

RICERCHE  
DI PSICOLOGIA  
*PSYCHOLOGICAL  
RESEARCH JOURNAL*

NUOVA SERIE - ANNO XLV  
N. 2, 2022

Trimestrale fondato da Marcello Cesa-Bianchi

**FrancoAngeli** 



# RICERCHE DI PSICOLOGIA

Trimestrale fondato da Marcello Cesa-Bianchi

*Fondatore:* Marcello Cesa-Bianchi.

*Comitato Direttivo:* Alessandro Antonietti (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Paolo Inghilleri (Università degli Studi di Milano), Antonella Marchetti (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano).

*Segreteria di redazione:* Anna Mottini (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano).

*Comitato Scientifico:* Susana Alves (Università di Roma La Sapienza), Ilaria Castelli (Università di Bergamo), Barbara Colombo (Champlain College, Burlington), Amedeo D'Angiulli (Carleton University, Ottawa), Gaspare Galati (Università di Roma La Sapienza), Omar Gelo (Università del Salento), Michaela Gummerum (University of Warwick), Antonio Iannaccone (Université de Neuchâtel), Beatrice Ligorio (Università di Bari Aldo Moro), Todd Lubart (Université Paris Descartes), Francesca Pazzaglia (Università di Padova), Egidio Robusto (Università di Padova), Mario Rossi-Monti (Università di Urbino Carlo Bo), Ai-Girl Tan (Nanyang Technological University, Singapore), Elena Vegni (Università degli Studi di Milano), Adriano Zamperini (Università di Padova).

*Comitato Onorario:* Piergiorgio Argentero (Università di Pavia), Bruno Bara (Università di Torino), Dora Capozza (Università di Padova), Carlo Cipolli (Università di Bologna), Cesare Cornoldi (Università di Padova), James C. Coyne (University of Pennsylvania), Mihály Csikszentmihályi (Claremont University), Dario Grossi (Università della Campania Luigi Vanvitelli), Riccardo Luccio (Università di Trieste), Barbara Ongari (Università di Trento), Anne-Nelly Perret-Clermont (Université de Neuchâtel), Louis Ploton (Université Lumière Lyon 2), Marco Poli (Università di Milano), Paolo Renzi (Università di Roma La Sapienza), Ian Robertson (Trinity College, Dublin), Wolfgang Schnotz (Universität Koblenz-Landau).

*Redazione:* Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Largo Gemelli 1, 20123 Milano – Tel. 02 7234 2284; e-mail: [ricerchedipsicologia@unicatt.it](mailto:ricerchedipsicologia@unicatt.it).

## *Amministrazione*

FrancoAngeli srl, viale Monza 106, 20127 Milano – Tel. 02 2837141

Autorizzazione Tribunale di Milano n. 128 del 30 marzo 1976 – Direttore responsabile: dr. Stefano Angeli – Trimestrale – Copyright © 2022 by FrancoAngeli srl.

Pubblicato con licenza Creative Commons Attribuzione - Non Commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0) L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

II trimestre 2022

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>



INDICE, N. 2 2022

<i>Home-based interventions targeting vegetable intake and liking among preschoolers: A systematic review</i> , di Marcella Caputi, Daniela Bulgarelli, Giuseppina Cerrato, Paola Molina	Pag. 1-26
<i>Metacognition and Approaches Regarding Internet-Based Learning in Taiwanese University Students</i> , di Min-Hsien Lee, Manuela Cantoia, Paola Iannello, Alessandro Antonietti, Jyh-Chong Liang, Chin-Chung Tsai	“ 1-21
<i>La didattica a distanza (DAD) nella scuola dell'infanzia: la parola dei genitori</i> , di Paola Molina, Alessandra Monetti, Elisa Sangiorgi, Simona Giuseppina Caputo, Sonja Ferrero, Maria Teresa Marcone, Loredana Versaci	“ 1-28
<i>La drammatizzazione come spazio dialogico e liminale: riflessioni teoriche per il superamento tensionale e lo sviluppo socio-culturale dell'alunno nel contesto scolastico</i> , di Federica Pascarella, Antonietta Vicigrado, Luca Tateo, Giuseppina Marsico	“ 1-26
<i>Teorie del complotto, radicalizzazione e ricerca del significato</i> , di Marika Rullo, Loretta Fabbri, Claudio Melacarne, Alessandra Romano	“ 1-24
<i>La cura del paziente COVID-19 ospedalizzato: dai nuovi bisogni agli interventi psicologico-clinici</i> , di Lidia Borghi, Elisa Andrichi, Claudio Cassardo, Tiziana Valentini, Elena Vegni	“ 1-21

- La percezione genitoriale dei cambiamenti emotivo-comportamentali nei bambini con disturbo dello spettro autistico, a quattro mesi dall'inizio della pandemia*, di Magda Di Renzo, Paolo Pace, Federico Bianchi di Castelbianco, Massimiliano Petrillo, Elena Vanadia, Simona D'Errico, Monica Rea “ 1-23
- La validazione della versione italiana delle GRS-S (Pfeiffer-Jarosewich, 2003) - Scale di Valutazione della Plusdotazione (modulo per l'età scolare) – Dati Umbria 2019 – Università di Perugia*, di Alessandra Sisto, Maria Assunta Zanetti, Marco Bartolucci, Federico Batini “ 1-49

TABLE OF CONTENTS N. 2, 2022

<i>Home-based interventions targeting vegetable intake and liking among preschoolers: A systematic review</i> , by Marcella Caputi, Daniela Bulgarelli, Giuseppina Cerrato, Paola Molina	Pag.	1-26
<i>Metacognition and Approaches Regarding Internet-Based Learning in Taiwanese University Students</i> , by Min-Hsien Lee, Manuela Cantoia, Paola Iannello, Alessandro Antonietti, Jyh-Chong Liang, Chin-Chung Tsai	“	1-21
<i>On-line (DAD) in kindergarten: Parents' experiences</i> , by Paola Molina, Alessandra Monetti, Elisa Sangiorgi, Simona Giuseppina Caputo, Sonja Ferrero, Maria Teresa Marcone, Loredana Versaci	“	1-28
<i>Dramatization as dialogic and liminal space: Theoretical reflections towards tensional overcoming and socio-cultural development of students</i> , by Federica Pascarella, Antonietta Vicigrado, Luca Tateo, Giuseppina Marsico	“	1-26
<i>Conspiracy theories, radicalization and quest for significance</i> , by Marika Rullo, Loretta Fabbri, Claudio Melacarne, Alessandra Romano	“	1-24
<i>Caring hospitalized patients with COVID-19: Psychological emerging needs and interventions</i> , by Lidia Borghi, Elisa Andriighi, Claudio Cassardo, Tiziana Valentini, Elena Vegni	“	1-21
<i>The parental perception of emotional-behavioral changes in children with autism spectrum disorder, 4 months after the onset of the pandemic period</i> , by Magda Di Renzo, Paolo Pace, Federico Bianchi di Castelbianco, Massimiliano Petrillo, Elena Vanadia, Simona D'Errico, Monica Rea	“	1-23

*The validation of the italian version of the GRS-S (Pfeiffer-Jarosewich, 2003) – gifted rating scales-school form – Umbria data 2019, by Alessandra Sisto, Maria Assunta Zanetti, Marco Bartolucci, Federico Batini*

“ 1-49

## Home-based interventions targeting vegetable intake and liking among preschoolers: A systematic review

Marcella Caputi<sup>◦,\*^</sup>, Daniela Bulgarelli<sup>\*,^</sup>, Giuseppina Cerrato<sup>◦◦</sup>, Paola Molina<sup>\*\*</sup>

<sup>◦</sup> Department of Life Sciences, University of Trieste,  
Via Weiss 21, 34128 Trieste, Italy  
e-mail: marcella.caputi@units.it;

<sup>\*</sup> University of Turin, Department of Psychology,  
Via Verdi 10, 10124 Turin, Italy  
e-mail: daniela.bulgarelli@unito.it;

<sup>◦◦</sup> University of Turin, Department of Chemistry,  
Via Giuria 7, 10125 Turin, Italy  
e-mail: giuseppina.cerrato@unito.it;

<sup>\*\*</sup> University of Turin,

Interuniversity Department of Regional and Urban Studies and Planning,  
Via Morgari 36, 10125 Turin, Italy  
e-mail: paola.molina@unito.it.

<sup>^</sup> These authors have contributed equally to this work and share first authorship

**Ricevuto:** 13.03.2021 - **Accettato:** 17.05.2022

**Publicato online:** 21.07.2022

### Abstract

Consumption of vegetables is low among preschoolers and does not meet WHO recommendations. We conducted a systematic review of home-based interventions aimed at increasing vegetable consumption and liking among preschoolers. The main aim was to synthesize existing studies and to identify relevant features of successful interventions, especially looking at those with long-lasting effects. A comprehensive search strategy was performed using Psychinfo, PsychArticles, Psynindex, Medline and ERIC databases. Articles published until February 2020, regarding evaluation of vegetable intake and/or liking following an intervention, were included. Fourteen articles were selected, encompassing seven intervention strategies: familiarization with vegetable, tasting of the vegetable, intake of the vegetable, reward, information to parents

M. Caputi et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45  
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2022oa13951

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>

about healthy eating, how-to-do tips to parents to improve healthy eating, intervention tailored to the characteristics of the family. Successful interventions on vegetable intake did not present systematic similarities in terms of type of intervention, but were characterized by an intense intervention (high frequency/length ratio). Successful interventions on vegetable liking mainly included a small reward. Interestingly, the few studies including a long-term follow-up found persistent positive effects. Despite interesting and promising outcomes, the present review highlighted a number of methodological issues that limited the generalisability of findings. Such limitations are discussed, together with outlets for future directions concerning this research topic.

**Keywords:** vegetable consumption, vegetable liking, preschool children, PRISMA method, healthy eating intervention, home-based intervention

## **Introduction**

Consumption of vegetables is associated with less probability of developing future chronic diseases (FAO & WHO, 2019). Nonetheless, vegetable intake still does not reach adequate levels in developed countries (Jaffee et al., 2018; WHO, 2019; Wolfenden et al., 2012). Looking at the developmental trajectories of children's eating behaviours, we know that food preferences emerge early and tend to persist for a long time (Touyz et al., 2018). Hence, interventions promoting vegetable intake should be carried out at an early age and possibly involve parents, who are the main caregivers and influencers of their children's behaviour. Indeed, parents can encourage their children in several ways: eating healthy themselves, making vegetables constantly available at home, structuring mealtime routines, and insisting on offering vegetables at mealtimes or as a snack (Touyz et al., 2018). Overall, parent-targeted interventions provided mixed results, but, according to Touyz and colleagues' review, the most effective strategy seems to be regular exposure to a vegetable tasting at home (daily or weekly) (Touyz et al., 2018). There has been a growing interest in this topic, as testified by a living systematic review authored by Hodder and colleagues (2020). Until 2012, only five randomised controlled trials of vegetable interventions conducted among preschoolers (in whatever context) were available, and those trials failed to report effective strategies (Wolfenden et al., 2012). At present, 80 studies are available,

which show that multicomponent interventions, which are those combining parent nutrition education with pre-school nutrition policy changes, are promising (Hodder et al., 2020).

A further reason for promoting early-age interventions is that, between 2 and 5 years of age, two types of eating behaviours are more likely to emerge among children and contribute to vegetable acceptance or rejection, being one of the main topics in the field of early healthy eating (Dovey et al., 2008). A peak emerges in food fussiness that means eating selectively, being picky and refusing both familiar and unfamiliar foods (Addessi et al., 2005; Cooke & Wardle, 2005). Another undesired child's reaction is food neophobia that means avoidance of new foods until they prove 'safe' as they are not followed by negative gastrointestinal consequences (Cooke et al., 2007; Dovey et al., 2008; Houston-Price, Butler et al., 2009). Both food fussiness and food neophobia are partly responsible of preschoolers' low consumption of vegetables, which are introduced *ex novo* in the first years of life and often have a bitter taste that makes them not appreciated until an older age (Cooke & Wardle, 2005; Houston-Price, Butler et al., 2009b).

When vegetable intake during pre-school age is low, several strategies might prove successful in increasing it, as reported above. Another recent meta-analysis, including interventions conducted both at home and in childcare settings, detected nine dominant intervention strategies, with those implementing repeated taste exposure showing better-pooled effects. Indeed, intake was greater when vegetables were offered in their plain form at least eight times. Interestingly, unfamiliar/disliked vegetables were eaten more than familiar/liked ones following intervention (Nekitsing et al., 2018). Similar results were obtained by Holley and colleagues in a systematic review including studies aimed at increasing vegetable consumption in 2-5 year-olds (Holley et al., 2017). They found repeated exposure to be the best method, adding that it could be enhanced with the inclusion of non-food rewards to favor tasting. Notably, also peer models appeared particularly effective in many included studies.

The primary aim of the present systematic review was to synthesise the relevant literature relating to home-based interventions conducted in order to increase preschoolers' consumption or liking of vegetables. A similar aim was addressed by previously published reviews (Hendrie et al., 2017; Holley et al., 2017; Nekitsing et al., 2018; Touyz et al., 2018). Nonetheless, Touyz and colleagues included studies aimed at increasing preschoolers' consumption of both fruit and vegetable. As argued by Holley and colleagues (2017), even if nutrition guidelines usually indicate a daily number of fruit-vegetable portions, fruits are high in

naturally occurring sugars (thus worrisome for overweight and type 2 diabetes) and are liked by children more than vegetables. Therefore, including both fruits and vegetables might be problematic as these foods do not have the same beneficial effects on health and the presence of fruit in a study might dilute intervention effects. Moreover, both Touyz and colleagues and Hendrie and colleagues focused on a broad age range, including studies conducted with children between 2 and 12 years of age (Hendrie et al., 2017; Touyz et al., 2018). Such a wide age range makes it difficult to suggest practical strategies to parents and professionals, as eating behaviours and preferences change a lot after pre-school years and specific trajectories might become stable and barely alterable (Snuggs et al., 2019). Finally, Nekitsing and colleagues and Holley and colleagues, albeit both reviewing studies conducted among preschoolers and targeting vegetable intake, included also researches conducted outside the domestic environment (Holley et al., 2017; Nekitsing et al., 2018).

Thus, our contribution is original in that it reviews studies conducted exclusively within the home context, intended to increase preschoolers' intake and liking of vegetables only. A secondary aim of the present review was to examine features of interventions that obtained significant results both at post-test and at follow-up(s), in order to provide useful guidance for parents interested in long-lasting effects.

## **Method**

### ***Eligibility criteria***

To be eligible for inclusion, the papers had to meet the following criteria: typically developing children as the final target of the intervention; participants' average age falling between 18 and 48 months; intervention run at home; vegetable intake and/or liking as the intervention outcome; studies published in English in peer-reviewed journals. The articles were excluded if participants had medical conditions (i.e., obesity, disabilities, etc.), interventions were addressed to only low-income children, interventions were meant against malnutrition; also, dissertations, reviews or meta-analyses, correlational studies and trial registrations were not included.

### ***Information sources and search strategy***

On February the 29th, 2020, an online literature search was run on Psychinfo, PsychArticles, Psyn dex, Medline and ERIC, using the following keywords to be searched in the paper abstracts: intervention OR trial OR training OR treatment AND vegetable OR healthy food

AND consumption OR intake OR liking AND toddler OR children NOT review OR meta-analysis [only in the title]. A filter was added to specifically focus on studies involving children between 1 and 5 years.

**Data management and selection process**

Each study was identified through a unique code. The databases returned 1,090 papers. The selection processes include two phases. The screening phase was run on the paper title and abstracts: two independent reviewers (DB and MC) read the first 50 abstracts and calculated the agreement regarding the inclusion of the studies (Cohen’s K = .86). Then, the reviewers evaluated 495 abstracts each. A second agreement between the inclusion of studies by the two reviewers was run on the last 50 abstracts (Cohen’s K = .86). The screening phase allowed to include 161 papers. The eligibility phase was run by the two reviewers on the whole set of papers previously selected. One reviewer read 80 papers, the other 81. One-hundred forty-seven papers met the exclusion criteria; two papers were duplicates. Therefore, the eligibility phase allowed to include 14 papers, as shown in the PRISMA flow diagram (Figure 1).

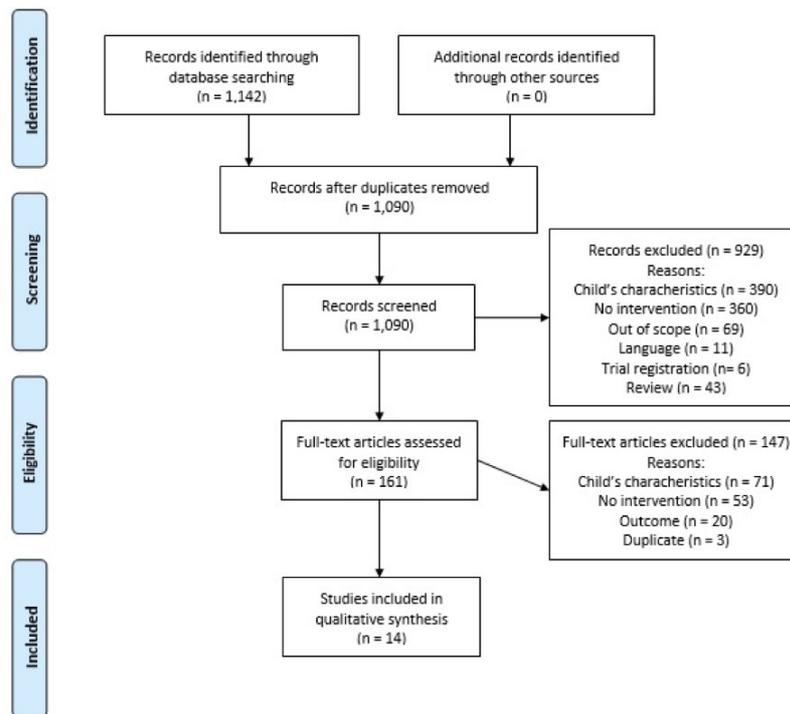


Fig. 1 - PRISMA Flow Diagram of the Identification Process for Papers Included in This Systematic Review

### ***Data collection process***

Both reviewers (DB and MC) filled a piloting form developed ad hoc for this review, to extract relevant data from the selected papers. They discussed and solved the disagreements.

### ***Data items***

The following variables were collected (Table 1): year of the publication; the country where the study was run; participants' average age, age-range and gender; numerosity of experimental group and control group(s) (if existing); type of vegetable (specific vegetable, all vegetables); length and frequency of the intervention (i.e., number of sessions during the intervention); intervention description; target person of the intervention (i.e., child; parents; intervention administered by parents supported by a trainer).

### ***Outcomes***

The following data were analysed (Table 2): duration (i.e., high = 8 weeks or more, medium = between 4 and 7 weeks, low = between 1 and 3 weeks); ratio frequency/duration (i.e., high, medium, low); type of intervention (i.e., 1. familiarization with vegetable; 2. tasting of the vegetable; 3. intake of the vegetable; 4. reward to the child; 5. information to parents about healthy eating; 6. how-to-do tips to parents to improve healthy eating; 7. intervention tailored to the characteristics of the family); type of outcome (i.e., intake, liking, or preference; each outcome was further identified as perception by child or parent about the eaten quantity of vegetable, or objective measure like food weight or number of portion or physiological marker like skin carotenoid levels); significant effect on intake at post-test and follow-up (yes on all vegetable/targeted vegetable; no); significant effect on liking at post-test and follow-up (yes on all vegetable/targeted vegetable; no). Where both fruit and vegetables were targeted, only findings concerning vegetables were considered and discussed in the present review.

A meta-analysis was not feasible due to paucity of articles addressing the specific topic of the present review and to significant heterogeneity in measuring outcomes.

Tab. 1 - Summary of Extracted Data from Articles Included in The Systematic Review of Interventions to Increase 18-48 Month-Old's Intake and Liking of Vegetables

Reference	Participants: sample size (N); Age M ± SD (range); % girls*	Country	Type of veg	Length; frequency; follow-up	Description of intervention as reported in the original paper	Target person of the intervention
1-Bakirci-Taylor <i>et al.</i> , 2019	30; intervention group: 3.77 ± .80 years, control group: 3.64 ± 1.39 years (3–8 years); 50%	USA	23 vegetables (and fruits) high in provitamin A	5 weeks; 3 days in week 1 and week 5; follow-up: no	Jump2Health is a parent-focused intervention with 3 technologies (mobile Jump2Health website, 12 text messages, and Facebook page). They addressed 7 evidence-based healthy habits (more whole grains, more fruits and vegetables, less sweet drinks, less screen time, more physical activity, more family meals, and more sleep). Cooking videos and recipes, strategies to address picky eating, and food budgeting and meal planning were included. Parents in the control group only received 12 text messages about physical activity and did not receive access to the website or social media. Parents took electronic food photos using their mobile devices to assess the effect of the intervention on vegetable accessibility.	Child; intervention administered by parents supported by a trainer

2-Cravener <i>et al.</i> , 2015	24; intervention group: 3.80 ± .87 years, control group: 4.00 ± .75 years (3–5 years); 50%	USA	Celery, broccoli, carrots, red peppers, cauliflower, and sweet snap peas	2 weeks; parents: 5 meetings; children: at least three veg snacks and/or meals every day; follow-up: no	It consists of pairing positive stimuli (e.g., cartoon packaging and sticker incentives) with vegetable intake, and presenting vegetables as the optimal default at snacks and meals. The control group received generic packages of vegetables presented as a free choice, but the intervention group received vegetables packaged in containers with favorite cartoon characters and stickers inside, presented by parents as the default choice. Child-targeted nutrition education lessons were delivered in the home for both groups on a weekly basis. In both the control and treatment groups, parents were given specific instructions on when and how to present snacks to children.	Child; intervention administered by parents supported by a trainer
3-De Wild <i>et al.</i> , 2017	103; 35.5 ± 6.8 months (2–4 years); 48%	The Netherlands	Spinach, green beans	6 weeks; once a week; follow-up: no	During the intervention, children were served the vegetable at their main meal at home. They were divided into four parallel groups who ate plain spinach, creamed spinach, spinach ravioli, and green beans.	Child; parents gave the food prepared by the experimenter
4-Fildes <i>et al.</i> , 2014	442; intervention group: 3.9 ± .3 years, control group: 3.8 ± .3 years (3–4 years); 50%	United Kingdom	Cabbage; carrot; celery; cucumber; red pepper; sugar snap peas; other	2 weeks; every day; follow-up: no	Intervention families were sent information on the exposure protocol (called the tasting game) in a sealed envelope. Parents were asked to select a target vegetable themselves that children did not like. Parents offered the children a single very small piece of their target vegetable every day outside mealtimes, allowing the child to choose a sticker as a reward if they tried it.	Child; intervention administered by parents supported by a trainer

5-Haines <i>et al.</i> , 2018	42; intervention group 4HV: 2.70 ± 1.1 years, intervention group 2HV: 3.39 ± 1.1, control group: 3.06 ± 1.2 years (18–60 months); 52.8%	Canada	Different type of vegetables	The home visits were scheduled approximately 4–6 weeks apart; follow-up: no	The intervention involved three groups: (1) four home visits (HV) with a health educator, emails, and mailed incentives; (2) two HV, emails, and mailed incentives; or (3) general health advice through emails. HVs were conducted by health educators who asked families if they wanted to set any behaviour change goals. The health educators used motivational interviewing techniques to work with families to identify specific steps required to implement the desired change. Families were also asked if they wanted to have the health educators email to check on progress.	Child; intervention administered by parents supported by a trainer
6-Heath <i>et al.</i> , 2014 (Study 2)	60; 22.3 months (20.9–24.0 months); 42%	UK	16 vegetables	2 weeks; every day; follow-up: no	The child was randomly allocated to one of three initial status conditions (liked, disliked, or unfamiliar vegetable). Parents were sent a picture book about their child's target vegetable and were asked to read this with their child for approximately 5 min a day. The taste test took place at the University.	Child; intervention administered by parents supported by a trainer

7-Holley <i>et al.</i> , 2015	111; intervention group 1: 38.24 ± 8.82 months, intervention group 2: 39.38 ± 9.01 months, intervention group 3: 40.20 ± 6.58 months, intervention group 4: 38.09 ± 8.16 months, control group: 34.17 ± 6.17 months (25–55 months); 60%	UK	Baby corn, cherry tomato, celery, cucumber, red pepper, sugar snap peas	2 weeks; every day; follow-up: no	The four intervention conditions were: repeated exposure (1); modelling and repeated exposure (2); rewards and repeated exposure (3); or modelling, rewards and repeated exposure (4). Each child was assigned a single target disliked vegetable. Children in all of the intervention conditions were exposed by a parent to daily offerings of a disliked vegetable.	Child; intervention administered by parents supported by a trainer
8-McGowan <i>et al.</i> , 2013	126; intervention group: 3.4 ± 1.2 years, control group: 3.0 ± 0.9 years (2–6 years); 50%	UK	All vegetables	8 weeks; 4 visits to the family home in the period; follow-up: no	Each visit lasted > 1 h and involved the researcher working through an intervention booklet with the parent. The child was not directly involved. The booklet introduced the concept of habit formation along with tips for habit formation. There were sections for each target feeding domain (serving fruit/vegetables, healthy snacks, and healthy drinks). Parents discussed with the researcher why it is important to have healthy feeding habits for children. Tips were provided on how best to aid habit formation and practical advice specific to each feeding habit. Parents then formulated a specific, healthy feeding goal in that area. At each subsequent visit, parents were encouraged to continue with the previous habit(s) while introducing a new one. In sessions 2, 3, and 4, there was a brief discussion of progress with the current feeding habit(s) before moving on to the next habit.	Parents

9-Mirotta <i>et al.</i> , 2018	35; 3.19 ± 0.17 years (1.5–5 years); 55.6%	Canada	Different type of vegetables	The home visits were scheduled approximately 4–6 weeks apart	Same as Haines <i>et al.</i> , 2018	Child; intervention administered by parents supported by a trainer
10-Owen <i>et al.</i> , 2018	127; intervention group vegetable: 21.61 ± 1.60 months, intervention group fruit: 21.82 ± 1.59 months, control group: 21.27 ± 1.44 months (18–24 months); 52%	UK	24 vegetables	4 weeks; every day; follow- up: after 3 months	Upon recruitment, parents were asked to specify one fruit and one vegetable that they wanted their child to eat but that their child refused to eat. Parents of children in the ‘fruit book’ and ‘vegetable book’ groups were sent a picture book about their child’s target fruit or vegetable, respectively, and were asked to look at the book with their child for 5 min every day for 14 consecutive days. Following the visual familiarization phase, parents were asked to offer their child a taste of both target foods every day for 15 consecutive days.	Child; intervention administered by parents supported by a trainer
11-Reale <i>et al.</i> , 2014	46; intervention group reduction: 35.8 ± 9.9 months, intervention group replacement: 37.5 ± 8.9 months, (22–56 months); 48%	UK	Carrot, cucumber, cherry tomato	1 week; every day; follow- up: after 4-6 weeks	In the ‘acclimation week’ children received a standardised selection of high energy-dense (HED) snacks, and in the ‘intervention week’ participants were randomly assigned to snack replacement (swapping HED snacks for fruits and vegetables) or snack reduction (reducing the size of HED snacks by 50%).	Child; intervention administered by parents supported by a trainer

12-Remington <i>et al.</i> , 2012	173; intervention group tangible reward: 3.96 ± .5 years, intervention group social reward: 3.99 ± .5 years, control group: 3.90 ± .5 years, (3–4 years); 48%	UK	Carrot, celery, cucumber, red pepper, sugar snap peas and, white cabbage	12 days; every day; follow-up: after 3 months	In the intervention groups, parents offered their children 12 daily tastes of the vegetable, giving either praise or a sticker for tasting. No specific advice was given to the control group.	Child; intervention administered by parents supported by a trainer
13-Tabak <i>et al.</i> , 2012	43; intervention group: 3.9 ± .7 years, control group: 3.3 ± 0.9 years (2–5 years); 63%	USA	All vegetables	4 months; once a month; follow-up: no	Intervention group: four tailored newsletters and two motivational phone calls; control group: four children's books. The first call addressed vegetable and food issues; the dietitian helped parents select one primary target area for improvement during the intervention from four possible options (vegetable availability; picky eating; modeling; family meals). Content on each of the four topics was included in all newsletters; the order and quantity of the content were adjusted based on the parent-identified intervention goal. A second phone call occurred in the third month; parents were encouraged to describe successes, use problem-solving to overcome barriers, and receive support and encouragement. The final two newsletters were sent following the second call. Control group families received four non-health/nutrition-related children's books, one per month.	Child; intervention administered by parents supported by a trainer

14- Taverno Ross <i>et al.</i> , 2018	49; 3.9 ± 1.3 years, (2–5 years); 40.8%	USA	All vegetables (no potato)	10 weeks; once a week; follow-up: no	Trained promotoras (community health workers) delivered 10, 90-min weekly interactive and tailored sessions. The intervention focused on improving dietary intake, decreasing sedentary behavior, and increasing physical activity using the 5, 2, 1, 0 message (5 or more servings of fruits and vegetables, 2 h or less of recreational screen time, 1 h or more of physical activity, and 0 sugary drinks and more water). The sessions included education (i.e., session content related to the topic), practice (i.e., hands-on activities and role play), and action (i.e., goal setting and problem-solving). Behavior modification constructs and strategies (e.g., goal setting, problem-solving, social support), along with building of self-efficacy through healthy recipe preparation and physical activity breaks, were included.	Child and parents instructed by the trainer; intervention administered by parents supported by a trainer
--	--	-----	-------------------------------	--	--	--

\*Data are reported divided by intervention or control group only if specified in the original paper.

Tab. 2 - Summary of Frequency, Intervention, Outcome and Effectiveness of the Studies Included in This Review

Reference	Duration	Ratio frequency/length	Type of intervention	Type of outcome	Significant effect on intake at post-test	Significant effect on intake at follow-up	Significant effect on liking at post-test	Significant effect on liking at follow-up
1-Bakırcı-Taylor <i>et al.</i> , 2019	Medium	Medium	5. Information about healthy eating to parents; 6. How-to-do tips to parents to improve healthy eating	- Measure of physiological marker (blood carotenoid level) - Perception of intake (parent)	Yes, all vegetables	N/A	N/A	N/A
2-Cravener <i>et al.</i> , 2015	Low	High	3. Intake of the vegetable; 4. Reward to the child; 5. Information about healthy eating to parents	- Measure of intake (food weight) - Perception of liking (child)	No, all vegetables	N/A	No, all vegetables	N/A
3-de Wild <i>et al.</i> , 2017	Medium	Medium	2. Tasting of the vegetable; 3. Intake of the vegetable	- Measure of preference - Measure of intake (food weight) - Perception of intake (parent)	Yes, target and non-target vegetable	N/A	N/A	N/A

4-Fildes <i>et al.</i> , 2014	Low	High	2. Tasting of the vegetable; 4. Reward to the child	- Measure of intake (food portion) - Perception of liking (parent)	Yes, target disliked vegetable	N/A	Yes, target (disliked) vegetable	N/A
5-Haines <i>et al.</i> , 2018	Medium	Low	5. Information about healthy eating to parents; 6. How-to-do tips to parents to improve healthy eating; 7. Intervention tailored to family	- Perception of intake (parent)	No, all vegetables	N/A	N/A	N/A
6-Heath <i>et al.</i> , 2014	Low	High	1. Familiarization with vegetable	- Measure of intake (food portion)	Yes, unfamiliar vegetable	N/A	N/A	N/A
7-Holley <i>et al.</i> , 2015	Low	High	1. Familiarization with vegetable; 2. Tasting of the vegetable; 4. Reward to the child	- Measure of intake (food weight) - Perception of liking (child)	Yes, target disliked vegetable	N/A	Yes, target (disliked) vegetable	N/A
							N/A	N/A

8-McGowan <i>et al.</i> , 2013	High	Low	5. Information about healthy eating to parents; 6. How-to-do tips to parents to improve healthy eating; 7. Intervention tailored to family	- Measure of intake (food portion)	Yes, all vegetables	N/A			
9-Mirotta <i>et al.</i> , 2018	Medium	Low	5. Information about healthy eating to parents; 6. How-to-do tips to parents to improve healthy eating; 7. Intervention tailored to family	- Measure of intake (food portion and weight)	No, all vegetables	N/A	N/A	N/A	N/A
10-Owen <i>et al.</i> , 2018	Medium	High	1. Familiarization with vegetable (through ebooks); 2. Tasting of the vegetable	- Measure of intake (food portion) - Perception of liking (parent)	Yes, target disliked vegetable	Yes, target vegetable	Yes, target vegetable	Yes, target vegetable	Yes, target vegetable
11-Reale <i>et al.</i> , 2014	Low	High	3. Intake of the vegetable	- Perception of intake (parent)	Yes, all vegetables	No, all vegetables	N/A	N/A	N/A

12-Remington <i>et al.</i> , 2012	Low	High	2. Tasting of the vegetable; 4. Reward to the child	- Measure of intake (food weight) - Perception of liking (child)	Yes, target vegetables	Yes, target vegetable	Yes, target vegetable	Yes, target vegetable
13-Tabak <i>et al.</i> , 2012	High	Low	5. Information about healthy eating to parents; 6. How-to-do tips to parents to improve healthy eating; 7. Intervention tailored to family	- Perception of intake (parent)	No, all vegetables (no potatoes)	N/A	N/A	N/A
14-Taverno Ross <i>et al.</i> , 2018	Medium	Medium	5. Information about healthy eating to parents; 6. How-to-do tips to parents to improve healthy eating; 7. Intervention tailored to family	- Measure of intake (food portions and weight)	Yes, all vegetables (no potatoes)	N/A	N/A	N/A

## Results

Overall, the 14 selected papers described researches conducted in different countries: half were conducted in the UK (4, 6, 7, 8, 10, 11, 12), four in the USA (1, 2, 3, 14), two in Canada (5, 9), and one in the Netherlands (3). A total of 1,411 children participated in the interventions (age: M: 38.70 months, SD = 8.15, range: 21.21-48 months). In 12 studies, the child was the target person of the intervention, that was administered by the parents, instructed by experimenters or nutritionists or educators. In one paper (8), the target person was only the parent, while in another (14), both child and parents interacted with the experimenter. Moreover, in one paper (10) the exposure did not involve real food but pictures of food.

### *Effects of home-based interventions on vegetable intake*

All the selected papers reported the results of the intervention in terms of vegetable intake, which appeared to significantly increase at post-test in 10 out of the 14 studies (1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14; see Table 2). In half of the 10 successful papers, a significant increase was reported for all vegetables (1, 3, 8, 11, 14), while the other researches were interested in a specific target vegetable (usually an unfamiliar or a disliked one, that could then vary among participants). Specific types of intervention were not systematically linked to significant effects at post-test, although three out of four studies using reward as a strategy were effective (4, 7, 12). It is worth noticing that one of the 10 successful researches did not have a control group, which limits the robustness of results.

Only three out of the 14 selected papers planned a follow-up timepoint. Two reported a significant effect of the intervention in increasing vegetable intake at follow-up (10, 12) and one did not (11), losing significance at follow-up (i.e., the positive effect was not maintained long-term). This unsuccessful study (11) had a low duration, a high ratio frequency/length (i.e., children were exposed to the intervention every day) and the type of intervention consisted in the consumption of the vegetable.

The type of outcome changed across the studies: direct measure of intake was the most common outcome (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14), while in three researches a perception of intake was provided by parents who usually filled a questionnaire to estimate their children's consumption of vegetables (5, 11, 13); two of these papers reported no significant effect at post-test.

The duration and frequency of sessions were also highly variable, spanning from a length of 1 to 10 weeks and from a daily frequency to one session per month. The ratio frequency/length showed that high or medium intense interventions were more likely to be effective. Four studies had a low ratio (5, 8, 9, 13): the only effective one seemed to be counterbalanced by a high duration.

### ***Effects of home-based interventions on vegetable liking***

Only five (2, 4, 7, 10, 12) out of 14 studies analysed the effects on children's vegetable liking, in terms of parent's (4, 10) or child's (2, 7, 12) perception. Children's perception was measured through a five-point facial hedonic scale (2) and the three-point Birch faces scale (7, 12). Parents' perception was measured through a nine-point scale anchored with 'dislikes a lot' and 'likes a lot' (4) or several standardized questionnaires (10). Overall, all the studies but one (2) reported an effect of the intervention at post-test, and all the studies but the same one (2) used a target vegetable. When a follow-up was included (10, 12), the positive effect persisted. When the child's liking was evaluated, the intervention encompassed the exposure to a target vegetable, mainly a disliked one, sometimes accompanied by a small reward (4, 7, 12). The exposure/familiarization alone was not sufficient in modifying the child's expression of liking. Only the study conducted by Owen and colleagues (10) differed from the others, since no reward was offered, and the intervention was not exposure to real vegetables, but picture-books about vegetables, as reported above. The effect on the child's liking, evaluated by the parent, was significant and persisted at the follow-up as in the real exposure to vegetable. In this case, joint book-reading with a parent might have had a reward effect on children. The intensity of all the successful interventions was high, because all the researches utilized a daily exposure and a reward.

Notably, results by Cravener and colleagues (2) are discordant from the other studies: actually, the authors did not find differences in liking vegetables compared to granola-bar snacks after the intervention. Probably, this difference also depended on the type of measures used: the rating concerned a mean of six different vegetables, not a target disliked vegetable, as in the other studies.

## **Discussion**

The present systematic review analysed home-based interventions conducted among preschoolers to increase their consumption of vegetables. A total of 14 studies was identified, addressing vegetable

intake and liking in children aged between 18 and 48 months. Overall, the study design of the selected researches allowed to establish the effectiveness of interventions. The target population was clear, at least one control condition/group was present (except for Taverno Ross and colleagues' pilot study, that was nonetheless valuable as conducted on-site with the involvement of community health workers who tailored the intervention to suit every family), procedures were well-defined and controlled by the researcher.

First of all, we checked whether a specific type of intervention proved to be effective in increasing vegetable intake. The following list of strategies was adopted: familiarization with vegetable, tasting of the vegetable, intake of the vegetable, reward, information to parents about healthy eating, how-to-do tips to parents to improve healthy eating, intervention tailored to the characteristics of the family. On one hand, successful interventions did not present any systematic similarities in terms of type of intervention. In our view, such a result reflects the complexity of preschoolers' attitude towards vegetables, that can be influenced by different factors, such as child's temperament (i.e., food fussiness, neophobia), parental feeding practices, cross-cultural differences. Therefore, different strategies might obtain favourable effects in different contexts. On the other hand, successful interventions showed similarities in terms of intensity, operationalized as frequency/length ratio: high or medium intense interventions were more likely to be effective. The positive effects of the only study characterized by low intensity were probably due to the compensation provided by its length (eight weeks). This result testifies that a significant effort is needed in changing children's habits regarding vegetables. Indeed, the last eight years witnessed a steep rise of researches concerning this issue (Hodder et al., 2020), which still represents a challenge. Overall, ten studies were successful in improving vegetable intake, that was mainly measured employing objective methods (for example weighing leftovers of offered vegetables, detecting carotenoid concentration in the skin, counting the number of pieces of vegetables eaten). Such a result supports the robustness of the intervention effects, based on unbiased procedures.

Concerning the effects on liking, four out of five interventions were successful, targeted a disliked vegetable and included a small tangible reward. Therefore, liking scores did not change when the child was only exposed to the vegetable without incentives. Familiarization interventions using the joint reading of picture-books were successful just like those providing experiences with real food. This finding is interesting as it allows caregivers to use an alternative strategy, which

could be especially useful with neophobic or fussy children, who are less willing to taste some foods and may benefit from an indirect approach (Caputi et al., 2021; Dovey et al., 2008; Nekitsing, Hetherington et al., 2018). Half of the studies gathered liking scores asking the parents' perception, whereas the other half directly asked the children's opinion. Obtaining the child's direct voice about their vegetable preference should be encouraged, as it is an important and reliable source of information. Unfortunately, no study reported both parents' and children's perception of liking, making it impossible to compare their perspectives and estimate their agreement.

Notably, when both intake and liking of vegetables were investigated and the intervention proved to be successful (four out of five studies), the positive effects concerned both outcomes. Collecting children's measure of liking is crucial as the final scope of such kind of interventions should be improving children's appreciation and not just the intake of vegetables. Indeed, expressing appreciation toward food is associated with more enjoyable and less stressful mealtimes, which are desirable for every family (Harada et al., 2019).

A secondary aim of the present review was to examine features of interventions that obtained significant results both at post-test and at follow-up(s), in order to provide useful guidance for parents interested in long-lasting effects. Only a small amount of studies planned a follow-up phase within the design of the research. Overall, when the positive effect was detected at post-test, it persisted at follow-up. Notably, the study in which the significance was lost at follow-up was a pilot study, with fewer subjects and with a short-term follow-up, whereas the two studies reporting a persistent positive effect had a large sample and conducted a long-term follow-up (three months later). Albeit promising, such findings need further replication. We acknowledge that planning a follow-up requires a big amount of resources; however, literature in this field lacks data about long-term persistence of effects.

The topic of the reward merits further consideration. Four of the selected studies used such strategy in order to increase children's intake and liking and three of them were successful. Rewards could be verbal or tangible, with the latter being more effective according to Remington and colleagues (2012). It is worth noting that attention should be paid when using rewards, as they might have a positive effect when aiming at increasing intake, but might show a detrimental effect on liking, especially when the target food is already liked. Moreover, non-food rewards, both tangible or non-tangible, appeared to be preferable to encourage children to taste new vegetables and to familiarize with them (for a discussion, see Cooke et al., 2011 and Wardle et al., 2003).

Another interesting topic, that was beyond the present review's scopes and might be addressed by future researches, refers to the differences in the feeding context. Indeed, the reviewed studies asked parents to offer vegetables to their children under three different conditions: during main meals, as a snack, or as a game outside mealtimes; in some researches, details concerning this information were missing. According to us, this represents a crucial aspect to understand if there is a winning strategy for vegetable familiarization.

In conclusion, the generalisability of the results of this review is limited by some methodological issues. The selected studies typically involve a relatively low number of participants, not always tracked in the long-term through follow-ups. Moreover, the geographical distribution of the studies is mainly representative of Northern American and Northern European cultures. In fact, in our view, it should be taken into account that strategies adopted in a specific culture might not be effective in a different context, due to peculiarities in food availability, feeding habits, cultural approach to food and mealtimes, parental beliefs in terms of food education, priorities in policymakers' agenda regarding health promotion.

### **Conflict of Interest**

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

### **Funding**

The work was partially supported by EIT Food Horizon 2020 funding ('SEE & EAT': Communicating the benefits of visual familiarity as a strategy for introducing healthy foods into children's diets – Activity code 20234). The content of the review reflects the views of the authors alone.

## References

*References marked with an asterisk indicate studies included in the systematic review*

- Addressi, E., Galloway, A. T., Visalberghi, E., & Birch, L. L. (2005). Specific social influences on the acceptance of novel foods in 2-5-year-old children. *Appetite*, 45(3), 264-271. DOI: 10.1016/j.appet.2005.07.007.
- \*Bakırcı-Taylor, A. L., Reed, D. B., McCool, B., & Dawson, J. A. (2019). mHealth improved fruit and vegetable accessibility and intake in young children. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 51(5), 556-566. DOI: 10.1016/j.jneb.2018.11.008.
- Caputi, M., Dulay, K., Bulgarelli, D., Houston Price, C., Cerrato, G., Fanelli, M., Masento, N., & Molina, P., (2021). See & Eat! Using e-books to promote vegetable eating among preschoolers: Findings from an Italian sample. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.712416.
- Cardona Cano, S., Tiemeier, H., Van Hoeken, D., Tharner, A., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Verhulst, F. C., & Hoek, H. W. (2015). Trajectories of picky eating during childhood: A general population study. *International Journal of Eating Disorders*, 48(6), 570-579. DOI: 10.1002/eat.22384.
- Cooke, L. J., & Wardle, J. (2005). Age and gender differences in children's food preferences. *British Journal of Nutrition*, 93(5), 741-746. DOI: 10.1079/BJN20051389.
- Cooke, L. J., Chambers, L. C., Añez, E. V., & Wardle, J. (2011). Facilitating or undermining? The effect of reward on food acceptance. A narrative review. *Appetite*, 57(2), 493-497.
- Cooke, L. J., Haworth, C. M., & Wardle, J. (2007). Genetic and environmental influences on children's food neophobia. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 86(2), 428-433. DOI: 10.1093/ajcn/86.2.428.
- \*Cravener, T. L., Schlechter, H., Loeb, K. L., Radnitz, C., Schwartz, M., Zucker, N., Finkelstein, S., Wang, Y. C., Rolls, B. J., & Keller, K. L. (2015). Feeding Strategies Derived from Behavioral Economics and Psychology Can Increase Vegetable Intake in Children as Part of a Home-Based Intervention: Results of a Pilot Study. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(11), 1798-1807. DOI: 10.1016/j.jand.2015.03.024.
- \*De Wild, V. W. T., de Graaf, C., & Jager, G. (2017). Use of Different Vegetable Products to Increase Preschool-Aged Children's Preference for and Intake of a Target Vegetable: A Randomized Controlled Trial. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 117(6), 859-866. DOI: 10.1016/j.jand.2016.11.006.
- Dovey, T. M., Staples, P. A., Gibson, E. L., & Halford, J. C. (2008). Food neophobia and 'picky/fussy' eating in children: A review. *Appetite*, 50(2-3), 181-193. DOI: 10.1016/j.appet.2007.09.009.
- FAO & WHO (2019). Sustainable healthy diets-Guiding principles. Rome, FAO & WHO.

- \*Fildes, A., van Jaarsveld, C. H. M., Wardle, J., & Cooke, L. (2014). Parent-Administered Exposure to Increase Children's Vegetable Acceptance: A Randomized Controlled Trial. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 114(6), 881-888. DOI: 10.1016/j.jand.2013.07.040.
- \*Haines, Haines, J., Douglas, S., Mirota, J. A., O'Kane, C., Breau, R., Walton, K., Krystia, O., Chamoun, E., Annis, A., Darlington, G. A., Buchholz, A. C., Duncan, A. M., Vallis, L. A., Spriet, L. L., Mutch, D. M., Brauer, P., Allen-Vercoe, E., Taveras, E. M., & Ma, D. W. L. (2018). Guelph Family Health Study: Pilot study of a home-based obesity prevention intervention. *Canadian Journal of Public Health*, 109(4), 549-560. DOI: 10.17269/s41997-018-0072-3.
- Harada, M., Amariglio, N., Wills, H., & Koolwijk, I. (2019). Feeding Issues in Young Children. *Advances in Pediatrics*, 66, 123-145. DOI: 10.1016/j.yapd.2019.03.004
- \*Heath, P., Houston-Price, C., & Kennedy, O. B. (2014). Let's look at leaks! Picture books increase toddlers' willingness to look at, taste and consume unfamiliar vegetables. *Frontiers in Psychology*, 5. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00191
- Hendrie, G. A., Lease, H. J., Bowen, J., Baird, D. L., & Cox, D. N. (2017). Strategies to increase children's vegetable intake in home and community settings: A systematic review of literature. *Maternal & Child Nutrition*, 13(1). DOI: 10.1111/mcn.12276.
- Hodder, R., O'Brien, K., Tzelepis, F., Wyse, R., & Wolfenden, L. (2020). Interventions for increasing fruit and vegetable consumption in children aged five years and under. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5. DOI: 10.1002/14651858.CD008552.pub7.
- Holley, C. E., Farrow, C., & Haycraft, E. (2017). A Systematic Review of Methods for Increasing Vegetable Consumption in Early Childhood. *Current Nutrition Reports*, 6(2), 157-170. DOI: 10.1007/s13668-017-0202-1.
- \*Holley, C. E., Haycraft, E., & Farrow, C. (2015). 'Why don't you try it again?' A comparison of parent led, home based interventions aimed at increasing children's consumption of a disliked vegetable. *Appetite*, 87, 215-222. DOI: 10.1016/j.appet.2014.12.216.
- Houston-Price, C., Butler, L., & Shiba, P. (2009). Visual exposure impacts on toddlers' willingness to taste fruits and vegetables. *Appetite*, 53(3), 450-453. DOI: 10.1016/j.appet.2009.08.012.
- Jaffee, S., Henson, S., Unnevehr, L., Grace, D., & Cassou, E. (2018). *The safe food imperative: Accelerating progress in low-and middle-income countries*. The World Bank.
- \*McGowan, L., Cooke, L. J., Gardner, B., Beeken, R. J., Croker, H., & Wardle, J. (2013). Healthy feeding habits: Efficacy results from a cluster-randomized, controlled exploratory trial of a novel, habit-based intervention with parents. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 98(3), 769-777. DOI: 10.3945/ajcn.112.052159.

- \*Mirotta, J. A., Darlington, G. A., Buchholz, A. C., Haines, J., Ma, D. W. L., Duncan, A. M., & Guelph Family Health Study. (2018). Guelph Family Health Study's Home-Based Obesity Prevention Intervention Increases Fibre and Fruit Intake in Preschool-Aged Children. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 79(2), 86-90. DOI: 10.3148/cjdpr-2017-036.
- Nekitsing, C., Blundell-Birtill, P., Cockroft, J. E., & Hetherington, M. M. (2018). Systematic review and meta-analysis of strategies to increase vegetable consumption in preschool children aged 2-5 years. *Appetite*, 127, 138-154. DOI: 10.1016/j.appet.2018.04.019.
- Nekitsing, C., Hetherington, M. M., & Blundell-Birtill, P. (2018). Developing Healthy Food Preferences in Preschool Children Through Taste Exposure, Sensory Learning, and Nutrition Education. *Current Obesity Reports*, 7(1), 60-67. DOI: 10.1007/s13679-018-0297-8.
- \*Owen, L. H., Kennedy, O. B., Hill, C., & Houston-Price, C. (2018). Peas, please! Food familiarization through picture books helps parents introduce vegetables into preschoolers' diets. *Appetite*, 128, 32-43. DOI: 10.1016/j.appet.2018.05.140.
- \*Reale, S., Kearney, C., Hetherington, M., Croden, F., Cecil, J., Carstairs, S., Rolls, B., & Caton, S. (2018). The Feasibility and Acceptability of Two Methods of Snack Portion Control in United Kingdom (UK) Preschool Children: Reduction and Replacement. *Nutrients*, 10(10), 1493. DOI: 10.3390/nu10101493.
- \*Remington, A., An˜ez, E., Croker, H., Wardle, J., & Cooke, L. (2012). Increasing food acceptance in the home setting: A randomized controlled trial of parent-administered taste exposure with incentives. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 95(1), 72-77. DOI: 10.3945/ajcn.111.024596.
- Snuggs, S., Houston-Price, C., & Harvey, K. (2019). Healthy eating interventions delivered in the family home: A systematic review. *Appetite*, 140, 114-133. DOI: 10.1016/j.appet.2019.05.014.
- \*Tabak, R. G., Tate, D. F., Stevens, J., Siega-Riz, A. M., & Ward, D. S. (2012). Family Ties to Health Program: A Randomized Intervention to Improve Vegetable Intake in Children. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 44(2), 166-171. DOI: 10.1016/j.jneb.2011.06.009.
- \*Taverno Ross, S. E., Barone Gibbs, B., Documet, P. I., & Pate, R. R. (2018). ANDALE Pittsburgh: Results of a promotora-led, home-based intervention to promote a healthy weight in Latino preschool children. *BMC Public Health*, 18(1), 360. DOI: 10.1186/s12889-018-5266-3.
- Touyz, L. M., Wakefield, C. E., Grech, A. M., Quinn, V. F., Costa, D. S. J., Zhang, F. F., Cohn, R. J., Sajeev, M., & Cohen, J. (2018). Parent-targeted home-based interventions for increasing fruit and vegetable intake in children: A systematic review and meta-analysis. *Nutrition Reviews*, 76(3), 154-173. DOI: 10.1093/nutrit/nux066.
- Wardle, J., Herrera, M. L., Cooke, L., & Gibson, E. L. (2003). Modifying children's food preferences: The effects of exposure and reward on acceptance of an unfamiliar vegetable. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57(2), 341-348.

- Wolfenden, L., Wyse, R. J., Britton, B. I., Campbell, K. J., Hodder, R. K., Stacey, F. G., McElduff, P., & James, E. L. (2012). Interventions for increasing fruit and vegetable consumption in children aged 5 years and under. In The Cochrane Collaboration (Ed.), *Cochrane Database of Systematic Reviews* (p. CD008552.pub2). John Wiley & Sons, Ltd. DOI: 10.1002/14651858.CD008552.pub2.
- World Health Organization (2019). *Sustainable healthy diets: Guiding principles*. Food & Agriculture Org.

## **Metacognition and Approaches Regarding Internet-Based Learning in Taiwanese University Students**

Min-Hsien Lee\*, Manuela Cantoia<sup>^</sup>, Paola Iannello<sup>°</sup>, Alessandro  
Antonietti<sup>°</sup>, Jyh-Chong Liang\*, Chin-Chung Tsai\*

\* Program of Learning Sciences,  
National Taiwan Normal University, Taiwan  
e-mail: leemh@ntnu.edu.tw;  
e-mail: aljc@ntnu.edu.tw;  
e-mail: cctsai@mail.ntust.edu.tw.

<sup>^</sup> Faculty of Psychology, eCampus University,  
via Isimbardi 10, 22060 Novedrate (CO), Italy  
e-mail: manuela.cantoia@unicampus.it.

<sup>°</sup> Department of Psychology, Catholic University of the Sacred Heart,  
Largo Gemelli 1, 20123 Milan, Italy  
e-mail: paola.iannello@unicatt.it;  
e-mail: alessandro.antonietti@unicatt.it.

**Ricevuto:** 14.09.2021 - **Accettato:** 29.05.2022

**Publicato online:** 14.09.2022

### **Abstract**

While learning in Internet-based environments, students rely on metacognitive knowledge to organize, record, monitor, and review their learning path. In this experience, they may reveal either a “surface” or “deep” approach. In this study, 509 university students were administered the adapted versions of the ‘Metacognitive Knowledge regarding Internet-based Learning’ questionnaire and of the ‘Approaches to Internet-based Learning’ questionnaire. Positive correlations between metacognitive knowledge and approaches to Internet-based learning environments emerged: The metacognitive attitude was associated to a concerned and critical approach to learning whereas the negative attitude about Internet-based learning was associated to the surface approach.

Min-Hsien Lee et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45  
ISSN 0391-6081, ISSNe 1972-5620, Doi:10.3280/rip2022oa14576

Copyright © FrancoAngeli  
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>

Students showed a global understanding of the peculiarities and opportunities of Internet-based learning environments rather than empathize a single cognitive or metacognitive feature.

**Keywords:** Internet-based Learning, Metacognition, Metacognitive Knowledge, Learning Approaches

## **Introduction**

A huge amount of information from multiple sources and very heterogeneous perspectives is available in the Internet and it can be quickly accessed and downloaded. This led the Web to become an influential tool in education and Internet-based learning environments are increasingly widespread in instructional settings around the world, mostly for higher education (Mason et al., 2010; Chiu et al., 2013; Lee et al., 2014; Palvia et al., 2018; Shea & Bidjerano, 2009).

### ***Metacognitive Knowledge for Internet-based Learning***

Metacognition and self-regulation are critical in order to learn in open-ended technology-supported environments (Antonietti et al., 2008; Azevedo, 2005; Karatas & Arpacı, 2021; Lee & Tsai, 2011; Strømsø & Bråten, 2010) and predict learning outcomes (Ohtani e Hisasaka, 2018; Zhao & Ye, 2020). As non-linear learning environments, technological environments allow students to choose their own path of navigation, and, at the same time, support such an autonomous way of learning, thus enhancing motivation and self-regulation (Cho & Heron, 2015; Moos & Azevedo, 2008; Pieschl et al., 2008; Tsai & Chuang, 2005).

As metacognitive competence is concerned, literature shows that students possess specific sets of opinions and beliefs about how learning occurs when using technological tools, so that a sort of metacognitive knowledge can be identified at the basis of the use of such tools. For instance, learners posit that computers can enhance academic performance and that the Internet has potential as a learning tool (Zhu et al., 2020), but they can also differentiate the characteristics of specific tools and systems, such as Internet, multimedia presentations, hypertexts, virtual reality (Antonietti et al., 2008; Henderson et al., 2017). Students can also make distinctions and evaluations based on the potential benefits (Alqurashi, 2019), the specific goals and motivations (Bennett & Scholes, 2001; Gao & Lehman, 2003), and the mental processes elicited by technological tools (Antonietti & Giorgetti, 2004; Eltahir et al., 2019), as well as on the nature, the reliability, and the strategies to access

information on the Web (Macedo-Rouet et al., 2019) or the processes activated by Internet-supported learning (Chuang & Tsai, 2005; Tsai, 2005).

Internet-based learning environments can thus be considered as metacognitive and epistemic tools (Binali et al., 2021). As a metacognitive tool, they allow students to organize by themselves their knowledge and to make connections with their previous knowledge and experiences, providing them with the opportunity to record, monitor, and review their general learning paths (Tsai, 2004). As an epistemic tool, the Internet provides the opportunities to evaluate information and knowledge (credibility, accuracy, veracity, conflicting information), and reveals a broader vision about learning, teaching, and Internet-based instruction (Celik et al., 2021).

### ***The Approaches to Internet-based Learning***

Since the widespread use of Internet technologies in education, many studies have attempted to investigate how students' characteristics may play a role in Internet-based learning environments (e.g., Antonietti & Giorgetti, 2004; Bråten & Strømsø, 2006; Chuang & Tsai, 2005). Besides metacognitive knowledge, the learning approach is one of the most relevant characteristics. Studies regarding approaches to learning originated from phenomenographic research. They referred to the way in which learners go about their academic work and attempted to investigate students' motives and strategies for learning (Biggs, 1994). Based on the observation that differences occur when students work on the same learning task, Marton and Säljö (1976) differentiated between a 'surface' and a 'deep' learning approach. The surface approach is focused on retention and application of notions; The deep approach aims at understanding concepts and being transformed as a person by what is learned.

As far as Internet-supported learning is concerned, Ellis and colleagues (2011) collected students' learning experiences in Internet search activities and identified four categories: "Critical focus and Evaluation", "Reflection and Integration", "Collecting and Summarizing", and "Replicating information". These four categories could be considered as various Internet-based learning strategies for students. "Critical focus and Evaluation" and "Reflection and Integration" could be regarded as deep approaches, while "Collecting and Summarizing" and "Replicating information" could be classified as surface approaches.

Questionnaires are usually employed to investigate students' learning approaches (Kember et al., 2004; Lee et al., 2008). They often include four factors: deep/surface motive and deep/surface strategies to learning. To investigate students' learning approaches in the Internet-based environment, on the basis of the four categories identified in Ellis and colleagues' (2011) study and to the factor structure found by Lee and colleagues' (2008) approaches to science learning instrument, Tsao and colleagues (2014) and Lee (2016) developed the Approaches to Internet-based Learning (AIL) questionnaire.

### ***Aims of the Investigation***

In the literature, several studies suggested that students' opinions and beliefs about how learning occurs influence significantly their learning approaches and their ensuing learning outcomes (e.g., Chin & Brown, 2000; Lee et al., 2008; Shen et al., 2016). Internet-supported learning, which refers to learning fully online or in a blended mode by the use of the Internet for different academic purposes (Bekele & Menchaca, 2008) (i.e. completing school work, downloading or reading online learning materials, having interactions with tutors or peers), is a distinct way to learn compared to learning in the traditional classroom context, thus researchers in the area of Internet-based learning have attempted to understand students' Internet-based learning profiles. Since as yet metacognitive knowledge about Internet-based learning and approaches to learning in an Internet-supported environment have been never associated with each other, the present study aimed at assessing the relations between students' metacognitive knowledge and approaches to Internet-based learning. In line with literature, our hypothesis is that metacognitive awareness would be related to deep approaches since it enhances reflection, sense-making, and self-regulation processes.

## **Methods**

### ***Participants***

Five hundred and nine university students in North, central, Eastern, and South areas of Taiwan took part to the study. The convenience sample consisted of 39.7% men (N = 202) and 60.3% women (N = 307), ranging from 18 to 29 years old (Mean = 20.4 years old; SD = 1.75). Students were from different majors including humanities, education, social disciplines, science, engineering, and management. As it results from the demographic items of the questionnaires (i.e., "How many hours a day are you involved in activities through the Internet?"), the participants, on average, were involved in Internet-related activities

about 6.3 hours a day. All participants have also experienced Internet-based learning activities in which they usually completed school work via the Internet.

### ***Instruments***

To assess the relations between students' metacognitive knowledge and approaches to Internet-based learning, two questionnaires were adopted as survey instruments: the Metacognitive Knowledge regarding Internet-based Learning (MKIL) questionnaire developed by Antonietti and colleagues (2008) and AIL.

To examine undergraduates' metacognitive knowledge about the psychological effects of different kinds of computer-supported instructional tools, Antonietti and colleagues (2008) have developed a questionnaire which addresses motivational and emotional aspects of learning, the behavior to have during the learning process, the mental abilities, and the style of thinking required, and the cognitive benefits. In this study, the questionnaire in question was adapted and modified to investigate learners' Internet-based learning.

Moreover, as few instruments attempt to fully investigate learners' learning approaches in the context of Internet-based learning, the validated Approaches to Internet-based Learning (AIL) questionnaire (Tsao et al., 2014; Lee, 2016) was adopted in this study.

Both MKIL and AIL questionnaires include statements to be rated on a scale ranging from 1 ("I definitely disagree") to 5 ("I definitely agree"). Three experts in education and psychology examined the content of the adapted versions of the questionnaires to ensure the validity of such instruments. The two questionnaires are provided in Appendix A.

### ***MKIL Questionnaire***

The questionnaire was devised to investigate what people think about the psychological correlates in the use of computer-supported instructional tools (Antonietti & Giorgetti, 2004, 2006). All the items originated from the opinions of international academic experts in the field of psychology or pedagogy of educational technologies, who had been asked to list features of computer-supported tools that affect students' learning. Two independent judges deleted synonyms and collapsed responses describing similar features into a single description. The list of items was preceded by an introduction explaining the aim of the instrument and what computer-supported instructional tools are. The introduction reported also the instructions to fill out the questionnaire.

In this study, a reduced version of the questionnaire was administered, and it consisted of 24 statements on the characteristics of technology-based learning. The items were organized according to the partition of metacognitive knowledge proposed by Flavell (1979):

- Personal attributes: one's own nature or the nature of another as a cognitive processor.
- Task: its demands, and how those demands can be met under varying conditions.
- Strategies: the cognitive strategies, the preferred style of thinking, the cognitive benefits, and learning outcomes.

### ***AIL Questionnaire***

To assess students' approaches to Internet-based learning, AIL questionnaire (Lee, 2016) was modified. Referring to the factor structure of Lee and colleagues' (2008) approaches to learning science questionnaire and to Ellis and colleagues' (2011) findings, AIL consists of the four factors: deep motive, deep strategy, surface motive, surface strategy. The former two factors could be categorized as "Deep approaches to Internet-based learning" and the latter two could be grouped into "Surface approaches to Internet-based learning."

AIL consists of a total of 22 items. A detailed description of the four factors, with a sample item for each, is presented below:

- Deep motive (DM): The student has an intrinsic interest for Internet-based learning, e.g., "I feel that learning topics can be highly interesting once I learn in the context of the Internet".

- Deep Strategy (DS): The student uses critical thinking, information evaluation, knowledge reflection, and integration in the context of Internet-based learning, e.g., "When I am learning on the Internet, I check different websites at the same time to judge information".

- Surface motive (SM): The student's aim is just to pass exams or meet the requirements of the course, e.g., "I use the Internet for learning in order to get a good grade".

- Surface Strategy (SS): Collecting, summarizing, and replicating information are the main strategies adopted in the context of Internet-based learning, e.g., "When I am learning in the context of Internet, I will focus on and memorize the information relating to the examination".

### ***Data Analysis and Procedure***

Exploratory factor analysis (EFA) with a Promax rotation and confirmatory factor analysis (CFA) were both conducted for each instrument. To this end, the participants were randomly split into two

subsets. The first subset was used to conduct the EFA and the other subset for the CFA and the Structural Equation Modeling (SEM) technique. The dataset is presented in Table 1.

Tab. 1 - *The data set for the analyses*

	Male	Female	Total
Subset for EFA	98	160	258
Subset for CFA and path analysis	104	147	251
Total	202	307	509

EFA: exploratory factor analysis  
 CFA: confirmatory factor analysis

EFA was carried out with SPSS software version 23. Data screening and correlation analysis were also conducted using SPSS. SEM techniques were conducted to address the purpose of this study. CFA was conducted to investigate the fitness between the latent variables and the observed items of the two questionnaires. SEM was further used to explore the structural relationships between the aforementioned questionnaires. LISREL 8.80 was used to implement the CFA analysis and also to test the structural relationships by administering the full-model testing of SEM.

## Results

### *EFA of MKIL and AIL*

An exploratory factor analysis with a Promax rotation was performed to investigate the structure of MKIL. As a result, the cutoff value of 0.4 for the pattern coefficient (factor loading) of the items is considered to be ideal (Stevens, 1996). As a result, the final MKIL retained 17 items (as shown in Table 2) and grouped into the following four factors: Facilitating Metacognition (FM), Motivation/Impact (MI), Facilitating Cognition (FC), and Negative Effects (NE). The eigenvalues of the four factors were all higher than 1, while the factor loadings of 7 items lower than .40 were omitted from the analyses. The total variance explained was 60.74%.

Table 2 also presents the results of pattern and structure coefficients after completing the Promax (oblique) rotation (Thompson & Daniel, 1996). The means and the items' standard deviations are presented in table 2.

Tab. 2 - Rotated factor pattern and structure matrices for the for the Meta Knowledge regarding Internet-based Learning questionnaire (N = 258)

Item	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4		M	SD	Median
	P	S	P	S	P	S	P	S			
Factor 1: Facilitate Meta-cognition (FM), $\alpha = 0.83$											
FM1	<b>0.59</b>	0.73	-0.10	0.45	0.38	0.63	-0.04	0.08	3.57	0.73	4
FM2	<b>0.81</b>	0.83	0.02	0.50	0.02	0.46	-0.02	0.10	3.46	0.90	4
FM3	<b>0.88</b>	0.88	0.03	0.52	-0.03	0.46	0.01	0.15	3.56	0.85	4
FM4	<b>0.81</b>	0.80	0.13	0.51	-0.18	0.33	0.05	0.16	3.68	0.93	4
Factor 2: Motivation/Impact (MI), $\alpha = 0.85$											
MI1	0.14	0.47	<b>0.66</b>	0.69	-0.09	0.35	-0.07	0.02	3.81	0.91	4
MI2	0.01	0.43	<b>0.75</b>	0.74	-0.03	0.39	0.02	0.10	3.98	0.89	4
MI3	0.03	0.46	<b>0.61</b>	0.72	0.16	0.51	-0.01	0.08	3.56	0.89	4
MI4	0.10	0.49	<b>0.76</b>	0.76	-0.10	0.37	0.01	0.10	3.60	0.89	4
MI5	-0.02	0.47	<b>0.70</b>	0.77	0.13	0.52	0.06	0.15	3.47	0.93	4
MI6	0.05	0.45	<b>0.62</b>	0.70	0.09	0.46	-0.07	0.01	3.62	0.84	4
MI7	-0.12	0.36	<b>0.72</b>	0.71	0.10	0.44	0.04	0.11	3.55	0.87	4
Factor 3: Facilitate Cognition (FC), $\alpha = 0.73$											
FC1	0.02	0.45	0.00	0.45	<b>0.79</b>	0.80	0.05	0.14	3.37	0.93	3
FC2	-0.10	0.36	0.04	0.45	<b>0.84</b>	0.80	-0.01	0.07	3.79	0.88	4
FC3	0.00	0.44	0.17	0.53	<b>0.66</b>	0.75	-0.03	0.07	3.59	0.93	4
Factor 4: Negative Effects (NE), $\alpha = 0.67$											
NE1	0.14	0.31	-0.01	0.22	0.13	0.27	<b>0.68</b>	0.72	2.98	1.07	3
NE2	0.04	0.09	-0.20	-0.05	0.07	0.08	<b>0.84</b>	0.83	3.01	1.06	3
NE3	-0.13	0.02	0.21	0.13	-0.17	-0.03	<b>0.79</b>	0.77	3.22	0.98	3

Total variance explained: 60.74%, overall  $\alpha = 0.88$

Note: P = Pattern coefficients; S = Structure coefficients; Pattern coefficients with absolute values of 0.40 or greater are in bold.

The FM factor reflects the metacognitive activities which students implement while learning. The MI factor refers to the role that Internet can play in supporting students' interest, curiosity, and willingness to learn. The FC factor consists of items which stress a few peculiar cognitive processes activated in Internet-based learning (memory, visualization, integration). The NE factor gathers items describing possible dysfunctional consequences produced by Internet use in an academic context.

The reliability (Cronbach's alpha) coefficients for the four scales, each constituted by the items of the corresponding factor, were, respectively, 0.83, 0.85, 0.73, and 0.67, and the overall alpha was 0.88, suggesting that these factors are reliable enough in assessing the students' metacognitive knowledge regarding Internet-based learning.

Similarly, EFA with a Promax rotation was conducted to explore the structure of AIL. As a result, the items were grouped into four factors: Deep motive (DM), Deep Strategy (DS), Surface Motive (SM), and Surface Strategy (SS). The eigenvalues of the four factors were all higher than 1, while 6 items with a factor loading lower than .40 were omitted. As a result, the final AIL retained 16 items (as shown in Table 3) and the total variance explained was 65.86%. Table 3 indicated the resulting factor pattern and factor structural coefficients, along with means and the items' standard deviations are presented.

The reliability (Cronbach's alpha) coefficients for the four factors were respectively 0.87, 0.87, 0.67, and 0.77 and the overall alpha was 0.79, suggesting that these factors had sufficient reliability in assessing the students' approaches to Internet-based learning.

Tab. 3 - Rotated factor pattern and structure matrices for the for the Approaches to Internet-based Learning questionnaire (N = 258)

Item	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4		M	SD	Median
	P	S	P	S	P	S	P	S			
Factor 1: <i>Deep Motive</i> (DM), $\alpha = 0.77$											
DM1	<b>0.85</b>	0.86	0.02	0.36	-0.01	0.20	0.06	0.15	3.55	0.80	4
DM2	<b>0.90</b>	0.88	0.00	0.36	-0.10	0.10	0.00	0.07	3.57	0.84	4
DM3	<b>0.69</b>	0.70	0.02	0.33	0.06	0.19	-0.12	-0.04	3.60	0.86	4
Factor 2: <i>Deep Strategy</i> (DS), $\alpha = 0.87$											
DS1	0.26	0.54	<b>0.67</b>	0.78	0.01	0.16	0.03	-0.05	4.05	0.75	4
DS2	0.11	0.44	<b>0.81</b>	0.84	-0.10	0.05	0.08	-0.05	3.97	0.81	4
DS3	-0.09	0.27	<b>0.92</b>	0.87	-0.05	0.04	-0.01	-0.17	4.18	0.80	4
DS4	-0.06	0.26	<b>0.77</b>	0.75	0.00	0.09	0.02	-0.10	3.90	0.86	4
DS5	-0.11	0.26	<b>0.87</b>	0.85	0.05	0.11	-0.12	-0.25	4.14	0.77	4
DS6	0.18	0.43	<b>0.48</b>	0.58	0.22	0.33	0.02	0.02	3.67	0.78	4
Factor 3: <i>Surface Motive</i> (SM), $\alpha = 0.67$											
SM1	-0.21	0.01	0.13	0.13	<b>0.71</b>	0.68	0.03	0.16	3.23	1.01	3
SM2	0.25	0.38	-0.09	0.11	<b>0.73</b>	0.77	-0.02	0.20	3.18	0.94	3
SM3	-0.04	0.14	-0.06	0.04	<b>0.86</b>	0.85	0.01	0.23	3.05	1.01	3

---

Factor 4: *Surface Strategy* (SS),  $\alpha = 0.77$

SS1	-0.04	0.02	-0.08	-0.20	0.04	0.20	<b>0.74</b>	0.75	2.65	1.06	3
SS2	0.00	0.07	-0.07	-0.19	0.07	0.27	<b>0.86</b>	0.88	2.59	1.15	2
SS3	0.05	0.07	-0.12	-0.24	-0.07	0.14	<b>0.87</b>	0.87	2.48	1.18	2
SS4	-0.06	0.13	0.27	0.13	-0.01	0.21	<b>0.78</b>	0.73	3.25	1.08	3

---

Total variance explained: 65.86%, overall  $\alpha = 0.79$   
 Note: P = Pattern coefficients; S = Structure coefficients; Pattern coefficients with absolute values of 0.40 or greater are in bold.

### CFA of MKIL and AIL

To confirm the structures of both MKIL and AIL which emerged from EFA, CFA was conducted with participants from the second data set. As a result, a total of 33 items (including MKIL with 17 items for four factors and AIL with 16 items for four factors) were retained for further analysis. The results of CFA for MKIL and AIL are presented in Table 4 and Table 5, respectively. The measurement model could be referred to Figure 1. Although the goodness of fit index (GFI = 0.81) was somewhat low, the value was still acceptable. The other fit indices (ratio of chi-square to degrees of freedom = 1.99, CFI = 0.94, RMSEA = 0.063, NNFI = 0.93) showed that the measurement model provided an acceptable fit to the data. Moreover, the factor loadings, average variance extracted (AVE), and composite reliability (CR) suggested to evaluate the convergent validity of the constructs (Hair et al., 2006). All the values of factor loadings were significant ( $p < 0.05$ ). The AVE values were all higher than .40 (as shown in Table 4 and Table 5). Compared with the cutoff value of .60, the CR values of MKIL factors ranging from .66 to .83 and of AIL factors ranging from .67 to .84 indicated acceptable reliability of the factors (Bagozzi & Yi, 1988). The above results suggested that the convergent validity of the items for MKIL and AIL factors is adequate.

Tab. 4 - *The confirmatory factor analysis for the Meta Knowledge regarding Internet-based Learning questionnaire (N = 251)*

Construct and measurement items	Factor loadings	t-value	AVE	CR
Facilitate Meta-cognition (FM)	-----	-----	0.51	0.80
FM1	0.64	10.56*		
FM2	0.76	13.16*		
FM3	0.86	15.78*		
FM4	0.55	8.76*		
Motivation/Impact (MI)	-----	-----	0.42	0.83
MI1	0.52	8.27*		
MI2	0.57	9.25*		
MI3	0.70	12.13*		
MI4	0.71	12.22*		
MI5	0.70	12.01*		
MI6	0.68	11.73*		
MI7	0.62	10.36*		
Facilitate Cognition (FC)	-----	-----	0.43	0.69
FC1	0.66	10.11*		
FC2	0.65	10.03*		
FC3	0.65	9.92*		
Negative Effects (NE)	-----	-----	0.40	0.66
NE1	0.49	6.67*		
NE2	0.79	9.62*		
NE3	0.58	7.77*		

Notes: \* Significant t-value,  $p < 0.05$  AVE: Average variance extracted CR: Composite reliability

Tab. 5 - *The confirmatory factor analysis for the Approaches to Internet-based Learning questionnaire (N = 251)*

Construct and measurement items	Factor loadings	t-value	AVE	CR
Deep Motive (DM)	-----	-----	0.52	0.75
DM1	0.82	-----		
DM2	0.86	11.19*		
DM3	0.40	6.03*		
Deep Strategy (DS)	-----	-----	0.47	0.84
DS1	0.69	-----		
DS2	0.78	10.66*		
DS3	0.76	10.38*		
DS4	0.58	8.23*		
DS5	0.74	10.18*		

DS6	0.51	7.31*		
Surface Motive (SM)	-----	-----	0.42	0.67
SM1	0.48	-----		
SM2	0.66	5.78*		
SM3	0.76	5.62*		
Surface Strategy (SS)	-----	-----	0.49	0.79
SS1	0.59	-----		
SS2	0.79	8.52*		
SS3	0.81	8.55*		
SS4	0.57	7.02*		

Notes: \* Significant t-value,  $p < 0.05$  AVE: Average variance extracted CR: Composite reliability

### Descriptive Statistics and Relationships Between MKIL and AIL

The descriptive statistics and the correlation coefficients of the variables of MKIL and AIL are presented in Table 6. For 251 participants' responses on MKIL, students gained high scores on the Motivation and Impact feature of Internet-based learning activities. With respect to AIL, students scored higher on Deep Motive than Surface Motive ( $t = 9.26$ ,  $p < 0.001$ ) and on Deep Strategy than Surface Strategy ( $t = 18.12$ ,  $p < 0.001$ ). The results revealed that students tended to follow the deep approaches in the context of Internet-based learning.

MKIL factors FM, MI, and FC were positively associated with the deep approaches to Internet-based learning (i.e., deep motive and strategy). The NF factor of MKIL was positively correlated with surface approaches (i.e., surface motive and strategy).

Tab. 6 - *The descriptive statistics and correlation results of the research variables (N = 251)*

	Mean (S.D.)	1	2	3	4	5	6	7
FM	3.57 (0.65)							
MI	3.71 (0.58)	0.64**						
FC	3.58 (0.67)	0.42**	0.55**					
NE	3.15 (0.71)	0.16*	0.17**	0.18**				
DM	3.66 (0.60)	0.37**	0.50**	0.42**	0.10			
DS	3.99 (0.54)	0.34**	0.47**	0.39**	0.15*	0.51**		
SM	3.19 (0.71)	0.20**	0.21**	0.22**	0.15*	0.25**	0.21**	
SS	2.87 (0.80)	0.12	0.08	0.08	0.15*	0.10	-0.01	0.43**

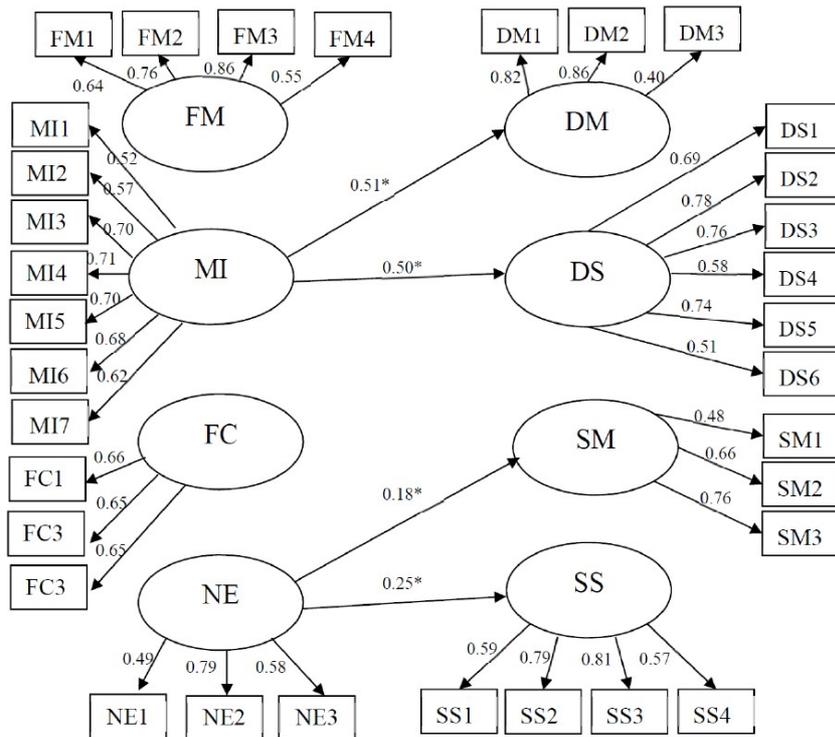
Notes: \*  $p < 0.05$ . \*\*  $p < 0.01$ .

FM: Facilitate Meta-cognition; MI: Motivation/Impact; FC: Facilitate Cognition; NE: Negative Effects; DM: Deep Motive; DS: Deep Strategy; SM: Surface Motive; SS: Surface Strategy.

## Structural Relations Between MKIL and AIL

To explore more in details the relations between MKIL and AIL, path analysis was conducted using SEM analysis. The path coefficients that specified the relationships between the latent constructs (factors) are presented in Figure 1. The fit indices of the full model show that the model has an acceptable fit (the ratio of chi-square to degrees of freedom = 1.99, GFI = 0.81, CFI = 0.94, RMSEA = 0.063, NNFI = 0.93).

The structural relationships between MKIL and AIL are shown in Figure 1. The metacognitive knowledge regarding Internet-based learning as MI was the significant and positive factor in explaining the “Deep Motive,” and “Deep Strategy” in AIL ( $\gamma = 0.51$ , and  $0.50$ ,  $p < 0.05$ ). The NE factor of MKIL was the significant and positive factor associated with the “Surface Motive,” and “Surface Strategy” in AIL ( $\gamma = 0.18$ , and  $0.25$ ,  $p < 0.05$ ).



Note: \* $p < 0.05$ ; FM: Facilitate Meta-cognition; MI: Motivation/Impact; FC: Facilitate Cognition; NE: Negative Effects; DM: Deep Motive; DS: Deep Strategy; SM: Surface Motive; SS: Surface Strategy

Figure 1 - The path model for the Metacognitive Knowledge regarding Internet-based Learning and Approaches to Internet-based Learning (n = 251)

## **Discussion and Conclusions**

The awareness of the mental processes which are involved in learning allows students to use technological tools in a more functional and productive way and, in turn, technological tools can improve metacognitive skills (e.g., Carvalho & Santos, 2022; Molin et al., 2020; Teng, 2021).

Findings from this study confirmed the hypothesis of a correlation between metacognitive knowledge and approaches to Internet-based learning environments. In detail, a general deep approach (both Deep strategies and Deep motivation) resulted to be related to students' metacognitive knowledge regarding Internet-based learning on the motivation/impact issues. In other words, a metacognitive attitude is associated with a critical approach to learning even in Internet-based environments. On the contrary, negative concerns lead to surface approaches in learning strategies and motivation.

It is worth noting that the correlations between the issues that we have defined as “motivation” in terms of both metacognitive knowledge and approach point out that students have well figured out the more effective attitude to deal with Internet-based learning environments. Rather than empathizing a single cognitive or a general metacognitive feature, they underline the peculiarities of such environments (being actively involved in knowledge building, taking part in a learning community, reaching a global overview, supporting motivation, figuring out possibilities and alternatives), which are the real quid of these technologies. Since they have earned a real understanding of internet-based learning environments, students are then likely to adopt deep, constructive strategies and behaviors.

In in these last years, due to the advancement of online and distance learning – which has been further accelerated by the pandemic – there have been some sudden and major changes in the relative weight that online learning tools have within learning processes. Hence, it seems to be particularly relevant to gain a better understanding of learners' knowledge and approach to online learning environments. In this regard the instrument which synthesizes the main features of both metacognitive knowledge and learning approach issues will allow teachers to consider not only the overt behavior of their students but also their beliefs on the effectiveness of the environments in which they are learning. Similarly, the administration of the new questionnaire will provide students themselves with the opportunity to reflect on their learning experience from a global perspective, further enhancing their metacognitive awareness.

Everyday technologies also allow us to overcome geographic boundaries and to discuss and to cooperate with people from all over the world. Nonetheless, in order to ensure the outcomes of these exchanges, we should mind cultural differences in learning approaches and representations. The awareness of others' perspectives and sense making processes could improve and empower metacognitive awareness on learning, as well as personal inventories of learning strategies. Creating the premises to intercultural cooperation entails to acknowledge potential differences and discuss them in a metacognitive effort to assume different perspectives.

Overall, the present paper provides researchers with an instrument which measures both metacognitive knowledge and learning approach, and offers further evidence for the importance of the relationship between epistemological beliefs and learning approaches, thus contributing to the existing literature.

This study has some limitations. The sample includes Taiwanese undergraduate students only. As suggested by recent research (see Chang, 2021), beliefs and perspectives on learning are strongly affected by cultural influences, with Western perspective that tend to favor individual, less structured peer learning, divergent thinking, creative, and open-ended learning, and low context-based learning; Eastern perspective that is more focused on collaborative learning, structured authority learning, abstract thinking, reasoning, and essential knowledge acquisition, and high context-based learning. Hence, findings from the present study would highly benefit from future research aimed at testing the pattern of relationships among metacognitive knowledge and learning approach in different (i.e. Western) countries.

## **Funding**

Corresponding author: Paola Iannello

Min-Hsien Lee and Manuela Cantoia equally contributed to this work as first authors.

This work was financially supported by the “Institute for Research Excellence in Learning Sciences” of the National Taiwan Normal University (NTNU) from the Featured Areas Research Center Program within the framework of the Higher Education Sprout Project by the Ministry of Education (MOE) in Taiwan and by the Ministry of Science and Technology, Taiwan, under the following grant numbers: 109-2628-H-003-001-MY3, 110-2511-H-003 -035, 105-2511-S-011-003-MY3, and 108-2511-H-003 -004 -MY3.

## References

- Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, 40(1), 133-148.
- Antonietti, A., Colombo, B., & Lozotsev, Y. (2008). Undergraduates' metacognitive knowledge about the psychological effects of different kinds of computer-supported instructional tools. *Computers in Human Behavior*, 24, 2172-2198.
- Antonietti, A., & Giorgetti, M. (2004). Students' conceptions about learning from multimedia. In H. Niegemann, R. Brunken, & D. Leutner (Eds.), *Instructional design for multimedia learning* (pp. 249-265). Munster-New York: Waxmann.
- Antonietti, A., & Giorgetti, M. (2006). Teachers' beliefs about psychological aspects of learning through multimedia. *Computers in Human Behavior*, 22, 267-282.
- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199-209.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academic of Marketing Science*, 16(1), 76-94.
- Bekele, T. A., & Menchaca, M. P. (2008). Research on Internet-supported learning: A review. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 373.
- Bennett, L., & Scholes, R. (2001). Goals and attitudes related to technology use in a social studies method course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1, 373-385.
- Biggs, J. (1994). Approaches to learning: Nature and measurement of. In T. Husen, T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2 ed., Vol. 1, pp. 319-322). Oxford: Pergamon Press.
- Binali, T., Tsai, C.C., & Hsin-Yi Chang, H.Y. (2021). University students' profiles of online learning and their relation to online metacognitive regulation and internet-specific epistemic justification. *Computers & Education*, 175, 104315. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104315.
- Carvalho, A. R., & Santos, C. (2022). Developing peer mentors' collaborative and metacognitive skills with a technology-enhanced peer learning program. *Computers and Education Open*, 3, 100070. DOI: 10.1016/j.caeo.2021.100070.
- Celik, I., Muukkonen, H., & Dogan, S. (2021). A model for understanding new media literacy: Epistemological beliefs and social media use. *Library & Information Science Research*, 43(4), 101125.
- Chang, B. (2021). Incorporating Eastern and Western Learning Perspectives into a Western Learning Environment. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 10(1), 6-40. Retrieved from <https://www.ojed.org/index.php/jise/article/view/2695>.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 109-138.

- Chiu, Y.-L., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2013). Internet-specific epistemic beliefs and self-regulated learning in online academic information searching. *Metacognition and Learning*, 8, 235-260. DOI: 10.1007/s11409-013-9103-x.
- Cho, M.-H., & Heron, M.L. (2015). Self-regulated learning: The role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36(1), 80-99. DOI: 10.1080/01587919.2015.1019963.
- Chuang, S.-C., & Tsai, C.-C. (2005). Preferences toward the constructivist Internet-based learning environments among high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 21, 255-272.
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Bliuc, A. M., & Ellis, M. (2011). High school students' experiences of learning through research on the Internet. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 503-515.
- Eltahir, M., Al-Qatawneh, S., Al-Ramahi, N., & Alsalhi, N. (2019). The Perspective of Students and Faculty Members on the Efficiency and Usability of E-Learning Courses at Ajman University: A Case Study. *Journal of Technology and Science Education*, 9(3), 388-403.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gao, T., & Lehman, J. D. (2003). The effects of different levels of interaction on the achievement and motivational perceptions of college students in a Web-based learning environment. *Journal of Interactive Learning Research*, 14, 367-386.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). New York: Prentice Hall.
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Karatas, K., & Arpacı, I. (2021). The role of self-directed learning, metacognition, and 21st century skills predicting the readiness for online learning. *Contemporary Educational Technology*, 13(3). DOI: 10.30935/cedtech/10786.
- Kember, D., Biggs, J., Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Lee, M.-H. (2016). Exploring the relationships between Taiwan university students' perceived teacher authority toward Internet-based learning environments and their approaches to Internet-based learning. Paper presented at the International Symposium on Emerging Technologies for Education (SETE'16), Roma: Italy.
- Lee, M.-H., Johanson, R. E., & Tsai, C. C. (2008). Exploring Taiwanese high school students' conceptions of and approaches to learning science through a structural equation modeling analysis. *Science Education*, 92, 191-220.

- Lee, W.-C., Chiu, Y.-L., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2014). Exploring the structural relationships between high school students' internet-specific epistemic beliefs and their utilization of online academic help seeking. *Computers in Human Behavior*, 36, 391-400. DOI: 10.1016/j.chb.2014.03.069.
- Lee, S. W.-Y., & Tsai, C.-C. (2011). Students' perception of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in Human Behavior*, 27, 905-914. DOI: 10.1016/j.chb.2010.11.016.
- Macedo-Rouet, M., Potocki, A., Scharrer, L., Ros, C., Stadler, M., Salmerón, L., & Rouet, J. F. (2019). How good is this page? Benefits and limits of prompting on adolescents' evaluation of web information quality. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 299-321.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. (2010). Epistemic metacognition in context: Evaluating and learning online information. *Metacognition and Learning*, 5(1), 67-90. DOI: 10.1007/s11409-009-9048-2.
- Molin, F., Haelermans, C., Cabus, S., & Groot, W. (2020). The effect of feedback on metacognition-a randomized experiment using polling technology. *Computers Education*, 152, 103885. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103885.
- Moos, D. C., & Azevedo, R. (2008). Exploring the fluctuation of motivation and use of self-regulatory processes during learning with hypermedia. *Instructional Science*, 36, 203-231.
- Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: A meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning*, 13, 179-212. DOI: 10.1007/s11409-018-9183-8.
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21(4), 233-241.
- Pieschl, S., Stahl, E., & Bromme, R. (2008). Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext. *Metacognition and Learning*, 3, 17-37.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Computers Education*, 52, 543-553.
- Shen, K.-M., Lee, M.-H., Tsai, C.-C., & Chang, C.-Y. (2016). Undergraduate students' earth science learning: relationships among conceptions, approaches, and learning self-efficacy in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 38, 1527-1547.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social science* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Strømsø, H. I., & Bråten, I. (2010). The role of personal epistemology in the self-regulation of internet-based learning. *Metacognition and Learning*, 5(1), 91-111. DOI: 10.1007/s11409-009-9043-7.
- Teng, M. F. (2021). Interactive-whiteboard-technology-supported collaborative writing: Writing achievement, metacognitive activities, and co-regulation patterns. *System*, 97, 102426. DOI: 10.1016/j.system.2020.102426.
- Thompson, B., & Daniel, L. G. (1996). Factor analytic evidence for the construct validity of scores: A historical overview and some guidelines. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 197-208.
- Tsai, C.-C. (2004). Beyond cognitive and metacognitive tools: The use of the internet as an 'epistemological' tool for instruction. *British Journal of Educational Technology*, 35(5), 525-536. DOI: 10.1111/j.0007-1013.2004.00411.x.
- Tsai, C.-C. (2005). Preferences toward Internet-based learning environments: High school students' perspectives for science learning. *Educational Technology and Society*, 8, 203-213.
- Tsai, C.-C., & Chuang, S.-C. (2005). The correlation between epistemological beliefs and preferences toward Internet-based learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 36, 97-100.
- Tsao, Y.-C., Wu, C.-L., & Lee, M.-H. (2014). Development and validation of an instrument for exploring Taiwanese undergraduates' approaches to Internet-based learning. International Conference on Computers in Education (ICCE), Nara, Japan.
- Zhao, L. & Ye, C. (2020). Time and performance in online learning: Applying the theoretical perspective of metacognition. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(3), 435-455. DOI: 10.1111/dsji.12216.
- Zhu, Y., Zhang, J.H., Au, W., & Yates, G. (2020). University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: a self-regulated learning perspective. *Education Tech Research Dev*, 68, 1485-1519. DOI: 10.1007/s11423-020-09753-w.

## Appendix A

### Metacognitive Knowledge regarding Internet-based Learning questionnaire

#### Facilitate Metacognition (FM)

FM1: Make notion comprehension better.

FM2: Induce students to think differently than other people do.

FM3: Induce students to find relations between notions.

FM4: Allow students to express their own opinions.

#### Motivation/Impact (MI)

MI1: Lead students to take part to a learning community.

MI2: Allow students to reach a global overview.

MI3: Support students' motivation.

MI4: Prompt students to figure out possibilities and alternatives.

MI5: Allow students to be actively involved in knowledge building.

MI6: Induce students to negotiate their point of view.

MI7: Prompt students to be curious.

#### Facilitate Cognition (FC)

FC1: Make notion memorization better.

FC2: Induce students to think visually.

FC3: Make notion integration easier.

#### Negative Effects (NE)

NE1: Emotionally involve students too much.

NE2: Are physically and mentally tiring.

NE3: Confuse and/or mislead students.

### Approaches to Internet-based Learning questionnaire

#### Deep Motive

DM1: I find that studying in the Internet learning environment makes me feel really happy and satisfied

DM2: I feel that learning topics can be highly interesting once I learn in the context of the Internet.

DM3: When I am learning on the Internet, I always have questions in mind that I want to know the answers.

#### Deep Strategy

DS1: I try to compare and judge varied information in the Internet when I have questions.

DS2: When I am learning on the Internet, I try to evaluate various information to make the question clear and focused.

DS3: When I am learning on the Internet, I check different websites at the same time to judge information.

DS4: When I am learning on the Internet, I can select accurate information through comparing and critically evaluating varied information from different websites.

DS5: When I am learning in the context of Internet, I try to integrate various information sources from different websites.

DS6: I try to relate what I have learned on the Internet to what I learned for other subjects in regular classrooms.

#### Surface Motive

SM1: I worry that my performance in the context of Internet-based learning may not be able to meet the teacher's expectation.

SM2: I use the Internet for learning in order to get a good grade.

SM3: I want to have a good performance in the Internet-based learning in order to please the teacher.

#### Surface Strategy

SS1: When I am learning on the Internet, all I have to do is to collect the information which seems to match questions. It's no need to waste my time to deal with it.

SS2: When I use the Internet for learning, I think the best way to get a good grade is to memorize the answers to relevant questions.

SS3: When I am leaning in the context of Internet, I find the best way to get high grades is to try to replicate the relative information for the examination.

SS4: When I am learning in the context of Internet, I will focus on and memorize the information relating to the examination.



**La didattica a distanza (DAD) nella scuola dell'infanzia:  
la parola dei genitori**

**On-line (DAD) in kindergarten: Parents' experiences**

Paola Molina\*<sup>°</sup>, Alessandra Monetti<sup>°</sup>, Elisa Sangiorgi<sup>°</sup>,  
Simona Giuseppina Caputo<sup>°</sup>, Sonja Ferrero<sup>°</sup>,  
Maria Teresa Marcone<sup>°</sup>, Loredana Versaci<sup>°</sup>

\* Università degli studi di Torino, DIST;  
e-mail: paola.molina@unito.it.

<sup>°</sup> Università degli studi di Torino,  
Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute;  
e-mail: alessandramonetti@hotmail.it;  
e-mail: elisa.sangiorgi21@gmail.com;  
e-mail: simona.caputo@outlook.it;  
e-mail: sonja.ferrero@libero.it;  
e-mail: 183975@edu.unito.it.

**Ricevuto:** 24.07.2021 - **Accettato:** 01.03.2022

**Pubblicato online:** 21.07.2022

**Riassunto**

Gli ultimi mesi del terzo anno della scuola dell'infanzia sono, di norma, considerati un periodo carico di aspettative in vista del passaggio alla scuola primaria. L'avvento della pandemia da SARS-CoV-2 ha visto questo momento conclusivo di un ciclo di formazione caratterizzarsi per l'esperienza di lock-down e di didattica a distanza che i bambini e le loro famiglie hanno dovuto affrontare. Con una serie di interviste fatte nei mesi di giugno-luglio 2020 ai genitori dei bambini che avevano appena concluso l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, abbiamo cercato di capire quali fossero i vissuti emotivi di questa popolazione in un momento delicato di passaggio tra ordini di scuola, in un periodo storico in cui, per necessità emergenziali, sono state introdotte modalità di formazione a distanza mai prima utilizzate in forma estensiva per questa fascia d'età.

Paola Molina et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45  
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2022oa14313

Copyright © FrancoAngeli  
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>

Sono state effettuate 16 interviste semi-strutturate, con la metodologia dell'*intervista di esplicitazione* (Vermersch, 2005), ai genitori di 18 bambini (9 femmine, una tripletta di gemelli dizigoti) che hanno frequentato nel 2019-20 l'ultimo anno della Scuola dell'infanzia. Hanno risposto 14 mamme e 2 papà, 14 famiglie italiane e 2 di origine straniera. Le interviste sono state svolte in remoto e videoregistrate, trascritte interamente e in seguito codificate con un'analisi tematica (Pagani, 2020).

In particolare, rispetto alla DAD abbiamo analizzato il vissuto dei bambini (la loro partecipazione, le difficoltà incontrate e gli aspetti positivi riscontrati) e dei genitori, che si sono confrontati con un compito un po' inedito di insegnanti, ma anche le esplicitazioni rispetto alle difficoltà pratiche e tecnologiche incontrate.

L'analisi approfondita permessa dall'utilizzo dell'intervista di esplicitazione rende i dati raccolti particolarmente interessanti nel filone degli studi sulla pandemia da SARS-CoV-2, proprio perché esplora l'aspetto qualitativo dell'esperienza in un campo che è sicuramente nuovo per qualunque ricercatore. E alcune delle indicazioni emerse possono essere utili non solo rispetto all'esperienza vissuta e in generale alla riflessione sul ruolo della didattica a distanza, ma anche rispetto al significato della didattica in relazione ai bimbi della scuola dell'infanzia.

**Parole Chiave:** DAD, LEAD, transizione alla scuola primaria, bambini di 5 anni, genitori, intervista di esplicitazione

## Abstract

The last months of the third year of kindergarten are considered a period full of expectations in view of the transition to primary school. The advent of the SARS-CoV-2 pandemic changed this final moment of the preschool cycle, and children and their families had to face the lock-down and on-line learning experience. With a series of interviews made in the months of June-July 2020 with the parents of children who had just finished the last year of kindergarten, we tried to understand what the emotional experiences of this population in a delicate moment of transition between school orders were, in a historical period in which, due to emergency needs, on-line learning methods were introduced that had never before been used extensively for this age group.

16 semi-structured interviews were carried out, with the methodology of the *explicitation interview* (Vermersch, 2005), to the parents of 18 children (9 females, a triplet of dizygotic twins) who attended the last year of kindergarten. 14 mothers and 2 fathers, 14 Italian families, and 2 of foreign origin responded. The interviews were carried out remotely and videotaped, fully transcribed, and then encoded with content analysis. We analyzed the experiences of children concerning the DAD: their participation, their difficulties, and the positive aspects encountered; moreover, we analyzed the parents' experience: parents were confronted with a very new task of teachers, but they encountered practical, and technological difficulties as well. The in-depth analysis allowed

using the explicitation interview makes the collected data particularly interesting in the line of studies on the SARS-CoV-2 pandemic, precisely because it explores the qualitative aspect of experience in a field that is certainly new to any researcher. Some of the indications that emerged may be useful not only concerning the lived experience and in general the reflection on the role of on-line learning, but also concerning the meaning of teaching with children in kindergarten.

**Keywords:** SARS-CoV-2 pandemic, DAD. LEAD, transition to school, preschooler, parents, explicitation interview

## **Introduzione**

La pandemia e la conseguente necessità di utilizzare forme di didattica a distanza hanno posto problemi del tutto nuovi alle scuole e alle famiglie, e creato una situazione totalmente diversa dalla normale routine scolastica per i bambini (IRCCS-Gaslini, 2020; Cerniglia, Galimi, Pisano, 2020). La continuità tra ordini scolastici è un tema importante e delicato (Koçyiğit, 2014), ed in questa situazione è emerso un particolare problema per i bambini e ragazzi degli ultimi anni di ogni ciclo, che affrontavano in condizioni inusuali la preparazione al passaggio al ciclo successivo: questo è stato tanto più evidente per i piccoli dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, che si preparavano all'ingresso alla *Scuola* vera e propria. L'obiettivo del nostro lavoro è quello di descrivere questa esperienza a partire dalle parole dei genitori: pensiamo che l'explicitazione del loro punto di vista sia utile anche per gli insegnanti, che possono così confrontarsi sull'effetto percepito dalle famiglie della nuova modalità di insegnamento resa necessaria dalla situazione pandemica.

### ***La realizzazione della DAD in Italia***

Nella situazione di lockdown, tutti i livelli di istruzione hanno dovuto rinunciare alle lezioni in presenza, ma è stata data la garanzia alle famiglie che la didattica non si sarebbe interrotta e sarebbe continuata on line, demandandone l'organizzazione alle singole scuole (DPCM 6/2020; DL 22/2020). A partire dal mese di marzo 2020, ogni istituto scolastico ha rinnovato il proprio piano dell'offerta formativa, organizzando la didattica digitale in attività sincrone - incontri su piattaforme on line con gli alunni - ed attività asincrone - invio di materiali, tutorial, compiti. A integrazione delle linee guida, sono stati resi disponibili materiali educativi attraverso le piattaforme digitali dalle quali trarre spunto per una proget-

tazione curata dei percorsi, come Ministero dell'Istruzione (<https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>), siti di agenzie educative qualificate come INDIRE ([www.indire.it](http://www.indire.it)) e siti legati al terzo settore. Pur mancando un vero coordinamento centralizzato (Ammaniti, 2020), è stato grazie alla reattività di molti docenti ed alle loro competenze che si è riusciti a colmare parte del vuoto generato dalla sospensione della scuola in presenza. Tuttavia non sono mancate alcune difficoltà dovute ad un modello educativo non aggiornato ai tempi ed agli strumenti attualmente disponibili, nonché alla scarsa digitalizzazione del Paese. Già la fotografia ISTAT (2020) della digitalizzazione scolastica rilevava che il 23,9 % delle famiglie italiane non aveva connessione internet e solo il 30% ne poteva usufruire in certe zone interne delle regioni: questo dato ha trovato conferma nella fruibilità della DAD che ha accentuato le differenze sociali e geografiche (Deluigi, Marino, 2020). Dall'indagine dell'Università Bicocca (Mantovani et al., 2020) apprendiamo inoltre che nelle famiglie partecipanti di livello medio-alto, per i bambini più piccoli (1-5 anni), lo strumento più usato è stato lo smartphone, e che l'85,9% delle famiglie non ha acquistato pc, tablet, smartphone o stampante durante il primo lockdown ed il 62,7% ha dato il proprio dispositivo ai più piccoli.

L'esperienza ha però sottolineato ancora una volta il fondamentale ruolo della scuola in qualità di agente educativo, identificandola come luogo prediletto per lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive nonché di pratiche di vita, e non solo come istituzione atta alla trasmissione di conoscenza. Le molteplici ricerche (Mantovani et al., 2020; Deluigi e Marino, 2020; IRCCS-Gaslini, 2020) condotte in questo periodo confermano infatti che più di tutto a bambini e ragazzi è mancata la socialità. Da un punto di vista psico-pedagogico è mancato l'essere attivi in una comunità, garanzia di un ambiente protetto ed adeguato in cui far fronte ai compiti di sviluppo.

### ***La DAD nella scuola dell'Infanzia***

Il contesto in cui la Didattica A Distanza (DAD) è stata messa in atto nella scuola dell'infanzia è caratterizzato dalla collocazione ponte di questa scuola: infatti, la scuola dell'infanzia è stata recentemente inserita nel percorso 0-6 dalla legge sul sistema integrato (D.L.65/2017), mentre tutta la sua storia recente, sia a livello di formazione, sia a livello di indicazioni ufficiali, ne sottolinea il carattere di *scuola* e la colloca nel percorso scolastico vero e proprio. Tutto ciò si è tradotto in indicazioni diverse e talvolta contraddittorie sul ruolo e le modalità in cui intendere la DAD nella scuola dell'infanzia.

La DAD non è stata resa obbligatoria per la scuola dell'infanzia, a differenza degli altri ordini, e per questo sono molte le differenze riscontrate sul territorio nazionale, sia in termini di adesione che di attuazione. Inoltre, nei documenti ufficiali sulla DAD non ci sono o sono scarsissime le indicazioni per la scuola dell'infanzia (DPCM 1/3/2020, Art.4 comma d; MIUR n.388/2020). Solo a maggio 2020 la scuola dell'infanzia è stata coinvolta ufficialmente nell'iter educativo digitale, quando il MIUR ha sollecitato l'esigenza di mantenere viva la relazione con i bambini più piccoli, facendo affidamento al documento *Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia* (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020a). Gli Orientamenti sottolineano come priorità l'importanza del mantenimento del legame affettivo e motivazionale su cui si innesta l'aspetto educativo a questa età, in conformità con quanto espresso nelle Indicazioni Nazionali per le scuole dell'infanzia (MIUR, 2012) e nel documento delle Competenze Europee del 2018 (CE, 2006/962): consentire lo sviluppo di identità, autonomia, competenza e cittadinanza. La pandemia da SARS-CoV-2 ha evidenziato maggiormente la necessità di mantenere attivi i riferimenti educativi dei più piccoli, non lasciando da sole le famiglie. Al fine di attuare il nuovo processo educativo ci si è focalizzati maggiormente sulle attività sincrone ed è stata adottata una *comunicazione circolare*, che prevede necessariamente la mediazione dei genitori, i quali – ancor più che nella scuola in presenza – hanno assunto un ruolo attivo di partner educativi, supportando i bambini durante i collegamenti e nella realizzazione delle attività proposte (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020a; Deluigi, Marino, 2020).

### ***Obiettivo del lavoro***

L'esplorazione del vissuto delle famiglie rispetto all'esperienza può essere utile a comprendere quali, fra le diverse prospettive con cui la DAD può essere intesa, meglio rispondono ai bisogni di bambini e famiglie.

Molte delle ricerche sviluppate in questo periodo utilizzano grandi campioni e questionari on-line, che purtroppo sono costruiti rispetto a problematiche che sono del tutto nuove per chiunque: il nostro obiettivo è quindi quello di una prima indagine descrittiva, che permetta di esplicitare quello che è il vissuto delle famiglie in questa esperienza complessa e inaspettata. La focalizzazione sull'ultimo anno della Scuola dell'infanzia è dovuta a due principali motivi: la mancanza relativa di ricerche su

questa fase di transizione, e la pregnanza della situazione di passaggio per far emergere il confronto fra la situazione di didattica in presenza e a distanza.

Riprendiamo qui le domande poste dal documento LEAD (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020a), che guidano anche la nostra riflessione: quali occasioni di contatto a distanza hanno maggiore successo? Tutti i bambini (le famiglie) partecipano e raccolgono gli stimoli? Se così non è, quali possono essere le cause e come possiamo intervenire? Che cosa non ha funzionato in questo contatto?

Ci siamo quindi chieste:

- che cosa della DAD ha funzionato e quali le criticità rilevanti, considerando il vissuto dei bambini riportato dagli intervistati e l'esperienza stessa dei genitori;
- quali sono gli ostacoli che le famiglie e i bambini hanno incontrato nell'accesso alla DAD;
- in che modo i bambini dell'ultimo anno hanno affrontato in condizioni inusuali la preparazione al ciclo successivo e la percezione che ne hanno avuto i genitori.

Riteniamo che la valutazione di quanto proposto in DAD possa costituire una buona occasione per ripensare anche alla didattica tradizionale, al perché si fa in sezione quello che si fa, al come si propongono le attività, a quale progettualità c'è alla base, a quanta condivisione si fa all'interno del team/equipe e con i genitori.

## **Metodo**

### ***Contesto***

La nostra ricerca parte dall'esigenza concreta di alcune delle insegnanti di due scuole statali dell'infanzia di Torino, di riflettere sull'esperienza vissuta durante il periodo di lockdown da bambini e genitori. Nell'anno scolastico 2019-20 le due scuole avevano una frequenza complessiva di 215 bambini, suddivisi rispettivamente in quattro e sei sezioni.

A partire dal mese di marzo 2020 le insegnanti hanno organizzato incontri in rete con i bambini e l'invio di materiali (video, schede e tutorial) che consentissero il consolidamento del rapporto educativo. Gli strumenti di comunicazione adottati sono stati molteplici: ogni sezione ha liberamente scelto quale utilizzare, in funzione della confidenza digi-

tale delle docenti e delle famiglie, e in alcuni casi proprio la scarsa confidenza con il digitale ha favorito l'inoltro del materiale anziché le attività sincrone.

Per l'inoltro di avvisi e incontri, è stata adottata l'applicazione *WhatsApp*, perché dichiarata più immediata e conosciuta rispetto anche alla posta elettronica. La maggioranza delle insegnanti ha preferito mantenere un filo diretto solo con il genitore rappresentante di sezione a cui inoltrare il materiale, delegando il compito di diffonderlo. Solo in due sezioni (una per ogni scuola) le insegnanti hanno partecipato alla chat di sezione inserendosi nel gruppo genitori. Per le attività sincrone le piattaforme più utilizzate sono state *Zoom e Jitsi Meet*, mentre *WhatsApp* si è confermata la piattaforma più utilizzata per la condivisione dei materiali. Solo tre sezioni su dieci hanno utilizzato strumenti più adeguati come *WeSchool* o la creazione di canali *YouTube* di classe.

Una prima valutazione delle attività effettuata internamente all'Istituto è stata riferita dall'insegnante referente del corpo docente in fase di presentazione del progetto ricerca, indicando che la partecipazione alla DAD è stata discreta: il riscontro è stato maggiore per le attività asincrone, attraverso la raccolta di immagini che raccontassero quanto realizzato dai bambini, rispetto alla partecipazione degli incontri on-line.

È inoltre emersa la necessità di dotarsi di un regolamento digitale condiviso dall'Istituto e dalle famiglie, nonché l'adozione di un'unica piattaforma operativa. La nostra ricerca ha consentito una raccolta di dati utili anche per l'istruzione del regolamento (Delibera regolamento DDI n. 2-3 del 16/12/2020 Collegio docenti; delibera Consiglio Istituto n.7 del 25/01/2021; prot. 0001230 del08/02/2021).

### ***Procedura***

A maggio 2020, è stato contattato l'Istituto comprensivo di cui le scuole facevano parte con una lettera di presentazione della ricerca, chiedendo l'autorizzazione alla Dirigente. Parallelamente, è stata preparata la documentazione per la richiesta di parere da parte del Comitato di Bioetica di Ateneo (CBA) dell'Università degli Studi di Torino, parere che è stato ottenuto positivamente nel mese di luglio (Prot. n. 336582 del 22.07.2020).

Tutti i genitori dei bambini di 5 anni delle due scuole dell'infanzia coinvolte che avevano richiesto la prosecuzione nella scuola primaria del medesimo Istituto comprensivo (in totale 61 famiglie) sono stati contattati via mail tramite la scuola, con una lettera di invito a partecipare e un foglio informativo sulla ricerca.

Sedici famiglie hanno risposto positivamente e, dopo aver firmato i moduli di consenso, i genitori (14 mamme e 2 papà) sono stati intervistati a distanza nel mese di luglio, tramite collegamento via telefono o su piattaforma Webex, a seconda delle disponibilità dei genitori stessi. Tutti hanno compilato un questionario socio-anagrafico e hanno firmato i consensi alla partecipazione e al trattamento dei dati, nei quali si chiedeva anche la disponibilità a essere di nuovo intervistati con le medesime modalità una volta iniziata la Scuola primaria.

### ***Strumenti***

Abbiamo scelto di utilizzare l'intervista non-direttiva come strumento di lavoro, per permettere una prima esplicitazione delle nuove problematiche. L'intervista richiedeva ai genitori di ripercorrere l'esperienza in lockdown dei bambini, sollecitandoli a raccontare la nuova organizzazione della quotidianità familiare, gli eventuali cambiamenti nelle relazioni dei bambini con loro, con fratelli e sorelle ed i pari, le emozioni manifestate dai piccoli rispetto alla pandemia, le considerazioni rispetto alla DAD e le aspettative per il prossimo passaggio alla primaria. In questo lavoro presenteremo i risultati relativi all'esperienza della didattica a distanza, così come vissuta da bambini e genitori.

Le interviste sono state condotte su una traccia appositamente predisposta (si veda l'Appendice 1) e testata con due famiglie che non erano incluse nel campione della ricerca. Sono state svolte da sei specializzande in psicologia, dopo una elaborazione comune della traccia e la discussione delle interviste di prova. Si è applicata la metodologia dell'intervista di esplicitazione (Vermersch, 2005) e sui protocolli, integralmente trascritti, è stata condotta un'accurata analisi di contenuto. Per costruire il data-set, a partire dal corpo delle interviste, abbiamo effettuato un controllo dell'accordo inter-osservatore, sulla scelta degli spezzoni da considerare in relazione alla DAD: una prima parte (4 interviste) è stata codificata da coppie di osservatori, confrontando i risultati e discutendo i mancati accordi; sulle restanti 12 interviste abbiamo invece fatto un controllo tramite Kappa di Cohen fra le coppie di codificatori: l'accordo medio è stato di .64 (range .34-1.00). La procedura per il calcolo dell'accordo e la relativa tabella sono riportati in Appendice 2. La codifica degli spezzoni così identificati è stata poi fatta collettivamente, discutendo i casi controversi fino a raggiungere un accordo.

### ***Partecipanti***

Le famiglie coinvolte sono state 16, e hanno risposto 14 mamme e due papà. Complessivamente i bambini sono stati 18 (era presente una tripletta di gemelli dizigoti), 9 femmine e 9 maschi. Tutti i bambini sono

nati nel 2014, e 12 (6 maschi e 6 femmine) entreranno a scuola avendo già compiuto i 6 anni, mentre gli altri 6 (3 maschi e 3 femmine) li compiranno a scuola già iniziata. Nella stragrande maggioranza si tratta di bambini nati a Torino, e anche i genitori sono in massima parte torinesi. Una famiglia è di origine Moldava, e parla anche rumeno in casa; una seconda è di origine marocchina e parla arabo come prima lingua in famiglia. La maggior parte dei bambini ha fratelli (solo 3 sono figli unici), di età e genere differenti. Complessivamente, le famiglie hanno un Livello Socio-Economico medio-basso. I dati sulle caratteristiche del campione sono riportati in Tabella 1.

Tabella 1 - *Descrizione del campione*

	N (%)		N (%)
<b>Bambini</b>	18	Di cui femmine	9 (50%)
<b>Famiglie</b>	16		
<b>Risponde</b>			
Mamma	14 (88%)		
Papà	2 (12%)		
<b>MAMMA</b>		<b>PAPÀ</b>	
<b>Istruzione</b>		<b>Istruzione</b>	
Scuola dell'obbligo	3 (19%)	Scuola dell'obbligo	7 (50%)
Diploma	10 (62%)	Diploma	5 (36%)
Laurea	3 (19%)	Laurea	2 (14%)
		Mancante	2
<b>Occupazione</b>		<b>Occupazione</b>	
Operaia	4 (27%)	Operaio	6 (46%)
Impiegata	8 (53%)	Impiegato	6 (46%)
Commerciante	//	Commerciante	1 (8%)
Casalinga	1 (7%)	Casalingo	//
Non occupata	2 (13%)	Non occupato	//
Mancante	1	Mancante	3
<b>Fratelli/sorelle</b>			
Nessuno	4 (22%)		
Uno	8 (44%)		
Due o più	6 (34%)		
<b>Origine della famiglia</b>			
Entrambi italiani	14 (88%)		
Entrambi stranieri	2 (12%)		

## Risultati

### *Il vissuto dei genitori*

I genitori hanno sottolineato principalmente due elementi positivi della DAD. Il 69% dei partecipanti (11 genitori su 16) ha sottolineato l'importanza dei collegamenti per mantenere viva la relazione tra bambini ed insegnanti.

*[...] è stato proprio importante a mantenere un po' le relazioni... Quello che per noi è stato utile della didattica a distanza è il mantenimento del contatto umano, rivedere, poter rivedere le persone [...] (id18, femmina).*

*[...] ogni giorno avevamo delle attività da fare che ci inviavano le maestre e quindi queste le tenevano occupata e poi sapeva che facevamo delle foto, dei video che le maestre avrebbero visto. Lei era tutta contenta perché sapeva che le maestre in qualche modo c'erano [...] (id11, femmina).*

Il 31% degli intervistati (5 interviste) ha apprezzato la DAD per il suo ruolo nel garantire un impegno quotidiano ai bambini in termini di attività da fare e nel disciplinare i tempi della giornata:

*[...] Con i collegamenti con la didattica a distanza c'è stato un ritorno ad una quotidianità che prima non c'era [...] (id03, maschio).*

*[...] Meno male che ci sono state loro perché altrimenti dovevo andarmi io a cercare delle attività [...] (id11, femmina).*

Una mamma sottolinea che ha trovato molto positiva la DAD anche come modalità di apprendimento, più consona all'età dei bambini:

*[...] Mah, la didattica a distanza è stata solo una cosa positiva. Perché ... in primo luogo per la relazione, perché nell'infanzia sappiamo che la relazione è una cosa fondamentale più che la didattica in sé, l'apprendimento... l'apprendimento poi all'infanzia si ottiene giocando. E lei mi sono accorta che ha appreso senza pesantezza, con spontaneità quasi, attraverso questi metodi. Per me è stato un beneficio [...] (id13, femmina).*

Per quanto riguarda invece le difficoltà incontrate in quanto genitori, occorre prima di tutto sottolineare che nessun genitore riporta di poter contare sull'autonomia del proprio bambino nell'utilizzo della DAD: i fi-

gli, ancora piccoli, hanno bisogno di avere accanto un adulto o almeno un fratello o una sorella maggiore, per seguire la didattica a distanza. Circa il 70% dei genitori intervistati (11 genitori su 16), ha segnalato questa come una difficoltà:

*[...] per fare i compiti... anche sua sorella grande aiuta [...] (id02, femmina).*

*[...] le abbiamo sempre seguite, diciamo che ..., siamo sempre stati presenti [...] (id04, femmina).*

*[...] e dovevi sempre comunque supportarlo, incoraggiarlo, invogliarlo [...] (id14, maschio).*

Non si tratta soltanto del tempo di affiancamento, ma proprio di svolgere un ruolo diverso da quello di genitore; questo però comporta delle competenze specifiche, che i genitori riconoscono al *ruolo* dell'insegnante, riconoscendo di non riuscire ad esercitarle allo stesso modo (pazienza, *trucchetti* per insegnare senza annoiare...): è una difficoltà riconosciuta da metà dei partecipanti alla ricerca (8 interviste).

*[...] C'è anche un limite dell'essere genitore, io non sono una maestra [...] (id17, maschio).*

*[...] ci deve essere qualcuno, che è la maestra che insegna le cose, il genitore deve solo contenere il figlio nel mantenere la concentrazione nei compiti a casa quando è... ma non può diventare un insegnante, questo è proprio sbagliato per i bambini, per i genitori, per tutti [...] (id19, femmina).*

Inoltre 7 genitori (il 44% dei partecipanti: 3 dei genitori che segnalano la difficoltà legata al diverso ruolo, e altri 4 che sottolineano solo questo secondo aspetto), riportano anche la stanchezza nel dover gestire compiti e apprendimenti dei figli dopo una giornata di lavoro.

*[...] Insomma arrivare a casa e dover fare la maestra è stato impegnativo diciamo così [...] (id14, maschio).*

*[...] Io adesso stoppo non ce la faccio più veramente ero proprio stanca mentalmente [...] (id08, maschio).*

Questo aspetto è strettamente legato ai problemi pratici evidenziati dai genitori, sia rispetto all'organizzazione familiare, sia alla disponibilità di strumenti adeguati.

Delle 12 famiglie in cui c'erano più figli che dovevano connettersi alle rispettive lezioni, 7 (58%) riportano problemi di condivisione degli apparati e degli orari:

*[...] molto onestamente ci sono state delle situazioni dove a 10 anni ci hanno richiesto di costruire un tempio greco per il giorno dopo con una scatola di scarpe, allo stesso tempo dovevamo fare i lavori per la festa del papà di quello di 4 anni, e l'altra di 5 anni certe cose abbiamo detto stop al televoto, alziamo la mano, «facciamo un disegno per il tempio greco e pupazzetto per la festa del papà», perché ci siamo trovati un attimo intasati [...]* (id04, femmina).

*[...] c'era un giorno che non sembravamo una casa perché avevamo due computer un tablet per due telefoni perché poi la connessione veniva andava [...]* (id09, femmina).

*[...] perché in parallelo il fratello più grande, che anche lui era a casa, ha iniziato le videolezioni [...]* (id16, maschio).

Da un punto di vista prettamente tecnologico, sono emerse difficoltà diffuse e in parte inaspettate: in nessun caso c'è stata l'impossibilità totale di usufruire della DAD, ma sono segnalati problemi di connessione alla rete internet (50%, 7 genitori su 16):

*[...] le videochiamate col telefono diventano un problema, si vede male, si sente male eccetera, anche un WiFi comunque ci sono delle connessioni lente [...]* (id04, femmina).

*[...] gli incontri ogni lunedì o di un'ora/un'ora e mezza incontri erano abbastanza traumatici perché non avevamo una buona connessione per cui ogni lunedì c'era un problema diverso [...]* (id12, femmina).

Oltre questa, che è la difficoltà maggiormente rilevata, sono stati evidenziati altri problemi come i dispositivi mancanti, o presenti in numero non sufficiente alla situazione diffusa di lavoro/didattica in remoto, indicati dal 38% dei partecipanti (6 famiglie):

*[...] Poi noi a casa abbiamo molto onestamente abbiamo un tablet tre telefoni e un computer, ci sembrava di essere delle persone più che strutturate, in quel periodo ci siamo trovati troppo in difficoltà [...]* (id04, femmina).

*[...] prima abbiamo iniziato con il telefono poi ... abbiamo comprato l'iPad per vedere anche sullo schermo più grande e poter capire la posizione dell'insegnante [...]* (id01, femmina).

In particolare è stata sottolineata la mancanza della stampante o dell'inchiostro per la stampante:

*[...] li abbiamo fatti a pc senza stare a stampare, proprio perché a casa la stampante non l'abbiamo [...]* (id16, maschio).

*[...] magari ci siamo trovati un po' in difficoltà per l'inchiostro della stampante, ma sì una soluzione sempre si trovava perché se magari non si stampava lo facevi disegnare [...]* (id01, femmina).

### **Come l'hanno vissuta i bambini**

Riportiamo qui invece le risposte dei bambini, così come le hanno lette i genitori e le hanno riportate nelle interviste.

Per prima cosa, sottolineiamo che i bambini hanno mostrato reazioni diverse alla DAD, sia in termini temporali, sia in relazione alle diverse modalità dell'offerta: non è quindi possibile suddividere in modo univoco i bambini tra chi ha apprezzato e chi non ha apprezzato. In un solo caso è riportato un piacere incondizionato, e in un solo caso un rifiuto deciso. Nella maggior parte dei casi viene espresso il piacere di ritrovare maestre e compagni, mantenere il contatto, e la felicità anticipatoria per i collegamenti. (13 bambini, 72%):

*[...] Non vedeva l'ora che arrivasse il momento del collegamento [...]* (id11, femmina).

*[...] Se c'erano altri bambini lui era molto stimolato dalla presenza di altri compagni [...]* (id08, maschio).

*[...] Lei aspettava con ansia la chiamata delle maestre del martedì [...]* (id13, femmina).

*[...] Aspettavamo il lunedì con ansia perché lei si collegava, vedeva le maestre, i compagni. Allora era contenta [...]* (id15, femmina).

Questo piacere però alla lunga viene meno, e per 5 bambini (29%) i genitori segnalano proprio una diminuzione dell'interesse.

*[...] All'inizio della DAD più entusiasmo poi non aveva più voglia si stancava subito e si metteva a fare altro [...]* (id06, maschio).

*[...] All'inizio l'ha presa bene. Era contenta delle attività che arrivavano, poi c'è stato un momento in cui ne arrivavano forse un po' troppe e lei essendo precisa è andata in tilt [...]* (id12, femmina).

Invece in un caso, sembra che la bambina abbia minore partecipazione all'inizio, e via via si renda più autonoma e partecipi di più:

*[...] Poi pian piano, verso la fine, non dico in completa autonomia, perché stiamo parlando di una bambina di 5 anni... Però pian piano, verso la fine, qualcosa si è mosso in termini di autonomia [...]* (id04, femmina).

In molti casi (7 bambini, 39%), è proprio lo strumento che risulta disturbante:

*[...] Si annoiava un pochino a stare davanti al televisore... davanti al telefono, lui preferisce il contatto fisico [...]* (id10, maschio).

*[...] I bambini sono molto distratti quando sono al computer, non riescono a seguire più di tanto e non riescono neanche a dividere l'attenzione con gli altri [...]* Il computer è uno strumento che assolutamente non li incuriosisce, li allontana dal contenuto [...]

 (id17, maschio).

*[...] All'inizio quindi i problemi sono stati proprio di rapportarsi con il computer, rapportarsi con [...]* (id04, femmina).

O anche il fatto di dover stare fermi davanti allo schermo (2 bambini, 11%):

*[...] All'inizio ogni tanto si alzava, se ne andava [...]* (id04, femmina).

*[...] quando iniziamo a fare qualcosa da seduto comincia a sbadigliare come se non ci fosse un domani [...]* (id05, maschio).

Ma ci sono stati anche aspetti positivi delle proposte, legati a specifici contenuti: come riportato in Tab.2, 61% dei bambini (11 su 18) hanno apprezzato una o più delle attività proposte.

In particolare, si tratta delle attività in cui i bambini sono più attivi, o sono coinvolti in proposte manuali, come il dipingere o il ritagliare, o ancora sono interessati dalle favole raccontate dalle educatrici:

*[...] la lettura di una favoletta per poi... Cosa che ho particolarmente apprezzato e anche S. ha apprezzato, una caccia al tesoro prima prece-  
duta da una fiaba che parlava di una bambina e dicevano “Trova a casa  
tua un oggetto minuscolo oppure bianco così...” [...] (id05, maschio).*

*[...] Allora, gli piaceva di più dove magari c'erano dei lavoretti dove  
magari lei doveva ritagliare, incollare, queste cose perché lei su colora-  
re è una cosa sua proprio che lo fa proprio sempre al di fuori dei compi-  
ti diciamo, e quindi questa novità di tagliare [...] (id09, femmina).*

Qualcuno invece dice che il suo bambino ha apprezzato di più il pre-  
grafismo, le attività proprio da *pre-scuola*:

*[...] Eh sì, però devo dire che tutto quello che è stato, per esempio  
tutta una serie di cose da fare già propedeutiche per lo scrivere il pros-  
simo anno, i percorsi coi puntini, sono stati molto molto efficaci, sono  
stati percepiti sicuramente molto meglio che cose ludiche che probabil-  
mente in quel periodo lì... ho visto molto meno interesse da parte di mia  
figlia sto parlando, da dire invece di fare un pupazzetto, di fare tutte le  
O, la A, che ne so le parole che iniziano con la A, ecco insomma [...] (id04, femmina).*

Non tutte le proposte sono però interessanti: nel 44% dei casi (8 bam-  
bini) la non partecipazione segnalata dal genitore è proprio legata allo  
scarso interesse per alcune delle attività proposte, in quanto percepite  
come faticose, troppo semplici o monotone...

*[...] Non ha apprezzato il fatto di fare tanti compiti, non gli interes-  
sava fare le schede [...] (id08, maschio).*

*[...] All'inizio giravano i video della lezione quindi aspettavamo il  
lunedì con ansia perché lei si collegava, vedeva le maestre, i compagni.  
Allora era contenta, ma la felicità durava per lunedì e martedì, poi mer-  
coledì era già che: «non ho voglia, che faccio?» [...] (id15, femmina).*

*[...] Dopo un po' si stufa nel colorare, mentre a scuola avrebbe fatto di più [...]* (id10, maschio).

*[...] Un'attività... che iniziava con un video... che veramente il livello poteva essere 2 anni e mezzo/3, questo l'ha guardato 5 secondi e se ne è andato. Non è arrivato neanche alla fase in cui c'era la maestra che presentava l'attività [...]* (id16, maschio).

... e in alcuni casi anche perché i bambini le vivevano come una costrizione, un compito:

*[...] Faceva ma non con entusiasmo, si sentiva obbligata [...]* (id01, femmina).

*[...] In alcuni giorni preferiva il gioco libero e che non doveva fare per forza qualcosa richiesta dalle maestre [...]* (id11, femmina).

*[...] per tutto il resto dovevi sempre comunque supportarlo incoraggiarlo invogliarlo, alcune cose le ha vissuto proprio un po' come cose da fare per forza [...]* (id14, maschio).

### **Un'esperienza del tutto nuova**

Indipendentemente dai contenuti però, alcune difficoltà specifiche sono sottolineate dai genitori per la maggioranza dei bambini (56%, 10 bambini: si veda Tab.2), relative alla partecipazione agli incontri a distanza, in qualche caso sono proprio difficoltà organizzative:

*[...] Il lunedì si collegavano una mezz'oretta con tutti i bambini ed era un grande macello perché non si capiva niente [...]* (id05, maschio).

*[...] Noi eravamo puntuali all'appuntamento, per cui aspettare gli altri... gli creava grande frustrazione poi col fatto ora che si incominciava, che arrivano tutti, che la connessione va e viene... eccetera iniziavamo alle 6 poi quando alle 6.20-6.25 finalmente si iniziava con i contenuti, lui non ce la faceva già più... era già partito! [...]* (id16, maschio).

Tabella 2 - *Bambini che apprezzano attività specifiche*

ID	Attività manuali	Caccia al tesoro	Fiaba	Pre-grafismo
01				
02				
03	+			
04				
05		+	+	+
06	+	+		
08				
09	+			
10				
11	+			
12				
13				
14			+	
15	+			
16		+	+	
17			+	
18			+	
19			+	
Frequenza Complessiva	5	3	6	1

Il segno « + » indica la preferenza riportata dal genitore.

L'intervista 07 non è presente perché manca l'autorizzazione.

... ma nella maggior parte, sono difficoltà specifiche della partecipazione a distanza, che risulta difficile perché ...

è più difficile prendere la parola o al contrario aspettare il proprio turno [...] (5 bambini, 28%):

*[...] I problemi sono stati proprio rapportarsi con il computer, rapportarsi con il gestire il proprio silenzio, il proprio intervento alzando la mano [...] (id04, femmina)*

*[...] Se c'è un film, un cartone animato che interessa sta fermo lì anche 3 ore ...in chiamata on line con altri bambini, con le attese, la voce che si accavalla, magari con quelle difficoltà lì, fa più difficoltà [...] (id05, maschio).*

*[...] Poi lei è una molto precisa, è una che rispetta le regole e quindi si ritrovava dove c'era in silenzio e tutti gli altri che parlavano anche quando faceva alle domande e quindi ha avuto delle difficoltà e trovare il turno di parola [...] (id12, femmina).*

*[...] Questa cosa... cioè probabilmente lui è uno che, appunto.... Cioè lui dopo un po' questa cosa, se a livello comunicativo non andava avanti, boh, per lui era: «me ne vado!» E a quel punto era proprio me ne vado e non è una cosa che... non gli è piaciuta [...] (id16, maschio).*

... è più forte la paura di sbagliare, il senso di inadeguatezza (5 bambini, 28%):

*[...] Non voglio più fare la videochiamata perché la mia manina è brutta [...] (id04, femmina).*

*[...] «Mamma, io non ce la faccio! - mi diceva - Io non riesco a seguirle tutte, a farle tutte...» Aveva questa ansia da prestazione perché aveva paura che il lunedì le maestre magari le chiedessero negli incontri, lei è già timida [...] (id12, femmina).*

*[...] «Ma io non posso andare alla scuola elementare, non so leggere e scrivere!» [...] (id16, maschio).*

Anche il coinvolgimento emotivo è diverso, perché la relazione con l'insegnante e i compagni si è interrotta e non è sufficiente la videoconferenza per riattivarla (5 bambini, 28%):

*[...] Spesso durante la settimana mi diceva: «mamma, posso mandare un messaggio alle maestre? possiamo fare questo?» cioè mi chiedeva spesso di sentirle. Proprio la mancanza la sentiva [...] (id13, femmina).*

*[...] Perché lo vedevi... dopo tra l'altro, dopo quelle situazioni lì, lui rimaneva iper per tutta la serata, cioè a quel punto era... gas puro che non trattenevi da nessuna parte, un frizzante non gioioso [...] dopodiché c'era questa emozione così forte che era proprio un po' al limite tra il piacere e il dolore [...] (id16, maschio).*

*[...] mi ha detto: «ma tanto mamma non ha senso fare queste cose, noi non torneremo a scuola...» [...] (id17, maschio).*

*[...] Lui ha patito anche un po' di più perché le maestre della sua classe, hanno mandato delle cose durante il lockdown, però ad esempio non erano presenti nella chat della classe e quindi si è perso un po' un contatto [...] (id17, maschio).*

Solo in alcuni casi (3 bambini, 18%) emerge anche una certa difficoltà a comprendere, a memorizzare quello che viene proposto on-line:

*[...] Faceva fatica a tenerle a memoria, era confusa, si perdeva e non riusciva a starci dietro [...] (id01, femmina).*

*[...] Magari quando doveva imparare per dire, che ne so, qualche poesia che lei le piace tanto che la ripeti e poi la impara a memoria, quello non aveva voglia, lei aveva voglia per dire che io gliela ripeto a memoria e lei poi la impara così, ma col foglio in mano, per dire così, no no [...] (id09, femmina).*

Più in generale, i bambini che già avevano difficoltà, o che seguivano percorsi riabilitativi (psicomotricità, logopedia, etc.) sono quelli di cui maggiormente i genitori segnalano la fatica legata all'esperienza pandemica e alla DAD.

### ***Non è come a scuola***

Pur avendo esplicitato le valenze positive dell'attività a distanza, molti genitori (10, il 63%) ne esplicitano anche le differenze, in termini di efficacia: fare le stesse cose a casa e a scuola non è equivalente, perché a casa manca sia il confronto con un referente neutro come l'insegnante, sia il confronto con i compagni, sia lo stimolo dell'imitazione:

*[...] però ripeto non era la stessa cosa... se lo fanno in 20 bambini tutti insieme ognuno fa vedere il suo disegno con emozioni tutto lì...Sì vabbè lo faceva vedere “ho fatto questo, Sì brava” però non era quello... perché la loro aspettativa ad esempio era quella verso i compagni e dai compagni verso di loro “ah che bello il tuo disegno” o la maestra che dice “Brava hai fatto un bel disegno sei stata brava” davanti ai bambini... Un bambino di 5 anni sta aspettando quello perché il genitore sem-*

*pre lo fa qualsiasi cosa che ti fa vedere È sempre bello però la maestra sta facendo il suo lavoro in modo diverso e apprezza ogni lavoro in parte in modo diverso [...] (id01, femmina).*

*[...] perché lì comunque con gli altri bambini anche solo per imitazione, li mettono tutti lì e fanno tutti la stessa cosa, invece a casa lo toglie dalle sue attività e non ha voglia! [...] (id06, maschio).*

*[...] Perché vedi, noi alla bambina gli dicevamo «guarda c'è questa lezione», lei lo faceva, però giustamente non era attenta per come sei quando sei dietro un banco, davanti alla maestra, è diverso [...] (id09, femmina).*

E anche la risposta dei bambini è spesso meno positiva:

*[...] addirittura a volte era infastidita che noi la aiutassimo... diceva: «io oggi non lo voglio fare, mi scoccia, fallo tu!» ma indipendentemente da quello che poteva essere da fare, che poteva essere lo stesso ritagliare che so, colorare un numero, seguire un tratteggio, per dire, in base all'umore [...] (id15, femmina).*

C'è quindi un aspetto dell'apprendimento che è proprio riconducibile all'imparare nel contesto di gruppo, che la DAD può solo parzialmente sopperire, almeno con i bambini di questa età. E anche la valutazione complessiva dell'efficacia della DAD nel periodo di lockdown rispetto alla preparazione dei bambini per affrontare il primo anno di scuola vera e propria è controversa.

Esprimendo un proprio grado di preferenza, gli intervistati hanno valorizzato l'efficacia delle attività finalizzate al potenziamento della motricità fine e quelle più specifiche di pre-scrittura propedeutiche all'inserimento nella scuola primaria. Il 31% (5 intervistati) dichiara di aver trovato utile la DAD nel fornire strumenti considerati importanti per affrontare la scuola. Alcuni riportano dei veri e propri miglioramenti nelle capacità dei bambini (ad esempio il pregrafismo), altri si focalizzano sull'apprendimento di strategie utili in caso di una nuova necessità di lezioni online (turni di parola, stare davanti ad un monitor).

*[...] se dovesse ricominciare o comunque esserci di nuovo un intoppo il fatto che lui l'abbia fatta prima lo rende un po' più preparato, oltre a non conoscere le insegnanti di fronte ad un monitor che è molto freddo sicuramente da quel lato gli è servito, anche solo per familiarizzare [...] (id03, maschio)*

*[...] per esempio tutta una serie di cose da fare già propedeutiche per lo scrivere il prossimo anno, i percorsi coi puntini, sono stati molto molto efficaci [...]* (id04, femmina).

*[...] e poi a lei piaceva raccontare, a lei piace molto raccontare la giornata, delle cose belle che ha vissuto, e quindi spesso avevano una manina... una faccina da alzare quando volevano parlare... per me è stato importantissimo sulla questione dei turni di parola, perché lei è una bambina che parla sempre senza chiedere il permesso... diciamo così... no? (ride) così... come le viene, fa. Così, diciamo che è stato carino questa introduzione della faccina per dover parlare [...]* (id13, femmina).

All'opposto il 25% dei genitori (4 intervistati) ha esplicitato le difficoltà della DAD nel fornire una preparazione sufficiente alla scuola primaria, in particolare focalizzandosi sulle differenze tra l'apprendimento in presenza (con le maestre, i laboratori...) e online:

*[...] ma quello, secondo me, anche se ha perso, non penso che pochi mesi siano fondamentali per la crescita futura, e poi comunque le maestre comunque sanno che tutti hanno perso dei mesi e ci hanno già detto che partiranno già con un programma diverso per cercare di recuperare, quindi da quel punto di vista lì, no, non penso che inciderà più di tanto [...]* (id06, maschio).

## **Discussione**

Complessivamente, anche se si tratta di un piccolo numero di partecipanti, possiamo trarre alcune indicazioni utili rispetto alle domande che ci siamo posti all'inizio.

In primo luogo, prendendo in considerazione il vissuto di genitori e bambini, si sono potute rilevare note positive e criticità della DAD. Il risultato più rilevante è la possibilità di mantenere i legami sia con i pari sia con le maestre. Questo dato conferma quanto sostenuto nei documenti di promozione della DAD per la fascia 3-6 anni, (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020a) sottolineando che la scuola dell'infanzia è un ambiente fondamentale per la socializzazione e costruzione dell'identità. Risultati analoghi si riscontrano nell'indagine svolta dai ricercatori dell'Università di Milano Bicocca (2020), rispetto ai bambini anche più piccoli (1-5 anni).

I genitori hanno, inoltre, sottolineato l'importanza della DAD per garantire ai bambini un impegno quotidiano e per disciplinare i momenti della giornata, inevitabilmente stravolta durante il lockdown: la DAD ha aiutato a recuperare routine e pratiche quotidiane che altrimenti sarebbe risultato difficile portare avanti. È questo un aspetto emergente e forse meno palese per le insegnanti in fase di progettazione delle attività a distanza.

Tra le iniziative più apprezzate sono state indicate quelle più coinvolgenti e dinamiche (la caccia al tesoro, ad esempio), quelle manuali e le favole lette dall'insegnante, proposte che in parte riflettono l'organizzazione della scuola in presenza: un modello di scuola attivo e basato sul gioco e sull'esperienza concreta, che si differenzia da un'idea di insegnamento che passa soprattutto da strumenti scolastici in senso stretto (pregrafismo, schede, etc.). Questo risulta un elemento importante di discussione per riflettere anche sulle idee pedagogiche *latenti* (Becchi, 2005; Bondioli, 2016) che guidano l'agire educativo.

La modalità online è stata foriera di nuove sfide ed emozioni, sia per i piccoli sia per i grandi. I bambini si sono confrontati con sentimenti ambivalenti di felicità anticipatoria nell'attesa di rincontrarsi, senso di frustrazione nella gestione del mezzo e dei tempi, timidezza e/o timore nell'esprimersi. Difficoltà di attenzione e irrequietezza traspaiono dalle verbalizzazioni degli intervistati in cui si descrivono gli stati emotivi dei piccoli di fronte allo schermo oppure nello svolgere i *compitini* assegnati dalle insegnanti. In linea con quanto rilevato, numerose ricerche - dell'Ospedale Gaslini di Genova (IRCCS Gaslini, 2020), dell'Università di Milano Bicocca (Mantovani et al., 2020), delle University of London e Uninettuno ((Pisano, Galini e Cerniglia, 2020), nonché il volume di Ammaniti (2020) - sottolineano la presenza minoritaria di problematiche comportamentali e sintomi di regressione nei bambini di età inferiore ai 6 anni, con maggiore frequenza di disturbi quali irritabilità, ansia ed inquietudine, con oscillazioni fra eccitazione e instabilità, tristezza e noia.

D'altra parte, le difficoltà alla partecipazione dei bambini messe in luce dai genitori fanno emergere gli aspetti di gestione della relazione in classe (i turni di parola, la difficoltà ad esporsi, l'importanza dei compagni, il ruolo dell'insegnante che è diverso da quello del genitore, il bisogno di un feed-back individualizzato, ...) che fanno della scuola un contesto privilegiato di apprendimento, non solo contenutistico, ma anche di approccio al mondo sociale: anche questo aspetto è spesso poco *riflesso* nella letteratura psico-pedagogica. In tal senso, è anche emersa dai genitori la sottolineatura dell'importanza di lavorare in piccolo gruppo per facilitare le interazioni tra bambini e con l'insegnante. Questa modalità di lavoro comporterebbe un'attenzione maggiore da parte dell'insegnante.

te, rispetto a quanto può avvenire in classe, nell'adattarsi alla complessità del compito, ad esempio diversificando i momenti di contatto sulla base delle differenti fasce d'età e competenze dei bambini. Sono questi tutti aspetti che, nella relazione in presenza, si gestiscono agevolmente, mentre richiedono una riflessione ulteriore nella DAD.

Un'ulteriore difficoltà rilevata è stata la gestione delle nuove modalità di comunicazione proprie della DAD, a fronte di una richiesta di maggior contatto diretto tra bambini, insegnanti e famiglie. Sono state infatti evidenziate alcune caratteristiche positive specifiche della didattica in presenza che non hanno trovato conferma durante la DAD, in particolare per quanto riguarda il rapporto individuale - che in classe si stabilisce in modo spontaneo -, la gestione delle attese, la comprensione e il rispetto dei turni parola. A queste si aggiungono difficoltà relative alla gestione on line di bambini troppo irruenti o troppo timidi che appaiono disorientati rispetto alla novità di stare davanti ad uno schermo e nel dover stare fermi. Tali esperienze vengono riportate anche in altre ricerche recenti, come l'esempio di Antonia proposto da Ammaniti (2020). La DAD ha, quindi, messo in luce la necessità di prevedere anche interventi individualizzati, se effettivamente si vogliono raggiungere anche gli *irraggiungibili*. Un ulteriore elemento per favorire la comunicazione a distanza potrebbe essere la costruzione di un canale a due vie: non sarà, in questo caso, solo l'insegnante a fornire il compito e il bambino a svolgerlo, ma si cercherà di sollecitare nel bambino il racconto e la condivisione di come si è sentito mentre faceva l'attività, quali difficoltà ci sono state, cosa è stato apprezzato. La DAD per certi versi può favorire un rapporto intimo, se l'insegnante riesce a far verbalizzare ai bambini le difficoltà emotive, i vissuti e le percezioni relative a questo periodo, cogliendo e creando i momenti più adatti e aiutandoli a parlare di come vivono le giornate, le loro attività, di cosa fanno del virus o di come lo vedono e vivono. In altri termini anche con la DAD si può favorire il processo di mentalizzazione, particolarmente nelle situazioni familiari in cui lo stress generato da COVID e lockdown è risultato più forte (Ammaniti, 2020).

Dal canto loro, i genitori hanno evidenziato difficoltà nella gestione del doppio ruolo che si sono trovati a dover rivestire, quello di genitore e quello di insegnante. Alcuni hanno osservato che il ruolo genitoriale rendeva meno autorevole l'intervento come insegnanti, in quanto le risposte date dai bambini ai loro inviti a partecipare alle attività sono state diverse da quelle che si sarebbero aspettati. È emersa, inoltre, la stanchezza vissuta relativa al dover gestire compiti e apprendimenti dopo una giornata di lavoro e la mancanza di competenze specifiche, attribuite invece all'insegnante. Anche il rapporto con i genitori è profondamente coinvolto nella riflessione sulla attività didattica a distanza: perché non solo i geni-

tori si trovano a supplire in qualche modo l'insegnante non presente, con tutte le difficoltà segnalate, ma anche gli insegnanti dovrebbero ripensare la proposta educativa perché meglio risponda ai bisogni che le famiglie si sono trovati ad affrontare nel periodo pandemico Molina et al. (2022). L'impegno alla realizzazione di un regolamento digitale dell'Istituto Comprensivo in cui è stata condotta la ricerca va in questa direzione.

I fattori soggettivi hanno inciso sulla possibilità di partecipare alla DAD e sulla sua efficacia, ma nella valutazione complessiva non si può prescindere dal considerare gli aspetti più prettamente pratici come la mancanza di connessione o il cattivo collegamento, la condivisione degli strumenti informatici fra i diversi membri familiari, la mancanza della stampante o dell'inchiostro per farla funzionare, che ne hanno in parte condizionato l'apprezzamento o l'insuccesso: alcuni di questi aspetti sono evidenti e gli insegnanti ne sono consapevoli; altri, come per esempio la necessità di avere una stampante – o l'inchiostro per farla funzionare – sono meno presenti nelle aspettative della scuola.

Se complessivamente sembra esserci una risposta resiliente di bambini e famiglie alla situazione di emergenza, è confermato che le criticità più grandi sono segnalate proprio dai genitori dei bambini che già avevano qualche difficoltà.

Per quanto riguarda la domanda che ci siamo posti circa l'utilità della DAD in vista della preparazione alla scuola primaria, i riscontri sono ambivalenti. Nonostante la consapevolezza delle condizioni inusuali adottate, per alcuni l'esperienza ha comunque consentito di favorire lo sviluppo dei prerequisiti attesi all'ingresso del nuovo ciclo, mentre per altri permangono i dubbi dovuti alla sensazione di aver perso opportunità rispetto alla normale frequenza. Il mancato rientro a scuola prima della fine dell'anno scolastico rimanda la verifica delle competenze apprese e degli obiettivi raggiunti all'ingresso nella nuova scuola, obbligando a progettare una didattica che tenga conto degli eventuali gap, anche dal punto di vista dell'autonomia e della socializzazione.

L'indagine effettuata ha dunque messo in luce l'esperienza riportata da bambini e genitori, ma non consente di esprimere indicazioni oggettive sulla DAD, poiché un ulteriore limite è riscontrabile nel non aver raccolto le testimonianze degli altri attori protagonisti: gli insegnanti. Inoltre, il campione dei rispondenti, sebbene non irrilevante rispetto alla popolazione di riferimento, quella della scuola dell'infanzia che ha collaborato alla ricerca (ha risposto quasi un terzo delle famiglie a cui la richiesta di partecipazione era stata fatta), non permette certo generalizzazioni

al di fuori del preciso contesto: si tratta di un lavoro esplorativo, teso a mettere in rilievo tematiche importanti, che andrebbero però studiate ulteriormente, con strumenti anche quantitativi più specifici.

## Conclusioni

L'esperienza riportata dai genitori mette in luce la necessità di progettare la didattica a distanza anche nella scuola dell'infanzia: vogliamo sottolineare in conclusione alcune indicazioni che ci sembrano importanti sia per la scuola in presenza che a distanza.

Prima di tutto, la necessità di riflettere su quegli aspetti (il rapporto individuale, la gestione delle attese, dei bambini che intervengono sempre o non intervengono mai, la progettazione di attività a piccolo gruppo, ...) che nella relazione in presenza l'insegnante gestisce quasi *automaticamente*, ma richiedono, invece, una riflessione attenta sul modo di gestirli a distanza. In particolare, progettare accuratamente il canale a due vie, cioè il ritorno della comunicazione da parte dei bambini e delle famiglie, e il rapporto anche individualizzato, possono essere utili a favorire la continuità educativa anche a distanza.

Ancora di più, l'autovalutazione degli interventi in modalità DAD può costituire una buona occasione per ripensare la didattica tradizionale, al perché si fa in sezione quello che si fa, al come si propongono le attività, a quale progettualità c'è alla base, a quanta condivisione si fa all'interno del team/equipe e con i genitori. Come sottolinea il documento della Commissione,

«Percepando le vite quotidiane di bambini, genitori e personale educativo in questo tempo, nonché la pluralità delle situazioni e dei luoghi, ci si rende conto che è necessario interpretare in una luce diversa il senso dell'esperienza dei bambini nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. Questa prospettiva non va ricercata solo nel *graduale ritorno alla normalità* - una *normalità* che sarà comunque diversa - quanto piuttosto nella presa d'atto di un *cambiamento profondo da cogliere come opportunità per andare oltre il modello di scuola praticato e ricostruire nuovi significati, nuove possibilità organizzative, nuove forme di partecipazione*» (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020a, p. 2, sottolineatura nostra).

Anche il rapporto con i genitori va ripensato, nei termini di un reciproco riconoscimento di competenze e responsabilità, e soprattutto nel riconoscimento che la scuola risponde a bisogni dei bambini, ma anche dei genitori, in una prospettiva di conciliazione (Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, 2020b; Molina, 2015). La DAD richiede inevitabilmente la mediazione dei genitori che

diventano interlocutori diretti degli insegnanti. Le relazioni, come affermano Deluigi e Marino (2020), si sono trasformate e con la DAD sia i genitori sia gli insegnanti vengono osservati nella loro realtà domestica: è la scuola ad entrare nelle case e non più la famiglia ad entrare nella scuola.

È auspicabile che ogni scuola si appropri di un regolamento digitale condiviso, che sia strutturato partendo dall'analisi delle esigenze scolastico-didattiche e dall'analisi delle esigenze e difficoltà dei genitori e della gestione familiare. Organizzare incontri di sondaggio con i genitori, progettare percorsi che partano dalle recenti esperienze, concordare i tempi e le modalità per usufruire della DAD, al fine di garantire il miglior servizio educativo anche on-line.

Infine, ci sembra che la complessità del ruolo rivestito dalla scuola nella formazione complessiva dei bambini, e non solo rispetto a ciò che viene esplicitamente appreso, sia emersa chiaramente da quanto ci hanno detto i genitori: non solo il legame emotivo con i compagni e le insegnanti, ma anche il ruolo di contenitore dell'esperienza quotidiana dato dall'impegno che la scuola comporta, e soprattutto l'esperienza di socializzazione dei bambini nel contesto scolastico allargano la prospettiva della *cura ed educazione* che la scuola dovrebbe offrire.

Ringraziamo le scuole che ci hanno accolto, i genitori che hanno partecipato e i loro bambini, e la sig.ra Alice Aliverti che ha collaborato alla ricerca nell'ambito del suo percorso formativo triennale.

## **Bibliografia**

- Ammaniti, M. (2020). *E poi, i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*. Milano: Solferino.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota, *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A. (2016). Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto, *ReLAdei (Revista LatinoAmericana de Educacion Infantil)*, 57-69.
- Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione (D.lgs. 65/2017). (2020a). *Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza per nido e infanzia (LEAD)*. Ministero dell'Istruzione. <https://www.miur.gov.it/web/guest/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead>.
- Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione (D.lgs. 65/2017). (2020b). *Linee pedagogiche per il sistema integrato «Zerosei»*. Ministero dell'Istruzione.

- Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento Europeo del 12 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE, Parlamento Europeo e Consiglio Europeo, 394 Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2006). <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj/ita>.
- Deluigi R., Marino I. (2020). I servizi 0-6 anni nei tempi e negli spazi del Covid-19: sfide e prospettive, In G. Laneve (Ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: EUM.
- Foni, A. (2015). *La relazione con le famiglie al nido: Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Trento: Erickson.
- IRCCS-Gaslini (2020). *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*. Università degli Studi di Genova. <http://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf>.
- ISTAT (2020). Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi, *Statistiche Today*, 6 aprile. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>.
- Koçyiğit, Sezai. Preschool Age Children's Views about Primary School. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (22 settembre 2014). DOI: 10.12738/estp.2014.5.2393.
- Mantovani, S., Picca, M., Ferri, P., Bove, C., Ripamonti, D., Manzoni, P., Cesa Bianchi, A., Mezzopane, A. (2020). *Bambini e lockdown: la parola ai genitori*. Università degli Studi di Milano Bicocca. <https://www.unimib.it/comunicati/bambini-durante-lockdown-vulnerabili-ma-resilienti>.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. <https://drive.google.com/file/d/0BwJIT-7CZII-PWw5OWt6dUdtekk/view>.
- MIUR (2020). Nota n.388/2020, [https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/2598016](https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/2598016).
- Molina, P. (2015). Cura educativa nell'ottica 0-6. Intervista a Paola Molina, a cura di Emilia Passaponti. *Scuola dell'infanzia*, 16(2), 13-14
- Molina, P., Depetris, M., De Zanet, S., Marotta, M., Sassano, B., Macagno, A., & Nirchio, P. (2022). «Didattica a distanza» o «Legami a distanza»: Il vissuto dei genitori. In F. Falcinelli & E. Mignosi (a cura di), *Lo zerosei di fronte all'emergenza COVID: esperienze e riflessioni pedagogiche* (pagg. 125-135). Zeroseiup.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.
- Pisano, L., Galimi, D., & Cerniglia, L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy. *PsyArXiv*. DOI: 10.31234/osf.io/stwbn.
- DL 22/2020: Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, Pub. L. No. GU n.93 (2020). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/08/20G00042/sg>.
- DL 65/2017: Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (2017). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>.

- DPCM 1/3/2020: Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19. (2020). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/01/20A01381/sg>.
- DPCM 6/2020: Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, Pub. L. No. 6/2020 (2020). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/02/23/45/sg/pdf>.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca, l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.

**La drammatizzazione come spazio dialogico e liminale:  
riflessioni teoriche per il superamento tensionale e  
lo sviluppo socio-culturale dell'alunno nel contesto scolastico**

**Dramatization as dialogic and liminal space:  
Theoretical reflections towards tensional overcoming  
and socio-cultural development of students**

Federica Pascarella\*, Antonietta Vicigrado\*, Luca Tateo<sup>o</sup>,  
Giuseppina Marsico <sup>^</sup>

\* Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione,  
Università degli Studi di Salerno,  
via Giovanni Paolo II, 134, 84084, Fisciano, (SA)  
e-mail: federicapascarella92@gmail.com; tel: 089962320  
e-mail: a.vicigrado1@studenti.unisa.it;

<sup>o</sup> Università di Oslo, Norvegia e  
Universidade Federal da Bahia, Brasile  
e-mail: lucatateo@gmail.com;

<sup>^</sup> Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione,  
Università degli Studi di Salerno,  
via Giovanni Paolo II, 134, 84084, Fisciano, (SA)  
E-mail: gmarsico@unisa.it; tel: 089962320.

**Ricevuto:** 29.12.2020 - **Accettato:** 14.04.2022

**Pubblicato online:** 24.06.2022

**Riassunto**

L'uso della drammatizzazione come metodologia di insegnamento/apprendimento, utile al miglioramento delle capacità sociali, emotive e creative dell'alunno e all'acquisizione di conoscenze, ad esempio nell'ambito storico, è un campo di ricerca e applicazione ormai consolidato. Tuttavia, sono pochi gli studi che indagano la drammatizzazione spontanea dei bambini nel contesto educativo e il suo potenziale ruolo nello sviluppo. Il presente articolo mira a colmare tale lacuna. Il termine drammatizzazione, così come utilizzato nell'articolo, si riferisce a un'attività umana di messa in scena di significati, in

Giuseppina Marsico et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45  
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2022oa13952

forma narrativa e ritualistica, che coinvolge la persona nella sua interezza attraverso varie modalità comunicative. Il contesto scolastico è un'arena privilegiata di osservazione della drammatizzazione spontanea sia tra coetanei che tra bambini e adulti. La routine scolastica è spesso caratterizzata da drammatizzazioni tese a costruire un'identità collettiva o fornire orientamenti morali. L'articolo presenta un nuovo quadro teorico utile a riconoscere le situazioni drammatizzate nel contesto scolastico per coglierne e utilizzarne la valenza trasformativa, nell'ottica di un contributo concreto alla costruzione di personalità socialmente competenti.

**Parole Chiave:** drammatizzazione, tensione, liminalità, cultura, scuola

### **Abstract**

Dramatization is an established field of research, and teaching/learning methodology to improve of social, emotional, and creative skills and for the acquisition of knowledge about subjects such as history. Nevertheless, there are few studies on children's spontaneous dramatization in educational context and its potential role in development. This paper is aimed at filling such gap. The term dramatization, as we will use here, refers to the human activity of staging meanings in narrative and ritualistic form, enacted through the whole person and multiple communication channels. The school context is a privileged arena to observe spontaneous dramatization between peers and between children and adults. Besides, school routine is often filled with staged dramatizations aimed at building for instance a collective identity or provide moral orientations. The paper discusses a new theoretical framework to recognize dramatizations in the school context and to use their transformative value for the construction of socially competent personalities.

**Keywords:** dramatization, tension, liminality, culture, school

### **Introduzione: drammatizzazione nei contesti educativi**

Le molteplici potenzialità della drammatizzazione come metodologia didattica sono ormai da tempo messe al servizio dell'apprendimento e della crescita sociale degli alunni nel contesto scolastico. Basata sulla partecipazione attiva e ludica, la drammatizzazione sollecita lo sviluppo linguistico e sociale del bambino, veicola l'interiorizzazione delle regole e alimenta la costruzione partecipata di conoscenze. L'alunno agisce da protagonista, vestendo un ruolo assegnato dal docente e utilizzando "sistemi di azione e simboli tra cui il linguaggio, il suono e il

movimento”<sup>1</sup>. L’utilizzo della drammatizzazione come risorsa educativa ha trovato nel mondo anglosassone un fertile terreno di ricerca e azione in cui attecchire e svilupparsi (Heathcote, 1984; Johnson & O’Neill, 1991; O’Neill, 1995; Slade, 1955; Wagner, 1976; Way, 1967). Già negli anni ’60 del secolo scorso, Slade e Way proponevano l’uso di tecniche teatrali nelle scuole primarie inglesi per risvegliare e supportare la creatività degli alunni (Piazzoli, 2011). Appena dieci anni dopo, il panorama educativo anglosassone ha salutato la nascita della DiE (Drama in Education) (Wagner, 1976; Johnson & O’Neill, 1991), un insieme di strategie che utilizza la drammatizzazione per sollecitare l’apprendimento attivo e costruttivo degli alunni, proiettandoli in un momento drammatico dell’argomento affrontato (ad es. un conflitto nelle guerre puniche o un disastro ambientale). All’insegnante è dato il compito di fornire materiali e informazioni di partenza, supportare il processo di apprendimento degli allievi e, se necessario, prendere parte alla messa in scena. Nella DiE si inserisce il Process Drama (Haseman, 1991; Heathcote, 1984; O’Neill, 1995), quadro pedagogico e metodologia didattica basata sull’improvvisazione.

La modalità attuativa della drammatizzazione educativa può essere facilmente compresa prendendo ad esempio l’esperienza condotta da Cecily O’Neill (1989) con alunni dai tre ai sei anni (kindergarten e grade 1). La studiosa affronta la paura che i bambini hanno del primo giorno di scuola e utilizza la drammatizzazione per facilitare l’inserimento degli alunni nella nuova realtà scolastica. Partendo dalla lettura di libri illustrati, O’Neill struttura la drammatizzazione interpretando il ruolo di *Dirigente Scolastico*, assegnando agli alunni quello di membri dello *staff* e agli altri adulti presenti, tra cui l’insegnante di classe, il ruolo di *bambini* chiamati ad affrontare il loro primo ingresso a scuola. I membri dello *staff*, supportati dal *Dirigente*, socializzano ricordi ed emozioni associati ai loro primi giorni di scuola e individuano le modalità più idonee con cui dare risposta alle difficoltà e ai timori dei nuovi discenti (ad es. l’allontanamento dai genitori). La drammatizzazione consente così agli alunni, nel ruolo di membri dello *staff*, di acquisire consapevolezza della propria esperienza scolastica e di rintracciare strategie idonee al superamento delle tensioni che potrebbero vederli protagonisti.

Appare sin qui evidente come gli studi sulla drammatizzazione – intesa come metodologia didattica utile all’acquisizione di contenuti disciplinari e al miglioramento delle capacità comunicative, linguistiche e

---

<sup>1</sup> “Through action and symbol systems including language, sound, and movement” (Wright, 2011, p. 114).

relazionali degli alunni – siano molteplici e produttivi. Ancora poco si sa, invece, sulle caratteristiche e le potenzialità trasformative delle drammatizzazioni spontanee che emergono dai quotidiani intrecci sociali della realtà scolastica, caratterizzata da molteplici tensioni e dalla richiesta di costruzione identitaria rivolta al bambino. L'istituzione scolastica presenta difatti i caratteri di un palcoscenico teatrale che inquadra l'agire del bambino in una cornice vincolante per il processo di creazione di significati (Coppola et al., 2015, 2019; Gomes et al., 2018; Marsico et al., 2015; Marsico, 2018; Szulevicz et al., 2016; Valsiner, 2020). Alunno, docente, dirigente, personale amministrativo, tecnico e ausiliario: sono tutti ruoli in cui gli attori di tale palcoscenico si calano per rispondere alla finalità educativo-didattiche di un sistema di istruzione e formazione nazionale. La messa in scena del loro ruolo è resa ancora più complessa dall'incontro/scontro con attori appartenenti ad altre sfere contestuali (ad es. famiglie, membri del sistema sanitario che certificano la disabilità degli alunni, esponenti delle associazioni del territorio, ecc.). Lo stesso curriculum scolastico, sintesi dei percorsi formativi e didattici offerti da ogni scuola del sistema educativo nazionale italiano, può essere considerato un canovaccio teatrale. In tale giostra di ruoli emergono drammatizzazioni spontanee, intese come attività umane di messa in scena di significati, in forma narrativa e ritualistica, che coinvolgono la persona nella sua interezza e interessano molteplici canali comunicativi. Forme di drammatizzazione si rintracciano inoltre nelle routine scolastiche quotidiane: messe in scena dalle modalità consolidate che puntano a fornire orientamenti morali o alla costruzione di un'identità collettiva. In ogni caso, la drammatizzazione sembra offrire una possibilità di destreggiarsi nella complessità della realtà scolastica, presentandosi come uno spazio-tempo sospeso in cui i Sé possono rifondare sé stessi e la propria relazione con l'Altro.

### **La drammatizzazione come funzione psichica: tra creatività, rappresentazione e narrazione**

La nuova chiave di lettura della drammatizzazione, qui presentata, rende necessaria la costruzione di un quadro teorico che ne chiarisca il potere socializzante e trasformativo. La drammatizzazione, come messa in scena di significati e strumento di superamento delle tensioni, trova fondamento nella sua natura sociale e cognitiva. Si tratta di una modalità caratteristica della mente umana: l'individuo utilizza simboli interni per rappresentare la realtà esterna, rievoca discorsi e dialoghi, ripercorre eventi e opinioni, rivive cognitivamente le azioni degli altri per anticiparne le possibili risposte (O'Neill, 1989). In altre parole, *l'elaborazione*

*immaginativa di contenuti mentali non immaginativi* è una funzione cognitiva superiore onnipresente (Tateo, 2020): il lavoro dell'immaginazione, legato alla memoria, alla fantasia e all'intelligenza, consente di rielaborare contenuti razionali e informazioni esterne per costruire nuovi significati e immaginare possibilità future. La mente umana può quindi essere intesa come un palcoscenico interno sul quale si intreccia una pluralità di voci (Hermans, 2006) dalle incredibili doti attoriali, mettendo in scena dialoghi e situazioni vissute, supportando la riflessione costruttiva e lo sviluppo identitario del singolo.

Come i teatranti della *Commedia dell'Arte*, agli attori della nostra mente viene dato una trama grezza basata su scenari vissuti quotidianamente (Chaffee & Crick, 2015), un canovaccio da rielaborare ed arricchire attraverso l'improvvisazione. Le maschere vengono dunque indossate, le battute rimaneggiate, la vicenda percorre strade diverse e impreviste, un intreccio criptico può trovare finalmente soluzione. In breve, attraverso la drammatizzazione, gli attori mentali producono una versione nuova della realtà. La capacità degli attori mentali di ricombinare le informazioni esperienziali, dando vita a immagini o azioni nuove, sembra richiamare il concetto vygotkiano di attività combinatoria o creativa (Vygotskij, 1930). Per lo psicologo russo, infatti, la creatività non è una semplice riproduzione di elementi preesistenti che vincola l'individuo al passato, rappresenta piuttosto la variazione di essi per la costruzione di una nuova realtà futura. A questa attività creativa fondata sulle facoltà combinatorie della mente, a questo processo di rappresentazione rielaborata dell'esistente, abbiamo dato il nome di *drammatizzazione mentale*.

Perché la drammatizzazione possa avvenire, tuttavia, è necessario un distanziamento dal campo fenomenico in cui l'individuo è immerso. Solo il distanziamento permette infatti la decodifica e la trasformazione dei dati fisici, attraverso strumenti di mediazione (linguaggio interno, immagini intrapsichiche, ecc.), per una ricombinazione generatrice di nuovi significati e un ritorno consapevole alla realtà. La drammatizzazione mentale appare così rispondente alla *voobrazhenie* (representation):

“una facoltà mentale, in cui le immagini della percezione sono trasformate attraverso la ricombinazione...è un ‘passo indietro’ rispetto al mondo tangibile delle cose, un ‘take-off’, per così dire, dalle impressioni dirette che riceviamo attraverso i nostri organi di senso”. (Suvorov, 1983, p. 5)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> “A mental faculty, in which the images of perception are transformed through recombination...is a ‘stepping-back’ from the tangible world of things, a ‘take-off’, as it were, from the direct impressions we receive through our sense organs” (trad. a cura degli autori).

In breve, attraverso la drammatizzazione mentale, l'individuo diviene pubblico di sé stesso, assiste al distanziamento e alla messa in scena interna del mondo esterno per poter poi consapevolmente ritornare ad esso.

Le proprietà creative e rappresentazionali della drammatizzazione mentale paiono giustificate dalla capacità che ogni essere umano ha di narrare: l'individuo organizza la realtà in strutture narrative che contemplano diverse interpretazioni del reale, colloca l'esperienza in una cornice spazio-temporale, ricerca le cause degli eventi e attribuisce ai personaggi della narrazione intenzioni e motivazioni (Bruner, 1986). Le informazioni del reale vengono allora organizzate in strutture narrative e la narrazione stessa si presta ad essere il copione della drammatizzazione. Le strutture narrative, in breve, verrebbero utilizzate come base della drammatizzazione per rielaborare, organizzare e dare senso al reale. Pur essendo il pensiero narrativo universale, la struttura e i contenuti delle narrazioni sono fortemente dipendenti dalla storia di un popolo e dal suo modo di raccontarsi e raccontare il mondo. Di fatto, il bambino si trova immerso sin dalla nascita nel flusso narrativo della propria cultura: si pensi alle narrazioni dei genitori (canzoni, favole, fiabe, ecc.) al figlio neonato e alla trasmissione della struttura narrativa e dei simboli culturali da esse veicolata, o ai testi sacri (Bibbia, Corano, ecc.), narrazioni religiose che facilitano anch'esse l'interiorizzazione e la stabilizzazione del sistema simbolico-valoriale proprio della cultura di appartenenza. Sulla base della cultura collettiva si forma la cultura personale, un idiosincratico sistema di simboli, pratiche e oggetti personali (Valsiner, 2014) costruito in modo da conservare somiglianze con la cultura collettiva condivisa. La cultura personale influenza l'interpretazione dei dati del reale e la loro organizzazione nella cornice narrativa. La loro connessione genera il canovaccio alla base della drammatizzazione mentale.

La capacità drammatizzante dell'individuo non si esaurisce nella sola dimensione mentale. Esiste un tipo di *drammatizzazione individuale* che valica i confini interni, esprimendosi nella narrazione drammatizzata della cultura personale: l'individuo narra la propria cultura e, narrando, diviene egli stesso narrazione drammatizzata della propria storia ontogenetica e filogenetica. L'agire del singolo potrebbe dunque essere inteso come drammatizzazione della sua narrazione esistenziale, della storia di vita da lui tracciata che intreccia inevitabilmente la storia della cultura collettiva e le storie degli altri. Ciò che avviene con la drammatizzazione individuale non è allora altro se non il processo di esternalizzazione degli "oggetti ideazionali", di cui le culture personali sono costituite (Valsiner, 2014). Gli "oggetti ideazionali" rappresentano

entità immateriali, norme e significati che le persone possono condividere solo attraverso l'esternalizzazione del loro mondo personale nel processo di comunicazione. Tale esternalizzazione è regolata da standard culturali che investono soprattutto il ruolo sociale dell'individuo. "Alcuni di questi standard sono indirizzati al massimo approvato, altri al massimo disapprovato" (Goffman, 1974, p. 562<sup>3</sup>), tanto che le azioni degli individui sembrano perennemente tese al raggiungimento di una condotta esemplare, ideale. La dialettica costante tra il palcoscenico sociale e quello interiore genera allora uno spazio saturo di tensione: l'adesione al ruolo, rispondente alla necessità di sicurezza e appartenenza sociale, collide con la creatività personale di un individuo che vuole sentirsi protagonista della propria messa in scena. Riteniamo che questa tensione sia il combustibile dei processi di costruzione del Sé. Ponendo l'attenzione su episodi di drammatizzazione spontanea dei bambini, osservati nel contesto scolastico, descriveremo il ruolo evolutivo di tale tensione.

### **La scuola come arena teatrale**

La scuola si presenta come un ideale contesto di osservazione dei processi di drammatizzazione spontanea e di internalizzazione/esternalizzazione dei ruoli sociali. Essa è un'arena teatrale (Valsiner, 2020), un'organizzazione complessa che richiede ai soggetti coinvolti (alunni, docenti, personale tecnico, amministrativo e ausiliario) un adeguamento ai ruoli sociali e agli standard culturali che li accompagnano.

Le tensioni innescate dalle richieste di adeguamento al ruolo di *alunno* diventano evidenti all'inizio dell'annualità scolastica. In tale intervallo temporale, l'alunno non è ancora tale, è un bambino a cui il mondo adulto chiede di calarsi in un ruolo inedito per rappresentare un nuovo Sé immerso in un nuovo contesto di vita. Affinché il bambino possa drammatizzare il proprio ruolo nella quotidianità scolastica, si rende necessaria l'interiorizzazione di regole e significati socio-culturali nella narrazione esistenziale della cultura personale. Tale processo genera tensioni che sollecitano lo sviluppo del Sé. Il processo trasformativo qui descritto è frutto dell'osservazione di diversi momenti dell'annualità scolastica in due Scuole dell'Infanzia e due Scuole Primarie del Sud Italia, situate in un'area interna della Provincia di Caserta, nella Regione Campania. Due degli autori hanno condotto 95 ore di osservazione sul campo in due momenti diversi: nel mese di

---

<sup>3</sup> "Some of these standars are addressed to the maximally approved, some to the maximally disapproved" (traduzione a cura degli autori).

settembre, nella fase iniziale dell'anno scolastico, e nel periodo tra gennaio e febbraio, alla fine del primo semestre. Come parte del loro tirocinio, le due ricercatrici hanno osservato le attività in classe e il momento dell'ingresso mattutino degli alunni a scuola. Sono stati osservati 71 bambini di età compresa tra i tre e i sei anni e mezzo, distribuiti in due aule della Scuola Primaria e due aule della Scuola Primaria. Le osservazioni sono state rivolte alle interazioni degli alunni con i coetanei, con i genitori, con gli otto insegnanti e con i tre insegnanti di sostegno specializzati. Il consenso informato è stato ottenuto dai partecipanti e dai genitori dei bambini coinvolti. Non vengono fornite informazioni che possano identificare i partecipanti e tutti i nomi sono fittizi.

Quella qui proposta non vuole essere una ricerca empirica, piuttosto la presentazione di un quadro teorico scaturito dall'osservazione di drammatizzazioni spontanee e guidate, emergenti nella routine scolastica e nell'interazione bambini-adulti. Attraverso l'interpretazione delle dinamiche tensionali, abbiamo osservato come la drammatizzazione venga utilizzata per elaborare significati in modo sia individuale che collettivo. In particolare, si pone l'attenzione sulla connessione tra drammatizzazione spontanea e routine scolastica, intesa in termini di drammatizzazione rituale e cerimoniale.

### **L'ingresso sul palcoscenico scolastico**

L'inizio di ogni annualità scolastica rappresenta il momento in cui i docenti, durante le primissime attività di accoglienza nella Scuola dell'Infanzia e nella Scuola Primaria, cercano di sostenere l'assunzione del nuovo ruolo di alunno, ancorando quest'ultimo alla narrazione esistenziale del bambino. Per supportare tale processo trasformativo, chiamano gli alunni alla presentazione grafica di sé stessi, sia verbalmente (ad es. *“Sono un bambino, mi chiamo Marco, ho sei anni, ho i capelli castani, sono un bambino buono, mi piace giocare a calcio, i miei genitori si chiamano Paolo e Anna”*) che graficamente (es. disegno di se stessi e della propria famiglia). Tale micro-rituale collettivo rappresenta una prima forma di drammatizzazione. Essa rende esplicito il Sé categorico (Lewis & Brooks-Gunn, 1979) di ciascun alunno, consentendo agli insegnanti di cogliere quegli elementi superficiali della narrativa esistenziale di cui i bambini sono consapevoli e che possono usare per iniziare a costruire e drammatizzare il nuovo ruolo. L'interiorizzazione del ruolo e la sua successiva drammatizzazione vengono inoltre supportate dall'assegnazione dello spazio da occupare sul palcoscenico d'aula. Le docenti svolgono un ruolo di regia,

distribuendo i posti e affidando agli alunni il compito di “segnare” il banco appena assegnato con coccarde di carta, colorate e nominate. I bambini sembrano così studiarsi, prendersi reciprocamente le misure (“*Questo è il mio spazio, l’ho segnato con il mio astuccio, i miei quaderni e la coccarda di carta con il mio nome. È il mio spazio-mondo*”). Tale bisogno pare coincidere con la necessità ancestrale che ogni specie ha di *segnare* il proprio territorio. La definizione dello spazio aiuta allora l’alunno a valutare la possibilità di manovra del proprio ruolo, ad interiorizzarne confini e possibilità. Gli elementi collocati nello spazio supportano l’allievo nella costruzione di una griglia mentale di relazioni e posizioni necessaria alla comprensione del mondo sociale di cui fa parte (Komatsu, 2019).

Stessa funzione drammatizzante sembra avere la divisa scolastica. Il sistema scolastico italiano prevede infatti l’utilizzo di una divisa nei due ordini di scuola dell’infanzia e della primaria (Fig. 1). Nella Scuola Primaria, in particolare, il grembiule blu e il fiocco rosso appuntato al petto diventano il simbolo di una nuova maturità. Il colore dei fiocchi distingue le diverse annualità, veicolando l’interiorizzazione del senso di appartenenza al gruppo-classe e creando una scansione temporale della storia scolastica degli alunni. D’altronde, gli abiti non sono mai semanticamente neutri, simboleggiano il rispetto delle norme sociali e divengono strumenti di creazione di culture personali e collettive (Valsiner, 2014). Con la divisa, la drammatizzazione valica inoltre i confini dell’aula e precorre la stessa realtà scolastica: è nella dimensione familiare che il bambino veste gli abiti dell’alunno. Abbottonarsi il grembiolino e appuntarsi il fiocco al petto sono fasi preparatorie che dilatano i confini della messa in scena, creano un ponte tra ambiente scolastico e familiare, ancorano il ruolo di alunno alla narrazione esistenziale del bambino. La divisa scolastica, in breve, potrebbe essere intesa come strumento culturale ideale per la costruzione della dimensione personale e collettiva del nuovo ruolo di allievo. La dialettica tra i significati personali e sociali può essere esternalizzata in modi differenti: i bambini possono resistere al tentativo omologante della divisa personalizzandola, cucendo piccole toppe colorate o rimboccando le maniche. Altre volte, il rifiuto della divisa produce azioni drammatiche più forti. È il caso di A. e F., due alunni di cinque anni di una sezione della Scuola dell’Infanzia che indossano spesso magliette colorate. Questa violazione può essere interpretata come una dichiarazione di volontà, come il rifiuto di un ruolo che gli alunni/attori sentono imposto dall’alto di una realtà lontana (“*Non mi piacciono le divise, le mie magliette sono più belle*”, “*Perché deve decidere la maestra? Voglio decidere io cosa indossare*”). Questo comportamento è

giustificato anche dai genitori dei bambini: “*La mattina decide lui come vestirsi, altrimenti di casa non si esce*”, “*Non possiamo pensare anche all’uniforme scolastica*”. I docenti si ritrovano a dover chiarire il ruolo che l’uniforme ha nella costruzione dell’identità scolastica degli studenti (“*È importante rispettare le regole comuni per poter diventare cittadini consapevoli, rispettosi delle norme sociali*”; “*L’appartenenza ad un gruppo dipende anche da questi piccoli passi*”). Alla fine, le ragioni pedagogiche degli insegnanti vincono e i genitori seguono la regola dettata dalla scuola: A. e F. indossano l’uniforme scolastica.

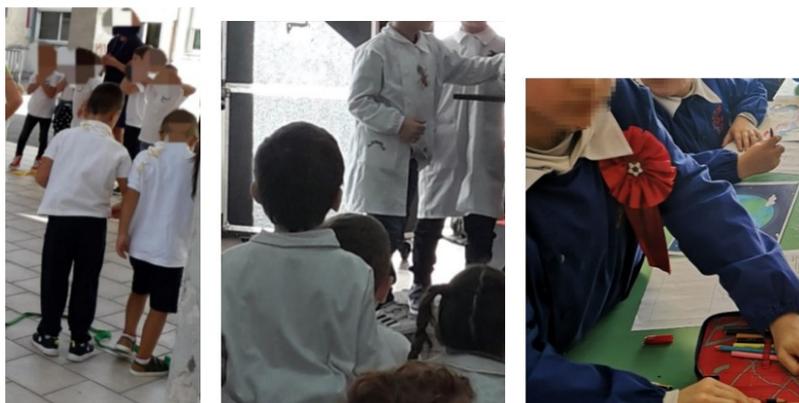


Fig 1 - Tre tipologie differenti di divisa scolastica. La prima immagine mostra l’uniforme utilizzata all’inizio dell’annualità scolastica dagli alunni della Scuola dell’Infanzia e della Primaria (pantaloni neri e t-shirt bianca). Nella seconda immagine è mostrata la divisa annuale degli alunni della Scuola dell’Infanzia (grembiule bianco). Nella terza è visibile l’uniforme annuale adottata dalla prima classe della Scuola Primaria (grembiule blu e coccarda rossa).

### **L’incontro-scontro tra drammatizzazioni individuali e le due tipologie di tensione**

Gli esempi di drammatizzazione riportati nel precedente paragrafo rendono evidente come la messa in scena della cultura personale del Sé non possa avvenire separatamente da quella dell’Altro. Sarebbe difatti assurdo pensare che la drammatizzazione possa risolversi nella sola dimensione individuale: vi è un quotidiano ed incessante incontro-scontro tra narrazioni esistenziali. Il contatto tra individualità non è difatti privo di insidie e conduce all’emergere di due tipologie di tensione: la tensione intraindividuale e la tensione interindividuale.

Nel quadro teorico qui elaborato, sosteniamo che la tensione intraindividuale coincide con l'urto generato dall'esigenza di dialogo tra il Sé passato, il Sé presente e il Sé futuro. Tale tipologia di tensione emerge, ad esempio, dalla richiesta di assunzione del ruolo di *alunno*, avanzata al bambino sin dai primi giorni dell'annualità scolastica. Gli alunni si trovano immersi in un flusso didattico-relazionale inedito e, per potersi pienamente inserire, viene chiesto loro di abbandonare parte del Sé passato incamminandosi verso le possibilità identitarie del nuovo Sé futuro.

La tensione intraindividuale non è l'unica esistente. Un secondo tipo di tensione, da noi definita *interindividuale*, emerge in modo relazionale, nell'interazione tra diverse culture personali messe in scena in un contesto sociale. Possiamo accennare all'esistenza di due tipologie di tensione interindividuale: la tensione generata affinché i membri di una stessa comunità condividano una comune cultura collettiva, costruendo culture personali relativamente simili (è il caso del genitore che trasmette al figlio il sistema simbolico-culturale del contesto di appartenenza) (Boulanger, Albert & Marsico, 2020), e la tensione innescata dall'incontro di culture personali, costruite su culture collettive differenti, che punta all'affermazione di un sistema simbolico-culturale sull'altro. In entrambi i casi, la tensione sembra generata da un tentativo di trasmettere all'altro gli *oggetti ideazionali* (Valsiner, 2014) della propria cultura personale. Data la grande influenza del sistema simbolico-culturale dominante sulla costruzione identitaria dei bambini nel contesto scolastico, le tensioni interindividuali appaiono in quest'ultimo ben evidenti. La scuola può essere infatti intesa come un'arena culturale in cui le narrazioni esistenziali di culture personali si scontrano tra loro e con la cultura collettiva.

L'immagine ideale di alunno e le scelte che ogni istituzione scolastica compie in merito ai contenuti da veicolare, agli ambienti da strutturate e ai metodi, tecniche e strumenti da adottare, sono espressione del sistema socio-culturale in cui i decisori didattici (membri della dirigenza, docenti, ecc.) sono inseriti. Il curriculum e gli attori del contesto-scuola generano allora un tessuto sociale carico di tensione che investe con forza il percorso scolastico di crescita del bambino. Quest'ultimo sperimenta allora uno strappo profondo tra la propria narrazione esistenziale, sino ad allora formatasi prevalentemente nella dimensione familiare, e la dimensione scolastica. Nel tentativo di ridurre la tensione e imporre la propria drammatizzazione individuale, i bambini talvolta adottano atteggiamenti oppositivi o aggressivi, imponendo atti di volontà o pressanti richieste di attenzione. È il caso di S., un bambino di 6 anni che drammatizza il suo rifiuto al ruolo di allievo, e le regole ad esso

associate, gettando trucioli di matite e pastelli sul pavimento. La drammatizzazione appare allora come il tentativo ultimo del bambino di affermare la narrazione esistenziale formata nel microcontesto familiare da cui proviene (“*A casa, faccio così e poi mamma pulisce*”).

Altra frequente violazione delle regole scolastiche vede i bambini impegnati a introdurre in aula oggetti non scolastici personali (Tab. 1). Ad esempio, E., un alunno di cinque anni e mezzo, persevera nella violazione delle regole scolastiche portando da casa macchine giocattolo. Questi oggetti *illegittimi* rappresentano per gli alunni il legame con le cose familiari, l’affermazione della propria narrazione esistenziale, l’assicurazione che, dopo la parentesi scolastica, tutto ciò da cui ci si allontana al mattino verrà ritrovato intatto. Il divieto degli insegnanti di introdurre oggetti personali nello spazio d’aula, generato nel quadro socio-culturale del contesto scolastico, si scontra con la cultura personale degli allievi e produce una tensione interindividuale che domanda soluzione. L’affermazione della propria volontà attraverso forme spontanee di drammatizzazione permette al bambino di raggiungere un compromesso: le docenti consentono all’alunno di portare con sé piccoli oggetti personali, a patto di custodirli nello zaino o in un armadietto della sezione.

Tab 1 - *Alcuni oggetti che i bambini introducono a scuola violando le regole scolastiche*

OGGETTI “ILLEGITTIMI”
Macchinine giocattolo
Pacchetti di figurine
Pupazzi di piccole dimensioni
Palline di gomma
Bambole di plastica
Slime (sostanza informe e viscosa)

Nonostante le due tipologie di tensione, l’intraindividuale e la interindividuale, siano state qui presentate separatamente per facilità di esposizione, evidente è la loro genesi comune nel reale, il loro vicendevole chiamarsi e alimentarsi. Anche Valsiner, nella sua definizione di unità quadratica, definisce la persona come “continuamente alle prese con il

coordinamento di quattro infiniti” (2014, p. 105), con la coppia di dualità “Interno< >Esterno” e “Passato< >Futuro”. L’essere umano si trova contemporaneamente in bilico tra mondo interno ed esterno, tra ciò che è stato e ciò che sarà. Nel contesto scolastico, ad esempio, il bambino è stratonato tra il Sé passato e il Sé futuro, resiste all’interiorizzazione delle regole scolastiche imposta dall’ambiente esterno ma sente la necessità di adeguamento al ruolo, entra in conflitto con quegli Altri da Sé che tentano di trarlo nel Noi del gruppo classe/sezione ma ne cerca la vicinanza, rigetta l’immagine ideale di alunno che il docente vuole imporgli ma ri-costruisce gradualmente il Sé, adeguando la propria drammatizzazione individuale al nuovo tessuto socio-culturale della scuola. Le tensioni, in breve, non possono non intrecciarsi: esse emergono dall’azione congiunta della precarietà temporale dell’individuo e dell’incertezza confondente del suo mondo relazionale. Le tensioni intraindividuali e interindividuali chiedono allora una ricomposizione unica e unitaria.

### **La drammatizzazione condivisa: liminalità e dialogicità per il superamento delle tensioni**

Gli incontri sociali non sono un gioco a somma zero. Sulle sessantaquattro caselle della scacchiera sociale, gli individui si confrontano muovendo le pedine dei propri oggetti ideazionali. Lo scacco matto, tuttavia, non è realistico: impossibile pensare ad una trasmissione unidirezionale di contenuti culturali. Nuovi pezzi della scacchiera devono essere co-costruiti e la drammatizzazione condivisa, con i suoi tratti di liminalità e dialogicità, fornisce la cornice ideale perché questo avvenga.

Il termine liminale, derivante dal latino *limen-mīnis* (“confine”, “soglia”), denota perfettamente la condizione trasformativa in cui l’individuo si trova a vivere, rappresenta l’emergere della novità proprio nel momento in cui “qualcosa” sta per divenire. Stenner (2017) definisce la liminalità come un’esperienza nella vita umana in cui vi è una sospensione temporanea dei limiti e una transizione verso un nuovo set di limiti. Negli studi dell’antropologo britannico Turner (1982) la liminalità coincide con una sequenza di episodi in cui gli elementi culturali vengono isolati e ricombinati in molti modi, divenendo così elemento fondamentale per rinsaldare e rinnovare i vincoli comunitari. L’essenza della liminalità, dunque, consisterebbe “nella scomposizione della cultura nei suoi fattori costitutivi e nella ricomposizione libera e ludica dei medesimi in ogni e qualsiasi configurazione possibile, per quanto bizzarra” (*ivi*, p. 60-61). Lo spazio liminale si presenta allora

come un limbo socio-culturale, una serie di episodi durante i quali cadono i limiti socialmente stabiliti e in cui gli individui sono condotti alla riflessione critica sul reale, all'ibridazione di culture personali e all'elaborazione collaborativa di nuovi limiti e significati. La messa in scena consente infatti di cristallizzare e analizzare il flusso interno ed esterno del reale, di entrare nella zona delle circostanze, delle possibilità, del mascheramento e dell'inversione di status (si pensi ad un diverbio tra docente e alunno che veda il secondo prevalere sul primo, generando un sovvertimento del rapporto gerarchico ordinario). I processi di drammatizzazione osservati nel contesto scolastico sembrano allora racchiudere la liminalità e le fasi tipiche dei riti di passaggio di alcune tribù africane o malesiane (Van Gennep, 1909): l'individuo si separa dal flusso sociale abituale, attraversa una dimensione sospesa in cui acquisisce o trasforma le strutture culturali e, infine, utilizza il Sé rinnovato per riadattarsi al tessuto sociale. Tale distanziamento critico dall'ordinario non è altro che lo "stepping back" a cui si è accennato in relazione alla drammatizzazione mentale.

La liminalità è però condizione necessaria ma non sufficiente affinché le tensioni vengano superate. Strumento imprescindibile per il superamento dei grovigli di tensione è la dialogicità della drammatizzazione condivisa. Il termine dialogicità, ancor più di dialogo, possiede una forte valenza trasformativa: più che semplice confronto tra parti, esso indica il realizzarsi di una parentesi di corresponsabilità in cui gli individui possono ricostruire sé stessi e la loro relazione, condividendo e rielaborando sistemi socio-culturali di significato. Attraverso la relazione dialogica gli individui assumono temporaneamente la prospettiva dell'altro, dando vita a una "realtà sociale condivisa" (Rommetveit, 1992, p.23) in cui siano "epistemicamente dipendenti l'uno dall'altro e corresponsabili del prodotto" (*ivi*, p. 33). La corresponsabilità permette allora il riconoscimento e la costruzione di una realtà comune, un terreno di significati condivisi su cui muoversi per attribuire senso alla propria e all'altrui narrazione esistenziale. Il meccanismo dialogico è tortuoso e non collima perfettamente con l'intenzionalità pacifica del dialogo autentico: la consapevole ricerca di reciprocità e l'apertura all'altro, punti di partenza del dialogo autentico (Buber, 1993), sono tappe finali di un processo dialogico in cui inizialmente prevale invece l'inclinazione primitiva a lottare per affermare propri oggetti ideazionali.

Nonostante la complessità de processo, la tensione intraindividuale può essere superata grazie alla dialogicità tra i diversi Sé. Nella liminalità della drammatizzazione condivisa, il Sé presente può cristallizzare il Sé passato per distanziarsene, riflettere su di esso e

attivare un processo dialogico con il possibile Sé futuro. Contemporaneamente alla risoluzione della tensione intraindividuale, nella drammatizzazione condivisa si innesca un secondo processo dialogico, teso alla riduzione della tensione interindividuale: i soggetti interagenti sospendono la reciproca azione sul reale, si distanziano dal flusso cristallizzato delle esperienze e delle relazioni sociali, riflettono criticamente e in modo condiviso sui significati socio-culturali ad esso sottesi, costruiscono o rielaborano assieme i significati, per potersi poi riconnettere in modo nuovo al tessuto sociale di appartenenza. Può essere raggiunto un compromesso equilibrato tra culture personali o riconosciuto il predominio di una cultura sull'altra, ma, in entrambi i casi, non è realistico pensare a una trasmissività unidirezionale: entrambi i soggetti interagenti trasformano i messaggi in entrata e li ricompongono in nuovi schemi intrapsichici, che vengono poi resi di nuovo accessibili agli altri (Valsiner, 2014). Con il superamento delle due tipologie di tensione, la cultura può rinnovarsi, definendosi come un processo dinamico e ininterrotto di elaborazione e rielaborazione di significati.

Un episodio, osservato nella classe prima della Scuola Primaria, può meglio chiarire il processo appena descritto. Il nodo centrale della rete di tensioni della classe è S., un bambino di sei anni e mezzo le cui continue provocazioni generano inevitabili scontri con insegnanti e compagni di classe. Le significative difficoltà socio-relazionali di S. si esprimono attraverso la derisione delle difficoltà dei compagni di classe e il lancio di piccoli oggetti (gomme, palle di carta, ecc.). Il bambino sembra essere perennemente impegnato nel tentativo di prendere le distanze dal ruolo di alunno buono e bravo in cui il sistema socio-culturale della scuola cerca di calarlo. La narrazione esistenziale di S. si distanzia da tali norme, prova a vincere l'indipendenza conducendo una battaglia con quegli Altri da Sé che meglio accettano il ruolo assegnato. È una lotta continua, quella di S.: una lotta intraindividuale tra il Sé scolastico e quello extrascolastico e, al contempo, un conflitto interindividuale con Altri che tentano di trarlo nel Noi della classe. S. intraprende la propria battaglia identitaria sin dall'inizio delle attività didattiche. Occasione ideale sembra essere la stesura di un "Diario del giorno", richiesta dalla docente con l'obiettivo di supportare lo sviluppo delle capacità di scrittura e di sollecitare l'esternalizzazione del Sé dei bambini. A ogni alunno viene dato il compito di elaborare autonomamente e riportare sul proprio quaderno una serie di semplici frasi (*Oggi c'è il sole, Il libro è rosso, Lucia ha gli occhi marroni*), che vengono poi socializzate con l'intero gruppo classe o con la sola docente. L'attività diviene negli anni sempre più strutturata e articolata, sino a richiedere la stesura di un vero e

proprio diario giornaliero. Molti alunni della I A utilizzano proprio l'attività giornaliera per tentare di modificare l'assetto relazionale della classe ed attuare una contro-offesa nei confronti di S., manifestando alla docente tutto il loro disappunto per la condotta conflittuale del compagno (*Stamattina S. mi ha spinto; S. corre sempre*). L'apertura delle attività didattiche con la socializzazione del diario innesca un circolo vizioso che agisce ininterrotto fino al termine della giornata scolastica, rinnovandosi la mattina successiva: S. risponde con forza alle derisioni dei compagni (urlando o spingendo), la classe reagisce con ulteriori offese. La tensione si accumula veloce, impendendo a un dialogo risolutivo di farsi strada nell'affollamento dei dissidi. Significativo è il caso dell'alunna B., la quale suscita l'ilarità generale e la reazione di S. leggendo dal suo diario del giorno la frase "S. è un maiale".

S.: "Hai visto, maestra! Falli finire. Hai visto? E poi io che devo fare, eh? Sempre così fanno, poi sono sempre io"

D. L.: "B., ma perché? Perché hai scritto questo?"

B.: "Perché mangia sempre, gli piace mangiare. Poi perché ha sempre le mani sporche di penna."

S.: "Lo vedi, maestra? Sempre così!"

B.: "Sei tu che prendi sempre in giro e dai fastidio."

[S. guarda torvo la compagna che è seduta dietro di lui]

D. L.: "Eh, va bene dai. Gli piace mangiare, è vero. Anche le mani... vi ho detto mille volte di pulirle. Dovete imparare a stare a scuola. Non potete venire ogni giorno con le unghie sporche e il grembiule macchiato. È la scuola dei grandi questa, non siamo più all'infanzia."

S.: "Poi io devo fare il bravo, sì sì." [pronuncia queste parole in un sussurro e guarda la docente con aria di sfida]

*Le iniziali indicano i partecipanti allo scambio comunicativo. S., B.: alunni. S. è maschio, B. è femmina. D.L.: docente.*

[ ] : informazioni aggiuntive e contestuali.

La lettura del diario e i commenti della docente non fanno altro che aumentare la tensione tra gli alunni: S. non vede accolta la sua richiesta di punire l'offesa (*Hai visto, maestra! Falli finire*), la classe viene ammonita a causa del compagno (*Anche le mani...vi ho detto mille volte di pulirle...Non potete venire ogni giorno con le unghie sporche e il grembiule macchiato*). In un crescendo vorticoso, la tensione si accumula per esplodere in modo distruttivo nei momenti di minor controllo: S. rincorre i compagni, li colpisce e li strattona, lancia oggetti e distrugge i materiali. I suoi tentativi di costruire relazioni amicali cadono sotto il peso del ruolo interpretato. Le micro-drammatizzazioni

da lui attivate lo vedono impegnato in una rappresentazione burlesca nel ruolo di *sot*, di giullare: gesti, parole e tono di voce sono incontenibili, quasi mai misurati. Lanciare gridolini acuti nei momenti di maggior confusione, realizzare irruenti giochi di movimento in coppia, coprire lo spazio dell'aula correndo, rotolarsi sul pavimento, sono allora tutte azioni coerenti con l'assenza di norma della parte che l'alunno ha deciso di interpretare. Alla drammatizzazione di S., la docente risponde con la propria ("Guarda che ho avuto da tua madre il numero di telefono del tuo papà. Lo dobbiamo disturbare con una telefonata?"). Il confronto tra le due micro-drammatizzazioni individuali produce così una drammatizzazione condivisa: S. prosegue affermando la propria narrazione esistenziale, l'insegnante continua a fingere di voler chiamare il padre del bambino ("Se continui così lo chiamo"). La volontà di S. di affermare il suo sé extra-scolastico gli si ritorce ironicamente contro. La punizione familiare incombe, spingendolo alla resa ("No, no. Non chiamarlo, faccio il bravo, la smetto! Ti prego"). La risoluzione delle tensioni, prodotta dall'apparente sconfitta della cultura personale di S. contro le regole imposte dalla cultura collettiva del sistema scolastico, è però solo temporanea. L'assenza di una reale dialogicità, capace di innescare una vera co-costruzione dei significati culturali, priva la drammatizzazione del suo potenziale trasformativo. Le regole di condotta in classe, trasposizione educativa delle norme sociali, sembrano essere indiscutibili. L'elaborazione di significati e la produzione di un'auto-organizzazione culturale non sono allora possibili (Valsiner, 2014). Il set di regole viene riconfermato senza alcuna variazione.

### **La precarietà del superamento tensionale: il generatore ideale di tensione culturale come motore della drammatizzazione condivisa**

Il raggiungimento della stabilità culturale, data dal superamento delle tensioni attraverso la drammatizzazione condivisa, è solo temporaneo. La stabilità si ottiene con l'integrazione di nuovi significati co-costruiti nella cultura personale dell'individuo. Dalla drammatizzazione, in breve, emerge un nuovo Sé culturalmente mediato. Il Sé, tuttavia, è continuamente sotto "assedio" (Goffman, 1961). Il Sé si ridefinisce in ogni nuova circostanza per resistere ancora una volta alle minacce del reale. Ridefinendosi, il Sé si costruisce. Il superamento di una situazione tensiva conduce allora a un equilibrio solo momentaneo, rotto da nuove tensioni e recuperato grazie a nuove drammatizzazioni (Fig. 2).

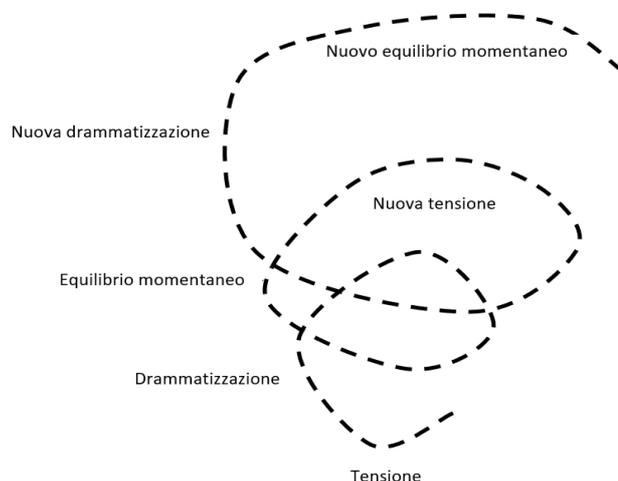


Fig.2 - *Successione continua di tensione, drammatizzazione ed equilibrio momentaneo*

Appare dunque evidente come la drammatizzazione coincida non con il momento di tensione ma con lo strumento di superamento momentaneo della tensione stessa. L'individuo è dunque sempre in crisi, ma di una crisi indispensabile al rinnovamento della cultura.

Vygotskij (1925) utilizza la metafora del “cortocircuito” per descrivere la genesi e il superamento delle contraddizioni tensive che rendono tale un'opera d'arte. La fase conclusiva di una fiaba, ad esempio, è il momento della catastrofe, dell'exasperazione delle opposizioni, punto della narrazione in cui gli elementi contraddittori generano un cortocircuito che fa esplodere ed esaurire la tensione. Tale processo può essere definito catartico e *catarsi* è il termine utilizzato da Vygotskij per riferirsi proprio al processo di “generalizzazione delle emozioni personali alle verità umane superiori” (Smagorinsky, 2011, p. 332<sup>4</sup>). La catarsi coinvolge perciò una scarica esplosiva che risolve la tensione e che consente la generalizzazione delle emozioni a un livello superiore di esperienza. La metafora del cortocircuito di Vygotskij, tuttavia, non riesce a spiegare in modo esaustivo la creazione continua di nuove tensioni in quanto non prevede il rinnovamento del sistema esistente. D'altronde, “un fusibile bruciato non genera un nuovo (migliore) fusibile al suo posto: l'utente dell'apparecchiatura elettrica lo deve sostituire con uno simile” (Valsiner, 2014, p. 331). Con

<sup>4</sup> “The generalization from personal emotions to higher human truths” (Smagorinsky, 2011, p. 332) (traduzione a cura degli autori).

l'elaborazione del quadro teorico qui proposto, abbiamo tentato di sostituire la metafora vygotskijana del cortocircuito con quella di un dispositivo elettrico ipotetico, il *generatore ideale di tensione*. La funzione del generatore ideale di tensione è quella di sviluppare e mantenere all'infinito un moto di cariche grazie alla differenza di potenziale elettrico tra i poli del dispositivo. Alla luce della nostra riflessione, i due poli andrebbero a coincidere con il Sé e con l'Altro. Lo scarto di potenziale elettrico rappresenterebbe invece la differenza tra le narrazioni esistenziali di culture personali. Sarebbe dunque tale differenza ad indurre il Sé e l'Altro ad un perenne movimento di incontro/scontro e a generare tensione. Nel contesto scolastico, ad esempio, i tentativi dell'insegnante di affermare il sistema simbolico-culturale dominante si scontrano con la resistenza del bambino al ruolo di *alunno*, che di tale sistema è il prodotto. La differenza tra le intenzioni e le narrazioni dei due poli (bambino e docente) produce una continua tensione interindividuale che richiede la dialogicità e la liminalità della drammatizzazione per poter essere momentaneamente superata. Il superamento della tensione, difatti, non è mai completamente possibile: tensioni intraindividuali e interindividuali continuano ad essere generate all'infinito dalla differenza tra i poli identitari di un generatore ideale di tensione culturale.

### **Le routine scolastiche: drammatizzazioni condivise a valenza cerimoniale**

I micro-contesti scolastici non sono solo ricchi di drammatizzazioni spontanee. Una tipologia di drammatizzazione condivisa maggiormente organizzata si rende evidente nelle routine scolastiche che assumono valenza ritualistica e cerimoniale. Le routine sono episodi ricorrenti che scandiscono la quotidianità scolastica, strutture prevedibili che promuovono la costruzione identitaria all'interno di un'atmosfera strutturata e la ri-costruzione del sistema culturale dominante. Esse forniscono ordine e stabilità, suggerendo agli alunni una scansione spaziale e temporale utile all'organizzazione del proprio vissuto emotivo ed esperienziale. Le routine si basano su un preciso cerimoniale in cui l'utilizzo convenzionale e ripetuto di gesti e parole, il rincorrersi ordinato dei movimenti e l'intrecciarsi preciso di ruoli, delineano una messa in scena collettiva. La quotidianità della Scuola dell'Infanzia, soprattutto, è interessata da una scansione routinaria del tempo e delle azioni: all'accoglienza degli alunni segue l'inizio delle attività didattiche, la refezione, il proseguimento delle attività e, infine, la loro conclusione. Significativa è la parentesi iniziale della giornata della sezione D, colta

attraverso l'osservazione sul campo. Docenti e alunni intonano insieme una versione semplificata e leggermente modificata della preghiera cantata "Angioletto del mio Dio":

*Angioletto del mio cuore che fai tu vicino a me?*

*Sono l'angelo del Signore,  
son l'amico del tuo cuore:  
quando vegli e quando dormi  
sempre, sempre son con te!*

Il canto viene accompagnato da una semplice coreografia. Vengono realizzati movimenti ritmici per una rappresentazione gestuale dei versi: braccia che simulano lo sbattere delle ali di un angelo; mani che si avvicinano al petto e rendono visibile la parola "cuore"; mani giunte, vicine a una guancia, per rappresentare l'atto del dormire (*quando dormi*); "mani a borsa", con l'estremità delle dita congiunte e mosse con un'oscillazione orizzontale e verticale, per porre enfasi sulla domanda (*che fai tu vicino a me?*); braccia strette intorno al proprio corpo, a simulare un abbraccio (*sempre, sempre sto con te!*). L'attività routinaria si presenta allora come una drammatizzazione condivisa dalla forte valenza cerimoniale: la musica, l'utilizzo della gestualità, la co-presenza fisica, la riconferma quotidiana della collettività, il riferimento ad una dimensione religiosa, sono tutte componenti di una cerimonia che celebra un nuovo inizio e veicola contenuti culturali. La dimensione sonora è elemento imprescindibile di questa drammatizzazione: ogni cerimonia che si rispetti utilizza la musica per penetrare la profondità del Sé, sintonizzare le individualità sulla stessa frequenza sociale e veicolare l'interiorizzazione di valori e significati ipergeneralizzati (Valsiner, 2014). Altro importante elemento del cerimoniale è rappresentato dalla gestualità condivisa. Essa risulta permeata da modalità espressive proprie del sistema socio-culturale della docente: essendo i gesti socialmente e culturalmente codificati, il background culturale dell'insegnante è decisivo per la costruzione della coreografia gestuale. I gesti selezionati, come quello polisemico delle "mani a borsa", appartengono allora all'alfabeto gestuale italiano (del meridione d'Italia, a voler essere più precisi) e potrebbero essere difficilmente comprensibili se traslati in un contesto scolastico culturalmente distante. Altra evidente influenza culturale nell'attività routinaria vede il riferimento alla dimensione religiosa. La canzoncina coinvolge immagini e simboli propri del cristianesimo, confessione religiosa maggioritaria nel corpo docente

italiano. Anche se nel primo verso la parola “Dio” viene sostituita da “cuore”, quasi a voler escludere rimandi espliciti alla religione, l’aspetto sacro è comunque presente nel riferimento all’angelo e al termine generico “Signore”. La valenza religiosa della canzone potrebbe passare quasi inosservata se il momento cerimoniale non si concludesse con il segno della croce e le parole che ad esso si accompagnano (“*Nel nome del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo. Amen*”): un gesto cristiano chiude la coreografia, la cerimonia si fa liturgica. L’attività, nonostante venga realizzata al di fuori della parentesi temporale dell’ora di religione, si presta ad essere veicolo di “un sistema solidale di credenze e di pratiche relative a cose sacre...le quali uniscono in un’unica comunità morale” chi vi aderisce (Durkheim, 1912, p. 97). Risulta allora evidente il valore socializzante della condivisione dei simboli religiosi per la costruzione di un gruppo-sezione coeso. In breve, la ritualità di musica, gesti e azioni trasforma l’attività routinaria in terreno di incontro e di negoziazione di culture personali e collettive. La routine assume allora i tratti di una messa in scena che risponde alla necessità del gruppo di ricostruire quotidianamente sé stesso. Rappresenta uno spazio liminale che consente il dialogo tra i diversi Sé del bambino (scolastico ed extrascolastico, presente e futuro), tra il Sé e l’Altro, tra le culture personali e il sistema culturale collettivo. L’attività non è allora altro se non la celebrazione di una nuova giornata scolastica e il rinnovamento del patto comunitario di sezione, un “saluto al sole” dalla grande valenza socio-culturale.

## Conclusioni

In questo articolo abbiamo presentato un quadro teorico che sembra giustificare la valenza socializzante della drammatizzazione e la co-costruzione dei significati da essa veicolata. Per poter cogliere appieno le opportunità formative della drammatizzazione, abbiamo interpretato le situazioni-dramma osservate nel contesto scolastico alla luce della psicologia culturale delle dinamiche semiotiche di Valsiner e della letteratura internazionale che all’argomento si è rivolta. Partendo dalla dimensione cognitiva, abbiamo colto nella *drammatizzazione mentale* uno strumento di ri-costruzione semantica, resa possibile dallo “stepping back” rispetto al flusso tangibile del reale. Abbiamo dunque individuato nella narrazione drammatizzata di culture personali una seconda tipologia di *drammatizzazione individuale* per procedere, infine, con la definizione della *drammatizzazione condivisa* e dei suoi elementi

fondanti: la liminalità e la dialogicità. L'applicazione del quadro teorico, infine, ci ha permesso di interpretare le routine scolastiche come drammatizzazioni condivise dalla forte valenza cerimoniale.

Il quadro teorico qui presentato ha un'ampia applicazione nel contesto scolastico. Esso sembra offrire una chiave di lettura alle drammatizzazioni spontanee che quotidianamente investono il tessuto relazionale delle scuole, presenta una possibilità di superamento delle tensioni sperimentate dal bambino nell'adeguamento al ruolo di *alunno* e, infine, fornisce una base concettuale alla drammatizzazione intesa come metodologia didattica (DIE, Process Drama, ecc.). Le qualità della drammatizzazione spontanea possono infatti essere colte nella drammatizzazione educativa:

- *Liminalità*. L'insegnante conduce gli alunni in un luogo di transizione e trasformazione, una zona franca in cui le regole e i meccanismi relazionali della classe sono momentaneamente sospesi. Nel limbo della drammatizzazione educativa gli studenti possono sperimentare ruoli diversi e modificare il proprio status (ad es. divengono insegnanti o genitori), distanziandosi dal flusso del reale, riflettendo su di esso e impegnandosi nell'esplorazione di mondi possibili (O'Neill, 1989). Il bambino entra allora nel mondo delle circostanze, un mondo in cui può trasformare se stesso, congelare un problema, sperimentare alternative e modellare le proprie azioni future (Heatchote, 1984).

- *Tensione*. La tensione è il motore dell'apprendimento attraverso la drammatizzazione educativa. È proprio la tensione, generata dall'incontro con narrazioni di vita (reali o fittizie) ad innescare il coinvolgimento necessario alla costruzione attiva di conoscenze. Erika Piazzoli (2011), una delle maggiori esperte in Italia di Drama in Education, descrive differenti tipologie di tensione drammatica. Tra di esse, quella che sembra produrre migliori risultati educativi è la *metaxis*. Il termine, utilizzato da Platone per descrivere la condizione di incertezza propria dell'esistenza umana, viene da lei adoperato per indicare una tensione intraindividuale generata dalle contraddizioni fra ruolo e identità reale. In altri termini, la *metaxis* emerge nel momento in cui l'attore percepisce una discordanza tra i pensieri e le azioni sperimentati nel dramma e la sua condotta quotidiana. Erika Piazzoli (2018) chiarisce la genesi della *metaxis* riportando l'esempio di Emi, una futura docente. La donna sostiene fortemente il valore del diritto dei bambini all'istruzione. Nonostante ciò, chiamata a interpretare il ruolo di una bambina nomade, Emi prova sollievo e felicità nell'apprendere di dover rinunciare a una giornata scolastica a causa del mancato passaggio dello scuolabus. Per un momento, la donna dimentica i valori a cui

afferma di aderire e non interpreta la situazione come una violazione dei diritti dell'infanzia: la prospettiva di poter rimanere a casa a bighellonare vince su tutto il resto. La discordanza tra i sentimenti sperimentati nel dramma e i suoi valori genera una tensione, la *metaxis* appunto, che la induce a riflettere e guardare se stessa "con gli occhi degli altri" (*ivi*, pag 92). Allo stesso modo, molteplici potrebbero essere le occasioni di genesi della *metaxis* nel contesto scolastico: i bambini sperimentano quotidianamente il contrasto tra ciò che il ruolo di alunno richiede (es. condividere spazi e materiali con i compagni) e le azioni e i pensieri che solitamente li vedono protagonisti al di fuori dell'istituzione scolastica (es. rifiutare la condivisione per proteggere i propri oggetti dal danneggiamento). In ogni caso, è proprio tale tensione a produrre il maggior coinvolgimento e un più deciso tentativo di riflettere sul ruolo e sul significato dell'esperienza drammatizzata.

- *Trasformazione attraverso la dialogicità*. L'accumulo di tensione drammatica motiva l'alunno all'azione e alla riflessione per il superamento della situazione-problema. La riduzione della tensione può avvenire solo grazie alla liminalità della drammatizzazione e alla dialogicità che induce, cioè, ad attività interiori riflessive e stimola un'indagine che trascende i dati immediatamente disponibili alla percezione (O'Neill, 1989). Anche in questo caso, il processo dialogico si presenta con una doppia veste: accanto al confronto/scontro tra i diversi ruoli degli alunni, vi è anche quello che il singolo alunno costruisce tra la propria identità reale e il ruolo momentaneamente affidatogli. Non bisogna infine dimenticare l'imprescindibilità del dialogo tra docenti e alunni. Questo complesso intreccio dialogico è un eccellente propulsore per la conoscenza del Sé, presentandosi al contempo come elemento generatore di trasformazioni sociali.

Le caratteristiche della drammatizzazione, sin qui descritte, rappresentano il fondamento teorico della drammatizzazione educativa intesa come strumento di ampio utilizzo nella scuola per sostenere l'autorealizzazione e lo sviluppo socio-emotivo degli alunni (Üstündag, 1997). La partecipazione attiva ad esperienze inedite, l'assunzione di prospettive diverse dalla propria, l'esplorazione della dimensione emotiva, il superamento delle tensioni, la cooperazione e l'espressione delle proprie potenzialità trovano possibilità di attuazione nella liminalità e dialogicità di uno spazio-tempo sospeso, un limbo in cui diverse possibilità e maschere si mostrano a identità in via di sviluppo.

## Bibliografia

- Boulanger, D., Albert, I., Marsico, G. (2020). Gerontagogy toward Intergenerationality: Dialogical Learning between Children and Elders. *Integrative Psychological and Behavioural Sciences*, 54(2), 269-285. DOI: 10.1007/s12124-020-09522-7.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*, ed. it. a cura di Poma, A., Cinisello Balsamo, Mi: Edizioni Paoline.
- Chaffee, J., & Crick, O. (eds) (2015). *The Routledge Companion to Commedia Dell'Arte*. London and New York: Rutledge Taylor and Francis Group.
- Coppola, C., Mollo, M., Pacelli, T. (2015). The development of logical tools through socially constructed and culturally situated activities. 'In M.V. Dazzani, M. Ristum, G. Marsico, & A.C. Bastos (Eds), *Educational Contexts and Borders through a Cultural Lens. Looking Inside, Viewing Outside* (1th ed., pp.163-176). Springer. DOI 10.1007/978-3-319-18765-5.
- Coppola, C., Mollo, M., Pacelli, T. (2019). The worlds' game: collective language manipulation as a space to develop logical abilities in a primary school classroom. *European Journal of Psychology of Education*. 34(4), October. DOI: 10.1007/s10212-018-0401-1.
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Alcan; trad. it. (2005), *Le forme elementari della vita religiosa: il sistema totemico in Australia*. Roma: Meltemi.
- Goffman, E. (1952). On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation to Failure. *Psychiatry*, 15(4), 451-463.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of the Experience*. Boston: Northeastern University Press edition.
- Gomes, R., Dazzani, V., Marsico, G. (2018). The role of responsiveness within the self in transitions to university, *Culture & Psychology*, 24(1),49-59, DOI: 10.1177/1354067X17713928.
- Haseman, B. (1991). Improvisation, process drama and dramatic art. *The Drama Magazine*, 19-21.
- Heathcote D. (1984). The authentic teacher: Signs and Portents. In Johnson, L., O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote, collected writings of drama and education*. London: Hutchinson.
- Hermans, H. J. (2006). The self as a theater of voices: Disorganization and reorganization of a position repertoire. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 147-169. DOI: 10.1080/10720530500508779.
- Johnson, L., O'Neill, C. (1991). *Collected writings on education and drama: Dorothy Heathcote*. London: Hutchinson.

- Komatsu, K. (2019). *Meaning-Making for Living: The Emergence of the Presentational Self in Children's Everyday Dialogues*. Cham: Springer.
- Lewis, M., Brooks-Gunn, J. (1979). *Social Cognition and the Acquisition of Self*, New York: Plenum.
- Marsico, G., (2018). The challenges of the Schooling from Cultural Psychology of Education. *Integrative Psychological and Behavioural Sciences*, 52(3), 474-489. DOI: 10.1007/s12124-018-9454-6.
- Marsico, G., Dazzani, V., Ristum, M. & Bastos A.C. (Eds). (2015). Educational contexts and borders through a cultural lens – Looking inside. Viewing outside. *Cultural Psychology of Education, 1*, Cham, Springer.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Cham: Palgrave Macmillan. DOI 10.1007/978-3-319-77962-1.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In Wold, A. H. (Ed.). *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Slade, P. (1955). *Child drama*. London: University of London Press.
- Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's Stage Theory1: The Psychology of Art and the Actor under the Direction of Perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 319-341.
- Stenner, P. (2017). *Liminality and Experience: A transdisciplinarity approach to the Psychosocial*. London: Palgrave.
- Suvorov, A. V. (1983). The Formation of Representation in Deaf-Blind Children. *Soviet Psychology*, 22(2), 3-28.
- Szulevicz T., May Eckerdal R., Marsico G., Valsiner, J. (2016). When disruptive behaviour meets outcome-based education. *Psihologija*, 49(4), 447-468. DOI: 10.2298/PSI1604447S.
- Tateo, L. (2020). *A Theory of Imagining, Knowing, and Understanding*. Cham: Springer.
- Turner, V. W. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. Trad. it. (1986). *Dal rito al teatro*. Bologna: il Mulino.
- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. London: Sage.
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. Paris: Emile Nourry.
- Vygotskij, L. S. (1930). *Voobraženie i torčestvo v detskom vozraste*; trad. it. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.
- Way, B. (1967). *Development Through Drama*. London: Longmans.
- Wright, P. (2011). Agency, Intersubjectivity and Drama Rducation. The Power to Be and Do More. In Schonmann, S., *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers. DOI 10.1007/978-94-6091-332-7\_18.

### **Sitografia**

- O'Neill, C. (1989). Dialogue and Drama: The Transformation of Events, Ideas, and Teachers, *Language Arts*, 66(5) 528-540, disponibile in <https://www.jsor.org/stable/41411486>.
- Piazzoli, E. (2011). Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento. In *Italiano LinguaDue*, vol. 1, disponibile in file:///C:/Users/W10/Downloads/1243-Articolo-4654-1-10-20110708%20(2).pdf.
- Üstündag, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools; *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 13 89-94; disponibile in <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88128>.
- Vygotsky, L. S. (1925). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press; trad. inglese (1971), parzialmente disponibile in ' <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/index.htm>.

**Teorie del complotto, radicalizzazione e ricerca del significato**  
**Conspiracy theories, radicalization and quest for significance**

Marika Rullo, Loretta Fabbri, Claudio Melacarne, Alessandra Romano

Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive  
Università di Siena  
via Fieravecchia, 19 - Siena  
e-mail: marika.rullo@unisi.it;  
e-mail: loretta.fabbri@unisi.it;  
e-mail: claudio.melacarne@unisi.it;  
e-mail: alessandra.romano2@unisi.it.

**Ricevuto:** 02.11.2021 - **Accettato:** 27.06.2022

**Pubblicato online:** 21.09.2022

**Riassunto**

La pandemia di Covid-19 ha rappresentato e continua a rappresentare un momento di crisi per molte società nel mondo. In tempi di difficoltà come questo, le teorie del complotto si diffondono molto rapidamente in quanto forniscono spiegazioni semplici a eventi complessi dando l'illusione di avere il controllo di una realtà sconosciuta e spesso spaventosa. Negli ultimi tempi si è registrato un aumento della diffusione, soprattutto online, di teorie del complotto legate sia alla pandemia di Covid-19 che ad altri eventi sociali. Tuttavia, la diffusione delle teorie del complotto può avere conseguenze sociali molto gravi come favorire il fiorire di forme di radicalizzazione. Nella presente ricerca cross-sectional condotta in Italia (N = 197) abbiamo utilizzato la Significance Quest Theory (SQT; Kruglanski et al., 2017) per descrivere come la radicalizzazione sia collegata alla ricerca di significato che può portare le persone ad adottare una mentalità complottista che a sua volta può supportare cognizioni e comportamenti radicalizzati. I risultati di questo studio rivelano che le relazioni tra ricerca di significato e tendenza alla radicalizzazione e forme di pregiudizio nei confronti degli immigrati, sono in parte spiegate dal pensiero complottista. Le implicazioni teorico-pratiche di questa ricerca prendono in

Marika Rullo et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45  
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2022oa14613

Copyright © FrancoAngeli  
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>

considerazione gli sviluppi di SQT applicato alla comprensione del pensiero complottista e alla prefigurazione di azioni educative da progettare in una prospettiva trasformativa.

**Parole Chiave:** Significance Quest Theory, Teorie del complotto, radicalizzazione, pregiudizio, educazione

### **Abstract**

The Covid-19 pandemic has represented and continues to represent a moment of crisis for many societies worldwide. During times of emergency like this, conspiracy theories spread very quickly as they provide simple explanations to complex events giving the illusion of being in control of an unknown and often frightening reality. Recently there has been an increase in the spread, especially online, of conspiracy theories connected both to the Covid-19 pandemic and to other social events. However, the spread of conspiracy theories can have very serious social consequences such as favoring the flourishing of forms of radicalization. In the present cross-sectional research conducted in Italy (N = 197) we used the Significance Quest Theory (SQT; Kruglanski et al., 2017) to describe how radicalization is connected to the quest for significance that can lead people to embrace a conspiracy mentality which in turn can support radicalized cognitions and behaviors. The results of this study reveal that the relationships between quest for significance and the tendency to radicalization and forms of prejudice towards immigrants, are partly explained by conspiracy thinking. The theoretical-practical implications of this research take into consideration the developments of SQT applied to the understanding of conspiracy thinking and the prefiguration of educational actions to be designed in a transformative perspective.

**Keywords:** Significance Quest Theory; conspiracy theories; radicalization; prejudice; education

### **Introduzione**

La recente pandemia di COVID-19 ha prodotto notevoli squilibri nelle società di tutto il mondo, non solo dal punto di vista sanitario ed economico ma anche sociale (OECD, 2021). Tra gli effetti di questi squilibri c'è stato l'aumento della diffusione, soprattutto online, di molteplici teorie del complotto alcune delle quali alla base di azioni di protesta, sfociate in manifestazioni talvolta violente. La questione è diventata così "urgente" che la Commissione europea ha deciso di

pubblicare una serie di infografiche educative per aiutare i cittadini a identificare, sfatare e contrastare le principali teorie del complotto legate al COVID-19<sup>1</sup>. La pericolosità del diffondersi delle più disparate teorie del complotto durante la pandemia da Coronavirus è stata ampiamente analizzata soprattutto in riferimento all’impatto di tali credenze sui comportamenti indicati dai governi e dagli scienziati per contenere i livelli di contagio (Pavela Banai et al., 2021; Bierwiazzonek et al., 2020; per una recente metanalisi vd. Bierwiazzonek et al., 2022). Secondo un recente studio di Romer e Jamieson (2020) condotto negli Stati Uniti, chi riteneva plausibile l’ipotesi che il diffondersi della pandemia di Coronavirus avesse trovato la complicità delle industrie farmaceutiche o del governo cinese, era anche più propenso a trasgredire le norme previste per il contenimento del contagio, quali il distanziamento sociale, l’uso della mascherina e, non ultimo, l’adesione ai piani vaccinali. Che il fenomeno possa avere avuto tratti transculturali può essere una ipotesi avvalorata da risultati simili riscontrati anche in popolazioni non occidentali, come il Bangladesh (Barua et al., 2020). Tuttavia, un importante studio di Chan et al. (2021) condotto su 1500 rispondenti ha mostrato che solo le teorie del complotto che supportavano le credenze che il Coronavirus non fosse rischioso avevano un impatto nel ridurre i comportamenti di prevenzione mentre quelle che supportavano l’idea che il Coronavirus fosse rischioso per la salute erano associate a maggiori comportamenti di prevenzione.

Pertanto, il diffondersi delle teorie del complotto è oggi un problema particolarmente cruciale visto l’impatto che tali credenze hanno sul comportamento individuale e quindi collettivo. Lo è ancor di più se si pensa alla facilità con la quale tali teorie (e.g. Q-Anon<sup>2</sup>) si diffondono soprattutto grazie all’utilizzo dei social media (e.g. Facebook, Instagram, Twitter etc.) divenuto massivo soprattutto durante l’avvento della pandemia quando a causa delle forti restrizioni che impedivano il contatto sociale, il tempo trascorso dalle persone sui social media è aumentato drasticamente rendendo queste piattaforme gli strumenti privilegiati per tessere e mantenere rapporti sociali (e.g. Wong et al.,

---

<sup>1</sup> Le iconografiche sono presenti sul sito della Comunità Europea al link: [https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories\\_it](https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_it).

<sup>2</sup> Q-Anon è una teoria del complotto diffusasi in rete inizialmente negli Stati Uniti a partire dal 2017 la cui narrazione centrale prevede che un gruppo di potenti collusi con una rete di pedofili a livello globale abbia come obiettivo il dominio del mondo. Per una lettura approfondita sul tema vedere Wu Ming 1 “La Q di Qomplotto: Q-Anon e dintorni. Come le fantasie di complotto difendono il sistema”. Per una trattazione sintetica vedere Stefano Dalla Casa, Che cos’è Qanon, la teoria del complotto del momento, in Wired, 4 agosto 2018.

2021). I social media infatti hanno avuto un ruolo cruciale nella diffusione delle credenze complottistiche sia perché è aumentata la popolazione che li utilizza come mezzo di informazione privilegiato (Marcelli, S., Valerii, 2021), esponendosi quindi a notizie non sempre verificate e alle teorie complottistiche più disparate condivise e diffuse proprio da coloro che le supportano (e.g. Bessi et al., 2015), sia per i meccanismi con cui gli algoritmi che regolano queste piattaforme tendono a proporre contenuti sempre simili a quelli verso cui gli utenti hanno mostrato precedentemente interesse che danno vita alla creazione di echo-chambers<sup>3</sup> (vd. Van Raemdonck et al., 2019; Cinelli et al., 2021), ovvero spazi in cui le persone ritrovano solo ciò che conferma le proprie convinzioni e credenze favorendo così il rafforzamento delle loro posizioni piuttosto che la loro messa in discussione attraverso il confronto con prospettive diverse.

L'interesse a indagare questo impatto ha indotto alcuni gruppi di ricerca a interrogarsi sul loro ruolo nel generare fenomeni di radicalizzazione (violenta e non) intesi come processi sociali e psicologici di supporto a un'ideologia politica o religiosa estremista che può condurre a forme di polarizzazione ed estremismo violento (Horgan & Braddock, 2010, p. 279; vd anche Antonelli, 2021).

Nonostante sia tuttora assente un'analisi sistematica della relazione tra cospirazionismo e processi di radicalizzazione, alcune recenti ricerche hanno iniziato a esplorare le conseguenze delle teorie del complotto soprattutto per quanto riguarda il loro ruolo nell'indurre sentimenti di alienazione, impotenza e ostilità verso la società, aumentando l'accettazione dell'uso della violenza e diminuendo il sostegno alle azioni democratiche (Lamberty & Leiser, 2019), rendendo quindi tali teorie dei veri e propri "moltiplicatori della radicalizzazione" (Byington, 2019). In questo scenario, scopo del presente studio è approfondire l'impatto che le credenze cospirazioniste hanno sui processi di radicalizzazione, rintracciando gli antecedenti psico-sociali e conseguentemente cercando di comprendere la valenza di queste variabili in ottica educativa e trasformativa<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Le echo chambers o "camere dell'eco" in italiano fanno riferimento alle situazioni, spesso favorite dagli algoritmi dei social network, nelle quali le persone sono esposte in modo continuativo ad informazioni e opinioni che rafforzano le loro idee e convinzioni.

## Le teorie del complotto

Nella letteratura, una teoria del complotto è definita come una qualunque credenza in grado di spiegare la causa ultima di un evento o situazione significativa come risultato di un complotto segreto di un gruppo potente (Bale, 2007; Douglas et al., 2015; 2020;2021; Swami et al., 2011). L'assunto che accomuna molte delle teorie del complotto più diffuse è che alcuni gruppi di potere nascondono informazioni importanti per portare avanti i propri interessi, perlopiù malevoli (Douglas et al., 2017). Le credenze complottiste identificano un nemico (Bilewicz & Sędek, 2015) e possono di conseguenza innescare meccanismi di difesa supportando forme di discriminazione. In questa stessa definizione delle teorie del complotto è implicita una dimensione inter-gruppo (élite vs. vittime), che è considerata l'aspetto centrale che le distingue da altre credenze "sospette" (Cichocka et al., 2016; van Prooijen & van Lange, 2014). L'identificazione di un nemico rappresenta un modo attraverso il quale queste teorie offrono l'illusione di essere in controllo di una realtà ignota e spesso minacciosa, semplificando e portando alla luce il suo funzionamento (e.g., Lewandowsky et al., 2012). Apparentemente, la tendenza ad avallare teorie del complotto si è evoluta come una funzione adattiva per proteggersi da individui e gruppi estranei ostili (van Prooijen & van Vugt, 2018) e pertanto conserva una matrice funzionale. La letteratura psicologica e pedagogica sull'adesione alle teorie del complotto, che negli ultimi 20 anni ha visto un rinnovato interesse dovuto alla loro drastica diffusione in rete (Douglas et al., 2015), suggerisce che il loro fascino aumenti durante periodi di crisi, come ad esempio quelli legati a tragedie ambientali, crisi economiche o sanitarie (van Prooijen & Douglas, 2017) che possono rappresentare una forma di minaccia esistenziale (vd. *The Terror Management Theory*, Greenberg & Arndt, 2011), una sorta di dilemma disorientante collettivo (Mezirow, 2003), che alimenta forti stati di incertezza sul futuro e incrementa "la domanda di risposte".

Le teorie del complotto possono rappresentare un grande pericolo per le democrazie di tutto il mondo proprio perché alimentano forme di polarizzazione e l'ostilità verso particolari gruppi. Ad aggravare il quadro c'è la possibilità, ormai ampiamente supportata da molteplici studi empirici (Douglas et al., 2017; 2018) che cadere nella trappola di una teorie del complotto aumenti il rischio di credere anche ad altre teorie del complotto, non sempre coerenti tra loro, e di sviluppare quindi una "mentalità cospirazionista" (vedi Douglas et al., 2019; Imhoff & Bruder, 2013; Popper, 2002) che conduce a diffidare della quasi totalità delle spiegazioni ufficiali agli eventi (Vosoughi et al., 2018). La ricerca

psicologico-sociale ha inoltre concluso che tali credenze non solo quindi sono in grado di rispondere a vari bisogni fondamentali come i bisogni epistemici, ovvero i bisogni di conoscere e soddisfare la curiosità e i bisogni esistenziali, quindi relativi alla sicurezza e al controllo ma hanno un ruolo focale anche nella soddisfazione di bisogni sociali, che si riferiscono al desiderio di essere accettati socialmente e di appartenere a gruppi sociali positivi in grado di fornire autostima e ripristinare il valore del sé (Douglas et al., 2017). Tuttavia il costrutto di teoria del complotto così come trattato nella letteratura psicologico-sociale appare talvolta poco circoscritto e generalista contribuendo al rischio di osservare tale fenomeno in modo poco funzionale alla sua comprensione e quindi anche alle strategie per arginarlo. Una definizione operativa poco circoscritta infatti rischia di essere inutile se non dannosa poiché non sempre permette di distinguere tra quelle credenze che rappresentano plausibili sospetti nei confronti del potere e che possono anche rappresentare legittime forme di “controllo” del potere stesso, e quelle teorie irrealistiche che tracciano scenari complottistici impossibili e spesso paranoici. Spesso si tende a etichettare con estrema facilità ogni sospetto più o meno legittimo su alcune scelte politiche come una teoria del complotto con il rischio di polarizzare il dibattito pubblico intorno a questioni di rilevanza sociale a cui i cittadini dovrebbero poter partecipare anche portando istanze di sospetto nei confronti del potere politico. Tuttavia, la letteratura socio-psicologica sembra ancora lontana dal trovare una chiara e condivisa definizione operativa di teoria del complotto per quanto alcuni autori hanno sollevato un dibattito promettente sulla necessità di distinguere quantomeno le teorie assurde dai sospetti legittimi. Di recente alcuni autori (Stojanov, & Halberstadt, 2019) hanno rivolto la loro attenzione all’analisi dei contenuti delle principali teorie del complotto per proporre una più circoscritta definizione di quali elementi di queste credenze possono effettivamente ricalcare le caratteristiche fondamentali per poter definire un sospetto una vera e propria teoria del complotto vera e propria. Questi autori hanno proposto ad esempio di distinguere tra uno scetticismo razionale caratterizzato da sospetti plausibili (es. le accuse di corruzione tra pubblici ufficiali) da una tendenza al cospirazionismo caratterizzata da credenze irrealistiche spesso frutto di spiegazioni ad eventi sociali o politici che contraddicono le spiegazioni ufficiali e prefigurano una collaborazione segreta tra “potenti” con scopi malevoli (e.g. Byford, 2011; Uscinski & Parent, 2014).

## **Cospirazionismo e processi di radicalizzazione: il ruolo del *quest for significance***

La teoria della ricerca del significato – significance quest theory – (SQT; Kruglanski et al., 2017) è un quadro teorico sviluppato per analizzare lo sviluppo della tendenza ad aderire a forme di estremismo violento, terrorismo e radicalizzazione violenta. Tale approccio teorico presume che la ricerca di significato nella vita, definita come l'esperienza soggettiva che conta ed è degna di rispetto (Steger et al., 2006), sia la forza motrice che spinge gli individui a mettere in atto comportamenti estremi. Kruglanski e coautori definiscono il quest for significance come il desiderio di essere importante per gli altri significativi e per la società, di “fare la differenza”, “importare”, “essere qualcuno” (Kruglanski et al., 2013). L'SQT postula, inoltre, che quando gli individui si trovano in condizioni di perdita di significato sono automaticamente indotti ad agire in modo da ripristinare tale perdita (Kruglanski et al., 2013; Kruglanski et al., 2014) ma per farlo devono trovare “i mezzi appropriati per significare” (Kruglanski et al., 2014, p. 74) come le ideologie che “promettono significato se solo si seguono i loro dettami” (p. 81). L'attivazione di questo bisogno interagisce inoltre sia con la narrativa ideologica (Narrative), che lo collega con una modalità di acquisizione del significato, sia con la rete sociale (Network) che abbraccia la narrazione e la convalida socialmente (Kruglanski et al., 2021). Molte ricerche suggeriscono infatti che prima di radicalizzarsi, l'individuo sperimenta uno stato di incertezza sul sé e sul mondo (Hogg et al., 2010, 2013; Hogg, 2014; Doosje et al., 2013; Klein e Kruglanski, 2013; Meeus, 2015) e di ansia esistenziale (McBride, 2011) che è motivato a ridurre attraverso l'estremismo e la radicalizzazione.

In queste condizioni, gli individui possono essere più propensi a identificarsi con una categoria sociale disponibile, come quella fornita da un gruppo radicale (Taylor & Louis, 2004; Dalgaard-Nielsen, 2010) che, con la sua visione estrema, chiara ed esplicativa del mondo (Savage & Liht, 2008; Liht & Savage, 2013), aiuta a sviluppare un senso di certezza sugli eventi del mondo e sul sé (Hogg, 2014). Inoltre, la socializzazione con questo tipo di gruppi può essere favorita dal contesto virtuale, che alimenta contesti di confronto in cui le opinioni si rinforzano a vicenda e diventano quindi più estreme e radicali (vd. “echo chambers<sup>4</sup>”, Geeraerts, 2012), “isolando” l'individuo dal resto della società e inglobandolo all'interno di queste reti.

I bisogni di certezza, di controllo e di approvazione sociale sono, quindi, alcuni dei bisogni collegati all'esigenza generale di costruire significato nella vita (Heine et al., 2006), alla quale l'ideologia da un lato e il network da un altro possono rispondere.

Assumendo quindi la SQT come background teorico per la comprensione della radicalizzazione, è possibile immaginare che anche dietro all'adesione alle teorie del complotto vi sia una stessa condizione psicologica di mancanza di significato, cioè una profonda esigenza di soddisfare il "desiderio fondamentale di importare, di essere qualcuno, di avere rispetto" (Kruglanski et al., 2014, p. 73). Ad esempio, offrendo agli individui una fonte di auto-categorizzazione sociale, come l'appartenenza al gruppo di "chi detiene la verità" o al gruppo che cerca di contrastare "i poteri forti e corrotti", le teorie del complotto possono fornire un senso di approvazione esterna che eleva l'autostima e può contribuire anche a ridurre l'incertezza sul sé (Hogg, 2000). Le teorie del complotto, quindi, possono diventare una forma di narrazione ideologica ottimale per rispondere alla necessità di ripristinare la percezione di "contare qualcosa" e di essere importanti.

Le teorie del complotto e la radicalizzazione condividono quindi inoltre lo spostamento del risentimento degli individui per la propria condizione di svantaggio verso l'esterno, ovvero verso "capri espiatori" (Abalakina-Paap et al., 1999; Goertzel, 1994; Moghaddam, 2005), ritenuti ad esempio i fautori del complotto. Non solo, talvolta tale risentimento può essere direzionato verso gruppi che seppur non direttamente coinvolti nella retorica del complotto originale, non godono di particolare simpatia (Jolley et al., 2018; Biddlestone et al., 2020) o vengono concepiti come parte più o meno attiva del complotto stesso. Per questo motivo spesso le teorie del complotto si accompagnano alla formazione di pregiudizi e all'espressione di forme di discriminazione (Kramlich & Romano, 2020) rivolte a vari gruppi sociali (es. immigrati, ebrei, omosessuali, etc; eg. Jolley et al., 2020; Sternisko et al., 2020) verso i quali talvolta i "complottisti" possono manifestare anche gravi forme di ostilità e violenza (e.s. per una rassegna vedi Biddlestone et al., 2020). Per questo motivo, le teorie del complotto possono avere un ruolo cruciale nell'alimentare i processi di radicalizzazione e di micro-radicalizzazione intesa come una piccola parte del processo di radicalizzazione che include anche quei movimenti di cittadini che alimentano la conflittualità sociale senza necessariamente arrivare ad azioni di protesta violenta (Bailey & Edwards, 2017; vd. anche Caramellino, Melacarne, Ducoi, 2021).

Tuttavia, mentre la maggior parte delle ricerche si è concentrata molto sui motivi per cui gli individui credono nelle teorie del complotto, una minor attenzione è stata rivolta allo studio delle implicazioni politico-comportamentali di tali convinzioni, come il ruolo delle teorie del complotto nel condurre a forme di radicalismo o di ostilità – anche violente – verso particolari gruppi sociali.

### **La ricerca**

Nello sfondo fin qui delineato, la presente ricerca ha l'obiettivo di contribuire a colmare questo apparente gap, indagando se la motivazione a ripristinare un senso di controllo e di significato (Significance Quest Theory; Kruglanski & Orehek, 2011) – considerata come uno degli antecedenti più significativi della radicalizzazione violenta – possa incidere sull'adesione alle teorie di complotto che a loro volta possono rappresentare il nucleo ideologico di processi di radicalizzazione e discriminazione verso alcuni gruppi sociali.

Considerata la stretta relazione teorica tra gli antecedenti della radicalizzazione analizzata secondo il modello di Kruglansky et al., (2017) e l'adesione alle teorie del complotto, abbiamo deciso quindi di indagare come il quest for significance, già analizzato come antecedente della radicalizzazione, sia connesso ad una maggiore propensione a credere ad alcune teorie cospirazioniste che a loro volta possono rappresentare un forte antecedente ideologico alla base dei processi di radicalizzazione. L'approfondimento e la chiarificazione di questa relazione tra ricerca del significato e maggiore esposizione all'adozione di prospettive radicali, con casi che sfociano nella violenza, potrebbe essere utile anche a sviluppare pratiche educative<sup>4</sup> finalizzate a prevenire e contenere questa sorta di “comorbidità sociale”, composta dalla perdita del significato, ricerca di identità più stabili, costruzione di teorie complottiste precritiche e sviluppo di azioni di protesta basate sulla polarizzazione di credenze e presupposizioni. Pertanto, abbiamo utilizzato le evidenze emerse dal presente studio per avviare una riflessione di natura educativa sui processi di prevenzione di fenomeni di radicalizzazione.

---

<sup>4</sup> Per una revisione sul tema si rimanda agli special issue n°I-II del 2020 della rivista *Educational Reflective Practictices* <https://www.francoangeli.it/Riviste/sommario.aspx?IDRivista=172&lingua=EN>.

## **Metodo**

### **Partecipanti**

Un campione di convenienza, intercettato tramite post sponsorizzati su Facebook, ha preso parte alla ricerca e compilato il questionario. Le condizioni per partecipare alla ricerca erano di vivere in Italia e di avere più di 18 anni. Il gruppo di partecipanti oggetto di analisi è composto da 197 partecipanti (123 femmine e 74 maschi; Mage = 32.11; SDage = 10.21) di cui 87 (44,2%) provenienti dal Centro Italia, 73 (37,1%) dal Nord Italia e 37 (18,8%) dal Sud e Isole. Il 41,6% dei partecipanti era in possesso del Diploma di scuola superiore, il 26,9% della Laurea triennale mentre il 21,8 % della Laurea Magistrale. Solo l'8,1% ha dichiarato di possedere un Dottorato di Ricerca o altro titolo post-laurea mentre solo l'1,5% ha dichiarato di essere in possesso solo di Licenza Media.

### **Procedura**

I partecipanti hanno risposto ad una survey online creata con Google Moduli. Il post usato per rintracciare i potenziali partecipanti chiedeva di rispondere ad un breve questionario sulla fiducia nella politica e altri temi sociali. Dopo aver fornito il consenso informato alle condizioni dello studio e al trattamento dei dati personali, i partecipanti hanno compilato le scale di misura (vd. Materiali). Hanno fornito poi alcune informazioni demografiche (i.e. età, genere, area geografica di residenza, titolo di studio) e riportato il loro orientamento politico. Al termine del questionario ai partecipanti è stato fornito un debriefing in forma scritta, per spiegare loro gli scopi e ricordare la possibilità di ritirarsi dallo studio dopo aver registrato le loro risposte. Il protocollo di ricerca è stato approvato dal comitato etico delle scienze sociali dell'Università di Siena. L'ordine di presentazione delle scale di misura visualizzato dai partecipanti, riflette l'ordine di presentazione delle scale stesse descritto di seguito.

### **Materiali**

*Fiducia nel governo e nella politica:* La fiducia nei confronti del governo e nella gestione del governo della situazione pandemica attuale è stata misurata attraverso 3 item ad hoc con scala di risposta Likert a 5-passi (da 1 "Per niente in accordo" a 5 "Del tutto in accordo"). Gli item sono: "*Ho fiducia nei politici attualmente al governo italiano*", "*Ho*

*fiducia nella capacità del governo attuale di gestire la situazione pandemica da Coronavirus*”, “*In generale, mi fido della politica italiana*”. La scala ha mostrato un alto indice di affidabilità ( $\alpha = .85$ ).

*Quest for individual significance*: per misurare il bisogno di significato, sono stati usati 6 item con scala di risposta Likert a 5 passi (da 1 “Completamente in disaccordo” a 5 “Completamente in accordo”) tratti dalla scala *Quest for Significance Scale (QFSS)* di Molinaro et al., (in press). Gli item sono: “*Vorrei poter essere rispettato/a di più*”, “*Vorrei essere più importante per gli altri*”, “*Vorrei che gli altri pensassero che fossi più rilevante*”, “*Vorrei essere più apprezzato/a dagli altri*”, “*Vorrei che le persone si interessassero di più a me*”, “*Voglio essere più importante*”. La scala ha mostrato un alto indice di affidabilità ( $\alpha = .93$ ).

*Credenze cospirazioniste*: le credenze cospirazioniste sono stato rilevate usando il grado di veridicità associata a 14 affermazioni relative a spiegazioni complottiste relative a diversi eventi, tratte da Leone et al., (2018). I partecipanti hanno indicato quanto ritenevano vere/false, su una scala di risposta da 1 “*Completamente falso*” a 4 “*Completamente vero*”, le affermazioni riportate per esteso nella Tabella 2. La media delle risposte per ciascuna affermazione è stata utilizzata come indice di tendenza al pensiero cospirazionista. La scala ha mostrato un alto indice di affidabilità ( $\alpha = 0.96$ ).

*Pregiudizio verso gli immigrati*: Per misurare la tendenza a mostrare pregiudizio, ai partecipanti è stato chiesto di valutare il loro grado di accordo o disaccordo con 6 item su una scala di risposta Likert a 5 passi (da 1 “*Completamente in disaccordo*” a 5 “*Completamente in accordo*”) adattati da Stephan et al. (2002) che misurano la minaccia simbolica e realistica percepita in relazione alla presenza degli stranieri in Italia. Gli item sono: “*Le risorse che l'Italia impiega per gli immigrati, sono maggiori dei contributi che queste persone forniscono al paese*”, “*Agli italiani sono disponibili meno servizi a causa della presenza degli immigrati sul territorio*”, “*La presenza degli immigrati fa aumentare il tasso di criminalità in Italia*”, “*I valori degli immigrati e quelli degli italiani sono incompatibili*”, “*L'identità italiana è minacciata dalla presenza degli immigrati in Italia*” e “*Le credenze e le pratiche religiose in Italia sono minacciate dalla presenza degli immigrati presenti sul territorio italiano*”. La scala ha mostrato un alto indice di affidabilità ( $\alpha = .89$ ).

*Tendenza alla radicalizzazione*: per misurare l'aspetto comportamentale della tendenza alla radicalizzazione è stata usata la scala di Moskaleiko e Mccauley (2009) composta da 10 item con scala di risposta Likert a 5 passi (da 1 “*Completamente in disaccordo*” a 5

“Completamente in accordo”). Esempi di item sono: “Donerei soldi a una associazione che lotta per difendere i diritti legali e politici del mio gruppo”, “Continuerei a supportare un organizzazione che difende i miei diritti legali e politici anche se usasse violenza”.

Tabella 2 - Scala di Credenze Cospirazioniste (Leone et al., 2018)

---

Il governo degli stati uniti ha permesso che gli attacchi di Settembre del 2001 avessero luogo per poter poi scatenare le guerre in Afghanistan e in Iraq.
Esiste già una cura definitiva per il cancro, ma le industrie del farmaco preferiscono tenerla segreta e continuare a guadagnare soldi vendendo le chemioterapie.
La crisi finanziaria del 2008 e l'attuale crisi economica sono il risultato di azioni deliberate da parte di banchieri, finanziari e multinazionali.
Le crisi finanziarie degli ultimi anni sono state provocate deliberatamente dai poteri politici e finanziari.
Il governo degli Stati Uniti sapeva degli attacchi organizzati l'11 Settembre e ha deciso di non fare nulla per prevenirli.
Le multinazionali che producono bibite gassate le arricchiscono con sostanze che causano dipendenza.
Molte malattie infettive, come l'Ebola, sono deliberatamente diffuse da governi e multinazionali del farmaco per scopi economici.
Il cosiddetto ISIS (Stato Islamico) non esiste, ma è solo una creazione dei servizi segreti occidentali.
La lobby gay ha un piano per aumentare il numero di omosessuali diffondendo la “teoria del gender”.
L'assassinio del giudice Giacomelli è stato portato a termine dalla mafia con la complicità dello Stato italiano.
I vaccini sono inutili e dannosi, vengono somministrati solo per favorire gli interessi delle case farmaceutiche.
Tramite le scie chimiche gruppi di potere intendono avvelenare l'aria o manipolare il clima.
Alcuni gruppi di pochi potenti (Bilderberg, Trilaterale, Banca Rotschild, Massoneria) manipolano i destini del mondo.
I rischi dei vaccini sono di molto superiori ai loro ipotetici benefici

---

## Risultati

Un t-test ha mostrato che non ci sono differenze di genere per quanto riguarda il *quest for significance*,  $t(194) = -1.03$ ,  $p = .30$ , Cohen's  $d = -.15$ ), la tendenza a mostrare pregiudizio nei confronti degli immigrati  $t(194) = -0.37$ ,  $p = .97$ , Cohen's  $d = -.00$ ) e la tendenza a radicalizzarsi  $t(194) = 0.94$ ,  $p = .34$ , Cohen's  $d = .14$ ). Invece le donne appaiono meno fiduciose nei confronti della politica  $t(194) = 3.20$ ,  $p = .002$ , Cohen's  $d = .47$ ) e tendono in misura maggiore ad aderire a teorie cospirazioniste  $t(194) = -2.98$ ,  $p = .003$ , Cohen's  $d = -.41$ ). Le statistiche descrittive e le correlazioni sono riportate nella Tabella 1.

Tabella 1 - *Descrittive e correlazioni tra variabili*

	M	SD	Scala	1	2	3	4	5	6	7	8
(N = 197)											
1. Quest for significance	3.09	1.07	1-5	-							
2. Pensiero cospirazionista	1.79	.58	1-4	.16*	-						
3. Pregiudizio verso gli immigrati	1.69	.84	1-5	.18*	.39**	-					
4. Tendenza alla Radicalizzazione	2.11	.71	1-5	.17*	.12	.02	-				
5. Fiducia nella politica	2.23	.83	1-5	-.12	-.27**	-.04	-.11	-			
6. Età	32.11	10.21	/	-.36*	.15*	.24**	-.12	.17*	-		
7. Livello educazione	2.93	1.01	1-5 <sup>1</sup>	-.18**	-.21**	-.16*	.06	.12	.12	-	
8. Orientamento Politico	3.12	1.15	1-7	.03	.30**	.32**	-.35**	.05	.06	-.18**	-

Note: \*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ .

<sup>1</sup> I livelli di educazione erano 1 "Licenza Media", 2 "Diploma superiore", 3 "Laurea Triennale", 4 "Laurea Magistrale", 5 "Dottorato o post-lauream".

*Correlazioni tra variabili.* L'analisi delle correlazioni ha rilevato che oltre alla fiducia nella politica ( $r = -.27$ ,  $p < .001$ ), anche il livello di educazione ( $r = -.21$ ,  $p < .001$ ) sembra correlare negativamente con la tendenza ad aderire al pensiero cospirazionista, a conferma dell'ipotesi che questo tipo di credenze si diffonde in misura minore tra chi possiede

un alto livello di istruzione. Inoltre, l'orientamento politico sembra correlare positivamente con l'adesione al pensiero cospirazionista, ovvero ad un orientamento di destra corrispondono maggiori livelli di credenze cospirazioniste ( $r=.32$ ,  $p<.001$ ). Anche l'età mostra una correlazione positiva con le tendenze a credere nelle teorie del complotto ( $r=.15$ ,  $p<.001$ ) che sembrano maggiormente diffuse con l'aumentare dell'età. Infine, sia il *quest for significance* ( $r=.16$ ,  $p<.001$ ) che il pregiudizio verso gli immigrati ( $r=.39$ ,  $p<.001$ ) mostrano una correlazione positiva con la tendenza ad aderire ad un pensiero cospirazionista mentre nessuna correlazione significativa emerge tra quest'ultimo e la tendenza alla radicalizzazione violenta ( $r=.12$ ,  $p=.20$ ).

*Analisi di Mediazione Tendenza alla radicalizzazione.* Per esaminare la relazione tra *quest for significance* e tendenza alla radicalizzazione violenta e per verificare se tale relazione è mediata dalla tendenza ad aderire ad un pensiero cospirazionista, abbiamo usato il bootstrap test per gli effetti indiretti sviluppato da Preacher and Hayes' (2008) (Model 4; 5,000 Bootstrap Samples) (vedi Figura 1). In questa analisi di mediazione abbiamo controllato l'effetto dell'età, del genere, del titolo di studio e dell'orientamento politico nonché della fiducia nel governo.

I risultati hanno mostrato un modello significativo,  $F(6, 1189) = 12.95$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .29$ . Il *quest for significance* predice una maggiore adesione al pensiero cospirazionista [ $B = .12$  ( $SE = .03$ ),  $p < .001$ ] che a sua volta predice una maggiore tendenza alla radicalizzazione violenta [ $B = .35$  ( $SE = .09$ ),  $p < .001$ ].

L'effetto totale del *quest for significance* sulla tendenza alla radicalizzazione è significativo  $B = .12$  ( $SE = .04$ ),  $p = .009$ . Tuttavia, quando si controlla in relazione all'effetto dell'adesione al pensiero complottista, l'effetto del *quest for significance* si riduce notevolmente e diventa non significativo  $B = .08$  ( $SE = .04$ ),  $p = .07$ , il che suggerisce una mediazione. Il bootstrapped stimato della mediazione conferma che l'adesione ad un pensiero complottista è un mediatore significativo [ $IE = .04$  ( $SE = .02$ ), confidence interval [CI] 95% between .0097 and .0855].

*Analisi di Mediazione Pregiudizio.* Per esaminare la relazione tra *quest for significance* e pregiudizio e per verificare se tale relazione è mediata dalla tendenza ad aderire ad un'ideologia complottista, abbiamo condotto un'altra analisi di mediazione usando il bootstrap test per gli effetti indiretti, sviluppato da Preacher and Hayes' (2008) (Model 4; 5,000 Bootstrap Samples). Anche in questa analisi di mediazione abbiamo controllato l'effetto dell'età, del genere, del titolo di studio e dell'orientamento politico nonché della fiducia nel governo.

I risultati hanno mostrato un modello significativo,  $F(6, 1189) = 12.95, p < .001, R^2 = .29$ . La tendenza ad aderire ad un pensiero complottista predice il pregiudizio nei confronti degli immigrati [ $B = .33$  ( $SE = .10$ ),  $p = .002$ ].

L'effetto totale del *quest for significance* sulla tendenza a mostrare pregiudizio è significativo  $B = .22$  ( $SE = .05$ ),  $p < .001$ . Quando si covaria per l'effetto dell'adesione al pensiero complottista, l'effetto del *quest for significance* si riduce ma rimane significativo [ $B = .18$  ( $SE = .05$ ),  $p = .001$ ] il che suggerisce l'assenza di mediazione. Il bootstrapped stimato della mediazione tuttavia suggerisce un effetto indiretto del *quest for significance* sul pregiudizio attraverso l'adesione ad un pensiero complottista [ $IE = .03$  ( $SE = .02$ ), intervallo di confidenza  $[CI$  95% tra .0036 and .0929].

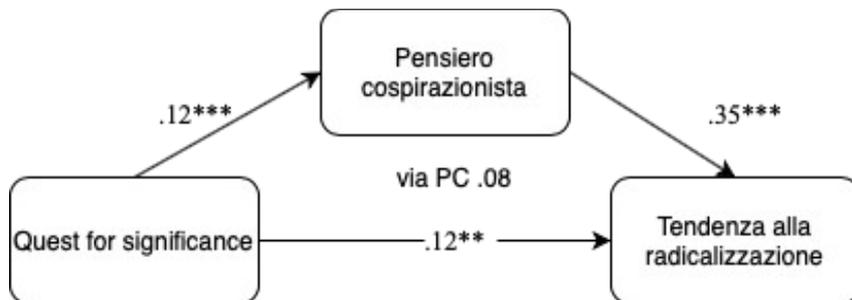


Figura 1 - Risultati del modello di mediazione sulla tendenza a radicalizzarsi ( $n=196$ ), \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

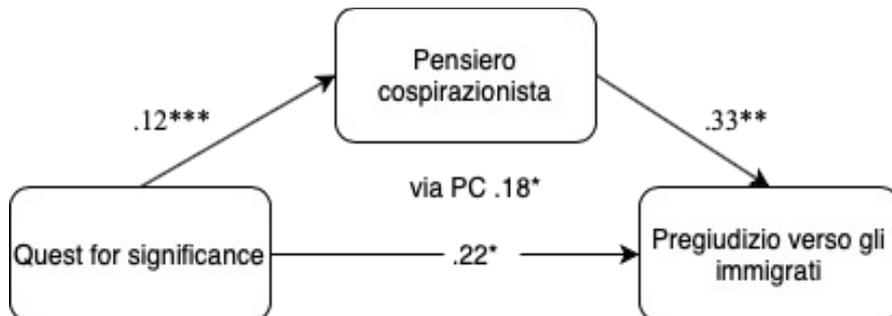


Figura 2 - Risultati del modello di mediazione sul pregiudizio verso gli immigrati ( $n=196$ ), \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## Discussioni

Il fiorire di nuove teorie del complotto e il rafforzamento della diffusione di teorie già note ha rappresentato, e continua a rappresentare, un problema cruciale per la stabilità delle società democratiche di tutto il mondo, considerando il loro ruolo nel diffondersi di proteste politiche violente. Sulla base del modello teorico di Kruglanski et al. (2017) che individua nel bisogno di contare – il *quest for significance* – il fattore psicologico che meglio predice l'adesione a forme di estremismo e radicalizzazione violenta, abbiamo avanzato l'ipotesi che tale bisogno sia collegato anche alle credenze cospirazioniste che possono diventare le ideologie alla base di nuove forme di radicalizzazione. Abbiamo quindi testato tale ipotesi pur tenendo in considerazione altri fattori precedentemente analizzati dalla letteratura psicologico-sociale come antecedenti sia del complottismo che della radicalizzazione, come il generale sentimento di sfiducia nei confronti della politica e nelle istituzioni, o le differenze di genere, età e grado di istruzione (per una rassegna, vedi Goreis & Voracek, 2019).

Coerentemente con la nostra ipotesi, i risultati del presente studio *cross-sectional* condotto in Italia, confermano che il bisogno di significato esperito e riportato dai partecipanti, è associato ad un pensiero cospirazionista che a sua volta si lega alla vulnerabilità a forme di radicalizzazione violenta e all'espressione di pregiudizi verso alcuni gruppi sociali (i.e. immigrati). La riflessione sul fatto che livelli più elevati di *quest for significance* – generalmente collegati a situazioni di umiliazione, frustrazione, anomia (vd. Kruglanski et al., 2017) rendessero le persone più inclini al pensiero cospirazionista, partiva dall'idea che una tale condizione può rendere le persone recettive e suscettibili a narrazioni che sembrano in grado di fornire rassicurazioni e ripristinare un senso di controllo sulla realtà complessa e ambigua, oltre che rafforzare l'autostima attraverso l'appartenenza a un gruppo sociale positivo (i.e. coloro che hanno compreso la verità dietro i complotti).

Dal punto di vista teorico, questa ricerca fornisce quindi delle iniziali prove empiriche dirette del ruolo del *quest for significance* nelle credenze cospirazioniste che a loro volta possono rappresentare il nucleo ideologico utile a giustificare forme di radicalizzazione più o meno violenta intesa come espressione estremizzata di un conflitto tra gruppi. In effetti, la ricerca sull'adesione alle teorie del complotto ha già messo in luce la forte componente intergruppi sottesa alla maggior parte delle teorie del complotto, indicando come la contrapposizione tra una élite corrotta e malevola (i.e. coloro che operano il complotto) e un gruppo svantaggiato (i.e. coloro che subiscono il complotto) sia il contenuto

*core* della narrazione complottista (vd. Jolley, Douglas & Sutton, 2018; Van Prooijen & Acker, 2015). Tuttavia la dicotomia *buoni* vs *cattivi*, dove i *cattivi* sono coloro che pianificano il complotto e i *buoni* coloro che lo portano alla luce, può estendersi anche ad altri gruppi sociali, per lo più svantaggiati, che, pur non rappresentando una élite, possono essere percepiti come parte attiva del complotto in quanto strumenti del complotto stesso, come nel caso della “teoria della sostituzione etnica” che si diffonde negli ambienti anti-immigrazione (Cosentino, 2020).

In altre parole, la diffusione di teorie del complotto può favorire processi di polarizzazione ideologica, estremismo e radicalizzazione che sottendono e alimentano i conflitti tra gruppi culturalmente ed etnicamente diversi, rappresentare pertanto un fenomeno di estrema rilevanza sociale verso il quale predisporre opportune misure di intervento.

### ***Limiti della ricerca***

Nonostante il contributo empirico e teorico di questa ricerca, alcune limitazioni sono da segnalare. La principale limitazione è relativa al gruppo di partecipanti oggetto di analisi dello studio che è composto principalmente da partecipanti giovani e non bilanciato in funzione di altre categorie demografiche significative ai fini della generalizzabilità dei risultati (es. genere, livello di istruzione, etc.). Inoltre, il tipo di ricerca *cross-sectional* non ha consentito di stabilire relazioni causa-effetto e per questo motivo un disegno di ricerca longitudinale e/o sperimentale sarà necessario al fine di appurare se il modello di mediazione testato nella presente ricerca è supportato e replicabile. Infine, le misure utilizzate per la rilevazione sia dell’adesione alle teorie del complotto sia della vulnerabilità alla radicalizzazione possono aver colto una parte di desiderabilità sociale che può aver inciso sull’autenticità del dato riportato dai partecipanti. Futuri studi dovrebbero prendere in considerazione misure comportamentali, anche relative al comportamento online sui social network e/o metodologie qualitative di raccolta dati per ovviare ai limiti delle misure self-report impiegate in questo tipo di rilevazione.

### ***Implicazioni della ricerca***

La presente ricerca ha tuttavia offerto un contributo nell’analisi degli antecedenti psicologico-sociali che sottendono l’adesione a ideologie estremiste, di come possono configurarsi le teorie del complotto e ha illustrato come queste possono indurre gli individui ad aderire a forme di radicalizzazione più o meno violenta nonché di forme di pregiudizio e

discriminazione verso alcuni gruppi sociali. Come anticipato, è possibile anche utilizzare queste evidenze per una lettura pedagogica a questi fenomeni.

Dal punto di vista educativo, la prospettiva della ricerca del significato come processo continuo, nella sua forma narrativa (Bruner, 2004), psico-sociale (Kruglanski et al., 2017) o esperienziale (Clandinin & Connelly, 2000) sottolinea come la radicalizzazione possa essere considerata un effetto di transizioni generatesi da esperienze disorientanti (Mezirow, 2003), dilemmi collettivi, che trovano nella cospirazione un nuovo set di significati, ristabilendo una sicurezza perduta. Le pratiche di prevenzione potrebbero essere progettate e realizzate come occasioni per rendere le persone più capaci di apprendere in situazioni di esposizione ai rischi della perdita di significato, soprattutto in alcune fasce di età o in alcuni momenti della vita adulta. Infatti, se la natura multidimensionale dei processi di radicalizzazione non ci permette di individuare tratti predittivi certi, potrebbe essere interessante incentivare le forme di prevenzione primaria, aumentando la consapevolezza diffusa delle distorsioni legate a forme di pensiero precritico e non validato, e delle strategie che le persone potrebbero adottare per ristabilire un significato attraverso l'adozione di prospettive non polarizzate e più inclusive (Amiriaux & Fabbri, 2020; Sabic-El-Rayess, Marsick, 2021). Alcuni metodi di intervento educativo hanno dimostrato efficacia sia con gruppi che con comunità, come l'Action Learning Conversation, la Collaborative Action Inquiry o la Dynamic Governance (Fabbri & Romano, 2017; Melacarne & Nicolaidis, 2019). Questi potrebbero essere utilizzati all'interno di programmi di prevenzione della radicalizzazione in quanto condividono con la *quest for significance* l'assunto secondo il quale il significato può essere considerato un prodotto dell'interazione e non una proprietà dell'esperienza. Tutti i metodi menzionati più che supportare la creazione di risposte 'problem based' aiutano gli individui a validare le domande che generano gli interrogativi disorientanti e agevolano la costruzione di un significato intersoggettivamente validato.

I dati raccolti ci spingono inoltre a considerare i processi di risignificazione nella loro duplice valenza: trasformativa, nel momento in cui questi generano un valore positivo (economico, culturale, etico) e conducono allo sviluppo di prospettive di pensiero più aperte ed inclusive. Ma potenzialmente la risignificazione potrebbe assumere un valore diseducativo, in quanto fondata su presupposti distorti, non basati su evidenze, considerati validi in quanto circolanti nelle comunità di appartenenza. La ricerca empirica suggerisce di prestare attenzione alla nascita naturale, continua e ripetitiva di 'teorie del complotto' è da

considerarsi una ‘red flag’ per coloro che si occupano di prevenire e monitorare i processi di radicalizzazione e di costruire metodologie e dispositivi per lo sviluppo di apprendimenti più inclusivi. Le teorie del complotto potrebbero essere considerate dei semafori rossi che indicano che si sta verificando una transizione di significato all’interno di un contesto sociale, di una comunità o di un gruppo e che questo evento fluido e dinamico, in cui le persone costruiscono il senso dell’esperienza, deve essere compreso, prima, e accompagnato e supportato, durante e dopo la sua evoluzione, per tentare di limitare le derive violente e di renderla una sfida adattiva capace di produrre cambiamento e sviluppo.

## References

- Abalakina-Paap, M., Stephan, W. G., Craig, T., & Gregory, W. L. (1999). Beliefs in conspiracies. *Political Psychology, 20*(3), 637-647.
- Amiroux, V., & Fabbri, L. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices, 1*, 5-17.
- Antonelli, F. (2021). *Radicalizzazione*. Milano: Mondadori.
- Bailey, G. M., & Edwards, P. (2017). Rethinking ‘radicalisation’: Microradicalisations and reciprocal radicalisation as an intertwined process. *Journal for Deradicalization, 10*(10), 255-281.
- Bale, J. M. (2007). Political paranoia v. political realism: On distinguishing between bogus conspiracy theories and genuine conspiratorial politics. *Patterns of prejudice, 41*(1), 45-60.
- Barua, Z., Barua, S., Aktar, S., Kabir, N., & Li, M. (2020). Effects of misinformation on COVID-19 individual responses and recommendations for resilience of disastrous consequences of misinformation. *Progress in Disaster Science, 8*, 100-119.
- Bessi, A., Coletto, M., Devidescu, G. A., Scala, A., Caldarelli, G., & Quattrociocchi, W. (2015). Science vs conspiracy: Collective narratives in the age of misinformation. *PLOS ONE, 10*, Doi:10.1371/journal.Pone.0118093.
- Biddlestone, M., Cichocka, A., Žeželj, I., & Bilewicz, M. (2020). Conspiracy theories and intergroup relations. In *Routledge handbook of conspiracy theories* (pp. 219-230). Routledge.
- Bierwaczon, K., Kunst, J. R., & Gundersen, A. B. (2022). The role of conspiracy beliefs for COVID-19 prevention: A meta-analysis. *Current Opinion in Psychology, 46*, 101346, Doi: 10.1016/j.copsyc.2022.101346.
- Bierwaczon, K., Kunst, J. R., & Pich, O. (2020). Belief in COVID-19 conspiracy theories reduces social distancing over time. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 12*(4), 1270-1285.
- Bilewicz, M., & Sedek, G. (2015). Conspiracy stereotypes. *The psychology of conspiracy, 1-22*.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research, 71*(3), pp. 691-710.

- Byford, J. (2011). *Conspiracy theories: A critical introduction*. Basingstoke UK: Palgrave MacMillan. Doi: 10.1057/9780230349216.
- Byington, B. (2019). Antisemitic Conspiracy Theories and Violent Extremism on the Far Right: A Public Health Approach to Counter-Radicalization. *Journal of Contemporary Antisemitism*, 2(1), 1-18.
- Caramellino, D., Melacarne, C., Ducol, B. (2021). Transformative Learning and Micro-radicalization. In Nicolaides, A., Eschenbacher, S., Buergelt, P., Gilpin-Jackson, Y., Welch, M., Misawa, M. (Eds.), *Handbook of learning of transformation*, pp. 1-54. New York: Palgrave Macmillan.
- Chan, H. W., Chiu, C. P. Y., Zuo, S., Wang, X., Liu, L., & Hong, Y. Y. (2021). Not-so-straightforward links between believing in COVID-19-related conspiracy theories and engaging in disease-preventive behaviours. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-10.
- Cichocka, A., Marchlewska, M., & De Zavala, A. G. (2016). Does self-love or self-hate predict conspiracy beliefs? Narcissism, self-esteem, and the endorsement of conspiracy theories. *Social Psychological and Personality Science*, 7(2), 157-166.
- Cinelli, M., Morales, G. D. F., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(9).
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cosentino, G. (2020). *Social Media and the Post-Truth World Order*. Cham: Palgrave Pivot.
- Dalgaard-Nielsen, A. (2010). Violent radicalization in Europe: What we know and what we do not know. *Studies in conflict & terrorism*, 33(9), 797-814.
- Doosje, B., Loseman, A., & Van Den Bos, K. (2013). Determinants of radicalization of Islamic youth in the Netherlands: Personal uncertainty, perceived injustice, and perceived group threat. *Journal of Social Issues*, 69(3), 586-604.
- Douglas, K. M. (2021). COVID-19 conspiracy theories. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(2), 270-275.
- Douglas, K. M., Uscinski, J. E., Sutton, R. M., Cichocka, A., Nefes, T., Ang, C. S., & Deravi, F. (2019). Understanding conspiracy theories. *Political Psychology*, 40, 3-35.
- Douglas, K. M., Sutton, R. M., & Cichocka, A. (2017). The psychology of conspiracy theories. *Current directions in psychological science*, 26(6), 538-542.
- Douglas, K. M., Sutton, R. M., Jolley, D., & Wood, M. J. (2015). The social, political, environmental, and health-related consequences of conspiracy theories. *The psychology of conspiracy*, 56, 183-200.
- Fabbri, L., Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci.
- Geeraerts, S. B. (2012). Digital radicalization of youth. *Social Cosmos*, 3(1), 25-32.

- Goertzel, T. (1994). Belief in conspiracy theories. *Political psychology*, 15(4), 731-742.
- Goreis, A., & Voracek, M. (2019). A systematic review and meta-analysis of psychological research on conspiracy beliefs: Field characteristics, measurement instruments, and associations with personality traits. *Frontiers in psychology*, 10, 1-13.
- Greenberg, J., & Arndt, J. (2011). Terror management theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 398-415.
- Heine, S. J., Proulx, T., & Vohs, K. D. (2006). The meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. *Personality and social psychology review*, 10(2), 88-110.
- Hogg, M. A. (2000). Subjective uncertainty reduction through self-categorization: A motivational theory of social identity processes. *European review of social psychology*, 11(1), 223-255.
- Hogg, M. A. (2014). From uncertainty to extremism: Social categorization and identity processes. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 338-342.
- Hogg, M. A., & Adelman, J. (2013). Uncertainty-identity theory: Extreme groups, radical behavior, and authoritarian leadership. *Journal of Social Issues*, 69(3), 436-454.
- Hogg, M. A., Meehan, C., & Farquharson, J. (2010). The solace of radicalism: Self-uncertainty and group identification in the face of threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1061-1066.
- Horgan, J., & Braddock, K. (Eds.) (2012). *Terrorism studies: A reader*. New York: Routledge.
- Imhoff, R., & Bruder, M. (2014). Speaking (un) truth to power: Conspiracy mentality as a generalised political attitude. *European Journal of Personality*, 28(1), 25-43.
- Jolley, D., Meleady, R., & Douglas, K. M. (2020). Exposure to intergroup conspiracy theories promotes prejudice which spreads across groups. *British Journal of Psychology*, 111(1), 17-35.
- Jolley, D., Douglas, K. M., & Sutton, R. M. (2018). Blaming a few bad apples to save a threatened barrel: The system-justifying function of conspiracy theories. *Political Psychology*, 39(2), 465-478.
- Klein, K. M., & Kruglanski, A. W. (2013). Commitment and extremism: A goal systemic analysis. *Journal of Social Issues*, 69(3), 419-435.
- Kramlich, D., & Romano, A. (2020). Leveraging (the potential of) the multiethnic classroom: Using the constructs of cultural humility and safety to provide belonging for Cross Cultural Kid (CCK) refugees. *Educational Reflective Practices*, 1(2), 146-178. DOI:10.3280/ERP2020-001008.
- Kruglanski, A. W., Szumowska, E., Kopetz, C. H., Vallerand, R. J., & Pierro, A. (2021). On the psychology of extremism: How motivational imbalance breeds intemperance. *Psychological Review*, 128(2), 264-289.

- Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Bélanger, J. J., Sheveland, A., Hetiarachchi, M., & Gunaratna, R. (2014). The psychology of radicalization and deradicalization: How significance quest impacts violent extremism. *Political Psychology, 35*, 69-93.
- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J., Gelfand, M., Gunaratna, R., Hettiarachchi, M., Reinares, F., Orehek, E., Sasota, J., & Sharvit, K. (2013). Terrorism-A (self) love story: Redirecting the significance quest can end violence. *American Psychologist, 68*(7), 559-575.
- Kruglanski, A. W., & Orehek, E. (2011). The role of the quest for personal significance in motivating terrorism. In A. W. Kruglanski & E. Orehek (Eds.), *The psychology of social conflict and aggression* (pp. 153-166). New York: Psychology Press.
- Lamberty, P., & Leiser, D. (2019). *Sometimes you just have to go in –The link between conspiracy beliefs and political action*. psiarxiv.com
- Leone, L., Giacomantonio, M., Williams, R., & Michetti, D. (2018). Avoidant attachment style and conspiracy ideation. *Personality and Individual Differences, 134*, 329-336.
- Lewandowsky, S., Gignac, G. E., & Oberauer, K. (2013). The role of conspiracist ideation and worldviews in predicting rejection of science. *PLoS one, 8*(10), e75637.
- Liht, J., & Savage, S. (2013). Preventing violent extremism through value complexity: Being Muslim being British. *Journal of Strategic Security, 6*(4), 44-66.
- Marcelli, S., Valerii, M. (2021). *Diciassettesimo rapporto sulla comunicazione. I media dopo la pandemia*, Roma: Censis.
- McBride, M. K. (2011). The logic of terrorism: Existential anxiety, the search for meaning, and terrorist ideologies. *Terrorism and Political Violence, 23*(4), 560-581.
- Meeus, W. (2015). Why do young people become Jihadists? A theoretical account on radical identity development. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(3), 275-281.
- Melacarne, C., & Nicolaides, A. (2019). Developing Professional Capability: Growing Capacity and Competencies to Meet Complex Workplace Demands. *New Directions for Adult and Continuing Education, 163*, 37-51.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina Editore.
- Moghaddam, F. M. (2005). The staircase to terrorism: A psychological exploration. *American psychologist, 60*(2), 161-169.
- Molinario, E., Elster, A., Kruglanski, A. W., Jasko, K., Webber, D., Sensales, G., Agostini, M., Leander, P., Szumowska, E. Striving for Significance: Development and Validation of the Quest for Significance Scale. [Unpublished Manuscript].
- Moskalenko, S., & McCauley, C. (2009). Measuring political mobilization: The distinction between activism and radicalism. *Terrorism and political violence, 21*(2), 239-260.
- OECD (2021). *Government at a Glance*.

- Pavela Banai, I., Banai, B., & Mikloušić, I. (2021). Beliefs in COVID-19 conspiracy theories, compliance with the preventive measures, and trust in government medical officials. *Current Psychology*, 1-11.
- Popper, K. (2014). Conjectures and refutations: *The growth of scientific knowledge*. Routledge.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891.
- Romer, D., & Jamieson, K. H. (2020). Conspiracy theories as barriers to controlling the spread of COVID-19 in the US. *Social Science & Medicine*, 263, 113356.
- Sabic-El-Rayess, A., & Marsick, V.J. (2021). Transformative Learning and Extremism. In J. Walker, G. Maestrini & S. Smythe (Eds.), *Proceedings of the Adult Education in Global Times Conference/Actes de la Éducation des adults dans les temps globaux conférence* (pp. 636-638). OTTAWA, ON: Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE).
- Savage, S., & Liht, J. (2008). Mapping fundamentalisms: The psychology of religion as a sub-discipline in the understanding of religiously motivated violence. *Archive for the Psychology of Religion*, 30(1), 75-92.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80-93.
- Stephan, W. G., Boniecki, K. A., Ybarra, O., Bettencourt, A., Ervin, K. S., Jackson, L. A., ... & Renfro, C. L. (2002). The role of threats in the racial attitudes of Blacks and Whites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1242-1254.
- Sternisko, A., Cichočka, A., & Van Bavel, J. J. (2020). The dark side of social movements: Social identity, non-conformity, and the lure of conspiracy theories. *Current opinion in psychology*, 35, 1-6.
- Stojanov, A., & Halberstadt, J. (2019). The Conspiracy Mentality Scale: Distinguishing between irrational and rational suspicion. *Social Psychology*, 50(4), 215-232. Doi: 10.1027/1864-9335/a000381.
- Swami, V., Coles, R., Stieger, S., Pietschnig, J., Furnham, A., Rehim, S., & Voracek, M. (2011). Conspiracist ideation in Britain and Austria: Evidence of a monological belief system and associations between individual psychological differences and real- world and fictitious conspiracy theories. *British Journal of Psychology*, 102(3), 443-463.
- Taylor, D. M., & Louis, W. (2004). Terrorism and the quest for identity. In F. M. Moghaddam & A. J. Marsella (Eds.), *Understanding terrorism: Psychosocial roots, consequences, and interventions* (pp. 169-185). American Psychological Association.
- Uscinski, J. E., & Parent, J. M. (2014). *American conspiracy theories*. New York: Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780199351800.001.0001.
- Van Prooijen, J. W., & Acker, M. (2015). The influence of control on belief in conspiracy theories: Conceptual and applied extensions. *Applied Cognitive Psychology*, 29(5), 753-761.

- Van Prooijen, J. W., & Douglas, K. M. (2017). Conspiracy theories as part of history: The role of societal crisis situations. *Memory studies*, 10(3), 323-333.
- Van Prooijen, J. W., & Van Lange, P. A. (2014). *Power, politics, and paranoia: Why people are suspicious of their leaders*. Cambridge University Press.
- Van Raemdonck, N. (2019). The echo chamber of anti-vaccination conspiracies: Mechanisms of radicalization on Facebook and Reddit. Institute for Policy, Advocacy and Governance (IPAG) Knowledge Series, Forthcoming.
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151.
- Wong, A., Ho, S., Olusanya, O., Antonini, M. V., & Lyness, D. (2021). The use of social media and online communications in times of pandemic COVID-19. *Journal of the Intensive Care Society*, 22(3), 255-260.

**La cura del paziente COVID-19 ospedalizzato:  
dai nuovi bisogni agli interventi psicologico-clinici**

**Caring hospitalized patients with COVID-19:  
Psychological emerging needs and interventions**

Lidia Borghi \*, Elisa Andrichi\*\*, Claudio Cassardo\*\*, Tiziana Valentini°,  
Elena Vegni\*\*\*°

\* Psicologia Clinica, Dipartimento di Scienze della Salute,  
Università degli Studi di Milano, Via A. di Rudini 8, 20142 Milano,  
e-mail: lidia.borghi@unimi.it; Tel: 02-50323129;  
e-mail: elena.vegni@unimi.it;

\*\* UOC Psicologia Clinica, ASST Santi Paolo e Carlo,  
Presidio San Paolo, Via A. di Rudini 8, 20142 Milano,  
e-mail: elisa.andrichi@asst-santipaolocarlo.it; Tel:02-50323129;  
e-mail: claudio.cassardo@asst-santipaolocarlo.it;

° UOC Psicologia Clinica, ASST Santi Paolo e Carlo, Presidio San  
Carlo, Via Pio II 3, 20153 Milano,  
e-mail: tiziana.valentini@asst-santipaolocarlo.it; Tel: 02-40222832.

**Ricevuto:** 11.05.2021 - **Accettato:** 21.06.2022

**Pubblicato online:** 27.07.2022

**Riassunto**

La pandemia della malattia da Coronavirus-19 (COVID-19) ha un impatto enorme sulla salute globale e sulle strutture ospedaliere, che hanno dovuto riorganizzare i loro servizi per affrontare un'emergenza sanitaria senza precedenti. Il presente contributo descrive l'esperienza dell'Unità Operativa Complessa di Psicologia Clinica di una grande Azienda sanitaria di Milano (Italia), focalizzandosi sugli interventi svolti per i pazienti COVID-19 ospedalizzati, con l'obiettivo di mettere in luce i loro vissuti e i relativi bisogni psicologici, e proporre delle riflessioni sulle funzioni che lo psicologo può avere rispetto a questi bisogni. Le riflessioni proposte derivano da un'estesa esperienza clinica condotta in presenza per oltre un anno con pazienti COVID-

Lidia Borghi et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45  
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2022oa14386

19 ricoverati che hanno ricevuto un trattamento con C-PAP, casco, od ossigeno a bassi flussi. Questa ha portato all'individuazione bottom-up di tre macro-aree di criticità che tali pazienti si trovano ad affrontare: isolamento, paura della morte, lutto. Sono stati individuati due ulteriori temi trasversali -colpa e percezione del tempo- che paiono modulare l'articolazione delle tre macro-aree. A partire da tali vissuti e bisogni, sono identificate due linee di azioni dello psicologo con il paziente COVID-19 ricoverato che corrispondono alle due fasi dell'ospedalizzazione: 1) un'azione nel qui e ora quando il paziente si trova ancora in una fase critica; 2) un'azione di recupero narrativo dell'esperienza vissuta quando il paziente è in remissione.

L'esperienza clinica maturata e le riflessioni effettuate sottolineano l'importanza dell'effettuare consultazioni psicologiche in presenza per i pazienti COVID-19 ospedalizzati, la cui efficacia nel prevenire successivi disadattamenti andrà tuttavia valutata in ulteriori studi.

**Parole chiave:** consultazione psicologica, COVID-19, pazienti ospedalizzati, psicologia clinica, psicologia della salute

### **Abstract**

The Coronavirus-19 (COVID-19) disease pandemic has a huge impact on global health and hospitals, which have had to reorganize their services to deal with an unprecedented health emergency. This paper describes the experience of the Clinical Psychology Unit of a large healthcare organization in Milan (Italy), focusing on the interventions delivered for hospitalized COVID-19 patients with the aim of highlighting their experiences and related psychological needs, and propose reflections on the functions that the psychologist can have with respect to these needs. The reflections are based on an extensive clinical experience conducted in presence for over a year with those patients hospitalized for COVID-19 who have received treatment with C-PAP, helmet, or low-flow oxygen. This led to the bottom-up identification of three macro-areas of issues that these patients face: isolation, fear of death, grief. In addition, two further transversal themes have been identified – guilt and the perception of time – which seem to modulate the articulation of the three macro-areas. Starting from these experiences and needs, two lines of actions of the psychologist with the hospitalized COVID-19 patient are identified that correspond to the two phases of hospitalization: 1) an action in the 'here and now' when the patient is still in a critical phase; 2) an action of narrative recovery of the lived experience when the patient is recovering.

The importance for hospitalized COVID-19 patients of delivering psychological consultations in presence is supported by clinical experience; however, its effectiveness in preventing subsequent maladjustments should be evaluated in further studies.

**Keywords:** clinical psychology, COVID-19, health psychology, hospitalized patients, psychological consultation

## **Premessa**

La pandemia della malattia da Coronavirus-19 (COVID-19) ha un impatto enorme sulla salute globale: ha già colpito oltre 141 milioni di persone in tutto il mondo (dato aggiornato al 20 Aprile 2021) e nonostante i programmi vaccinali non ha ancora iniziato una significativa decrescita (World Health Organization, 2021). La sua rapida diffusione nei paesi di tutto il mondo ha spinto i sistemi sanitari ad affrontare un'emergenza sanitaria senza precedenti.

L'Italia è stato il primo Paese occidentale colpito dalla pandemia e sono state necessarie rigide misure di sicurezza per contenerne la diffusione.

Durante le fasi di emergenza, gli ospedali hanno dovuto riorganizzare i loro servizi per affrontare le sfide legate al COVID-19, tra cui in particolare un numero elevato e simultaneo di pazienti che necessitano di ricovero e cure intensive, e un tasso di decessi superiore alla media per l'ambito ospedaliero. Diversi operatori sanitari hanno dovuto riorientare la propria professionalità per affrontare i bisogni emergenti. Questa serie di modificazioni ha coinvolto anche le unità di psicologia clinica.

Rispetto alla riorganizzazione dei servizi di Salute Mentale, ed in particolare quelli della psicologia clinica e della salute in ambito ospedaliero, c'è una scarsità di studi che hanno proposto e valutato dei modelli di intervento psicologico per pazienti ospedalizzati con COVID-19. I principali contributi della letteratura si riferiscono alla prima ondata emergenziale e sono contributi prevalentemente teorici o di descrizione di esperienze che sottolineano l'importanza del proseguo del supporto psicologico durante la pandemia. L'importanza di un proseguo delle prestazioni psicologiche in modalità da remoto è stato suggerito da Duan e Zhu (2020) in conseguenza delle rigide misure di contenimento dell'infezione e sono presenti in letteratura alcune descrizioni di esperienze così condotte (Li et al., 2020; Zhang et al., 2020). Uno studio (Cheng et al., 2020) condotto a Whuan, Cina, ha proposto invece un modello di primo soccorso psicologico che combinasse interventi psicologici in presenza e online a seconda della gravità del bisogno psicologico mostrato dal paziente. Alcuni studi (Kong et al., 2020; Ferrario et al., 2021) hanno valutato interventi di supporto psicologico in presenza per i pazienti ospedalizzati.

Il presente contributo si propone di descrivere l'esperienza dell'Unità Operativa Complessa di Psicologia Clinica di una grande Azienda sanitaria di Milano (Lombardia, Italia) che ha riorganizzato le proprie attività, strutturandole in sinergia con la direzione sanitaria ed i dipartimenti per dare risposta alle tre principali categorie che necessitano

di un intervento psicologico: gli operatori sanitari in prima linea, i pazienti ospedalizzati con COVID-19 e le famiglie di pazienti deceduti per COVID-19 in ospedale. I tipi di interventi forniti sono stati diversificati; in particolare, sono stati predisposti interventi psicologici da remoto per la gestione del lutto nei familiari ed interventi in presenza per il supporto psicologico di operatori sanitari e pazienti ricoverati.

Nello specifico, il presente contributo si concentra sugli interventi svolti per i pazienti e ha l'obiettivo di:

- 1) descrivere l'esperienza condotta per supportare i pazienti ospedalizzati con COVID-19 durante la prima ondata di pandemia;
- 2) mettere in evidenza, a partire dall'esperienza clinica condotta, i vissuti che il malato di COVID-19 ospedalizzato sperimenta e i relativi bisogni psicologici;
- 3) proporre delle riflessioni sulle funzioni che lo psicologo può avere rispetto a questi bisogni;
- 4) proporre linee guida basate sull'esperienza e discutere le implicazioni per la pratica clinica e la salute mentale al perdurare della situazione pandemica e al futuro periodo di ricostruzione post-pandemica.

### **Contesto e intervento**

L'Azienda Socio Sanitaria Territoriale Santi Paolo e Carlo (ASST-ssPC) è una grande organizzazione sanitaria pubblica a Milano (Lombardia, Italia) che si occupa di servizi ospedalieri e di assistenza alla comunità. L'unità di psicologia clinica all'interno dell'azienda ospedaliera offre tra l'altro valutazione psicologica, supporto e psicoterapia a pazienti ricoverati affetti da condizioni mediche che mostrano una sofferenza psico-emotiva. Il modello di intervento per tali pazienti, basato su una prassi clinica consolidata, è quello delle Visite e Parere (VeP) (Borghetti et al., 2020), consultazioni psicologiche offerte a pazienti con patologia organica ricoverati in ospedale ed effettuate da psicologi clinici che visitano il paziente su chiamata per fornire una valutazione dello stato psicologico o svolgere un intervento di supporto clinico. Il modello di intervento delle VeP non fa riferimento a un modello epistemologico specifico e teoricamente fondato, tiene conto delle specificità di contesto e di setting peculiari di ciascun paziente, e degli elementi trasversali ai diversi approcci che fondano la relazione psicologico-clinica, in un'ottica bio-psico-sociale. La consultazione viene svolta dunque con un approccio centrato sulla persona, valutando per ciascun paziente i fattori di rischio e di protezione nello sviluppo di una patologia o di una sofferenza psichica. Il consulto psicologico può

essere richiesto per svariati motivi, come un'intensa manifestazione di sofferenza emotiva del paziente conseguente a malattie che impongono ad esempio lunghi periodi di degenza, preoccupazioni per la vita, perdita di indipendenza, modificazioni dell'identità o del proprio ruolo familiare o sociale oppure risposta del paziente alla malattia che si discosta dalle aspettative dei curanti o marcatamente non aderente alle proposte mediche, ma anche difficoltà dell'équipe curante nella relazione con il paziente, oppure mancanza di un'adeguata rete sociale/familiare di riferimento, o, infine, una pregressa patologia psicologica/psichiatrica. Durante le fasi emergenziali della pandemia da COVID-19, come in altri ospedali lombardi (Leone et al., 2020), l'unità di psicologia clinica dell'Azienda Socio Sanitaria Territoriale Santi Paolo e Carlo (ASST-ssPC) ha riorientato parte delle sue attività per affrontare i bisogni psicologici emergenti nei pazienti ricoverati con COVID-19. Questa riorganizzazione si è strutturata attraverso un dialogo costante con la direzione strategica, gli operatori sanitari sul campo, i pazienti e le loro famiglie, nell'ottica di sostenere un intervento precoce ed in presenza per tali pazienti, che si ispirasse ai principi e alle prassi delle VeP, e tuttavia flessibile a poter intercettare i bisogni e gli elementi di novità e peculiarità che la situazione pandemica ha introdotto.

Il presente contributo intende sostenere e argomentare l'importanza di precoci interventi di consulenza psicologica già quando il paziente malato di COVID-19 si trova ospedalizzato, senza posticipare questa possibilità ad una fase successiva post-acuta, nella pre-supposizione che i pazienti affetti da COVID-19 debbano essere visitati sul piano psicologico, perché tale possibilità garantisce un intervento di cura precoce rispetto ad un disadattamento psicologico a lungo termine, disadattamento e distress psicologico già documentato in letteratura e per ora valutati a medio termine. Ad esempio, un nostro recente studio (Bonazza et al., 2020) ha evidenziato come, su un campione di 261 pazienti ricoverati in ospedale per COVID-19 e guariti a 1-3 mesi dalla dimissione, il 28% (n = 73) riporta sintomi ansiosi, il 16,5% (n = 44) una sintomatologia depressiva, mentre il 36% (n = 67 su 184 casi validi) riferisce sintomi da stress post-traumatico.

Le riflessioni qui proposte derivano dunque da un'estesa esperienza clinica condotta sul campo. Infatti, nel corso della pandemia da COVID-19, di tutti i pazienti ricoverati presso la Azienda Socio Sanitaria Territoriale Santi Paolo e Carlo (ASST-ssPC) il 12% circa ha ricevuto un consulto psicologico durante il ricovero, nella maggioranza dei casi in

una formula one-shot, ovvero in una consultazione unica, che solo raramente ha previsto 2 o 3 colloqui ed in un solo caso le consultazioni sono state 5.

Le riflessioni proposte si fondano e derivano dal lavoro svolto con quei pazienti che sono stati ricoverati per COVID-19 che hanno ricevuto un trattamento con C-PAP, casco, od ossigeno a bassi flussi, con cui il lavoro di consulenza psicologica può essere svolto precocemente. Per questi pazienti, le consultazioni psicologiche si sono strutturate e organizzate all'interno del processo di assistenza ospedaliera, reso più complesso dalle peculiarità della pandemia (tra cui, ad esempio, stanze isolate, necessità di indossare i Dispositivi di Protezione Individuale (DPI), impossibilità di spostarsi con il paziente in una stanza dedicata al colloquio). L'unità di psicologia clinica riceve la richiesta di eseguire una consulenza psicologica per un paziente COVID-19 direttamente dagli operatori sanitari del reparto in cui è stato ricoverato (malattie infettive, hub cardiologico, unità di pneumologia, unità sub-intensiva, pronto soccorso e unità di rianimazione) ed ogni giorno due psicologi clinici sono incaricati di soddisfare le richieste di VeP che giungono al servizio. L'equipe dell'unità operativa di psicologia annovera 16 psicologi che effettuano le VeP; sono tutti psicoterapeuti con una formazione epistemologica eterogenea (orientamenti cognitivo-comportamentale, cognitivo-costruttivista, sistemico-familiare, psicodinamico, transazionale, psicodrammatico e rogersiano) ma con un expertise rispetto al lavoro clinico con il paziente con patologia organica.

Pur in riferimento ai modelli teorici di intervento della psicologia delle emergenze e/o di psico-traumatologia (Sbattella, 2009), le caratteristiche del contesto pandemico hanno reso necessario declinare le specificità dell'intervento a partire dalla pratica clinica. Le esperienze degli psicologi clinici che hanno svolto consultazioni psicologiche per i pazienti COVID-19 durante la fase emergenziale della prima ondata sono state raccolte e condivise all'interno di tre discussioni di gruppo reiterative settimanali (20 e 27 aprile e 5 maggio), durate circa 90 minuti, che avevano lo scopo clinico di condividere le esperienze di incontrare pazienti COVID-19 ospedalizzati, discutere difficoltà e sfide e riflettere sui ruoli professionali durante tali interventi. Ogni incontro è stato registrato, trascritto verbatim e analizzato qualitativamente, seguendo i principi dell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006). Il primo passo dell'analisi dei dati è stato l'uso dei trascritti per estrarre i contenuti chiave degli interventi psicologici: le preoccupazioni o i problemi dei pazienti, i bisogni psicologici dei pazienti e le funzioni psicologiche. I contenuti sono stati poi sintetizzati e categorizzati tematicamente utilizzando un approccio induttivo da due ricercatori, usando la

triangolazione con uno psicologo coinvolto nelle VeP per raggiungere l'accordo sulle tematiche. Questi dati preliminari sono serviti da punto di partenza e periodicamente confrontati e rivisti attraverso l'attività di supervisione, di intervizione e il confronto costante all'interno dell'equipè della UOC di Psicologia Clinica portando a far emergere la ricorsività di alcuni temi. Essendo assente un percorso clinico pregresso cui riferirsi proprio per la novità, l'incertezza, e l'emergenzialità dell'intervento psicologico messo in atto, 3 psicoterapeuti coinvolti nelle VeP [E.A., C.C. e T.V.], il responsabile dell'Unità Operativa [E.V.] e un ricercatore psicologo [L.B.] a partire dal materiale a disposizione e dalla loro esperienza clinica hanno individuato con un approccio dunque bottom-up durante 2 gruppi di discussione tre macro-aree di criticità che i pazienti ospedalizzati con COVID-19 si trovano ad affrontare: l'isolamento, la paura della morte, il lutto. Accanto a queste tre aree, sono stati individuati nei pazienti COVID-19 ricoverati due ulteriori temi trasversali -la colpa e la percezione del tempo- che paiono modulare l'articolazione delle tre macro-aree. Tali aree non sono quindi il risultato di uno studio qualitativo metodologicamente fondato, ma vogliono informare la collettività di professionisti psicologi su quali possano essere le tematiche salienti, in base alla loro vasta esperienza clinica sul campo, con pazienti COVID-19 ospedalizzati e proporre delle riflessioni basate sulla pratica clinica rispetto agli interventi psicologici svolti in fase di ricovero.

Incontrare questi pazienti in fase di ricovero significa dunque per lo psicologo clinico doversi confrontare con i vissuti (del paziente ma anche propri) relativi appunto a isolamento, paura della morte, lutto e i relativi bisogni emergenti, in relazione alle specificità della situazione pandemica, e significa anche riflettere sulle necessità psicologiche che tali vissuti muovono e sulle funzioni dell'azione psicologica in un momento tanto particolare quale quello del ricovero ospedaliero.

Qui di seguito verranno descritte le aree tematiche di criticità che i pazienti ospedalizzati con COVID-19 si trovano ad affrontare, aree tematiche con un elevato grado di complessità e articolazione, a cui corrispondono bisogni psicologici altrettanto complessi e articolati.

## **Vissuti e bisogni psicologici nei pazienti ospedalizzati per COVID-19**

### ***L'isolamento***

Il tema dell'isolamento sembra specifico dei malati di COVID-19, isolati nelle loro stanze da rigide misure di sicurezza sanitaria. Sebbene il tema dell'isolamento durante la pandemia da COVID-19 sia stato ampiamente riportato in diverse fasce della popolazione generale (specie

durante i periodi di lockdown) e in pazienti sottoposti a quarantena come impattante sulla salute mentale (si vedano, tra i molti, ad esempio Mucci et al., 2020; Ramírez-Ortiz et al., 2020), l'isolamento a cui sono sottoposti i pazienti COVID-19 ricoverati in ospedale sembra assumere caratteri sovrachianti, venendo vissuto come totalizzante, data la mancanza di un'interlocuzione e di un contatto umano che tende a minare uno dei bisogni di base dell'essere umano: il sistema di sicurezza e di attaccamento. In linea con le teorie di Winnicott (1971) e Kohut (1971) che sottolineano il ruolo di holding, contenimento e rispecchiamento empatico nella percezione e integrazione del senso di sé, ipotizziamo che il malato COVID-19 ricoverato, poiché privato del contatto umano basilare (non solo la famiglia è lontana ma i contatti umani fisici e corporei sono limitati ai soli atti tecnici di cura necessari) possa faticare a riconoscersi: non potendo essere toccato e non potendosi vedere nello sguardo dell'altro, l'immagine e il senso di sé perdono compattezza, fino a volte a disgregarsi. Il vissuto percepito negli incontri con lo psicologo clinico è quello della 'disconnessione', che potrebbe rimandare alla depersonalizzazione come intesa da Winnicott (1970) a seguito di un holding carente o rimandare a esperienze traumatiche (si vedano, ad esempio, Schimmenti e Caretti, 2016; Straker, Watson, and Robinson, 2002). È come se la privazione da isolamento facesse 'sgretolare' la persona, che invece recupera il 'sapere di essere' nel momento in cui ha la possibilità di essere vista e ascoltata da un essere umano vivo (lo psicologo clinico). Emergono paure che appaiono banali ("dove ho lasciato il mio orologio", "dove sono i miei documenti o i miei effetti personali"), che rimandano al bisogno di recuperare, attraverso i propri oggetti, parti di sé.

La separazione forzata dai propri familiari, aspetto caratteristico della malattia infettiva, impedisce l'esperienza della connessione con gli altri significativi, cosa che può portare, quando prolungata nel tempo, ad un'alienazione da un sé sociale, fonte di sostentamento. Sapendo, tra l'altro, quanto essenziale è nel vissuto del malato lo sguardo degli altri significativi, che gli restituiscono appunto un significato diverso del suo essere malato. Può essere interessante sottolineare il correlato neurobiologico di questa condizione di isolamento: essa, se protratta nel tempo, può portare ad un'inibizione del sistema parasimpatico ventro-vagale e quindi ad un aumento delle risposte di sopravvivenza sottese al sistema simpatico (in termini di attacco o fuga) o al parasimpatico dorso-vagale (in termini di spegnimento e collasso) (Porges and Dana, 2020). Numerosi studi (Wells, 2012; Frewen and Lanius, 2017) hanno suggerito che, se dal un lato queste risposte di sopravvivenza mobilizzanti o immobilizzanti hanno momentaneamente successo nello spegnere il

dolore psichico, dall'altro sono uno dei fattori associato allo sviluppo e al mantenimento del disturbo post-traumatico. Questi studi esplorano la possibilità di interventi sul danno psicologico che non solo la malattia ma questa specifica ospedalizzazione può causare.

### ***La paura della morte***

Il tema della paura della morte sembra assumere nei pazienti ospedalizzati per COVID-19 delle caratteristiche molto particolari e questo, a nostro avviso, per svariate ragioni.

Da un lato, la co-esistenza di rappresentazioni sociali legate alla mortalità per COVID-19 molto diverse, polarizzate e quasi scisse, che nella rappresentazione sociale collettiva rimandano o a immagini altamente nefaste e drammatiche (ad esempio, i 'carri di Bergamo') oppure ad immagini sminuenti la pericolosità e letalità del virus (ad esempio, i 'calciatori che stanno bene'). Queste rappresentazioni così polarizzate possono portare ad una difficile connotazione e rappresentabilità della pericolosità e della mortalità della malattia, e indurre incertezza e confusione circa la propria condizione e le proprie prospettive.

Dall'altro, la sintomatologia primaria da fame d'aria legata alla sindrome respiratoria che frequentemente si associa al COVID-19 induce immediatamente al tema della morte, attraverso un'equazione spontanea per cui senza il soffio vitale si muore.

La rappresentazione della morte legata alla malattia da COVID-19 appare molto diversa da quella di altre patologie croniche, con potenziale prognosi infausta. Ad esempio, il paziente oncologico ha (o può essere aiutato ad avere) una rappresentazione della morte che, pur nell'incertezza circa il futuro e il rischio di perdere la propria salute, è molto più codificata in termini di tipo di interventi da fare (ad es. chemioterapia) al termine dei quali si valuta (ad es. se intervenire chirurgicamente), o in termini di assistenza palliativa (Sage et al., 2008).

La nostra osservazione clinica ha messo in luce come nei pazienti ricoverati per COVID-19 è come se ci fosse un vuoto legato alla rappresentazione della morte, che appare molto più angosciante da esperire, proprio perché il vuoto accetta qualunque fantasia pur di essere riempito. A differenza di altri pazienti morenti, i pazienti ospedalizzati per COVID-19 non parlano della morte. Abbiamo infatti notato che il tema della morte e dalla paura della morte emerge ed è dicibile solo una volta che i pazienti hanno superato la fase critica, ovvero quando escono dal pericolo e se ne allontanano (Poli et al., 2021). A quel punto, molti individui hanno l'impressione di essere 'sopravvissuti', altri di essere 'vittime'; questi due aspetti possono essere a volte co-presenti o

alternarsi nello stesso individuo in tempi diversi. Possiamo supporre che questa percezione si associ a sensazioni di aver corso un ‘pericolo mortale’ e il modo in cui una persona riesce ad elaborare tale esperienza può essere predittivo di un maggior traumatismo oppure di una dotazione di senso (ad esempio, la persona si sente ‘rinata’).

Ultimo dato significativo, la malattia da COVID-19, non si connota per essere una diagnosi con prognosi infausta certa: manca la dimensione della prevedibilità e domina l’incertezza, la consapevolezza che la malattia sia potenzialmente e rapidamente ingravescente. Per questi pazienti dunque la morte è una possibilità al contempo vera (presente nel qui e ora, con il vicino di letto che è deceduto ore prima) e falsa (nella retorica della narrazione che leggiamo, muoiono solo gli anziani e i pazienti con polipatologie). Nella dinamica del vero-falso c’è tutto, ovvero niente e di fronte al vuoto della rappresentazione è più difficile attivare strategie di coping basate sul problema.

### ***Il lutto***

Questi lunghi mesi di lavoro in ospedale hanno addestrato tutti a collegare il COVID-19 non solo al concetto di pandemia ma anche a quello di catastrofe. Nelle catastrofi abbiamo diverse persone che muoiono per il medesimo evento critico contemporaneamente o in un breve lasso di tempo. È chiaro che la paura di morire e i lutti plurimi sono concetti collegati: ma se il precedente può essere legato ad una ‘lettura soggettiva’ del malato, i lutti sono un dato di realtà con cui psicologicamente bisogna fare i conti.

La malattia da COVID-19 sta infatti imponendo da ormai quasi due anni il confronto con elevati tassi di decessi e con una straordinarietà delle circostanze in cui si muore per COVID e dunque dei processi di lutto (Cooper & Williams, 2020; Simon et al., 2020). La letteratura crescente sull’impatto del lutto per COVID-19 sulla salute mentale riguarda prevalentemente i familiari, gli operatori sanitari e le persone che fanno esperienze vicine alla morte (si vedano, ad esempio, Joaquim et al., 2021; Menichetti et al., 2021; Das et al., 2021; Kirby, 2021). Il lutto appare quindi essere una specificità della malattia da COVID-19. Tuttavia, vogliamo mettere in luce le peculiarità del lutto per i pazienti ospedalizzati che riguardano svariati fattori: sia la simultaneità e la condivisione della medesima malattia (con il vicino di letto ma spesso anche con i familiari) che l’aspetto del ‘lutto mancato’, tipico di questa patologia, per cui i pazienti che affrontano un lutto per COVID-19 mentre sono ospedalizzati si trovano privati di tutti i punti fermi che solitamente accompagnano le prime fasi di elaborazione del lutto (la visione del corpo, il partecipare al funerale, i rituali, etc.).

Molti pazienti ospedalizzati si trovano dunque a dover affrontare un lutto per la malattia di cui loro stessi sono affetti, e questo crea un'esperienza molto particolare e drammatica da vivere. Inoltre, i pazienti si trovano a sperimentare un lutto che, non potendo essere accompagnato da un commiato perché non è stato possibile partecipare al funerale o non è stato proprio fatto il funerale (come in occasione della prima ondata pandemica), rischia di configurare nel tempo un lutto complicato che, a sua volta, sappiamo poter essere un fattore di rischio sia per le sindromi depressive che per il disturbo post-traumatico da stress (Zimmermann and Papa, 2018). Questa esperienza di 'lutto mancato', accompagnato da vissuti di disorientamento, estraneazione e disconnessione, viene vissuta anche dai familiari a casa, anch'essi privati delle principali tappe di elaborazione del lutto in particolare durante le fasi emergenziali della pandemia (Menichetti et al., 2021).

Tutto questo si acuisce nei casi di lutti plurimi. Perdere come in una strage uno, due, tre familiari e amici, anche nelle condizioni le più in-naturali (un parente più giovane, quello che stava meglio, quello che non aveva comorbidità) può attivare dunque il sentimento della vittima e/o quello del sopravvissuto.

Infine, possiamo riflettere sull'aspetto del lutto mancato come strumento di protezione del Sé, primitivo, che può garantire in alcuni di questi pazienti ospedalizzati la sopravvivenza – fisica e/o psichica. Il fatto di non vedere, non voler vedere e non poter vedere il lutto per la morte di un caro per COVID-19 (facilitato dal fatto che manca il corpo) può ricoprire in parte una funzione adattativa che aiuta la persona a stare in quel momento-egoisticamente, egosintonicamente, difensivamente – su di sé. Il lutto mancato può essere dunque uno strumento di protezione, che tuttavia prima o poi rischia di diventare frattura psichica.

## **Due dimensioni trasversali che modulano le macro-aree**

### ***La colpa***

Isolamento, paura della morte e lutti possono suscitare profondi vissuti di colpa e stigma portando a distress psicologico come riscontrato anche da Sahoo et al., 2020 in uno studio narrativo su pazienti guariti dal COVID-19. A partire dall'esperienza clinica con questi pazienti, emerge come tali vissuti di colpa siano spesso collegati a svariati altri sentimenti: vergogna, responsabilità, perdita di significato, impotenza, ingiustizia.

Il tema della colpa appare connaturato al COVID-19: da un lato è una colpa individuale, personale, ma dall'altro è una colpa 'esterna', collettiva o dell'Altro che non si è protetto. Potenzialmente può dunque assumere una dimensione sovrachianta che ha a che fare con una

responsabilità che diventa totale. Come dimostrato in precedenti pandemie di malattie infettive (HIV, epatite B, Ebola), la salute pubblica e le risposte sociali al COVID-19 hanno il potenziale per esacerbare lo stigma e le esperienze di colpa e vergogna che possono minare la salute mentale (Logie and Turan, 2020).

Il tema della colpa nei malati di COVID-19 ospedalizzati sembra estrinsecarsi in diverse sfaccettature con differenti potenziali implicazioni cliniche e d'intervento.

Un primo livello può connettere il tema della colpa a quello della spiritualità/fede. Comprendere se nel paziente c'è un'idea di 'rappresaglia' o, al contrario, un tema di un messaggio divino che invita a stabilire i giusti criteri di importanza nella vita apre uno spazio di lavoro psicologico sulla strategia di coping di ricerca del significato, che aiuta il paziente a sentirsi connesso con i propri valori o con un'entità spirituale più grande di lui (Murru et al., 2013)

Al contempo, si può riflettere sul tema della colpa proiettata su altro, l'idea che qualcuno 'abbia sbagliato': l'altro che sbaglia colora tutto il mondo esterno, operatori sanitari compresi e tra essi anche gli psicologici clinici, rendendo più difficile l'esercizio della capacità di empatia e la compassione. È importante come professionisti della salute mentale interrogarsi su se e quanto l'incontro con i pazienti COVID-19 possa mettere in crisi il nostro assetto valoriale e esistenziale, in modo da poter garantire la neutralità e la sospensione del giudizio, recuperando riflessioni fatte a proposito dei pazienti sieropositivi o tossicodipendenti (Marshall et al., 2017; McLaughlin and Long, 1996).

Il senso di colpa non è solo estroflesso ma anche introiettato. Può essere dunque prezioso per lo psicologo avere in mente che questi pazienti quando si ammalano possono avere immediatamente una domanda "dove ho sbagliato" e avere una qualche ragione per sentirsi in colpa e la colpa invita ad un vissuto/pensiero depressivo e catastrofico.

D'altra parte, per il paziente con COVID-19, il pensiero di aver avuto un ruolo, una responsabilità, nell'essersi infettato può in qualche caso assolvere ad una funzione difensiva, dando l'illusione di avere una qualche forma di controllo sulla situazione. In questo senso, il tema della colpa può essere letto anche come funzionale e protettivo, secondo quanto proposto all'interno dell'approccio della Dialectic Behavioural Therapy (DBT) (Linehan, 2015) con il paziente traumatizzato: la colpa viene vista come l'ultima barriera contro l'impotenza. Dunque la colpa può essere utilizzata dal terapeuta per favorire l'uscita dall'impotenza e l'azione psicologica potrebbe mirare ad utilizzare l'agentività che sta

dietro alla colpa per aiutare il paziente a capire che cosa può fare per curare se stesso (ad esempio, attraverso una buona aderenza alle cure) e gli altri (ad esempio, chiamare di più i familiari a casa).

### ***La percezione del tempo***

Il tempo sembra avere un significato particolare per i pazienti ospedalizzati per COVID-19 in quanto quello che vivono durante il ricovero è un tempo dilatato, che non passa mai perché vuoto, senza stimoli, senza routines, un tempo di attesa in cui il casco e le protezioni alimentano il proliferare di pensieri.

In questo senso, nei pazienti COVID-19 ospedalizzati la tematica depressiva risulta acuta e non tanto solo legata ad un discorso prospettico, di un futuro precluso, ma legata allo storico, al passato. La dimensione temporale appare intersecarsi con il tema dell'isolamento e della colpa. Una persona che vive una condizione di isolamento e sperimenta colpa può essere più a rischio di sviluppare depressione soprattutto nella misura in cui senta una particolare declinazione della colpa che è la colpa 'per sempre', ovvero una colpa che non ammette riparazione. Nella letteratura psicodinamica (ad esempio, Klein, 1940 oppure Grinberg, 1990), la colpa è molto connessa alla depressione appunto se è vista come colpa irrimediabile, ovvero se 'sarà così per sempre poiché non c'è nulla da fare', lasciando la persona nell'impotenza; in modo analogo, secondo una prospettiva cognitiva, la colpa può entrare nella triade cognitiva della depressione ('io sono sbagliato, tant'è che ho preso il COVID-19'; 'gli altri non mi aiuteranno perché sono colpevole'; 'il futuro sarà peggio del presente'). È importante, quindi, riuscire a recuperare dalla memoria del paziente momenti in cui si è sentito competente e di valore, radicarli nelle sensazioni, emozioni e immagini di questi momenti, essere lì con lui, nel suo dolore per disconfermare le attese della triade, facendo in modo che la colpa non entri nella costellazione depressiva.

### **Funzioni dell'azione psicologica con pazienti COVID-19 ricoverati**

A partire dall'ampia esperienza di consultazione psicologica con i pazienti COVID-19 ospedalizzati, sono state messe in luce alcune funzioni dell'azione psicologica che appaiono essere trasversali ai vissuti sopracitati e ai bisogni psicologici connessi.

Tali funzioni sono state rilevate essere intrinsecamente connesse alla fase di malattia in cui si trova il singolo individuo, ed in particolare se si trova ancora in una fase 'critica' o se si trova in una fase di remissione e ripresa. Sono state dunque identificate due linee di azioni dello psicologo

con il paziente COVID-19 ricoverato che corrispondono alle due fasi dell'ospedalizzazione: 1) un'azione nel "qui e ora" quando il paziente si trova ancora in una fase critica; 2) un'azione di recupero narrativo dell'esperienza vissuta quando il paziente è in remissione.

### ***Azione psicologica nel 'qui e ora' per pazienti in fase acuta***

Dalla nostra esperienza clinica è emersa chiaramente l'importanza di utilizzare una prospettiva temporale calata qui e ora del paziente quando si trova in fase critica. Questa azione viene condotta da un lato attraverso la radicazione dell'azione psicologica nella relazione col paziente, con funzioni di contenimento emotivo, holding e rispecchiamento, e dall'altro aiutando la persona a 'stare nel presente', attraverso tecniche di mindfulness, rilassamento e respirazione.

Infatti, il paziente in una fase iniziale 'acuta' sembra sperimentare primariamente un bisogno di 'connessione compassionevole', proprio a causa dell'estremo isolamento e della mancanza di contatti umani (visti anche i DPI). Il bisogno di connessione con gli altri è un bisogno di base (legato al senso di sicurezza e alla sopravvivenza) e l'azione psicologica in questa fase appare volta a testimoniare al paziente la sua stessa esistenza, facendogli da specchio attraverso la presenza stessa dell'operatore psicologo che 'è con'. Nella nostra esperienza clinica, in questa fase la funzione dell'intervento psicologico è quella di attivare il sistema calmante, così come proposto dallo stesso Porges (2021) che suggerisce come la connessione relazionale e sociale possa essere fondamentale per smorzare le reazioni avverse alla minaccia, regolando le reazioni difensive e promuovendo calma e connessione (Lee and James, 2012). Per quanto è a noi noto, non vi sono ad oggi studi che hanno preso in considerazione questa funzione psicologica nel lavoro clinico col paziente COVID-19 ospedalizzato e dunque la rilevanza di tali azioni psicologiche per questi pazienti dovrà essere confermata da future ricerche.

Nella nostra esperienza clinica con il paziente in fase acuta, sono state anche utilizzate tecniche di mindfulness e di rilassamento, tra cui ad esempio il body scan o la focalizzazione sul respiro, in linea con alcune evidenze della letteratura (Wei et al., 2020; Shaygan et al., 2021; Sotoudeh et al., 2020). Funzionale è apparso inoltre un lavoro psicoeducativo e la necessità di ri-accumulare esperienze positive nella memoria recente, facendo da contraltare alle paure, che possono anche essere motivate, ma non devono occupare completamente gli stati mentali di queste persone: "non posso togliere le paure che ha, ma proviamo anche a riempire la mente con altre esperienze positive, facendo da contraltare". L'importanza dell'approccio psicoeducativo e

della psicologia positiva per ridurre lo stress e aumentare benessere e resilienza è stata sottolineata anche da alcuni studi internazionali (Shaygan et al., 2021; Sotoudeh et al., 2020)

### ***Azioni psicologiche in fase post-critica***

In una fase successiva, quando il paziente può osservarsi e osservare l'esperienza vissuta 'fuori dalla fase acuta di pericolo', l'azione psicologica si delinea per essere maggiormente associata al sostenere e potenziare l'auto-riflessività e la ricostruzione narrativa dell'esperienza vissuta, che supporti un senso di continuità di sé e il graduale riorientamento al di fuori di essa. Questo in linea con alcune esperienze di interventi psicologici di stampo costruttivista e fenomenologico-ermeneutico (ad esempio, Biagianti et al., 2021).

In questa fase, può infatti emergere il bisogno di connessione tra 'me-e-me', ovvero di continuità dell'esperienza di sé che ha a che fare con l'identità. La funzione dell'azione psicologica è quella di favorire e supportare l'individuo nella creazione di un senso di continuità dell'esperienza del Sé identitario, sollecitando l'auto-riflessività e potenziando l'integrazione dell'esperienza vissuta nella propria personale storia di vita, in un'ottica narrativa ricostruttiva e costruttiva (Neimeyer, 2001). In linea con la psicologia dell'emergenza e delle catastrofi, e con l'approccio EMDR al trauma (Wilson et al., 2018), l'azione psicologica in questa fase è volta ad aiutare i pazienti a recuperare pezzi della loro storia personale, dei loro ruoli e delle loro caratteristiche, che li tenessero solidi, per ricostruire o rinforzare il senso di continuità del Sé e dell'esperienza di sé. Nel momento di recupero clinico e miglioramento della malattia da COVID-19, la consultazione psicologica ha la funzione di 'ponte' per evitare il collasso identitario ('recuperare il me con me, chi sono'), ma anche dell'orizzonte, della prospettiva, che è un aspetto specifico dell'identità ('sono qualcuno per qualcuno').

Lo psicologo, tramite le parole e la funzione narrativa (si veda ad esempio Balbi, 2004), aiuta il paziente a recuperare immagini che lo leghino al mondo esterno, a chi era e a chi sarà; così facendo, supporta il paziente nella ricostruzione di un senso stabile, coeso e dotato di senso di Sé e dell'esperienza vissuta, aiutandolo ad affrontare il buco e la dispersione dell'identità, la discontinuità anche temporale che l'ospedalizzazione da COVID-19 può aver generato, in particolare in quegli individui con quadri acuti o che hanno necessitato di interventi terapeutici invasivi.

In questa fase dunque è possibile un recupero della prospettiva temporale, sia con il passato della persona, con la propria storia che può aiutare la persona a sentirsi sé stessa e a combattere la spinta a percepire l'esperienza vissuta come una catastrofe in quanto del tutto nuova e ignota, ma anche con il futuro (ad esempio, si può chiedere al paziente 'qual è la prima cosa che vuoi fare uscito dall'ospedale').

### **Riflessioni conclusive**

Il presente contributo, a partire dall'esperienza che gli psicologi clinici di una grande azienda ospedaliera di Milano hanno svolto in un anno di pandemia da COVID-19 coi pazienti ricoverati, ha messo in luce vissuti e bisogni emergenti di tali pazienti come anche le principali linee di azione psicologica.

In primo luogo, la nostra esperienza, pur nella complessità della gestione clinica in ospedale, ha reso evidente l'importanza dell'effettuare consultazioni psicologiche in presenza per i pazienti affetti da COVID-19 ospedalizzati. Esse rientrano a pieno titolo nell'ambito delle Visite e Parere (VeP) ospedaliere ovvero: interventi supportivo-contenitivi orientati a sostenere le risorse adattive e contenere le risposte emotive; interventi psicoeducativi utili a sostenere gli strumenti psico-emotivi del paziente nella gestione della malattia, anche attraverso strategie cognitive di coping; interventi sulla crisi, focalizzati su obiettivi specifici e orientati a favorire la comprensione degli elementi che determinano la crisi e ne impediscono la risoluzione e l'espressione dei sentimenti ad essa relativi; interventi di tipo rielaborativo, orientati alla ricostruzione della storia di vita del paziente integrando l'evento malattia e le sue conseguenze (Borghi et al., 2020). Ciò che le VeP a pazienti COVID-19 hanno di diverso rispetto alle altre VeP riguarda sia il setting che gli aspetti peculiari della patologia infettiva. Il setting infatti è molto particolare: il paziente è isolato e indossa DPI, se non dispositivi di ossigenoterapia più invasivi in termini di comunicazione, così come lo psicologo clinico indossa DPI (tuta, occhiali, mascherina FFP2, doppi guanti e calzari); ogni contatto è impedito, a parte quello oculare che diventa veicolo di molteplici funzioni e significati. Inoltre, vista la particolarità dell'infezione da SARS-COV-2, lo psicologo clinico è esposto al rischio e alla paura di potersi infettare e di trovarsi dall'altra parte, al posto del paziente. Questa paura, se accettata e non espulsa mediante la fuga dal compito, è anche un aiuto per lo psicologo ad attivare compassione per il paziente e per sé, intesa come accettazione benevola di sé e dell'altro e intenzione ad alleviare la propria ed altrui sofferenza e sappiamo che la compassione cura (Gilbert, 2012).

L'efficacia delle VeP per i pazienti COVID-19 ricoverati, che appare supportata dall'osservazione clinica, andrà valutata in modo sistematico e attraverso adeguati strumenti di misurazione, che mettano anche in luce su quali dimensioni psicologiche o sintomatologia psicopatologica esse agiscano maggiormente. Potrebbe inoltre essere importante valutare l'effetto preventivo di un intervento psicologico precoce, quale appunto quello delle VeP, per prevenire successivi disadattamenti psico-emozionali a breve o a lungo termine. Su questo punto si veda un primo lavoro di follow-up a 1-3 mesi dalla dimissione (Bonazza et al., 2021).

Il presente lavoro non ha la pretesa di proporre riflessioni in alcun modo esaustive; l'intento è piuttosto quello di mettere a fuoco quegli aspetti ed elementi di novità che ci hanno sorpreso e costretto a fare dei pensieri e delle riflessioni nuove. Tra i molteplici aspetti non approfonditi dal presente scritto possiamo mettere in luce la pregnanza dei cambiamenti nella relazione medico-paziente durante la pandemia, così come i cambiamenti o l'articolazione dei temi emersi nei diversi momenti della pandemia (ad esempio esistono certamente alcune differenze del lavoro psicologico tra la fase emergenziale e quelle di 'cronicità' della pandemia), oppure il risvolto del lavoro con gli operatori sanitari.

Tuttavia, forse meno è stato scritto sugli operatori psicologi e questo apre alla necessità di interrogarci noi come categoria professionale su alcuni aspetti peculiari della nostra azione clinica durante la pandemia. Ad esempio, ci chiediamo in che modo siamo diversi in questo lavoro (in cui siamo e siamo stati al contempo curanti e malati, o infettabili sempre). Possiamo riflettere sul tipo di azione psicologica svolta coi pazienti in un contesto di un setting e di una relazione 'mascherata' dall'uso di DPI tanto particolare come quella imposta dai protocolli di contenimento del COVID-19, come suggerito da Mehta e colleghi (2020). Inoltre, possiamo riflettere su cosa abbiamo fatto per proteggerci (oltre ai DPI, psicologicamente) oppure su chi si è curato di noi mentre noi curavamo i malati e i curanti. Ad esempio, un interessante studio qualitativo italiano (Rossi et al., 2021) su psicologi in prima linea nell'emergenza ha messo in luce come le reazioni di stress fossero dovute in particolare al tipo di emergenza e ad una mancanza di un approccio di intervento standardizzato. Infine, possiamo chiederci cosa resterà nella nostra professione in un rientro alla normalità che, quando avverrà, sappiamo che non dovrà dimenticare il trauma, ma anzi includere l'esperienza integrandola. Questo lavoro vuole essere un dibattito aperto su tali aspetti.

## Bibliografia

- Balbi, J. (2004). *Mente narrativa*. Buenos Aires: Paidós, (trad. it a cura di Cimbolli, P. *La mente narrativa. Verso una concezione post-razionalista dell'identità personale*. Milano: FrancoAngeli).
- Biagianti, B., Zito, S., Fornoni, C., Ginex, V., Bellani, M., Bressi, C., & Brambilla, P. (2021). Developing a Brief Tele-Psychotherapy Model for COVID-19 Patients and Their Family Members. *Frontiers in Psychology*, 2: 784685. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.784685.
- Bonazza, F., Borghi, L., Di San Marco, E. C., Piscopo, K., Bai, F., D'Arminio Monforte, A., and Vegni E. (2020). Psychological outcomes after hospitalization for COVID-19: data from a multidisciplinary follow-up screening program for recovered patients. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 23(3), 247-255. DOI:10.4081/ripppo.2020.491.
- Borghi, L., Vegni, E. A. M., Raisi, S., Cardani, E., De Stasio, M., Leone, D., and Study Group VeP. (2020). The psychological consultation in hospital setting: A model of intervention through the clinical practice. [La visita e parere psicologico in ambito ospedaliero un modello di intervento attraverso la pratica clinica]. *Psicologia della Salute*, 20(1), 55-67. DOI: 10.3280/PDS2020-001005.
- Braun, V., and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Cheng, W., Zhang, F., Hua, Y., Yang, Z., and Liu, J. (2020). Development of a psychological first-aid model in inpatients with COVID-19 in Wuhan, China. *General psychiatry*, 33(3). DOI:10.1136/gpsych-2020-100292.
- Das, S., Singh, T., Varma, R., & Arya, Y. K. (2021). Death and mourning process in frontline health care professionals and their families during COVID-19. *Frontiers in Psychiatry*, 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.624428.
- Duan, L. and Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *Lancet Psychiatry*, 7, 300-302. DOI: 10.1016/S2215-0366(20)30073-0.
- Ferrario, S. R., Panzeri, A., Cerutti, P., and Sacco, D. (2021). The psychological experience and intervention in post-acute COVID-19 inpatients. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 17, 413-422. DOI:10.2147/NDT.S283558.
- Frewen, P. and Lanius, R. (2017). *La cura del Sé Traumatizzato*. Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Gilbert, P. (2012). *La terapia focalizzata sulla compassione*. Milano: FrancoAngeli.
- Grinberg, L. (1990). *Colpa e depressione*. Roma: Astrolabio.
- Joaquim, R. M., Pinto, A. L., Guatimosim, R. F., De Paula, J. J., Costa, D. S., Diaz, A. P., and Malloy-Diniz, L. F. (2021). Bereavement and psychological distress during COVID-19 pandemics: The impact of death experience on mental health. *Current Research in Behavioral Sciences*, 2. DOI: 10.1016/j.crbeha.2021.100019.

- Kirby, T. (2021). COVID-19 survivor experiencing long-term symptoms. *The Lancet Respiratory Medicine*, 9, 570-572.
- Klein, M. (1940). Mourning and its relation to manic-depressive states. *International Journal of Psycho-Analysis*, 21, 125-153.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. New York, NY: International UP.
- Kong, X., Kong, F., Zheng, K., Tang, M., Chen, Y., Zhou, J., and Dong, Y. (2020). Effect of Psychological–Behavioral Intervention on the Depression and Anxiety of COVID-19 Patients. *Frontiers in Psychiatry*, 11. DOI: 10.3389/fpsyt.2020.586355.
- Lee, D. and James, S. (2012). *The compassionate mind approach to recovering from trauma: Using compassion focused therapy*. UK: Hachette.
- Leone, D., Borghi, L., Bonazza, F., Abrami, M. A., Barcellini, G., Benlodi, A., and Vegni, E. (2020). Psychological interventions in hospital during the first-wave of CoViD-19: an overview of the experiences of the Units of Clinical Psychology in Lombardy, Italy. [Interventi psicologici in ospedale ai tempi della CoViD-19: una panoramica delle realtà proposte dalle Unità Operative di Psicologia (UOPSI) della Lombardia]. *Recenti Progressi in Medicina*, 111(10), 593-601.
- Li, W., Yang, Y., Liu, Z. H., Zhao, Y. J., Zhang, Q., Zhang, L., Cheung, T., and Xiang, Y. T. (2020). Progression of mental health services during the COVID-19 outbreak in China. *International journal of biological sciences*, 16(10), 1732. DOI: 10.7150/ijbs.45120.
- Linehan, M. M. (2015). *DBT® Skills Training: manuale*. Milano: Cortina Editore.
- Logie, C. H. and Turan, J. M. (2020). How do we balance tensions between COVID-19 public health responses and stigma mitigation? Learning from HIV research. *AIDS Behaviour*, 24, 2003-2006. DOI: 10.1007/s10461-020-02856-8.
- Marshall, A., Brewington, S., Kathryn, A., Haynes, T., and Zaller, N. (2017). Measuring HIV-related stigma among healthcare providers: A systematic review. *AIDS Care*, 29, 1337-1345. DOI: 10.1080/09540121.2017.1338654.
- McLaughlin D.F. and Long A. (1996) An extended literature review of health professionals' perceptions of illicit drugs and their clients who use them. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 3, 283-288. DOI: 10.1111/j.1365-2850.1996.tb00127.x
- Mehta, U.M., Venkatasubramanian, G., and Chandra, P.S. (2020). The “mind” behind the “mask”: assessing mental states and creating therapeutic alliance amidst COVID-19. *Schizophrenia Research*, 222, 503-504. DOI: 10.1016/j.schres.2020.05.033.
- Menichetti Delor, J.P., Borghi, L., Cao di San Marco E., Fossati, I., and Vegni, E. (2021). Phone follow up to families of COVID-19 patients who died at the hospital: families' grief reactions and clinical psychologists' roles. *International Journal of Psychology*. DOI: 10.1002/ijop.12742 Online ahead of print.

- Mucci, F., Mucci, N., and Diolaiuti, F. (2020). Lockdown and isolation: psychological aspects of COVID-19 pandemic in the general population. *Clinical Neuropsychiatry*, 17, 63-64. DOI: 10.36131/CN20200205.
- Murru, L., Elisabetta, B., Brunelli, C., Miccinesi, G., and Borreani, C. (2013). Ricerca di senso nella malattia oncologica: l'esperienza dei gruppi di Logoterapia e analisi esistenziale. *Rivista Italiana di Cure Palliative*, 15(1), 11-18.
- Neimeyer, R.A. (ed.) (2001). *Meaning Reconstruction & The Experience of Loss*. Washington, DC: American Psychological Association. DOI: 10.1037/10397-000.
- Poli, S., Di San Marco, E. C., Andrichi, E., and Vegni, E. A. (2021). COVID-19 older hospitalized patients: three clinical-psychological patterns. *Journal of Gerontology and Geriatrics*, 69, 79-83. DOI: 10.36150/2499-6564-464.
- Porges, S. W., and Dana, D. (2020). *Le Applicazioni Cliniche della Teoria Polivagale*. Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Porges, S.W. (2020). The COVID-19 Pandemic is a paradoxical challenge to our nervous system: a Polyvagal Perspective. *Clinical Neuropsychiatry*, 17, 135-138. DOI: 10.36131/CN20200220.
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F., and Escobar-Córdoba, F. (2020). Mental health consequences of the COVID-19 pandemic associated with social isolation. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 48(4). DOI: 10.5554/22562087.e930.
- Rossi, S., Carbone, R., Pedrelli, E., Sozzi, A., Artioli, G., and Sarli, L. (2021). The emergency psychologist during COVID-19 pandemic. *Acta Biomed*, 9(2). DOI: 10.23750/abm.v92iS2.12326.
- Sage, N., Sowden, M., Chorlton, E., and Edeleanu, A. (2008). *CBT for Chronic Illness and Palliative Care: A Workbook and Toolkit*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sahoo, S., Mehra, A., Suri, V., Malhotra, P., Yaddanapudi, L.N., Puri, G.D., and Grover, S. (2020). Lived experiences of the corona survivors (patients admitted in COVID wards): a narrative real-life documented summaries of internalized guilt, shame, stigma, anger. *Asian journal of psychiatry*, 53. DOI: 10.1016/j.ajp.2020.102187.
- Sbattella, F. (2009). *Manuale di psicologia dell'emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Schimmenti, A., e Caretti, V. (2016). Linking the overwhelming with the unbearable: developmental trauma, dissociation, and the disconnected self. *Psychoanalytic Psychology*, 33(1), 106.
- Shaygan, M., Yazdani, Z., Valibeygi, A. (2021). The effect of online multimedia psychoeducational interventions on the resilience and perceived stress of hospitalized patients with COVID-19: a pilot cluster randomized parallel-controlled trial. *BMC Psychiatry*, 21(93). DOI: 10.1186/s12888-021-03085-6.

- Sotoudeh, H.G., Alavi, S.S., Akbari, Z., Jannatifard, F., Artounian, V. (2020). The effect of brief crisis intervention package on improving quality of life and mental health in patients with COVID-19. *Iran. Journal of Psychiatry*, 15, 205-212. DOI: 10.18502/ijps.v15i3.3812.
- Straker, G., Watson, D., and Robinson, T. (2002). Trauma and disconnection: A trans-theoretical approach. *International Journal of Psychotherapy*, 7(2), 145-158.
- Wei, N., Huang, B.C., Lu, S. J., Hu, J.B., Zhou, X.Y., Hu, C.C., et al. (2020). Efficacy of internet-based integrated intervention on depression and anxiety symptoms in patients with COVID-19. *Journal of Zhejiang University. Science. B*, 21, 400-404. DOI: 10.1631/jzus.B2010013
- Wells, A. (2012). *Terapia Metacognitiva Interpersonale dei Disturbi D'Ansia e della Depressione*. Firenze: Eclipsi.
- Wilson, G., Farrell, D., Barron, I., Hutchins, J., Whybrow, D., Kiernan, M. D. (2018). The use of eye-movement desensitization reprocessing (EMDR) therapy in treating post-traumatic stress disorder-a systematic narrative review. *Frontiers in Psychology*, 9(923). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00923.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. Harmondsworth: Penguin, 1985.
- World Health Organization. (2021). *Coronavirus disease (COVID-19). Situation report*. (March 12nd). Retrived from: [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports\\_\(accessed on 20/04/2021\)](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports_(accessed on 20/04/2021)).
- Zhang, J., Wu, W., Zhao, X., and Zhang, W. (2020) Recommended psychological crisis intervention response to the 2019 novel coronavirus pneumonia outbreak in China: a model of West China Hospital. *Precision Clinical Medicine*, 3(1), 3-8. DOI: 10.1093/pcmedi/pbaa006.
- Zimmermann, M. and Papa, A. (2018). Bereavement. In Maragakis A. and O'Donohue W. T. (Eds.). (2018). *Principle-Based Stepped Care and Brief Psychotherapy for Integrated Care Settings*. Springer Cham.



**La percezione genitoriale dei cambiamenti  
emotivo-comportamentali nei bambini con disturbo  
dello spettro autistico, a quattro mesi dall'inizio della pandemia**

**The parental perception of emotional-behavioral changes  
in children with autism spectrum disorder,  
4 months after the onset of the pandemic period**

Magda Di Renzo\*, Paolo Pace°, Federico Bianchi di Castelbianco\*,  
Massimiliano Petrillo\*, Elena Vanadia\*, Simona D'Errico\*, Monica Rea\*

\* Istituto di Ortofonia (IdO)

Via Salaria 30, 00198 - Rome, Italy

e-mail: m.direnzo@ortofonologia.it, tel.:0039-068542038;

e-mail: f.bianchi@ortofonologia.it;

e-mail: m.petrillo@ortofonologia.it;

e-mail: e.vanadia@ortofonologia.it;

e-mail: s.derrico@ortofonologia.it;

e-mail: monica.rea@gmail.com.

° U.O. Neuropsichiatria Infantile,

Azienda Sanitaria Provinciale N.9 di Trapani

e-mail: castelvetrano@asptrapani.it.

**Ricevuto:** 17.02.2021 - **Accettato:** 30.03.2022

**Pubblicato online:** 24.06.2022

**Riassunto**

I disturbi dello spettro autistico sono caratterizzati da difficoltà nell'interazione socio-comunicativa, dalla presenza di comportamenti e interessi ristretti e ripetitivi. In determinate circostanze, ad esempio durante un periodo di lockdown, quando l'isolamento sociale e il distanziamento diventano obbligatori per tutti, in particolare per le famiglie con un bambino con disturbo dello spettro l'interruzione delle routine quotidiane (scuola, terapia, tempo libero) rischia di minare il lavoro terapeutico e i progressi che faticosamente le famiglie avevano raggiunto fino a quel momento. In questo studio abbiamo monitorato 81 famiglie di bambini con disturbo dello spettro, valutandole prima dell'inizio della

M. Di Renzo et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45

ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2022oa13999

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>

pandemia e circa 4 mesi dopo, per verificare quali comportamenti dei bambini fossero peggiorati e quali invece fossero rimasti stabili o anche migliorati. Le famiglie sono state intervistate, a febbraio e luglio 2020, attraverso rating scale standardizzate e i risultati hanno evidenziato un intensificarsi nei bambini di irrequietezza motoria, difficoltà nella regolazione del sonno, mentre non sono emersi peggioramenti nelle condotte autolesive o etero-aggressive, né nelle autonomie personali. Va considerato che tutte le famiglie coinvolte nella presente ricerca erano inserite in percorsi terapeutici e non hanno interrotto il percorso di supporto psicologico (online), con lo specifico obiettivo di sostenerli nel loro ruolo genitoriale nelle fasi più critiche vissute dai bambini, e nel renderli sempre più attivi nei processi di consolidamento delle competenze acquisite dai bambini.

**Parole Chiave:** disturbo dello spettro autistico, COVID-19, Pandemia, Genitori, comportamento adattivo

### **Abstract**

Autism spectrum disorder refers to a neurodevelopment disorder that is characterized by difficulties with social communication and social interaction and restricted and repetitive patterns in behaviors, interests, and activities.

During the lockdown, when social isolation and distancing become mandatory for everyone, disruption of daily routines (school, therapy, free time) is a risk factor especially for families with a child with autism disorder, because their children may have a freeze in the progress they had painstakingly achieved up to that point.

In this study, we monitored 81 families of children with autism disorder, assessed before the onset of the lockdown and approximately 4 months later, to see which children's behaviors had worsened and which had remained stable or improved. The families were interviewed, in February and July 2020, using standardized rating scales. The results showed an intensification in the children of motor restlessness, difficulty in sleep regulation, while there were no worsening in self-harming or hetero-aggressive behaviors, nor in personal autonomy. It should be considered that all the families involved in the present research were involved in therapeutic paths and did not interrupt the path of psychological support (online), with the specific objective of supporting them in their parental role in the most critical phases experienced by the children, and in making them more active in the processes of consolidation of the competences acquired by the children.

**Keywords:** autism spectrum disorder, COVID-19, Pandemic, Parents, adaptive behavior

## Introduzione

In Italia, come nel resto del mondo, pochi giorni dopo che l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito la presenza di una pandemia, sono state attuate misure di distanziamento fisico, che hanno portato alla chiusura di scuole e aziende, molti hanno iniziato a lavorare da casa (smart working), altri hanno perso il lavoro e per molti è aumentata la paura dovuta all'incertezza economica. Nel nostro Paese, durante il periodo marzo-maggio 2020, le misure restrittive previste dal lockdown hanno imposto il distanziamento fisico e il quasi totale divieto per le persone di uscire di casa. Ovviamente queste misure hanno riguardato anche le famiglie con un bambino con disturbo dello spettro autistico (ASD). Il disturbo dello spettro autistico fa parte dei disturbi del neurosviluppo, caratterizzato da difficoltà nelle interazioni sociali, comunicazione verbale e non verbale, interessi e comportamenti ristretti e ripetitivi (APA, 2013), ed è spesso associato a difficoltà nella regolazione del comportamento, nelle funzioni linguistiche e cognitive (Newschaffer et al., 2007). Per tali motivi, prima della pandemia la maggior parte dei bambini con ASD frequentava in presenza programmi di riabilitazione, sia domiciliari che ambulatoriali. Con il lockdown non hanno potuto essere supportati fisicamente dai loro terapisti, né hanno potuto ricevere terapie in presenza (Narzisi, 2020). In questa situazione di emergenza, le strutture sanitarie hanno potuto fornire solo cure mediche "urgenti" e le persone con altri problemi di salute, compresi i problemi di salute mentale, avrebbero dovuto attendere che la situazione relativa a Covid-19 migliorasse.

Non meno rilevante il fatto che i bambini hanno inoltre smesso di frequentare le lezioni scolastiche in presenza. Pertanto, è venuta a mancare l'efficacia di quel processo educativo e scolastico che, per definizione, è caratterizzato da interazioni sociali, esperienze affettive e comunicative, che hanno un ruolo terapeutico nella vita dei bambini. Questo ha rischiato di rendere i bambini con ASD più vulnerabili alle difficoltà che l'isolamento sociale e il distanziamento fisico possono generare.

La pandemia sta dunque cambiando diversi fattori strettamente associati all'adattamento della persona all'ambiente, tra cui il bilanciamento tra i bisogni dei bambini con ASD rispetto alla prevedibilità di routine e l'imprevedibilità dovuta alla sospensione dei servizi e delle attività quotidiane; la compresenza di difficoltà genitoriali nella comprensione dei bisogni sociali e sensoriali dei bambini e la difficoltà dei bambini con ASD di comprendere la situazione familiare e i vissuti dei membri della famiglia (Baribeau et al., 2020). Anche per far fronte a tali difficoltà, in Italia, l'Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2020) ha emanato delle raccomandazioni importanti affinché le misure attualmente in essere (es. di-

stanziamiento sociale) e gli eventi in corso, anche quelli più negativi (es. genitore sintomatico in casa o sua ospedalizzazione) vengano descritti ai bambini con ASD attraverso l'uso di un linguaggio e di termini concreti.

Rispetto alle criticità mostrate dalle famiglie, alcuni studi italiani hanno messo in evidenza un aumento di difficoltà da parte dei genitori di bambini con ASD di gestire attività sia più strutturate che libere, un aumento delle difficoltà di regolazione del comportamento del bambino (Colizzi, Sironi, Antonini, Ciceri, Bovo, & Zoccante, 2020a; Colizzi et al., 2020b) e un aumento dei comportamenti ristretti e ripetitivi, dei manierismi e delle stereotipie, in circa il 33% dei bambini con ASD (Di Renzo, Bianchi Di Castelbianco, Vanadia, Petrillo, D'Errico, Racinaro, & Rea, 2020).

Questa situazione viene riscontrata anche in altre parti del mondo; alcuni autori (Ameis, Lai, Mulsant, & Szatmari, 2020) concordano sul fatto che i cambiamenti ambientali, l'interruzione delle routine e l'accesso ridotto ai servizi abbia avuto un forte impatto negativo sulle famiglie con un bambino con autismo. I genitori turchi di bambini con ASD riferiscono anche livelli più elevati di ansia e minori sentimenti di speranza dispositiva e benessere psicologico rispetto ai genitori di bambini con sviluppo tipico (Ersoy, Altin, Sarikaya, & Özkardas, 2020).

Uno studio condotto in Arabia Saudita (Alhuzimi, 2021) ha messo in evidenza come lo stress genitoriale e il benessere emotivo siano stati influenzati negativamente sia da aspetti ambientali (supporto sociale e dei servizi ricevuto durante la pandemia) che da aspetti personali del bambino, quali il peggioramento dei sintomi tipici dell'autismo. L'autore punta l'attenzione, inoltre, sulla mancanza di sostegno che i bambini con ASD in Arabia Saudita hanno ricevuto dal governo e quanto questo possa avere ripercussioni sull'evoluzione futura di queste famiglie.

Allo stesso modo uno studio di Althiabi (2021) ha rilevato come oltre alla gravità del bambino e al mancato supporto percepito, il disagio genitoriale vissuto durante la pandemia era legato ad elevati livelli di ansia generalizzata, di perdita di fiducia nelle proprie capacità genitoriali e a una generale sensazione di inutilità, che non erano presenti prima della pandemia. A questi dati altri autori statunitensi (Manning, Billian, Matson, Allen & Soares, 2020) hanno aggiunto quanto il malessere familiare sia aumentato anche in relazione alla paura di ammalarsi e di perdere il lavoro, aspetti che per il genitore di un bambino con disabilità rappresenta un peso sicuramente più elevato che per altre persone.

Le fatiche finora descritte nei genitori sono correlate a quanto rilevato da Yılmaz e colleghi (2021) in uno studio in cui sono stati indagati i problemi comportamentali dei bambini ASD prima e durante il lockdown. I loro risultati hanno mostrato dei peggioramenti nelle stereotipie dei bam-

bini e nei comportamenti ristretti e ripetitivi; invece per quanto riguardava i comportamenti aggressivi dei bambini (verso il sé e gli altri) e i cambi di routine, non sono state riscontrati peggioramenti.

Anche nello studio di Levante e colleghi (2021) viene confermato l'aumento dei comportamenti stereotipati e ripetitivi durante il lock down rispetto al periodo precedente la pandemia. Inoltre, dai loro risultati emerge una forte relazione tra la sofferenza genitoriale e i comportamenti disfunzionali del bambino, in quanto il disagio può influenzare la percezione dei genitori rispetto alle capacità adattive ed emotive dei bambini. Infatti, quando i genitori mostrano livelli di sofferenza elevati, la loro capacità di riconoscere e interpretare correttamente le risposte emotive dei bambini potrebbe essere alterata e potrebbero percepire il comportamento dei bambini come più difficile da gestire. Queste relazioni negative possono essere amplificate nei casi di condizioni di sviluppo atipiche (ad esempio, i bambini con un ASD), perché i genitori sono già in una condizione stressante.

Questi risultati sono coerenti con altri studi (Colizzi et al., 2020; Sironi et al., 2020), che hanno evidenziato come i problemi comportamentali dei bambini siano aumentati, in frequenza e intensità, durante il lock down.

In generale dunque, ciò che emerge da questi recenti studi è che il processo di adattamento ad una situazione di crisi pandemica, che è anche difficile per i bambini con sviluppo tipico, ha purtroppo causato molte più difficoltà per le persone con ASD che sono estremamente dipendenti dalle routine e sono molto più sensibili ai cambiamenti nell'ambiente (Narzisi, 2020; Yılmaz, Azak, & Şahin, 2021).

Finalità di questo studio è quello di proseguire un precedente studio (Di Renzo et al., 2020), condotto nel periodo marzo-aprile 2020, che aveva indagato i principali cambiamenti percepiti dai genitori nella sintomatologia autistica del proprio bambino, durante il primo mese di lock-down. I genitori sono stati ricontatti dopo ulteriori 3 mesi, quando erano state ridotte le restrizioni dovute alla pandemia, erano state riaperte le scuole e la fruizione dei servizi terapeutici avevano ripreso parzialmente. Sono stati, inoltre aggiunti altri nuclei familiari provenienti dalla Sicilia.

Obiettivi della presente ricerca, sono stati quelli di monitorare l'evoluzione di alcuni dei sintomi core dell'autismo, a 4 mesi dall'inizio della pandemia, indagando: 1) la relazione tra le difficoltà di regolazione comportamentale, le alterazioni sensoriali e le autonomie di cura di sé nella vita quotidiana; 2) i cambiamenti nella capacità di regolazione emotiva e comportamentale; 3) i cambiamenti nell'autonomia di cura di sé dei bambini; 4) cambiamenti nel profilo sensoriale (sensibilità olfattiva e gustativa).

## **Metodo**

### ***Partecipanti***

La ricerca è stata svolta nei mesi di marzo e luglio 2020; sono state incluse nella ricerca 81 famiglie con bambini con una diagnosi di disturbo dello spettro autistico (ASD) (11 femmine e 70 maschi) di età compresa tra i 2.7 e i 9.9 anni (media = 5.97; ds = 1.66). Il 56% dei bambini rientrava nella fascia dei prescolari (fino ai 5.11 anni). Il 75% viveva nel Lazio (N = 61) e il 25% in Sicilia (N = 20). L'11% dei bambini ha avuto almeno un familiare positivo al COVID-19. L'età media della madre era di 39.3 anni (ds = 6.8 anni). La tabella 1 riporta la descrizione delle caratteristiche del campione.

### ***Procedure***

I partecipanti sono stati reclutati presso due centri privati e convenzionati delle Regioni Lazio e Sicilia. Tutti i bambini avevano ricevuto una diagnosi di ASD nei servizi territoriali di appartenenza. Al momento dell'inizio della terapia sono stati sottoposti ad approfondimento psicodiagnostico e la diagnosi clinica è stata effettuata da un team di clinici qualificati (con esperienza sul campo dell'autismo di almeno 5-10 anni), formato da psicologi/psicoterapeuti, neurologi, pediatri, neuropsichiatri infantili, terapisti della riabilitazione. La diagnosi di autismo è stata basata sui criteri del DSM-5 (APA, 2013), per cui, oltre alle osservazioni cliniche e ai colloqui con i genitori, ai bambini è stato somministrato l'Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-2; Lord, Rutter, Di Lavore, & Risi, 2012). Ogni anno i bambini sono sottoposti a follow-up psicodiagnostici.

Dopo la conferma della diagnosi, tutti i bambini, in entrambe le regioni di residenza, sono inseriti nello stesso progetto terapeutico riabilitativo per il disturbo dello spettro autistico (modello DERBBI - Developmental, Emotional Regulation and Body-Based Intervention) (Di Renzo, 2017; Di Renzo et al., 2020). Tale modello di intervento si focalizza sulla rimodulazione delle interazioni comunicative dei bambini attraverso la psicocorporeità. È un intervento mediato dal terapeuta e dal caregiver, che aiutano il bambino a regolare le proprie reazioni di fronte a stimoli esterni o interni che possono essere percepiti come disturbanti o dannosi. La caratteristica specifica di questo intervento è l'uso del corpo del terapeuta come strumento di comunicazione, al fine di arricchire uno scambio emotivo nella diade (per ulteriori dettagli si veda Di Renzo, 2017).

Tab. 1 - *Descrizione delle variabili socio-demografiche del campione*

		Chi <sup>2</sup>	P
Genere dei bambini, M vs F (N, %)	70 (86.4) vs 11(13.6)	6.44	.001
Età dei bambini, anni (M, ds)	5.97 (1.66)	/	/
Classificazione Autismo			
Lieve	31 (38.3)	3.00	.392
Moderato	32 (39.5)		
Severo	18 (22.2)		
Età inizio Terapia, mesi (M, ds)	34.1 (7.91)	/	/
Durata Terapia, mesi (M, ds)	38.2 (19.9)	/	/
Classificazione QI			
Sotto la norma	24 (29.6)	0.43	.934
Borderline	28 (34.6)		
Nella norma	29 (35.8)		
Punteggio QI (M, ds)	85.1 (15.4)	/	/
Classificazione Livello di Linguaggio			
Assenza	21 (25.9)	8.53	.05
Parole singole	19 (23.5)		
Struttura frasale minima	41 (50.6)		
Nazionalità			
Italiana	78 (96.3)	50.88	.001
Filippina	1 (1.2)		
Peruviana	1 (1.2)		
Rumena	1 (1.2)		
Fratelli (N, %)			
Nessuno	27 (33.3)	45.60	.001
1	46 (56.8)		
2	7 (8.6)		
3 o più	1 (1.2)		
N. di casi COVID in famiglia	9 (11.1)	8.01	.001
Lavoro Madre			
Casalinga	30 (37.0)	1.407	.495
Lavoro fuori casa	22 (27.2)		
Smart working	29 (35.8)		
Età madre, anni (M, ds)	39.3 (6.8)	/	/
Lavoro Padre			
Non occupato	14 (17.3)	37.56	.001
Lavoro fuori casa	53 (65.4)		
Smart working	14 (17.3)		

Da marzo ad aprile 2020 i bambini hanno dovuto sospendere il programma di riabilitazione in presenza, mantenendo ove possibile teleriabilitazione ovvero interventi mediati dal genitore; invece, i genitori hanno continuato ad effettuare incontri settimanali di consulenza telefonica e via skype con gli psicologi del servizio. I genitori sono stati contattati telefonicamente ed è stato programmato un successivo appuntamento telefonico di 40 minuti. Gli psicologi hanno effettuato le chiamate a luglio 2020 (T1). Hanno spiegato ai genitori gli scopi della ricerca e che durante le chiamate avrebbero discusso del benessere generale dei loro figli attraverso una serie di questionari, che erano stati loro proposti anche nel febbraio 2020 (T0), durante il periodico controllo di follow up. Nessun genitore ha rifiutato di partecipare alla ricerca; le interviste telefoniche sono state condotte solo con le madri.

Non sono stati inserite nella ricerca le famiglie di bambini con: (a) sindromi neurologiche o segni neurologici focali; (b) deficit sensoriale grave (es. cecità e sordità); (c) anamnesi di grave asfissia alla nascita, trauma cranico o epilessia; (d) potenziali cause secondarie di ASD individuate grazie dall'esame del cariotipo ad alta risoluzione, analisi del DNA per X-Fragile, o test di screening positivi per errori del metabolismo.

Tutti i genitori hanno firmato il consenso informato (dichiarazione di Helsinki). La ricerca rispetta le linee guida e i principi etici del paese in cui è stata condotta e dell'American Psychiatric Association (APA, 2013). Lo studio è stato approvato dall'Internal Review Board (IRB) dell'Istituto di Ortofonia, Roma.

### ***Strumenti***

*ABAS-II.* L'Adaptive Behavior Assessment System-II (ABAS-II) è una misura del comportamento adattivo. Il questionario per genitori di ABAS-II (Harrison, P., & Oakland, 2003) indaga diverse aree di capacità socio-adattive sulla base delle informazioni fornite dai genitori e relative a contesti quotidiani ( $M = 10$ ;  $SD = 3$ ). In questo studio è stata compilata dai genitori la sottoscala "Cura di sé", sotto forma di intervista strutturata. Per i bambini di età prescolare è stata utilizzata la versione genitori 0-6 anni che ha elevati coefficienti di attendibilità (Alpha di Cronbach da .95 a .98; indice  $r_{tt}$  medio = .97); per i bambini di età scolare è stata utilizzata la versione genitori 6-18 anni, anch'essa con elevati coefficienti di attendibilità (Alpha di Cronbach da .97 a .98; indice  $r_{tt}$  medio = .98). Ulteriori dettagli sulle proprietà psicometriche della versione italiana dell'ABAS-II sono riportati nel Manuale del test (Ferri, Orsini, & Rea, 2014).

*ASDBI - ASD Behavior Inventory* (Cohen & Sudhalter, 2005; versione italiana di Emberti, Gialloreti & Benassi, 2014) è un questionario ideato e standardizzato sulle informazioni ricavate sia dai genitori sia dagli insegnanti, e consente di effettuare una valutazione del comportamento relazionale e degli aspetti sintomatologici del bambino, in riferimento a contesti di vita diversi. Attraverso 188 item, permette di valutare il dominio dei Problemi di contatto/isolamento (Modalità di contatto senso/percettivo, Ritualismi/resistenza ai cambiamenti, Problemi pragmatici/sociali, Problemi semantici/pragmatici, Problemi di eccitabilità, Paure specifiche, Aggressività. Consente di poter misurare lo scarto del comportamento del bambino tipico rispetto a quanto solitamente osservato nei bambini ASD. I punteggi sono assegnati, su scala Likert a quattro punti, che sono: “mai = 0”, “raramente = 1”, “a volte = 2” e “spesso = 3”. Punteggi alti sono indicativi di comportamenti disfunzionali. In questo studio sono state somministrate le seguenti sottoscale disadattive (punteggi più alti indicativi maggiori problemi comportamentali): 1) Problemi di eccitabilità, ossia valutazione di iperattività, resistenza ai cambiamenti e problemi di regolazione del sonno; 2) Aggressività, valutazione dell’aggressività sia auto che etero-diretta, insieme a umore generale e irritabilità. I punteggi espressi da ciascuna sottoscala sono rappresentati dalla media dei punteggi dei singoli item che la costituiscono, per cui a punteggi più alti corrispondono comportamenti maggiormente disfunzionali.

L’ASDBI è stato standardizzato su 369 genitori e 277 insegnanti di bambini con ASD. L’affidabilità per il campione di genitori variava da .38 a .91. La validità clinica della versione originale del test è stata valutata anche attraverso il confronto con il test ADOS.

### ***Short Sensory Profile (SSP)***

Lo Short Sensory Profile (McIntosh, Miller, & Shyu, 1999) è un questionario composto da 38 item suddivisi in domini corrispondenti a 7 diverse aree, che permettono di rilevare come il bambino con ASD modula gli input sensoriali attraverso i sistemi sensoriali e quali risposte comportamentali ed emotive sono associate all’elaborazione sensoriale. In questo studio è stata somministrata solo la sottoscala Sensibilità Olfattiva/Gustativa.

I genitori sono invitati a indicare la frequenza con la quale il loro bambino mette in atto i vari comportamenti sensoriali. I punteggi sono assegnati, su scala Likert a cinque punti, e vanno da “sempre = 1”, a “spesso = 2”, a “a volte = 3” a “raramente = 4” a “mai = 5”. Punteggi bassi sono indicativi di comportamenti disfunzionali frequenti. Le categorie di comportamenti che emergono possono essere classificate in

“prestazioni tipiche”, “prestazioni a rischio” o “prestazioni atipiche”. Il Sensory Profile è stato standardizzato su 1200 bambini; la versione Breve che da esso origina, ha un’affidabilità di .90 e una validità discriminante > 95% nell’identificare bambini con e senza disfunzioni sensoriali; ha una coerenza interna dei fattori all’interno della scala va da .70 a .90.

## **Statistiche**

Sono state testate le misure osservate per verificarne la distribuzione normale, verificando Asimmetria e Curtosi, per poi poter utilizzare statistiche parametriche.

Al fine di analizzare i cambiamenti nel tempo delle misure osservate (T0 = marzo 2020; T1 = luglio 2020), sono state effettuate analisi parametriche attraverso l’ANOVA within groups per le variabili continue e non parametriche attraverso l’analisi del Chi-quadrato per le variabili categoriali. Le dimensioni dell’effetto sono state calcolate utilizzando il partial eta squared; per cui  $\eta_p^2 = 0.02$  viene considerato un piccolo effetto, 0.13 un effetto medio, e 0.23 un grande effetto (Pierce, Block, e Aguinis, 2004). Per valutare le relazioni tra i punteggi ottenuti nelle diverse misure sono state effettuate le analisi correlazionali non parametriche (Rho di Spearman).

Il livello di significatività è stato fissato a  $P \leq 0.01$ . Tutte le analisi statistiche Sono state eseguite utilizzando la versione 21.0 di SPSS.

## **Risultati**

### ***Analisi descrittive***

È stata condotta un’analisi preliminare per verificare l’effetto della variabile “regione di provenienza” sulle variabili dipendenti rappresentate dalle sottoscale di ASDBI, ABAS e SPP. Poiché non sono emerse differenze significative tra i bambini provenienti dal Lazio e dalla Sicilia in nessuna delle sottoscale osservate (da  $P = .09$  a  $P = .78$ ), le successive analisi sono state condotte sull’intero gruppo di 81 bambini.

### ***Correlazioni tra misure comportamentali – ASDBI, ABAS e SSP***

Sono state effettuate delle analisi correlazionali tra i punteggi relativi alle difficoltà di regolazione misurate dall’ASDBI, le difficoltà di Cura di sé misurate dall’ABAS e le difficoltà nella sensibilità Olfattiva/Gustativa misurate dal SSP, sia a T0 (marzo 2020) che a T1 (a luglio 2020).

Come si può vedere in Tabella 2, a T0 più alti punteggi di Eteroaggressività corrispondono a minori punteggi di Cura di sé e di Sensibilità olfattiva, indicativi di elevate difficoltà del bambino. Maggiori alterazioni della Sensibilità olfattiva corrispondono anche a maggiori Problemi verso i Cambiamenti.

Allo stesso modo a T1 l'Eteroaggressività e i Problemi Comportamentali, insieme alle Difficoltà di regolazione Motoria, continuano a risultare correlati alle difficoltà di Sensibilità olfattiva: Infine, più alti livelli di Reattività Negativa e di Alterazioni Comportamentali corrispondono a minori autonomie nella Cura di sé.

Tab. 2 - Correlazioni (*Rho di Spearman*) tra punteggi dell'ASDBI, della scala Cura di Sé dell'ABAS-II e della scala Sensibilità Olfattiva del SSP, a T0 e T1

	T0		T1	
	ABAS -Cura di sé	SSP - Sensibilità Olfattiva/Gustativa	ABAS-Cura di sé	SSP - Sensibilità Olfattiva/Gustativa
Difficoltà motoria	-.013	-.162	-.242	-.291*
Difficoltà sonno	-.059	-.257	-.072	-.247
Autoaggressività	-.154	-.076	-.067	-.171
Eteroaggressività	-.250*	-.311*	-.161	-.306*
Reazioni Negative	-.156	-.172	-.305*	-.225
Alterazioni comportamentali	-.218	-.157	-.279*	-.241
Problemi con cambiamenti	-.182	-.282*	-.133	-.298*

Legenda. T0 = marzo 2020; T1 = luglio 2020  
 $P < .01$

### ***ASDBI: Difficoltà di Regolazione Motoria - Comportamenti Cinestesici***

Sono stati indagati i cambiamenti nella manifestazione di alcuni sintomi tipici dell'autismo, quali le difficoltà di Regolazione Motoria (4 item). Dall'ANOVA per misure ripetute è emersa una differenza significativa tra il punteggio medio a T0 (.83±.07) e a T1 (1.15±.09), indicativa

di un peggioramento rilevato a T1 ( $F_{1,80} = 11.505$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_q = .126$ ). Dall'analisi delle frequenze dei singoli item contenuti nella sottoscala, è emerso che prima del lockdown (T0) una percentuale che andava dal 23% al 30% dei bambini mostrava molto spesso questo tipo di problematiche (Vedi Tab.3); dopo 4 mesi (T1) i genitori hanno segnalato l'intensificarsi di irrequietezza motoria (56%) e di agitazione e nervosismo (49%), mentre sono rimasti stabilmente poco frequenti i comportamenti legati alla tendenza dei bambini di arrampicarsi sui mobili (28%) o girare a vuoto nella stanza (34%).

Tab. 3 - *Frequenze percentuali di comportamenti maladattivi valutati con l'ASDBI, a T0 e T1*

		Quasi mai		Molto spesso		P
		T0	T1	T0	T1	
Difficoltà di regolazione motoria	Irrequietezza motoria	70	44	30	56	.01
	Agitazione/nervosismo	69	51	31	49	.01
	Arrampica sui mobili	77	72	23	28	.03
	Gira per la stanza	70	64	30	34	.60
Difficoltà di regolazione sonno-veglia	Difficoltà addormentamento	91	73	9	27	.01
	Risvegli notturni	84	85	16	15	.06
	Risveglio mattutino anticipato	89	70	11	30	.01
	Addormentamento tardivo	96	91	4	9	.12
Autoaggressività	Si colpisce	97	94	3	6	.11
	Sbatte la testa	97	98	3	2	.15
	Si morde	98	96	2	4	.11
	Si graffia	100	100	0	0	/
Eteroaggressività	Colpisce altri	83	79	17	21	.13
	Graffia altri	89	85	11	15	.09

	Morde gli altri	90	97	10	3	.06
	Lancia gli oggetti	90	80	10	20	.02
Reazioni Negative	Si spaventa senza motivo	91	89	9	11	.12
	Piange senza motivo	96	88	4	12	.01
	Si arrabbia senza motivo	90	82	10	18	.01
	Ha sbalzi d'umore	82	70	18	30	.05
Alterazioni comportamentali	È irritabile	73	43	27	57	.01
	È incontentabile	85	75	15	25	.01
	Difficilmente consolabile	82	72	18	28	.02
	Si frustra	74	61	26	39	.01
Problemi con i cambiamenti	Crisi sui cambi di orario delle attività	89	85	11	15	.41
	Crisi con le interruzioni di attività	68	49	32	51	.01
	Crisi con i cambi di routine esterne	85	72	15	28	.01
	Crisi con i cambi di routine in casa	86	80	14	20	.13

Legenda. T0 = marzo 2020; T1 = luglio 2020.

### ***ASDBI: Difficoltà di Regolazione Sonno-Veglia***

Sono stati indagati i cambiamenti nella manifestazione di sintomi correlati all'addormentamento (4 item). Dall'ANOVA per misure ripetute è emersa una differenza significativa tra il punteggio medio a T0 ( $.40 \pm .05$ ) e a T1 ( $.61 \pm .07$ ), indicativa di un peggioramento rilevato a T1 ( $F_{1,80} = 9.303$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_q = .104$ ). Dall'analisi delle frequenze dei singoli item contenuti nella sottoscala, è emerso che prima del lockdown (T0) una percentuale che andava dal 4% al 16% dei bambini mostrava spesso questo tipo di problematiche (Vedi Tab. 3); dopo 4 mesi (T1) i genitori han-

no segnalato il significativo aumento di difficoltà di addormentamento (27%) e di risvegli mattutini anticipati (30%), mentre sono rimasti poco frequenti i risvegli notturni (15%) e l'addormentamento ritardato (9%).

#### ***ASDBI: Difficoltà di Regolazione dell'aggressività (Auto e Etero-Diretta)***

Sono stati indagati i cambiamenti nella manifestazione di sintomi correlati all'aggressività (8 item). Dall'ANOVA per misure ripetute non sono emerse differenze significative né tra il punteggio medio a T0 (.10±.02) e a T1 (.12±.03) della scala Autoaggressività ( $F_{1,80} = 0.497$ ;  $p = .48$ ), né tra il punteggio medio a T0 (.35±.06) e a T1 (.41±.06) della scala Eteroaggressività ( $F_{1,80} = 0.554$ ;  $p = .45$ ). Dall'analisi delle frequenze dei singoli item contenuti nelle sottoscale, è emerso che prima del lockdown (T0) una bassa percentuale, che andava dal 3% al 17% dei bambini, mostrava spesso questo tipo di problematiche (Vedi Tab. 3); la quasi assenza di comportamenti aggressivi continuava anche dopo 4 mesi (T1), per cui i genitori hanno segnalato una stabilità comportamentale dei bambini, sia rispetto all'auto che all'etero-aggressività.

#### ***ASDBI: Difficoltà nella Reattività Negativa e Alterazioni Comportamentali***

Sono stati indagati i cambiamenti nella manifestazione di sintomi correlati alle alterazioni emotive e comportamentali (8 item). Dall'ANOVA per misure ripetute è emersa una tendenza alla significatività nell'area della Reattività Negativa, tra il punteggio medio a T0 (.35±.05) e a T1 (.51±.07), indicativa di un leggero peggioramento rilevato a T1 ( $F_{1,80} = 4.308$ ;  $p = .04$ ;  $\eta^2_q = .051$ ). È emersa invece una differenza significativa nell'area delle Alterazioni Comportamentali, tra il punteggio medio a T0 (.76±.07) e a T1 (1.09±.09), indicativa di un peggioramento rilevato a T1 ( $F_{1,80} = 11.496$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_q = .126$ ). Dall'analisi delle frequenze dei singoli item contenuti nelle sottoscale, è emerso che prima del lockdown (T0) dal 4% al 17% dei bambini mostrava alterata reattività emotiva e dal 15% al 27% mostrava difficoltà nella regolazione del comportamento (Vedi Tab. 3). Dopo 4 mesi (T1) i genitori hanno segnalato un aumento significativo sia delle reazioni emotive quali il pianto (12%), la rabbia (18%) e sbalzi di umore (30%), sia della disregolazione comportamentale, come ad esempio l'irritabilità (57%), l'incontentabilità (25%), l'inconsolabilità (28%) e la frustrazione (39%).

### ***ASDBI: Difficoltà di Fronte ai Cambiamenti***

Sono stati indagati i cambiamenti nella manifestazione di sintomi correlati alle reazioni di fronte ai cambiamenti (4 item). Dall'ANOVA per misure ripetute non sono emerse differenze significative tra il punteggio medio a T0 (.61±.07) e a T1 (.78±.09) della scala Difficoltà nei Cambiamenti ( $F_{1,80} = 3.091$ ;  $p = .08$ ). Dall'analisi delle frequenze dei singoli item contenuti nelle sottoscale, le uniche modificazioni rilevate sono emerse nella regolazione del comportamento di fronte alle interruzioni di attività, in quanto prima del lockdown (T0) circa il 32% dei bambini mostrava molto spesso questo tipo di difficoltà, mentre dopo 4 mesi le percentuali hanno raggiunto il 58% (Vedi Tab. 3). Un altro tipo di reazione che è peggiorata nel tempo ha riguardato le crisi di fronte ai cambi di routine esterne, che a T0 riguardavano circa il 15% dei bambini, mentre a T1 circa il 28%.

### ***ABAS-II: Difficoltà nelle Autonomie di Cura di Sé***

Dall'ANOVA per misure ripetute non sono emerse differenze significative tra il punteggio medio a T0 (2.12±.05) e a T1 (2.15±.05) nella scala Cura di sé ( $F_{1,80} = 1.027$ ;  $p = .34$ ). Dall'analisi delle frequenze dei singoli item contenuti nelle sottoscale, come è illustrato in Tabella 4, i genitori riportano che c'è stato un miglioramento rispetto all'utilizzo autonomo del wc, che era presente già nel 72% dei bambini a T0; un miglioramento nelle autonomie di utilizzo in generale del bagno, che passa dal 57% al 64%.

Rimangono stabili le basse autonomie nel farsi la doccia, presenti nel 26% dei bambini sia a T0 che a T1; mentre sono descritti come più autonomi nella capacità di sapersi asciugare adeguatamente e in autonomia, dopo la doccia (dal 65% all'86%); nel sapersi lavare da soli i denti (dal 54% al 69%). Rispetto al vestirsi da soli aumenta il numero di bambini che ha acquisito completamente tale autonomia (da 30% a 36%), anche se rappresenta soltanto un terzo dei bambini osservati.

Non sono state osservate modificazioni invece nelle autonomie di abbottonarsi da solo i vestiti e di saper tagliare un alimento, come previsto alla loro età.

Tab. 4 - Frequenze percentuali di comportamenti adattivi della sottoscala Cura di Sé dell'ABAS-II, a T0 e T1

	Quasi mai		A volte		Sempre		P
	T0	T1	T0	T1	T0	T1	
Cura di sé							
Sa usare il wc da solo	12	10	16	9	72	81	.01
Usa il bagno senza aiuto	14	15	29	21	57	64	.01
Fa la doccia da solo	47	44	27	30	26	26	.13
Si asciuga da solo	15	6	17	7	68	86	.01
Si lava i denti da solo	18	14	28	17	54	69	.01
Si veste da solo	27	32	43	32	30	36	.05
Sa abbottonarsi i vestiti	53	65	31	24	16	11	.11
Sa tagliare un cibo	65	75	25	12	10	13	.21

Legenda. T0 = marzo 2020; T1 = luglio 2020.

#### SSP: Difficoltà nel Profilo Sensoriale Gustativo-Olfattivo

Infine, dall'ANOVA per misure ripetute non sono emerse differenze significative tra il punteggio medio a T0 ( $3.54 \pm .13$ ) e a T1 ( $3.52 \pm .13$ ) nella scala di sensorialità Gustativa-Olfattiva ( $F_{1,80} = 0.043$ ;  $p = .86$ ). Anche dall'analisi delle frequenze dei singoli item, i genitori non hanno descritto cambiamenti significativi dei bambini nei comportamenti di evitamento o selettività verso specifici cibi o sapori (vedi Tabella 5).

Tab. 5 - Frequenze percentuali di comportamenti atipici nel profilo sensoriale gustativo-olfattivo (SSP), a T0 e T1

	Quasi mai		Molto spesso		P
	T0	T1	T0	T1	
Evita specifici sapori	49	47	51	53	.25
Ricerca solo alcuni cibi	46	41	54	59	.13
È selettivo per le consistenze/temperature	62	71	38	28	.17

Legenda. T0 = marzo 2020; T1 = luglio 2020.

## Discussione

Nel periodo marzo/aprile 2020, a causa della pandemia da coronavirus (COVID-19), sono state attuate misure di distanziamento fisico che hanno causato, in Italia, interruzioni delle routine quotidiane e ridotto l'accesso ai servizi per famiglie e bambini con ASD. Dal mese di Maggio 2020 la riapertura, con le dovute restrizioni persistenti nei contesti sociali esterni, ha rappresentato un ulteriore cambiamento e riadattamento post-lockdown che va necessariamente contestualizzato per le famiglie e i bambini con ASD in base alle specificità e alla complessità del Disturbo dello Spettro Autistico.

Il presente studio è stato effettuato a luglio 2020, a 4 mesi dall'inizio del lockdown, a seguito di un precedente studio realizzato a un mese dall'inizio del lockdown (Di Renzo et al., 2020); in linea con quanto emerso precedentemente, i caregivers hanno segnalato come all'aumentare dei sintomi di alterata sensorialità dei bambini, aumentassero le rigidità di fronte ad un cambiamento, o come all'aumentare delle difficoltà di regolazione dei comportamenti etroaggressivi corrispondesse una minore ricerca di autonomia di vita quotidiana.

Nello specifico, dopo circa 4 mesi di isolamento e interruzione sia delle attività routinarie che di quelle terapeutiche, sono stati rilevati peggioramenti nell'irrequietezza motoria, intesa come aumento di quello stato di agitazione psico-motoria che si manifesta con un senso di ansietà associato ad accresciuto bisogno di muoversi o di fare qualcosa, spesso in maniera afinalistica. Sono emersi inoltre dei peggioramenti nella sfera della reattività emotive, intesa come pianto, irritabilità, sbalzi di umore e inconsolabilità. Ciò appare in linea con quanto riportato da altri autori (Colizzi et al., 2020; Sironi et al., 2020), che hanno evidenziato come durante il lock down i bambini presentano problemi di comportamento più intensi e più frequenti, tali da aumentare le difficoltà nella gestione delle loro attività quotidiane, in particolare nel tempo libero ma anche nelle attività più strutturate. Tali problematiche emotivo-comportamentali sono strettamente correlate alla regolazione affettiva e alla regolazione sensorio-motoria. È probabile che tale peggioramento sia la conseguenza dell'alterazione delle routine quotidiane, ma verosimilmente potrebbe rappresentare un tentativo di adattamento a una situazione nuova ed eccezionale, come suggerito anche da alcuni autori (Evans, Kleinpeter, Slane, & Boomer, 2014) che sostengono che i comportamenti disorganizzati e disadattivi dei bambini con disabilità possano assumere un significato adattivo, correlato al tentativo di mantenere il proprio controllo sul contesto, o un tentativo di adattamento sensoriale-motorio e di autoregolazione verso paure che si sviluppano.

Parallelamente, nel presente studio si conferma la presenza di difficoltà nell'area della regolazione del sonno, in particolare nelle fasi di addormentamento e risveglio. Le problematiche legate alla regolazione del sonno sono state riportate anche da altri autori e precedenti ricerche (Altena, Baglioni, Espie, Ellis, Gavriloff, Holzinger, & Riemannet, 2020; Di Renzo et al., 2020). Come avviene nello sviluppo tipico, anche per i bambini con ASD può accadere che l'alterazione o la riduzione di sonno possano causare maggiori difficoltà attentive, l'aumento di agitazione motoria e comportamenti tipici della disregolazione emotiva (Golberstein, Wen, & Miller, 2020). Infatti, i genitori coinvolti nella ricerca hanno segnalato, un aumento significativo al T1 sia delle reazioni emotive quali il pianto, la rabbia e sbalzi di umore, sia della disregolazione comportamentale, come ad esempio l'irritabilità, l'incontentabilità, l'inconsolabilità e la frustrazione.

È interessante notare invece che alcuni comportamenti siano rimasti pressoché inalterati, nonostante il periodo restrittivo prolungato preso in esame. Riteniamo infatti rilevante il dato relativo alla quasi totale assenza di comportamenti aggressivi anche a quattro mesi dall'inizio del lockdown, sia rispetto all'auto che all'etero-aggressività. Rispetto a tali manifestazioni le recenti ricerche riportano dati contrastanti, poiché in alcuni studi (Mutluer, Doenyas, & Aslan Genc, 2020) viene descritto un aumento dei comportamenti aggressivi durante il periodo pandemico, mentre in altri non vengono rilevati cambiamenti in senso peggiorativo (Khan et al., 2021). Si ritiene che nonostante la regolazione emotiva alterata e i momenti di insofferenza e frustrazione che il periodo pandemico ha inevitabilmente generato, il fatto che i bambini con ASD non abbiano attuato o accentuato condotte autolesive, né espresso i deficit di regolazione emotiva in comportamenti etero-aggressivi, rappresenta un dato positivo che suggerisce la presenza di capacità di resilienza, sia del bambino che della famiglia nella gestione affettiva e comportamentale.

Un altro dato interessante emerso dalla ricerca riguarda l'area della rigidità di fronte ai cambiamenti; i genitori hanno segnalato che gli unici peggioramenti sono stati osservati nei momenti di interruzione di attività in cui il bambino era impegnato e nei cambiamenti di routine all'esterno della vita familiare. Ciò appare del tutto plausibile se si pensa che durante il periodo di isolamento i bambini hanno trascorso in casa tutto il loro tempo libero, senza essere supportati dalle normali interruzioni che fino ad allora erano scandite dall'andare a scuola o andare in terapia o uscire per giocare al parco; per cui il maggior tempo dedicato ad attività in casa, intorno al quale il bambino dopo quattro mesi ha iniziato a costruire una nuova routine, ha reso probabilmente più difficile l'interruzione della stessa (Baweja, Brown, Edwards, & Murray, 2022). Inoltre, come

ben noto, anche nell'uso dell'ambiente extrafamiliare i bambini con ASD spesso sono facilitati dal percorrere lo stesso tragitto, frequentare gli stessi luoghi, incontrare le stesse persone, e tutto ciò durante la fase pandemica è stato completamente stravolto; queste limitazioni rendono difficile modificare le routine e generare proposte alternative nei programmi quotidiani, e durante periodi in cui via sia un eccesso di tempo non "organizzato" e limitata variabilità nei programmi da seguire, è plausibile che si rimanga "bloccati" nelle proprie rigidità (Lam et al., 2008).

Va comunque sottolineato che le famiglie dei bambini oggetto della presente ricerca erano tutte inserite nello stesso progetto terapeutico e anche nei periodi in cui la terapia in presenza con i bambini era stata sospesa, i genitori non hanno mai interrotto il percorso di counselling, hanno ricevuto sostegno psicologico e supporto nella lettura dei comportamenti dello spettro autistico in senso globale e, visto il periodo considerato, in funzione della specificità della situazione. Sono stati, inoltre, forniti diversi tutorial per suggerire attività da poter effettuare in casa e da poter condividere con i bambini che potevano continuare a vedere i loro terapeuti anche da remoto.

Infatti, durante il counseling, alcuni tra i temi più rilevanti su cui i genitori hanno sentito il bisogno di avere supporto, riguardavano la gestione delle risposte sensoriali dei bambini (ad esempio l'esplorazione orale degli oggetti, l'ipersensibilità olfattiva) e l'implementazione delle autonomie quotidiane. In effetti, l'alterazione dell'area sensoriale olfattivo/gustativa, che solitamente investe il rapporto con il cibo, rappresenta solitamente un sintomo presente nel disturbo dello spettro autistico (Rogers, Hepburn, Wehner, 2003). Dai nostri dati invece non sono emersi peggioramenti nei mesi successivi al lockdown; anzi, come osservato anche in alcune autonomie personali, come l'utilizzo del bagno e il vestirsi da solo, sono stati rilevati perfino dei miglioramenti rispetto a pochi mesi prima. Nonostante l'assenza di contatti sociali, il maggiore tempo passato a casa con i genitori ha, presumibilmente, favorito l'interiorizzazione di schemi di azione quotidiani, aumentando il bagaglio comportamentale del bambino e rendendolo più disponibile all'apprendimento di nuove modalità adattive. Ciò significa che le competenze precedentemente acquisite riguardo alla cura di sé non hanno subito regressioni e sono rimaste stabili nei mesi, testimoniando, in tal modo, una certa stabilità nelle competenze acquisite.

A nostro avviso ciò sottolinea la necessità di supportare costantemente, anche in modalità online, le famiglie di bambini che non hanno ancora ristabilito il completo accesso ai servizi territoriali in presenza, così da supportarli nelle loro capacità di sintonizzazione affettiva, emotiva e comportamentale con il loro bambino.

## Conclusioni

In conclusione, dal follow up effettuato si conferma la natura reattiva dei comportamenti che nel periodo del lockdown si sono amplificati, che riguardano principalmente il dominio emotivo-comportamentale e che sono simili ai dati della popolazione pediatrica generale (irrequietezza, irritabilità, alterazioni del sonno); d'altra parte la stabilità nelle autonomie di cura di sé e la quasi assenza di comportamenti aggressivi testimoniano la possibilità che quanto acquisito fino a quel momento, sia dai bambini che dai genitori, possa rappresentare un fattore di resilienza. Ciò è in linea con la tipologia di intervento a cui le famiglie della ricerca sono state esposte, ossia un modello centrato primariamente sulla dimensione affettivo-corporea e sull'integrazione degli stati emozionali più arcaici (rabbia e aggressività) nella relazione bambino-ambiente; il modello prevede inoltre che i genitori siano supportati nella capacità di sintonizzarsi con i bisogni del bambino, per sviluppare una maggiore propensione all'insightfulness, così da consentire loro di assumere in maniera più attiva il ruolo di "regolatore", consentendo al bambino una migliore capacità di gestione comportamentale. I risultati dello studio suggeriscono un'importante riflessione sull'importanza del supporto genitoriale e sulla necessità di avere un contatto costante con gli operatori, anche per via telematica, qualora non sia possibile in presenza. Durante e nelle fasi post-lockdown è stato necessario ridefinire con i caregivers i significati dell'autismo e una lettura continua dei comportamenti inscritti nello spettro, ri-significati alla luce di un periodo storico che richiede a tutti gli specialisti e genitori coinvolti una continua posizione riflessiva di ricerca di significato e contestualizzazione dei comportamenti autistici, al di là della linearità di espressione sintomatica, che valorizza, soprattutto in questo periodo, la continuità terapeutica del counseling genitoriale nell'ottica di un lavoro integrato all'intervento terapeutico centrato sulla specificità dello singolo bambino.

Sono presenti alcuni limiti nella presente ricerca, che suggeriscono sicuramente di proseguire con ulteriori studi, in cui poter confrontare quanto rilevato nelle famiglie con bambini con ASD con altre popolazioni atipiche e con popolazioni con sviluppo tipico; sarà utile verificare l'effetto che il mantenimento di una didattica, seppure a distanza, abbia avuto sulle caratteristiche comportamentali ed emotive del bambino. Inoltre, ampliando il campione di studio, sarebbe possibile indagare anche la funzione mediatrice di alcune variabili individuali, quali il funzionamento cognitivo e linguistico, possano aver avuto sulle capacità dei bambini di adattarsi alla nuova situazione.

## Bibliografia

- Altena, E., Baglioni, C., Espie, C. A., Ellis, J., Gavrilloff, D., Holzinger, B., & Riemann, D. (2020). Dealing with sleep problems during home confinement due to the COVID-19 outbreak: Practical recommendations from a task force of the European CBT-I Academy. *Journal of Sleep Research*, DOI: 10.1111/jsr.13052.
- Alhuzimi, T. (2021). Stress and emotional wellbeing of parents due to change in routine for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at home during COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 108, DOI: 10.1016/j.ridd.2020.103822.
- Althiabi, Y. (2021). Attitude, anxiety and perceived mental health care needs among parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Saudi Arabia during COVID-19 pandemic. *Research in Developmental Disabilities*, 111, DOI: 10.1016/j.ridd.2021.103873.
- Ameis, S. H., Lai, M. C., Mulsant, B. H., & Szatmari, P. (2020). Coping, fostering resilience, and driving care innovation for autistic people and their families during the COVID-19 pandemic and beyond. *Molecular Autism*, 11(1), 1-9. DOI: 10.1186/s13229-020-00365-y.
- APA\_ American Psychiatric Association (2013). *American Psychiatric Association's Principles of Medical Ethics With Annotations Especially Applicable to Psychiatry*.
- Baribeau, D. A., Vigod, S., Pullenayegum, E., Kerns, C. M., Mirenda, P., Smith, I. M., ... & Szatmari, P. (2020). Repetitive behavior severity as an early indicator of risk for elevated anxiety symptoms in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(7), 890-899. DOI: 10.1016/j.jaac.2019.08.478.
- Baweja, R., Brown, S. L., Edwards, E. M., & Murray, M. J. (2022). COVID-19 pandemic and impact on patients with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(1), 473-482. DOI: / 10.1007/s10803-021-04950-9.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8.
- Cohen, I., L., & Sudhalter, V. (2005); PDD behavior inventory (PDDBI). *Lutz, FL: Psychological Assessment Resources*. Italian Eds. Emberti Gialloreti, L., & Benassi, F., Hogrefe Ed., Florence 2014
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., & Zocante, L. (2020a). Psychosocial and behavioral impact of COVID-19 in autism spectrum disorder: an online parent survey. *Brain Sciences*, 10(6). DOI: 10.3390/brainsci10060341.
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., & Zocante, L. (2020b). The covid-19 outbreak impact on well-being among people with autism spectrum disorder in italy: an n= 527 web-based survey. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(10). DOI: 10.1016/j.jaac.2020.08.428.

- Di Renzo, M., Bianchi Di Castelbianco, F., Vanadia, E., Petrillo, M., D'Errico, S., Racinaro, L., & Rea, M. (2020). Parent-Reported Behavioural Changes in Children With Autism Spectrum Disorder During the COVID-19 Lockdown in Italy. *Continuity in Education*, 1(1). DOI: 10.5334/cie.20.
- Di Renzo, M. (2017). The Theoretical Principles of the Body-Centered Therapy to Promote Affective Attunement in Children with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Behavioral and Brain Science*, 7(12), 545-556. DOI: 10.4236/jbbs.2017.712039.
- Di Renzo, M., Vanadia, E., Petrillo, M., Trapolino, D., Racinaro, L., Rea, M., & Bianchi di Castelbianco, F. (2020). A therapeutic approach for ASD: method and outcome of the DERBBI-developmental, emotional regulation and body-based intervention. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 12(1), 59-75.
- Ersoy, K., Altin, B., Sarikaya, B. B., & Özkardaş, O. G. (2020). The comparison of impact of health anxiety on dispositional hope and psychological well-being of mothers who have children diagnosed with autism and mothers who have normal children, in Covid-19 pandemic. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(2), 117-126.
- Evans, D. W., Kleinpeter, F. L., Slane, M. M., & Boomer, K. (2014). Adaptive and maladaptive correlates of repetitive behavior and restricted interests in persons with Down syndrome and developmentally-matched typical children: A two-year longitudinal sequential design. *PLoS One*, 9(4), DOI: 10.1371/journal.pone.0093951.
- Ferri, R., Orsini, A., Rea, M. (2014). *ABAS-II. Contributo alla taratura italiana (1-18 anni)*. Firenze, Giunti Organizzazioni Speciali.
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA pediatrics*. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2020.1456.
- Harrison, P., & Oakland, T. (2003). *ABAS-II - Adaptive Behavior Assessment System* (2nd ed.). Los Angeles: Western Psychological Services. Italian Eds. Ferri, R., Orsini, A., & Rea, M., Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Florence 2014.
- ISS\_Istituto Superiore di Sanità (2020). Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno delle persone nello spettro autistico nell'attuale scenario emergenziale SARS-CoV-2 [Interim indications for appropriate support to people with ASD in the current SARS-CoV-2 emergency]. *Rapporti ISS COVID-19*, 8/2020.
- Khan, Y. S., Khan, A. W., El Tahir, M., Hammoudeh, S., Al Shamlawi, M., & Alabdulla, M. (2021). The impact of COVID-19 pandemic social restrictions on individuals with autism spectrum disorder and their caregivers in the State of Qatar: A cross-sectional study. *Research in developmental disabilities*, 119, 104090. DOI: 10.1016/j.ridd.2021.104090.
- Lam, K., Bodfish, J., & Pivan, J. (2008). Evidence for three subtypes of repetitive behavior in autism that differ in familiarity and association with other symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1193-1200. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2008.01944.x.

- Levante, A., Petrocchi, S., Bianco, F., Castelli, I., Colombi, C., Keller, R., ... & Lecciso, F. (2021). Psychological Impact of COVID-19 Outbreak on Families of Children with Autism Spectrum Disorder and Typically Developing Peers: An Online Survey. *Brain Sciences*, *11*(6), DOI: 10.3390/brain-sci11060808.
- Manning, J., Billian, J., Matson, J., Allen, C., Soares, N. (2020). Perceptions of Families of Individuals with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 Crisis. *Journal of Autism Developmental Disorder*, *22*,1-9. DOI: 10.1007/s10803-020-04760-5.
- McIntosh, D. N., Miller, L. J., & Shyu, V. (1999). Development and validation of the short sensory profile. In W. Dunn (Ed.), *The sensory profile examiner's manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Mutluer, T., Doenyas, C., & Aslan Genc, H. (2020). Behavioral implications of the Covid-19 process for autism spectrum disorder, and individuals' comprehension of and reactions to the pandemic conditions. *Frontiers in psychiatry*, DOI: 10.3389/fpsy.2020.561882.
- Narzisi, A. (2020). Handle the Autism Spectrum Condition during Coronavirus (COVID-19) Stay at Home Period: Ten Tips for Helping Parents and Caregivers of Young Children. *Brain Science*, *10*(4), DOI: /10.3390/brain-sci10040207.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., ... & Windham, G. C. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annu. Rev. Public Health*, *28*, 235-258. DOI: 10.1146/annurev.publhealth.28.021406.144007.
- Rogers, S. J., Hepburn, S., & Wehner, E. (2003). Parent reports of sensory symptoms in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *33*(6), 631-642. DOI: 10.1023/B:JADD.0000006000.38991.a7.
- Yılmaz, B., Azak, M., & Şahin, N. (2021). Mental health of parents of children with autism spectrum disorder during COVID-19 pandemic: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, *11*(7), DOI: 10.5498/wjp.v11.i7.388.



**La validazione della versione italiana delle GRS-S (Pfeiffer-Jarosewich, 2003) - Scale di Valutazione della Plusdotazione (modulo per l'età scolare) – Dati Umbria 2019 – Università di Perugia**

**The validation of the italian version of the GRS-S (Pfeiffer-Jarosewich, 2003) – gifted rating scales-school form – Umbria data 2019**

Alessandra Sisto\*, Maria Assunta Zanetti<sup>o</sup>, Marco Bartolucci<sup>^</sup>,  
Federico Batini\*

\* Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali,  
Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia,  
Piazza Ermini 1, Perugia e-mail: alex.sistol@gmail.com; e-mail:  
federico.batini@unipg.it;

<sup>o</sup>Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento,  
Università di Pavia,  
Piazza Botta 11, Pavia e-mail: zanetti@unipv.it;

<sup>^</sup>Dipartimento di Discipline Umanistiche,  
Sociali e delle Imprese Culturali, Università degli studi di Parma,  
Piazza Università 12, Parma e-mail: marco.bartolucci@unipr.it.

**Ricevuto:** 02.03.2021 - **Accettato:** 27.06.2022

**Pubblicato online:** 22.09.2022

**Riassunto**

La plusdotazione in Italia è un argomento ancora scarsamente affrontato. Nonostante il 5% circa della popolazione sia plusdotato, non esiste una formazione obbligatoria specifica per gli insegnanti, sebbene sia auspicabile un'individuazione precoce della plusdotazione. Tra gli strumenti più utilizzati a questo scopo, dopo il test del QI, troviamo le Gifted Rating Scales (GRS), ovvero le Scale di Valutazione della Plusdotazione, di Pfeiffer-Jarosewich (2003). Si tratta di uno strumento di screening diagnosticamente appropriato e concepito per essere utilizzato con semplicità ed efficacia dagli insegnanti. È

Alessandra Sisto et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45  
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2022oa14577

disponibile in due versioni, GRS-P (fascia d'età prescolare 4-6 anni) e GRS-S (fascia d'età scolare 6-13 anni), tese a valutare la percezione dell'insegnante rispetto al livello di abilità dello studente in confronto ai pari, in differenti aree: abilità intellettiva, abilità accademica, talento artistico, creatività, motivazione e leadership (quest'ultima è presente soltanto nelle GRS-S).

Data la loro elevata solidità psicometrica, sono state tradotte e validate in molte lingue. La validazione della versione italiana delle GRS-S è stata avviata da uno studio di Beretta-Zanetti su un campione di 449 soggetti, provenienti dalla Lombardia, cui si sono aggiunti successivamente altri 142 soggetti provenienti da Roma.

Nel presente lavoro, che si inserisce nel medesimo filone, sono state somministrate le GRS-S, dopo opportuna formazione degli insegnanti, ad un campione di 204 bambini tra i 6 ed i 14 anni provenienti dal Centro Italia (Regione Umbria), ampliando quindi la numerosità del campione proveniente dall'Italia centrale.

Sono state quindi indagate le seguenti proprietà: asimmetria, curtosi, affettività e correlazione item-totale corretta. La coerenza interna delle scale è stata valutata attraverso il coefficiente alfa di Cronbach e l'errore standard di misurazione. La validità è stata analizzata mediante correlazione tra scale e attraverso un'analisi fattoriale esplorativa. I risultati hanno mostrato adeguate proprietà psicometriche ed una consistenza interna soddisfacente, tuttavia sono emerse criticità (valori molto elevati dell'indice alfa di Cronbach e soluzione a 5 fattori nell'analisi fattoriale esplorativa) che sono state ampiamente discusse e per le quali sono state avanzate alcune ipotesi (ad esempio ridondanza di item e bias interpretativo degli insegnanti) pur considerando la scarsa ampiezza campionaria di questa ricerca e riconoscendo il valore degli studi sul medesimo strumento che l'hanno preceduta.

Si conferma pertanto la attendibilità della versione italiana delle GRS-S, tuttavia, per maggiore completezza dei dati ed omogeneità del campione, si segnala la necessità di rilevare dati da un campione più ampio, auspicabilmente proveniente dalle scuole del Sud Italia.

**Parole Chiave:** plusdotazione, individuazione precoce, GRS, Scale di Valutazione della Plusdotazione, validazione, versione italiana

## **Abstract**

Giftedness in Italy is still a poorly regulated topic. Moreover, despite the fact that about 5% of the population is gifted, there is no specific compulsory training for teachers. An early identification of the gifted children is therefore desirable. The Gifted Rating Scales (GRS), by Pfeiffer-Jarosewich (2003) are among the most used tools to identify giftedness early, after the IQ test. It is a diagnostically appropriate screening tool, designed to be used simply and effectively by teachers. It is available in two versions, GRS-P (preschool age group 4-6 years) and GRS-S (school age group 6-13 years), and it aims at assessing the teacher's perception of the student's level of competence with

respect to peers, in different areas: intellectual ability, scholastic ability, artistic talent, creativity, motivation and leadership (the latter is present only in GRS-S). Given their high psychometric strength, they have been translated and validated in many languages. The validation of the Italian version of the GRS-S was initiated by Beretta-Zanetti on a sample of 449 subjects from Lombardy (northern Italy), to which were added 142 subjects from Rome.

As a part of this research, the GRS-S were administered to a sample of 204 children between 6 and 14 years from Central Italy (Umbria Region), after appropriate teacher training. As such, the sample size from Central Italy was expanded.

The following properties were then investigated: asymmetry, kurtosis, affectivity and corrected item-total correlation. The internal consistency between scales was evaluated through the Cronbach alpha coefficient and the standard error of measurement. The validity was analysed by correlation of the scales and by exploratory factor analysis. The results showed adequate psychometric properties and a satisfactory internal consistency; however, some critical issues emerged (very high values of the Cronbach alpha index and a 5-factor solution in the exploratory factor analysis) which have been extensively discussed and for which some hypotheses have been advanced (for example redundancy of items and interpretative bias of teachers), while considering the limited sample size of this research and recognizing the value of the studies on the same instrument that preceded it.

Therefore, the reliability of the Italian version of the GRS-S is confirmed, and for greater completeness of the data and homogeneity of the sample, it would be advisable to collect data from a sample from schools in Southern Italy.

**Keywords:** giftedness, early identification, GRS, Gifted Rating Scales, validation, Italian version

### **Cos'è la plusdotazione**

L'intelligenza, intesa come facoltà caratterizzante l'essere umano, e la sua misurazione, hanno interessato la psicologia, in particolare la psicometria sin dai primi anni del XX secolo, da Binet ad oggi, passando per Wechsler. Rispetto al termine "plusdotazione" (in inglese *giftedness*) la letteratura scientifica pare non incontrarsi su una definizione univoca: gli orientamenti delle varie posizioni si sono alternati nell'ambito del più

grande dibattito scientifico: natura<sup>1</sup> vs. cultura<sup>2</sup>. Si può, tuttavia, riconoscere una matrice comune negli studi più recenti, confermata anche da ricerche nelle neuroscienze<sup>3</sup>, che legge la plusdotazione secondo una prospettiva multidimensionale<sup>4</sup>.

Zanetti del LabTalento dell'Ateneo di Pavia<sup>5</sup> definisce un soggetto ad alto potenziale come «una persona che mostra, o ha il potenziale per mostrare, un eccezionale livello di performance in una o più aree di espressione»<sup>6</sup>, sottolineando il ruolo fondamentale che hanno i contesti di crescita e gli eventi della vita nello sviluppo e nel mantenimento del

---

<sup>1</sup> Il primo ad usare il termine *gifted* fu l'antropologo inglese Francis Galton (cugino di Charles Darwin) il quale nel suo lavoro *Hereditary Genius* (1896) esaminava le vite di 400 uomini britannici nella storia, arrivando alla conclusione – grazie al metodo statistico – che l'intelligenza era ereditaria oppure dovuta a selezione naturale (<http://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education>). Per il punto di vista genetico si rimanda inoltre ai seguenti studi: Posthuma, D., et al. (2002). The association between brain volume and intelligence is of genetic origin. *Nature neuroscience*, 5(2), 83; Thompson, L. A., & Plomin, R. (1993). Genetic influence on cognitive ability. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 103-113.

<sup>2</sup> Si rimanda ai seguenti studi: Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How People Make Their Own Environments: A Theory of Genotype Environment Effects. *Child Development*, 54(2), 424-435. Doi:10.2307/1129703; LaBuda, M. C., DeFries, J. C., & Fulker, D. W. (1987). Genetic and environmental covariance structures among WISC-R subtests: A twin study. *Intelligence*, 11(3), 233-244.

<sup>3</sup> Si vedano al riguardo, ad esempio: Desco, M., Navas-Sanchez, F. J., Sanchez-González, J., Reig, S., Robles, O., Franco, C., ... & Arango, C. (2011). Mathematically gifted adolescents use more extensive and more bilateral areas of the fronto-parietal network than controls during executive functioning and fluid reasoning tasks. *Neuroimage*, 57(1), 281-292.

Prescott, J., Gavrilescu, M., Cunnington, R., O'Boyle, M. W., & Egan, G. F. (2010). Enhanced brain connectivity in math-gifted adolescents: An fMRI study using mental rotation. *Cognitive Neuroscience*, 1(4), 277-288.

Jin, S. H., Kim, S. Y., Park, K. H., & Lee, K. J. (2007). Differences in EEG between gifted and average students: neural complexity and functional cluster analysis. *International Journal of Neuroscience*, 117(8), 1167-1184.

<sup>4</sup> Definiscono la plusdotazione un "costrutto multidimensionale" Gardner (1983, nuova ed. 2011), Sternberg (1997) e Tannenbaum (2000).

<sup>5</sup> Il LabTalento ovvero il "Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Talento, del Potenziale e della Plusdotazione", è nato nel gennaio 2009 presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Pavia (oggi Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento), ed è diretto dalla Professoressa Maria Assunta Zanetti e dal Professor Eliano Pessa; svolge attività di ricerca e di intervento nell'ambito della valorizzazione del potenziale, del talento e della plusdotazione (link: <http://labtalento.unipv.it>), ed è ad oggi l'unico laboratorio universitario italiano che si occupa di plusdotazione.

<sup>6</sup> Zanetti, M. A. (2017), Alto Potenziale, in M. A. Zanetti (Ed.), *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie* (pp. 19-69), Roma: Carocci, p. 21.

potenziale<sup>7</sup>. Solitamente questi bambini (si stima siano circa il 5% della popolazione), confrontati con i loro coetanei, manifestano livelli eccezionali di performance in una o più delle seguenti aree: abilità intellettuale generale, specifica attitudine scolastica, pensiero creativo, attitudine alla leadership, abilità connesse alle arti visive e dello spettacolo.

Alcuni studiosi sostengono che l'elevata sensibilità, l'intensità, l'eccitabilità intellettuale, emozionale e immaginativa siano caratteristiche dei soggetti plusdotati, che possono costituire fattori di rischio per lo sviluppo di problematiche emotivo-comportamentali<sup>8</sup>. Una plusdotazione non riconosciuta, quindi privata di stimoli adeguati, può determinare l'insorgere di problemi di comportamento e adattamento. In siffatte situazioni di mancato riconoscimento si possono osservare infatti (non raramente) difficoltà di apprendimento e situazioni di *underachievement* (sotto-rendimento) con rischio di *drop-out*, di vissuti di frustrazione e malessere generale<sup>9</sup>.

In Italia, a differenza di altri Paesi europei, non esistono ancora norme che regolamentino l'identificazione degli studenti ad alto potenziale per rispondere alle loro esigenze formative.

Una svolta importante si ha con il Decreto Dipartimentale n. 1603 del 15/11/2018 nel quale il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) istituisce il tavolo tecnico con lo scopo prioritario di redigere le Linee Guida Nazionali per gli studenti plusdotati<sup>10</sup>, al quale ha fatto seguito la nota n. 562 del 3 aprile 2019, nella quale si ribadisce la possibilità di inserire gli studenti plusdotati in disagio tra i BES (Bisogni Educativi Speciali). Inoltre nel gennaio 2020 l'Atto di indirizzo del Ministro Azzolina<sup>11</sup> in una prospettiva inclusiva mette in rilievo la necessità di avere attenzione agli alunni ad alto potenziale o plusdotati «*L'inclusione scolastica deve essere un impegno costante per garantire*

<sup>7</sup> Renati, R., and M. A. Zanetti (2012). L'universo poco conosciuto della plusdotazione. *Psicologia e scuola*, 23, 18-24; Zanetti, M. A., Renati, R., & Beretta, A. (2013). La plusdotazione: introduzione. *Ricerche di psicologia*, 2(2), 295-299.

<sup>8</sup> Bailey, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 208-222 e Shahzad, S., & Begume, N. (2010). Level of depression in intellectually gifted secondary school children. *Gifted and Talented International*, 25(2), 91-98.

<sup>9</sup> Zanetti, M. A. (2016). Una doppia difficoltà in classe: i bambini ad alto potenziale. *Journal of Applied Radical Behavior Analysis*, 16-21.

<sup>10</sup> Il Tavolo Tecnico ha completato la redazione delle *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti plusdotati e per lo sviluppo del potenziale e del talento*.

<sup>11</sup> L'On. Lucia Azzolina è stata Ministra dell'Istruzione dal 10 gennaio 2020 al 13 febbraio 2021 nel governo Conte II.

*la piena integrazione – in ambito scolastico ma anche nel più generale contesto di vita – non solo dello studente il cui percorso di istruzione sia connotato da condizione di disabilità, da specifici disturbi dell'apprendimento o da altre situazioni di svantaggio socio economico, linguistico o culturale, ma anche di quegli studenti ad alto potenziale che necessitano, a loro volta, di strategie didattiche coerenti con la loro speciale condizione»<sup>12</sup>.*

Tuttavia, la formazione degli insegnanti sulle tematiche relative alla plusdotazione è, ad oggi, affidata alla volontà e all'interesse individuale, persino gli specialisti della salute affrontano nel loro percorso formativo la tematica della plusdotazione.

Individuare precocemente gli studenti *gifted* significa quindi permettere loro un'esperienza scolastica di valore, in un'ottica di supporto, attraverso la personalizzazione del percorso educativo e di istruzione (connotato da proposte stimolanti), al fine di sviluppare le loro capacità e consentirgli di diventare adulti capaci di determinare la propria vita.

### **Le GRS di Pfeiffer e Jarosewich (2003) come strumento di screening per la plusdotazione**

Negli anni sono stati elaborati moltissimi strumenti di screening dedicati alla plusdotazione, oltre ai test per misurare il QI (Quoziente d'Intelligenza), non tutti hanno dimostrato di possedere solide proprietà psicometriche<sup>13</sup>.

La necessità di introdurre strumenti precoci di identificazione di quei soggetti che mostrano capacità o potenzialità eccezionali è stato dimostrato essere un reale strumento di inclusione, in quanto consente di evitare situazioni, non infrequenti, di sottorendimento o di disagio e disaffezione scolastica determinate dal non aver ricevuto stimoli adeguati. Un'individuazione precoce permette di adottare metodologie didattiche e programmi che consentano all'alunno plusdotato di avere maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (asincronie), e che possano realmente sostenere e accompagnare lo sviluppo del potenziale ed eventualmente proporre accelerazioni o percorsi maggiormente personalizzati (Pfeiffer, 2015). Pertanto uno

<sup>12</sup> Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2020, p. 2 consultabile al link: 8ef7-d1c1-c7fc-75e4-80bb-b8654ba6e98a (miur.gov.it), ultima consultazione 17.03.2022

<sup>13</sup> Si vedano in proposito i seguenti studi: Westberg, K. L. (2012). Using teacher rating scales in the identification of students for gifted services. *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*, 363-379. Rosado, J. I. (2008). *Validation of the Spanish version of the Gifted Rating Scales*. The Florida State University.

strumento come le GRS-S, una scala di valutazione composta da 72 item basati sulle osservazioni e le percezioni (soggettive) degli insegnanti, può fornire utili indicazioni.

Se eccettuiamo i test del QI, le GRS di Pfeiffer e Jarosewich (2003) sono oggi tra gli strumenti di screening maggiormente utilizzati.

L'affidabilità e validità delle GRS-S sono state largamente testate<sup>14</sup>; esistono numerose traduzioni delle GRS (coreana, cinese, spagnola), anch'esse testate e validate, anche tramite il confronto dei risultati con il campione normativo americano. Ciò permette di considerarle tra le scale che presentano maggior supporto empirico e scientifico<sup>15</sup>.

La validità delle scale GRS-S è stata ampiamente documentata (ad esempio, Pfeiffer & Jarosewich, 2007), sia per l'invarianza demografica (ad esempio, Li, Lee, Pfeiffer, Kamata, Kumtepe e Rosado, 2009)<sup>16</sup>, l'efficienza diagnostica in altri contesti culturali (Lee & Pfeiffer, 2006)<sup>17</sup>, la sensibilità alle differenze individuali nel tempo (Pfeiffer, Kumtepe e Rosado, 2006)<sup>18</sup> e la validità dell'uso da parte dei genitori (Li, Lee, Pfeiffer, & Petscher, 2008)<sup>19</sup>.

Le Scale di Valutazione della Plusdotazione di Pfeiffer e Jarosewich (Gifted Rating Scales, GRS, 2003) paiono dunque essere una delle risposte possibili al problema dell'accessibilità a strumenti psicometrici validi e standardizzati che indaghino nei bambini, oltre alle capacità intellettive, anche altre manifestazioni di talento.<sup>20</sup>

<sup>14</sup> Vd. nota 13.

<sup>15</sup> Lee, D., & Pfeiffer, S. I. (2006). The reliability and validity of a Korean-translated version of the Gifted Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(3), 210-224. Li, H., Pfeiffer, S. I., Petscher, Y., Kumtepe, A. T., & Mo, G. (2008). Validation of the Gifted Rating Scales-school form in China. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 160-169. Rosado, J. I., Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). The reliability and validity of a Spanish translated version of the gifted rating scales. *Gifted and talented international*, 23(1), 105-114. Rosado, J. I. (2008). *Validation of the spanish version of the Gifted Rating Scales*. The Florida State University.

<sup>16</sup> In questo studio gli autori hanno esaminato l'invarianza demografica delle GRS su campioni provenienti dagli U.S.A., Porto Rico, Rep. Pop. Cinese, Corea del Sud e Turchia. I risultati delle loro analisi suggeriscono che le GRS possono essere interpretate in modo simile, ed hanno una utilità interculturale.

<sup>17</sup> Lee e Pfeiffer hanno pubblicato nel 2006 un contributo a supporto della validità della versione sud coreana delle GRS, con un'indagine sugli effetti del genere, del valutatore e del grado.

<sup>18</sup> In questo contributo gli autori propongono l'applicazione di una metodologia per misurare in modo affidabile il cambiamento degli studenti nel tempo, utilizzando le GRS, sottolineando quanto sia importante nella valutazione della giftedness l'utilizzo di più strumenti valutativi.

<sup>19</sup> Gli autori propongono l'utilizzo della versione cinese delle GRS sia da parte dei valutatori che dei genitori, indagandone gli effetti di genere e di grado.

<sup>20</sup> Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *GRS: Gifted Rating Scales*. Psychological Corporation.

Anche in Italia le GRS-S sono state tradotte e validate, grazie ad uno studio di Zanetti e Beretta: i risultati preliminari sono stati presentati alla 14ma conferenza internazionale ECHA (European Council for High Ability), tenutasi a Ljubljana nel 2014<sup>21</sup>. La ricerca condotta ha inteso esaminare l'affidabilità e la validità della versione italiana delle Gifted Rating Scales-School Form (GRS-S) con particolare attenzione alle scale di Abilità intellettuale e di Abilità scolastica. La validità di criterio della versione italiana delle GRS-S è stata testata correlando i punteggi degli studenti nelle varie scale con i risultati scolastici, misurati dai voti nelle materie principali: matematica, scienze, studi sociali e italiano, e attraverso la media complessiva dei voti. I punteggi degli studenti nelle singole scale sono stati correlati con i risultati delle prove INVALSI<sup>22</sup>, le prove nazionali di rendimento scolastico. La validità convergente delle GRS-S italiane è stata esaminata confrontando i punteggi degli studenti sulle scale individuali con i punteggi dell'Indice di Abilità Generale (GAI) della WISC-IV<sup>23</sup>. Infine, l'analisi fattoriale confermativa è stata utilizzata per valutare se la struttura fattoriale della versione italiana delle GRS-S fosse coerente con quella della versione originale inglese. Queste analisi sono state condotte da Beretta-Zanetti su un campione di 449 soggetti, provenienti dall'Italia settentrionale<sup>24</sup>, cui si sono aggiunti, successivamente, altri 142 soggetti provenienti da Roma. In entrambi i casi i risultati delle analisi condotte hanno evidenziato una notevole solidità della versione italiana delle GRS-S, ed una spiccata coerenza con i dati provenienti dal contesto di riferimento<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> Beretta, A., Pfeiffer, S., Zanetti, M.A., Gifted Rating Scales-School Form (S. Pfeiffer and T. Jarosewich) Validation of the Italian Version. *Ljubljana, ECHA 2014*. In: [http://echa2014.mib.si/media/filer\\_public/ab/9d/ab9dad17-9b6a-461c-a9d0-2939-b52e80dd/65-beretta.pdf](http://echa2014.mib.si/media/filer_public/ab/9d/ab9dad17-9b6a-461c-a9d0-2939-b52e80dd/65-beretta.pdf) (ultima consultazione il 01/12/2021).

<sup>22</sup> Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

<sup>23</sup> La quarta versione della Wechsler Intelligent Scale for Children (Wechsler, 2003), disponibile in Italia dal 2012 (Orsini, Pezzuti, & Picone, 2012), è uno strumento clinico che permette di valutare le capacità cognitive dei bambini e dei ragazzi di età compresa tra i 6 anni e i 16 anni e 11 mesi.

<sup>24</sup> Beretta, A., Pfeiffer, S., Zanetti, M.A., Gifted Rating Scales-School Form (S. Pfeiffer and T. Jarosewich) Validation of the Italian Version. *Ljubljana, ECHA 2014*. In: [http://echa2014.mib.si/media/filer\\_public/ab/9d/ab9dad17-9b6a-461c-a9d0-2939-b52e80dd/65-beretta.pdf](http://echa2014.mib.si/media/filer_public/ab/9d/ab9dad17-9b6a-461c-a9d0-2939-b52e80dd/65-beretta.pdf) (ultima consultazione il 01/12/2021).

<sup>25</sup> Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003).

Il presente lavoro fornisce dati provenienti dall'Italia centrale (in particolare Umbria) e si inserisce nel medesimo filone di ricerca, in quanto utilizza e descrive la stessa procedura metodologica utilizzata da Beretta-Zanetti<sup>26</sup>, andando così ad accrescere la numerosità complessiva del campione proveniente dall'Italia centrale.

Le GRS sono disponibili in due versioni: GRS-P (preschool form) per la fascia 4-6 anni, e GRS-S (school form) per la fascia d'età 6-13 anni, e valutano la percezione dell'insegnante rispetto al livello di abilità posseduto dallo studente in confronto ai suoi pari, in diverse aree. Si tratta di: Abilità Intellettiva, Abilità Accademica, Talento Artistico, Leadership, (solo nel modulo 6-13 anni), Creatività e Motivazione. Gli item sono suddivisi nelle 6 aree sopra indicate (5 per la fascia prescolare), e comprendono 12 domande per ogni area, a cui l'insegnante risponde tramite una scala Likert a 9 punti, assegnando un valore che va da 1 a 3 se lo studente si posiziona "al di sotto della media", da 4 a 6 se è "nella media", e da 7 a 9 se è "al di sopra della media"<sup>27</sup>.

Nella presente ricerca sono state utilizzate le GRS-S<sup>28</sup>.

## **Lo screening in Umbria con la versione italiana delle GRS-S**

### ***Il campione***

I dati della presente analisi riguardano un campione normativo di 204 soggetti di età compresa tra 6 e 14 anni provenienti da istituti comprensivi statali provenienti sia dai comuni umbri più popolosi (40k-200k abitanti), sia dalle zone meno popolate (10k-40k abitanti).

La percentuale dei soggetti maschi (110) è del 53,9% rispetto al totale, mentre le femmine sono il 46,1% (94). In merito al campionamento, le fasce d'età meno rappresentate sono quelle estreme: il sottogruppo di 6 anni è poco numeroso (18 soggetti) in quanto i docenti spesso hanno preferito non compilare il modulo, avendo ancora una conoscenza superficiale dei soggetti. All'estremo opposto, i ragazzi che al terzo anno della scuola media hanno già compiuto 14 anni sono pochi (soltanto 9) e sono stati inseriti quindi nell'ultimo gruppo normativo (da 13 anni a 13 anni e 11 mesi).

I soggetti sono stati scelti a caso tra gli alunni di ogni classe.

<sup>26</sup> Beretta, A., Pfeiffer, S., Zanetti, M.A. (2014).

<sup>27</sup> Si veda in appendice un esempio di come si presentano gli item delle GRS-S nella versione italiana, ed i costrutti indagati per ciascuna area.

<sup>28</sup> In seguito ad opportuna formazione, i moduli delle GRS-S sono stati compilati dai docenti che conoscevano meglio gli studenti. Come viene specificato nelle indicazioni allegate al modulo stesso, gli insegnanti possono avvalersi della collaborazione dei colleghi di materie diverse, se necessario.

Il campione riflette la distribuzione della popolazione italiana (Dati ISTAT aggiornati al 01.01.2018).

### ***Obiettivo della ricerca***

Seguendo la procedura metodologica delle analisi già svolte da Beretta-Zanetti<sup>29</sup>, sono state indagate le seguenti proprietà: asimmetria, curtosi, affettività e correlazione item-totale corretta. Le analisi sono state svolte sia per il campione totale (204 soggetti), che distinte per le diverse fasce di età. Inoltre è stata indagata la coerenza interna tramite il coefficiente alfa di Cronbach e l'errore standard di misura (SEM). I valori ottenuti sono stati osservati anche in relazione a quelli dei campioni utilizzati nella standardizzazione statunitense e in quella di Beretta-Zanetti<sup>30</sup>.

Infine, è stata condotta un'analisi per valutare la validità della scala, in particolare, analizzando la correlazione tra le sottoscale ed effettuando un'analisi fattoriale esplorativa.

### ***Metodi di analisi dei dati***

#### *Appropriatezza psicometrica: analisi degli item*

È stata condotta un'analisi statistica per valutare l'appropriatezza psicometrica degli item. Le analisi sono state svolte sia per il campione totale che distinte per le diverse fasce di età.

Le proprietà indagate sono:

- *Asimmetria*: è un indicatore di forma della distribuzione dei dati e segnala con efficacia eventuali violazioni della normalità della distribuzione. Si considerano accettabili valori compresi tra -1 e 1<sup>31</sup>.
- *Curtosi*: è un altro indicatore di forma della distribuzione dei dati indagato ed indica quanto la distribuzione è appuntita rispetto alla distribuzione normale. Di conseguenza esso indica il maggiore o minore peso dei valori posti agli estremi della distribuzione (code), rispetto a quelli della parte centrale. Si considerano accettabili valori compresi tra -1 e 1<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> Beretta, A., Pfeiffer, S., Zanetti, M.A. (2014).

<sup>30</sup> *Ibidem*

<sup>31</sup> Per quanto riguarda i criteri di riferimento, per asimmetria e curtosi, cfr. Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press; Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati*. Milano: LED Edizioni; West, S.G., Finch, J.F. and Curran, P.J. (1995) Structural Equation Models with Non Normal Variables: Problems and remedies. In: Hoyle, R.H., Ed., *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*, (pp. 56-57). Thousand Oaks: Sage.

<sup>32</sup> Vd. Nota 31.

- *Affettività*: è il valore medio osservato per la domanda.
- *Correlazione item-totale corretta*: misura di quanto ogni item è rappresentativo dell'intera scala e di quanto ogni singolo item è in grado di rappresentare, da solo, il costrutto misurato dall'insieme degli altri item contenuti nel test. Consiste quindi nella correlazione dell'item con il totale della scala cui appartiene, totale calcolato senza contare l'item stesso in modo tale da non sovrastimare tale valore. (valori accettabili > 0,30<sup>33</sup>).

#### *Attendibilità: coerenza interna delle scale*

L'attendibilità è stata indagata come coerenza interna attraverso il coefficiente alfa di Cronbach<sup>34</sup> e l'errore standard di misura (SEM), che indica la deviazione standard della distribuzione delle componenti d'errore in una distribuzione di dati, e si utilizza per indicare il livello di attendibilità di un test<sup>35</sup>.

La valutazione dell'attendibilità è stata condotta per tutti i punteggi forniti dal test sia per il campione totale, sia per le diverse fasce di età.

#### *Validità*

Sono state infine condotte alcune analisi di validità della scala, in particolare, con riferimento alla correlazione tra sottoscale e alla struttura interna valutata con l'analisi fattoriale (Bartolucci et al., 2015).

#### *Correlazione tra scale*

La correlazione tra scale è stata analizzata in due modi:

- i. per fasce di età, usando quindi lo stesso approccio utilizzato nel caso dei dati americani, in cui la variabile "età" è stata categorizzata considerando classi di età di ampiezza due (esempio: fascia di età 6-7 anni). In questo modo i sottogruppi indagati risultano maggiormente rappresentati.

<sup>33</sup> Cristobal, E., Flavián, C. and Guinaliú, M. (2007). "Perceived e-service quality (PeSQ): Measurement validation and effects on consumer satisfaction and web site loyalty". *Managing Service Quality: An International Journal*, 17(3), pp. 317-340. Doi:10.1108/09604520710744326.

<sup>34</sup> I valori di riferimento sono stati definiti in Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. Si vedano inoltre: Pfeiffer, S.I., Soldivera, S., & Norton, J. (1992). *A Consumer's guide to mental health outcome measures*. Villanova, PA: Devereux Foundations. Westberg, K. L. (2012). Using teacher rating scales in the identification of students for gifted services. *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*, 363-379.

<sup>35</sup> Ulteriori approfondimenti circa l'utilizzo dell'errore standard di misura nei test di psicologia ed in particolare nei test di intelligenza si possono trovare qui <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7567/urlt/y1996-7.pdf> (ultima consultazione 02.12.2021)

ii indipendentemente dall'età dei bambini, seguendo quindi l'approccio utilizzato nel caso dell'altro campione italiano.

Inoltre, i coefficienti di correlazione ottenuti sul campione umbro sono stati confrontati sia con quelli ottenuti nello studio americano, sia con quelli riportati nell'altro studio italiano, utilizzando il test statistico per la differenza tra due correlazioni calcolate su campioni indipendenti (Cohen et al., 2003) mediante la funzione "r.test" presente nel pacchetto "psych" di R (Revelle, 2021).

Infine, per valutare la significatività dei test, poiché confrontando la correlazione tra le sei sottoscale si effettuano 15 confronti, il livello di significatività scelto per questi test è stato aggiustato per tenere conto di confronti multipli. In particolare, è stato scelto il metodo di Bonferroni (Sedgwick, 2014), per cui il livello di significatività finale è pari a  $0,05/15 = 0,00333$ .

#### - *Analisi fattoriale esplorativa*

Come è noto, l'analisi fattoriale (Comrey e Lee, 2013; Kline, 2014) è una tecnica statistica utilizzata per valutare la struttura interna e la dimensionalità di una scala.

Nel presente lavoro è stata effettuata un'analisi fattoriale esplorativa considerando l'intera scala (72 item). Per determinare il numero di fattori da estrarre sono stati utilizzati vari metodi, come quello dell'autovalore  $> 1$ , l'appiattimento dello *scree plot* e la *parallel analysis* (Hayton et al., 2004).

### **Risultati**

#### *Appropriatezza psicometrica: analisi degli item*

Nelle analisi sul campione totale (si veda Tabella 1, Appendice) tutti gli item non si discostano molto da una distribuzione normale, come attestato dai valori di asimmetria e curtosi, tutti compresi tra -1 e 1. Infatti per l'asimmetria il range di valori è compreso tra -0,48 e 0,42; mentre per la curtosi è compreso tra -0,95 e 0,15<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Per quanto riguarda i criteri di riferimento, per asimmetria e curtosi, cfr. Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press; Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati*. Milano: LED Edizioni; West, S.G., Finch, J.F. and Curran, P.J. (1995) *Structural Equation Models with Non Normal Variables: Problems and remedies*. In: Hoyle, R.H., Ed., *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*, Sage, Thousand Oaks, 56-75.

L'indice di affettività risulta buono, in quanto sempre compreso tra  $\pm 1,5$  rispetto al valore medio teorico di 5 (range di valori compreso tra 5,73 e 4,34). I valori delle correlazioni item-totale corrette sono molto alti: sono infatti compresi tra 0,78 e 0,97 (si considerano accettabili valori  $>0,30$ )<sup>37</sup>.

I risultati emersi sono simili a quelli ottenuti sul campione di riferimento italiano (si veda Tab. 10 in Appendice<sup>38</sup>).

L'analisi degli item è stata condotta anche per ciascuna fascia d'età. Per praticità si riportano i range di valori suddivisi per fasce d'età, mentre le tabelle complete sono riportate in Appendice<sup>39</sup>.

- 6 anni (n = 18)

Asimmetria: compresi tra -1,35 e 1,46 con 10 item su 72 fuori dai valori ritenuti accettabili;

Curtosi: compresi tra -0,81 e 4,73 con 21 item su 72 che superano i valori ritenuti accettabili;

Affettività: compresi tra 4,06 e 5,67;

Correlazione item-totale corretta: compresi tra 0,72 e 0,98.

- 7 anni (n = 25)

Asimmetria: compresi tra -1,06 e 1,48 con 4 item su 72 fuori dai valori ritenuti accettabili;

Curtosi: compresi tra -1,12 e 3,28 con 8 item su 72 che superano i valori ritenuti accettabili;

Affettività: compresi tra 4,76 e 6,52 con un solo valore su 72 che supera il cut-off di 0,02;

Correlazione item-totale corretta: compresi tra 0,02 e 0,97 con un solo item più basso del limite minimo di 0,30 considerato accettabile (sottoscala Leadership).

- 8 anni (n = 26)

Asimmetria: compresi tra -0,74 e 0,59;

Curtosi: compresi tra -1,42 e 0,97 con 13 item su 72 che superano il cut-off;

Affettività: compresi tra 4,58 e 6,38;

Correlazione item-totale corretta: compresi tra 0,72 e 0,97.

- 9 anni (n = 21)

<sup>37</sup> Cristobal, E., Flavián, C. and Guinaliú, M. (2007), "Perceived e-service quality (PeSQ): Measurement validation and effects on consumer satisfaction and web site loyalty", *Managing Service Quality: An International Journal*, 17(3), 317-340. Doi: 10.1108/09604520710744326.

<sup>38</sup> Cfr. Appendice, nella tabella 10, sono stati affiancati i risultati dell'analisi degli item per il campione umbro (colonna di sinistra) e per il campione dello studio di Beretta-Zanetti (colonna di destra); sono state riportate le sottoscale Abilità Intellettiva e Motivazione, a titolo esemplificativo.

<sup>39</sup> Cfr. Appendice, tabelle 2-9.

- Asimmetria: compresi tra -0,77 e 0,96;  
 Curtosi: compresi tra -1,28 e 1,53 con 8 item su 72 che superano il cut-off;  
 Affettività: compresi tra -3,35 e 5,76 con 1 solo item su 72 che supera i valori ritenuti accettabili;  
 Correlazione item-totale corretta: compresi tra 0,56 e 0,96.
- 10 anni (n = 25)  
 Asimmetria: compresi tra -0,63 e 0,91;  
 Curtosi: compresi tra -1,56 e 0,95 con 17 item su 72 che superano il cut-off;  
 Affettività: compresi tra 4,12 e 6,04;  
 Correlazione item-totale corretta: compresi tra 0,65 e 0,98;
  - 11 anni (n = 27)  
 Asimmetria: compresi tra -0,40 e 0,65;  
 Curtosi: compresi tra -1,29 e 0,65 con 9 item fuori dai valori ritenuti accettabili;  
 Affettività: compresi tra 4,37 e 5,59;  
 Correlazione item-totale corretta: compresi tra 0,80 e 0,98.
  - 12 anni (n = 27)  
 Asimmetria: compresi tra -1,09 e 0,36 con 3 item su 72 che superano il cut-off;  
 Curtosi: compresi tra -1,20 e 1,69 con 14 item su 72 che superano il cut-off;  
 Affettività: compresi tra 3,93 e 6,15;  
 Correlazione item-totale corretta: compresi tra 0,86 e 0,99.
  - 13 anni (n = 35)  
 Asimmetria: compresi tra -0,97 e 0,60;  
 Curtosi: compresi tra -1,31 e 0,20 con 18 item su 73 fuori dai valori ritenuti accettabili;  
 Affettività: compresi tra 4,46 e 5,71;  
 Correlazione item-totale corretta: compresi tra 0,79 e 0,99.

Si può osservare che le distribuzioni delle risposte ad ogni item non si discostano molto da una variabile normale. Rispetto alle analisi condotte sul campione totale, quelle sulle singole fasce d'età presentano alcuni risultati che superano i valori soglia, in particolare per quanto riguarda la curtosi, ed in alcuni casi per l'asimmetria. Tuttavia, come è ampiamente noto in letteratura (si veda, ad esempio, Blanca et al., 2013; Bao, 2013; Cain et al., 2017), le stime di asimmetria e curtosi su piccoli campioni possono risultare distorte.

L'indice di affettività risulta buono, in quanto sempre compreso tra  $\pm 1,5$  rispetto al valore medio teorico di 5 (con due minime eccezioni: una nel sottogruppo dei bambini di 7 anni ed uno in quello di 9 anni).

A conferma dell'elevata capacità discriminativa degli item, questi mostrano dei valori delle correlazioni item-totale corrette molto alti (un solo item supera il limite minimo di 0,30 considerato accettabile).

I dati emersi da queste analisi sono stati affiancati a quelli ottenuti dalle analisi svolte sul campione di riferimento italiano<sup>40</sup>, rispetto ai quali sono risultati in linea (cfr. tabelle 11 e 12 in Appendice)<sup>41</sup>.

#### *Attendibilità: coerenza interna*

I risultati del coefficiente alfa di Cronbach e dell'errore standard di misurazione (SEM) per valutare la coerenza interna delle scale sono presentati nella Tabella 13 dell'Appendice<sup>42</sup>.

Tali analisi sono state condotte sia sulle singole fasce d'età, sia sul campione totale. Per praticità si riportano di seguito i range di valori, calcolati considerando tutti i valori ottenuti nelle diverse fasce d'età (6-13 anni):

- Abilità Intellettiva: coefficiente alfa di Cronbach compreso tra 0,99 e 1,00 ed errore standard di misurazione compreso tra 1,47 e 2,33.
- Abilità Accademica: coefficiente alfa di Cronbach compreso tra 0,98 e 1,00 ed errore standard di misurazione compreso tra 1,74 e 2,57.
- Creatività: coefficiente alfa di Cronbach compreso tra 0,96 e 0,99 ed errore standard di misurazione compreso tra 1,72 e 2,62.
- Talento Artistico: coefficiente alfa di Cronbach compreso tra 0,98 e 0,99 ed errore standard di misurazione compreso tra 1,82 e 2,41.
- Leadership: coefficiente alfa di Cronbach compreso tra 0,89 e 0,99 ed errore standard di misurazione compreso tra 2,31 e 3,93.
- Motivazione: coefficiente alfa di Cronbach compreso tra 0,94 e 1,00 ed errore standard di misurazione compreso tra 1,79 e 3,11.

Tutti i valori dell'alfa di Cronbach sono quindi compresi tra 0,89 e 1,00, mentre i valori dell'errore standard di misurazione si attestano tra 1,47 e 3,93.

<sup>40</sup> Beretta, A., Pfeiffer, S., Zanetti, M.A. (2014).

<sup>41</sup> Cfr. Appendice, tabelle 11 e 12. Sono stati affiancati i risultati dell'analisi degli item per il campione umbro (colonna di sinistra) e per il campione dello studio di Beretta-Zanetti (colonna di destra); sono state riportate a titolo esemplificativo le fasce d'età di 6 anni (sottoscale Creatività e Talento Artistico) e di 11 anni (sottoscale Abilità Intellettiva e Motivazione).

<sup>42</sup> Cfr. Appendice, Tab. 13.

Per quanto riguarda l'alfa di Cronbach, un range di valori analogo si può osservare nei risultati del medesimo test condotto sul campione italiano di riferimento (tra 0,96 e 0,99)<sup>43</sup> e sul campione americano (tra 0,97 e 0,99)<sup>44</sup>. Inoltre coefficienti molto elevati sono riportati anche nella validazione della traduzione cinese<sup>45</sup> e di quella spagnola<sup>46</sup> delle GRS-S.

Come noto<sup>47</sup> questo indice è compreso tra 0 ed 1 e si può interpretare come indicatore della qualità dei punteggi di una dimensione: un valore elevato dell'alfa di Cronbach indica che è presente un'elevata affidabilità all'interno della dimensione.

I punteggi ottenuti dai precedenti studi di validazione delle GRS sono molto simili a quelli presentati in questa sede, il che porta ad ipotizzare un'ottima consistenza interna di questo strumento.

Sebbene si tratti, ad oggi, dell'indice più diffuso ed utilizzato per valutare l'affidabilità delle scale di un questionario, la letteratura non è del tutto concorde nel definire il range di valori nei quali si può considerare attendibile una scala. I valori più vicini ad 1 sarebbero infatti indice di eccessiva lunghezza del test, e dunque di ridondanza di alcuni item. Si tenderebbe perciò ad accogliere come buoni e quindi accettabili valori dell'alfa compresi tra 0,70 e 0,95<sup>48</sup>.

---

<sup>43</sup> Cfr. Appendice, tabella 14.

<sup>44</sup> Cfr. Appendice, tabella 15.

<sup>45</sup> "La prima serie di analisi statistiche ha esaminato l'affidabilità delle GRS-S tradotte in cinese. I valori del coefficiente alfa per i punteggi della versione cinese delle GRS-S sono alti, con valori di 0,97, 0,98, 0,95, 0,99, 0,97 e 0,98 rispettivamente per le scale di abilità intellettuale, abilità accademica, creatività, talento artistico, leadership e motivazione. Questi valori sono simili a quelli riportati nel manuale delle GRS (Pfeiffer & Jarosewich, 2003)." Li et al., 2008

<sup>46</sup> "L'analisi dell'affidabilità utilizzando il coefficiente Alfa di Cronbach (1951), ha prodotto risultati di affidabilità eccellenti, con valori compresi tra 0,98 e 0,99. I risultati di affidabilità sono paragonabili a quelli del campione di standardizzazione statunitense, che variava da 0,97 a 0,99." Rosado, 2008.

<sup>47</sup> Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. Inoltre, si veda anche: Pfeiffer, S.I., Soldivera, S., & Norton, J. (1992). *A Consumer's guide to mental health outcome measures*. Villanova, PA: Devereux Foundations. Westberg, K. L. (2012). Using teacher rating scales in the identification of students for gifted services. In S. L. Hunsaker, (Ed.). *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*, 363-379. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

<sup>48</sup> Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. Doi:10.5116/ijme.4dfb.8dfd. Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296. Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure sciences*, 39(2), 163-173.

Da un lato, quindi, si potrebbe ipotizzare la presenza di item ridondanti, che dunque porterebbe a ridurre lo strumento. D'altro canto, gli autori ritengono che, nel quadro nel quale questa ricerca si inserisce, e nel quadro dei risultati ottenuti dagli studi che li hanno preceduti, sia opportuno procedere senza ipotesi di riformulazione dello strumento. La decisione è motivata anche dalla scarsa ampiezza campionaria, che non consente di intervenire in modo così radicale, laddove altri studi con campioni più vasti hanno confermato la struttura dello strumento.

Pertanto nel presente lavoro sono state condotte diverse analisi, proprio allo scopo di restituire un quadro complessivo dal punto di vista psicometrico dello strumento nella sua versione completa.

Tuttavia i punteggi ottenuti nella somministrazione delle GRS-S al campione umbro consentono di formulare ipotesi di ridondanza per diversi item. A titolo esemplificativo si segnalano, a tale proposito, gli item 2 “Dimostra avanzate abilità di ragionamento” e 8 “Fa inferenze logiche, trae conclusioni basate su fondati ragionamenti” facenti parte dell'area indagata come Abilità Intellettiva (che aveva ottenuto i valori di alfa più elevati: tra 0,99 ed 1). Oppure gli item 6 “Eccelle in una o più materie” e 8 “Ottiene buoni risultati nei test di profitto” facenti parte dell'area indagata come Abilità Accademica (alfa di Cronbach compreso tra 0,98 e 1).

Simili ridondanze sembrano presenti semanticamente anche tra sottoscale, in particolare tra Abilità Intellettuale ed Abilità Accademica, come ad esempio l'item 4 della scala Abilità Intellettuale “apprende velocemente nuove informazioni” e l'item 5 della scala Abilità Accademica “Apprende il materiale accademico con poche istruzioni”.

Per quanto riguarda l'errore standard di misurazione, esso è risultato più elevato (valori compresi tra 1,47 e 3,93) rispetto ai valori dell'altro studio italiano e di quello americano (si veda in Appendice, Tabelle 13-15, colonna “SEM”)<sup>49</sup>, lasciando supporre quindi che il vero punteggio ricadrebbe in un intervallo di confidenza più ampio, rispetto a quello delle tabelle con le quali è stato confrontato.

#### *Validità*

#### **Correlazione:**

Nelle tabelle 16 e 17 dell'Appendice<sup>50</sup> si riportano i risultati della correlazione tra sottoscale per fasce d'età (con confronto rispetto al campione americano) e indipendentemente dall'età (con confronto

---

<sup>49</sup> Cfr. Appendice, tabelle 13-15.

<sup>50</sup> Cfr. Appendice, tabelle 16 e 17.

rispetto all'analisi italiana)<sup>51</sup>. Si può notare che anche in questa situazione i risultati ottenuti nelle presenti analisi non si discostano molto da quelli ottenuti in precedenza.

I test statistici per il confronto tra coefficienti di correlazioni calcolati su campioni indipendenti risultano per la maggior parte non significativi (si vedano le Tabelle 18 e 19 in Appendice)<sup>52</sup>, dando ulteriore evidenza che le correlazioni tra le sottoscale calcolate sul campione umbro non sono diverse da quelle calcolate sugli altri campioni considerati.

#### **Analisi fattoriale esplorativa:**

Per decidere il numero di fattori da estrarre, sono stati impiegati tre metodi diversi. Mediante il criterio dell'autovalore  $> 1$  otteniamo cinque fattori, mentre ispezionando lo *scree plot* notiamo che esso diventa "piatto" in corrispondenza di sei fattori (Figura 1). Infine, la *parallel analysis* con 200 randomizzazioni dà evidenza di quattro fattori.

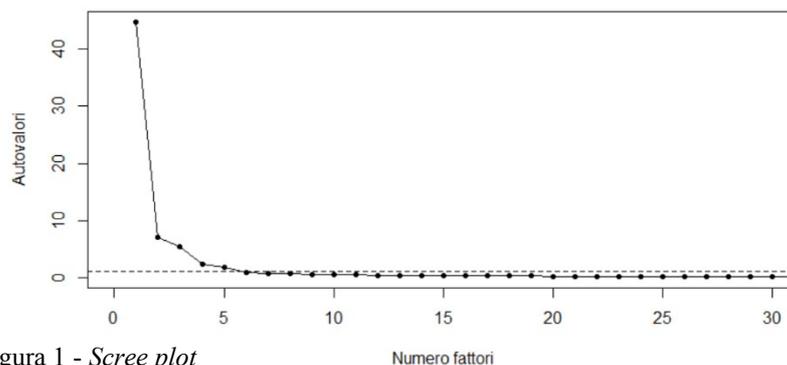


Figura 1 - *Scree plot*

Si è quindi proceduto alla stima dei tre modelli (con quattro, cinque e sei fattori), usando il metodo della massima verosimiglianza mediante il pacchetto R "psych" (Revelle, 2021). Come si può osservare in Tabella 1, il modello con sei fattori è risultato essere quello con un miglior adattamento ai dati, in base agli indici (Xia e Yang, 2019) riportati in tabella.

<sup>51</sup> Cfr. Appendice: nella tab. 16 si trovano affiancati su due colonne i dati umbri (colonna di sinistra) ed i dati del campione di riferimento americano (colonna di destra); mentre nella tabella 17 sono affiancati su due colonne i dati umbri (colonna di sinistra) e i dati del campione americano (colonna di destra).

<sup>52</sup> Cfr. Appendice, tabelle 18 e 19.

Tabella 1 - *Confronto modelli fattoriali con quattro, cinque e sei fattori*

<b>Modello</b>	<b>RMSRc</b>	<b>RMSEA (90% CI)</b>	<b>TLI</b>
Quattro fattori	0.04	0.095 (0.093, 0.098)	0.799
Cinque fattori	0.02	0.082 (0.080, 0.085)	0.848
Sei fattori	0.02	0.075 (0.072, 0.078)	0.875

RMSRc: degrees of freedom corrected root mean square of the residuals (media quadratica dei residui corretti per i gradi di libertà)

RMSEA: root mean square error of approximation (media quadratica dell'errore di approssimazione)

TLI: Tucker Lewis Index (indice di Tucker Lewis)

Questo modello riesce a spiegare circa l'85% della variabilità totale e le saturazioni ottenute sono mostrate in Tabella 2, dopo averle ruotate mediante il metodo "oblimin". Il range di valori è compreso tra 0,304 e 0,997 (entrambi su F1), con una soglia di cut-off fissata a 0,3.

Come si può notare, la struttura evidenziata in tabella ricalca in larga misura la struttura originale della scala: F3 rappresenta la sottoscala Creatività, F2 include tutti gli item di Talento Artistico, mentre gli item delle sottoscale Leadership e Motivazione caricano su F4 e F5, rispettivamente. Tuttavia, le sottoscale Abilità Intellettiva e Abilità Accademica non emergono chiaramente in base alle saturazioni riportate in tabella. In particolare, F1 include tutti gli item di Abilità Intellettiva, mentre quasi tutti quelli riferiti ad Abilità Accademica caricano sia su F1 che su F6 (con pesi simili). Infine, osservando l'ultima riga di Tabella 2, che riporta le somme dei quadrati dei pesi standardizzati per ogni fattore, F6 contribuisce complessivamente a spiegare meno del 5% della variabilità totali della scala.

Si è quindi proceduto alla stima dei tre modelli (con quattro, cinque e sei fattori), usando il metodo della massima verosimiglianza mediante il pacchetto R "psych" (Revelle, 2021). Come si può osservare in Tabella 1, il modello con sei fattori è risultato essere quello con un miglior adattamento ai dati, in base agli indici (Xia e Yang, 2019) riportati in tabella.

Questo modello riesce a spiegare circa l'85% della variabilità totale e le saturazioni ottenute sono mostrate in Tabella 2, dopo averle ruotate mediante il metodo "oblimin". Il range di valori è compreso tra 0,304 e 0,997 (entrambi su F1), con una soglia di cut-off fissata a 0,3.

Tabella 2 - Saturazioni standardizzate (pattern matrix) stimate con modello fattoriale a sei fattori (rotazione "oblimin"; rimosse saturazioni inferiori a 0.3)

Analisi fattoriale esplorativa (6 fattori)							var. totale spiegata
item	F1	F2	F3	F4	F5	F6	
AI1.	0,967						
AI2.	0,993						
AI3.	0,997						
AI4.	0,907						
AI5.	0,724						
AI6.	0,889						
AI7.	0,651						
AI8.	0,774						
AI9.	0,865						
AI10.	0,895						
AI11.	0,837						
AI12.	0,815						
AA1.	0,304		0,322				
AA2.	0,328						0,371
AA3.	0,525						0,313
AA4.	0,313						0,366
AA5.	0,507						
AA6.	0,389						0,365
AA7.	0,516						
AA8.	0,485						0,335
AA9.	0,521						0,336
AA10.							0,388
AA11.							0,416
AA12.							0,448
CR1.			0,773				
CR2.			0,719				
CR3.			0,815				
CR4.			0,857				
CR5.			0,720				
CR6.			0,823				
CR7.			0,919				
CR8.			0,861				
CR9.			0,800				
CR10.			0,757				
CR11.			0,788				
CR12.			0,820				
TA1.		0,843					
TA2.		0,910					
TA3.		0,864					
TA4.		0,900					
TA5.		0,800					
TA6.		0,941					
TA7.		0,795					
TA8.		0,849					
TA9.		0,911					
TA10.		0,919					
TA11.		0,926					
TA12.		0,939					
LEAD1.					0,715		
LEAD2.					0,854		
LEAD3.					0,856		
LEAD4.					0,995		
LEAD5.					0,937		
LEAD6.					0,866		
LEAD7.					0,893		
LEAD8.					0,840		
LEAD9.					0,639		
LEAD10.					0,563		
LEAD11.					0,518		
LEAD12.					0,813		
MO1.				0,667			
MO2.				0,905			
MO3.				0,682			
MO4.				0,861			
MO5.				0,844			
MO6.				0,721			
MO7.				0,851			
MO8.				0,853			
MO9.				0,680			
MO10.				0,932			
MO11.				0,825			
MO12.				0,779			
SS loadings	14,940	10,670	11,560	11,020	9,470	3,470	
Variabilità spiegata	0,208	0,148	0,161	0,153	0,132	0,048	<b>0,849</b>

SS loadings = somma dei quadrati delle saturazioni

Come si può notare, la struttura evidenziata in tabella ricalca in larga misura la struttura originale della scala: F3 rappresenta la sottoscala Creatività, F2 include tutti gli item di Talento Artistico, mentre gli item delle sottoscale Leadership e Motivazione caricano su F4 e F5, rispettivamente. Tuttavia, le sottoscale Abilità Intellettiva e Abilità Accademica non emergono chiaramente in base alle saturazioni riportate in tabella. In particolare, F1 include tutti gli item di Abilità Intellettiva, mentre quasi tutti quelli riferiti ad Abilità Accademica caricano sia su F1 che su F6 (con pesi simili). Infine, osservando l'ultima riga di Tabella 2, che riporta le somme dei quadrati dei pesi standardizzati per ogni fattore, F6 contribuisce complessivamente a spiegare meno del 5% della variabilità totale della scala.

Poiché il modello con sei fattori comporta qualche problema di interpretazione per quanto riguarda i fattori F1 e F6, è stato analizzato in dettaglio anche il modello con cinque fattori, il quale non si discosta molto dalla soluzione con sei fattori in base agli indici riportati in Tabella 1. Tabella 3 riporta quindi le saturazioni standardizzate relative al modello con cinque fattori. In questo caso è stata fissata la soglia di cut-off per saturazioni accettabili a 0,40 (Field, 2009)<sup>53</sup>.

Come si può notare, innanzitutto questa soluzione riesce a spiegare una quota di variabilità totale simile alla soluzione del modello con sei fattori (circa 84%). Inoltre, osservando le saturazioni, si può facilmente notare la classica “struttura semplice”<sup>54</sup> di una rotazione fattoriale, che ne semplifica l'interpretazione. Infatti, F1 ora include i 24 item di Abilità Intellettiva e Abilità Accademica, mentre gli item delle altre quattro sottoscale (Creatività, Talento Artistico, Leadership, Motivazione) contribuiscono prevalentemente a misurare nettamente quattro specifici fattori, uno per ogni sottoscala.

La bontà della soluzione a cinque fattori sembra infine confortata anche dai valori delle saturazioni, che sono tutti compresi tra 0,531 e 1,013 pur avendo una soglia di 0,4<sup>55</sup>, mentre l'analisi a 6 fattori (Tabella 2), con cut-off a 0,3 ha restituito in più occasioni valori molto vicini alla soglia minima (peraltro tutti afferenti alla sottoscala AA).

---

<sup>53</sup> Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed.)*. London: Sage publications.

<sup>54</sup> <https://dictionary.apa.org/simple-structure>.

<sup>55</sup> Field, A. (2009).

Tabella 3 - Saturazioni standardizzate (pattern matrix) stimate con modello fattoriale a cinque fattori (rotazione "oblimin"; rimosse saturazioni inferiori a 0.4)

Analisi fattoriale esplorativa (5 fattori)						
item	F1	F2	F3	F4	F5	var. totale spiegata
AI1.	0,944					
AI2.	1,013					
AI3.	0,969					
AI4.	0,999					
AI5.	0,872					
AI6.	0,967					
AI7.	0,847					
AI8.	0,865					
AI9.	0,921					
AI10.	0,939					
AI11.	0,896					
AI12.	0,908					
AA1.	0,531					
AA2.	0,669					
AA3.	0,825					
AA4.	0,657					
AA5.	0,793					
AA6.	0,733					
AA7.	0,799					
AA8.	0,801					
AA9.	0,839					
AA10.	0,645					
AA11.	0,641					
AA12.	0,624					
CR1.			0,746			
CR2.			0,707			
CR3.			0,826			
CR4.			0,862			
CR5.			0,669			
CR6.			0,801			
CR7.			0,920			
CR8.			0,876			
CR9.			0,787			
CR10.			0,742			
CR11.			0,783			
CR12.			0,789			
TA1.		0,849				
TA2.		0,912				
TA3.		0,862				
TA4.		0,894				
TA5.		0,801				
TA6.		0,936				
TA7.		0,796				
TA8.		0,849				
TA9.		0,908				
TA10.		0,917				
TA11.		0,925				
TA12.		0,938				
LEAD1.				0,712		
LEAD2.				0,858		
LEAD3.				0,863		
LEAD4.				0,982		
LEAD5.				0,921		
LEAD6.				0,870		
LEAD7.				0,891		
LEAD8.				0,834		
LEAD9.				0,653		
LEAD10.				0,653		
LEAD11.				0,523		
LEAD12.				0,807		
MO1.					0,635	
MO2.					0,863	
MO3.					0,627	
MO4.					0,807	
MO5.					0,786	
MO6.					0,653	
MO7.					0,748	
MO8.					0,733	
MO9.					0,572	
MO10.					0,856	
MO11.					0,755	
MO12.					0,685	
SS loadings	20,010	10,560	10,720	9,400	9,750	
Variabilità spiegata	0,278	0,147	0,149	0,131	0,135	<b>0,839</b>
SS loadings = somma dei quadrati delle saturazioni						

Osservando la distribuzione dei valori in Tabella 2 e 3 ed il raggruppamento sotto un unico fattore degli item delle due sottoscale (Abilità Intellettiva e Abilità Accademica) si presentano alcune riflessioni.

Da un lato infatti, si potrebbe tornare sull'ipotesi della sovrapposizione semantica delle due scale, già avanzata nel paragrafo ii) *attendibilità*, a proposito degli elevati valori del coefficiente alfa di Cronbach e della ridondanza di alcuni item. In Tabella 2 (soluzione a 6 fattori) si può notare infatti come alcuni item di AA carichino sia su F1 che su F6, ed in un caso anche su F3 (Creatività)<sup>56</sup>. Mentre soltanto gli ultimi tre item di AA caricano, come ci si aspetterebbe, su F6.

Si potrebbe, inoltre, imputare la sovrapposizione delle due sottoscale di Abilità Intellettiva ed Abilità Accademica al bias di interpretazione del valutatore, ben noto in letteratura, secondo il quale gli insegnanti tenderebbero ad attribuire maggiore capacità cognitive in presenza di un migliore rendimento scolastico. In un suo celebre trattato, l'autore Ken Robinson riflette sul fatto che «Per anni l'abilità accademica è stata confusa con l'intelligenza e questa idea è stata istituzionalizzata nei sistemi di test, negli esami, nelle procedure di selezione, nella formazione degli insegnanti e nella ricerca»<sup>57</sup>.

In un recentissimo studio, Jabůrek et al. (2022)<sup>58</sup> riportano come il paradigma prevalente sia che il giudizio dell'insegnante (sia esso in relazione alle capacità cognitive o al rendimento scolastico) si basi principalmente sulle capacità accademiche degli studenti<sup>59</sup> che si manifestano immediatamente durante le interazioni tra studente e insegnante, risultando così più facilmente osservabili per l'insegnante. Machts et al. (2016) concludono la loro meta-analisi affermando che il giudizio sull'intelligenza è correlato più fortemente con la misura del rendimento scolastico ( $r = 0,61$ ) rispetto alla misura dell'intelligenza ( $r = 0,50$ )<sup>60</sup>.

---

<sup>56</sup> L'item AA1 in questione è "dimostra di essere a conoscenza di fatti di attualità" carica sia su Abilità Intellettiva (F1) che su Creatività (F3); gli item AA5 ("apprende il materiale accademico con poche istruzioni") e AA7 ("comprende materiale accademico complesso") caricano su F1.

<sup>57</sup> Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford: Capstone.

<sup>58</sup> Jabůrek, M., Cigler, H., Valešová, T., & Portešová, Š. (2022). What is the basis of teacher judgment of student cognitive abilities and academic achievement and what affects its accuracy? *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102068.

<sup>59</sup> Baudson et al., 2016, Urhahne e Wijnia, 2021.

<sup>60</sup> Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T. C., & Moller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85-103. Doi:10.1016/j.edurev.2016.06.003. Sulla relazione intelligenza-successo accademico si vedano inoltre: *Teacher-Based Judgments of Academic Achievement: A Review of Literature* - Robert D. Hoge, Theodore Coladarci, 1989.

La questione del bias di interpretazione, infine, conduce gli autori a porsi il dubbio che il suddetto strumento possa o meno fornire una soluzione al problema della sottorappresentazione dei gifted. Come già detto, una delle caratteristiche che accompagnano la plusdotazione a scuola è il sottorendimento: uno studente plusdotato che non sia adeguatamente stimolato, può ottenere risultati scarsi, oppure – non sentendosi coinvolto – può ritirarsi in se stesso; in ogni caso non ha la possibilità di emergere e sviluppare pienamente il proprio potenziale<sup>61</sup>. Con questi presupposti, un insegnante che osserva sarà portato ad assegnare al ragazzo scarsi livelli nella sfera cognitiva e in quella del profitto, in quanto verrà considerato uno studente svogliato o poco capace.

Se dunque, da un lato, tali considerazioni potrebbero condurre a discostarsi dalla linea tracciata dall'ampia e documentata letteratura a supporto delle GRS di Pfeiffer-Jarosewich (2003) e delle successive validazioni in molte lingue, d'altro canto, gli autori ritengono che tale decisione sia da rimettere a successive ricerche, ove sia previsto un campione più numeroso. In tal caso, sarebbe interessante verificare la validità di uno strumento più snello, che indaghi in maniera inequivocabile e ancora più precisa le varie aree nelle quali può emergere un giovane talento (a quel punto sarebbe opportuno considerare anche le abilità cinestetiche)<sup>62</sup>.

---

Kuncel N.R., Hezlett S.A. (2004). Ones DS. Academic performance, career potential, creativity, and job performance: can one construct predict them all?. *J Pers Soc Psychol*, Jan, 86(1) 148-61. doi: 10.1037/0022-3514.86.1.148. PMID: 14717633.

<sup>61</sup> Bailey, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 208-222; Shahzad, S., & Begume, N. (2010). Level of depression in intellectually gifted secondary school children. *Gifted and Talented International*, 25(2), 91-98. Zanetti, M. A. (2016). Una doppia difficoltà in classe: i bambini ad alto potenziale. *Journal of Applied Radical Behavior Analysis*, 16-21.

<sup>62</sup> Esistono strumenti più brevi per individuare la plusdotazione, ad esempio in Germania ed in Italia stessa, tuttavia non sono sostenuti dalla vasta letteratura scientifica delle GRS di Pfeiffer-Jarosewich. Cfr. Baudson, T.G., Wollschläger, R. & Preckel, F. (2016). THINK 1-4. *Test zur Erfassung der Intelligenz im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe. Fabio, R. A. (2019). Italian Standardization of teacher and parent screenings for Identifying Gifted and Talented Children aged from 6 to 13. *Journal of Clinical & Developmental Psychology*, 1(3).

## Discussione e conclusioni

L'obiettivo iniziale di ampliare il campione di soggetti valutati nell'ambito dello studio Beretta-Zanetti<sup>63</sup> con le GRS-S è stato raggiunto con una numerosità di 204 soggetti, apportando alla ricerca un'integrazione di soggetti provenienti dal centro Italia, nello specifico dall'Umbria, includendo anche soggetti delle fasce meno rappresentate: 11-14 anni.

Con la presente ricerca inoltre si è voluto dimostrare che le GRS-S, nella versione italiana, sono misure affidabili e valide. Pertanto sono state effettuate diverse analisi, seguendo la procedura metodologica delle analisi già svolte per lo studio Beretta-Zanetti<sup>64</sup>, ed in linea con studi analoghi per le validazioni delle GRS-S in altri Paesi, e con il campione statunitense.

Per quanto riguarda le analisi degli item, volte a verificare la appropriatezza psicometrica delle scale attraverso gli indici di distribuzione (asimmetria e curtosi), l'affettività e la correlazione item-totale corretta, i valori ottenuti sono buoni (soltanto alcuni valori di asimmetria e curtosi superano il cut-off, probabilmente a causa della scarsa ampiezza campionaria). I dati inoltre non si discostano dai corrispettivi risultati ottenuti dalle medesime analisi svolte sul campione normativo italiano<sup>65</sup>, sia per il campione totale, che distinte per le diverse fasce di età.

È stata indagata anche la coerenza interna delle scale, tramite il coefficiente alfa di Cronbach, i cui valori sono risultati sempre molto alti, come i coefficienti di affidabilità del campione utilizzato nella standardizzazione inglese e nella ricerca Beretta-Zanetti<sup>66</sup>. Benchè si possa obiettare che valori alti dell'alfa siano indice di item ridondanti, tuttavia è opportuno tenere presente che simili valori sono stati riportati anche nelle validazioni delle GRS nelle loro versioni cinese, coreana e spagnola, e che il coefficiente alfa di Cronbach è a tutt'oggi l'analisi più utilizzata al mondo, per indagare la coerenza interna delle scale. Il fatto che il valore dell'errore standard di misura (SEM) sia risultato invece più elevato rispetto ai valori di confronto, suggerisce che molto probabilmente il vero punteggio ricadrebbe in un intervallo di confidenza più ampio, rispetto a quello delle tabelle con le quali è stato confrontato.

---

<sup>63</sup> Beretta, A., Pfeiffer, S., Zanetti, M.A. (2014).

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> Beretta, A., Pfeiffer, S., Zanetti, M.A. (2014).

<sup>66</sup> *Ibidem*.

Infine è stata verificata la validità di tale strumento, con riferimento alla correlazione tra sottoscale e alla struttura interna valutata con l'analisi fattoriale (Bartolucci et al., 2015).

I risultati delle correlazioni tra le sottoscale calcolate sul campione umbro non si discostano da quelle calcolate sugli altri campioni considerati. Mentre per quanto riguarda la struttura interna, è stata effettuata un'analisi fattoriale esplorativa sull'intera scala (72 item); non essendo giunti ad una soluzione univoca sul numero dei fattori da estrarre, sono state analizzate in dettaglio due soluzioni: con sei e con cinque fattori. Quest'ultima è risultata la soluzione che consente di avere un buon compromesso tra interpretabilità dei risultati e adattamento ai dati osservati. Si segnala come le due sottoscale che caricano su un unico fattore di 24 item sono quelle di Abilità Intellettiva ed Abilità Accademica. Tale risultato lascia aperte diverse ipotesi (sovrapposizione semantica delle due sottoscale, bias di interpretazione dei valutatori, inadeguatezza dello strumento a rappresentare la già bassa quota dei gifted, soprattutto quando sotto-stimolati e quindi sotto-stimati)<sup>67</sup>.

Sulla base dei dati fin qui ottenuti, gli autori ritengono opportuno lasciare aperte le criticità a futuri studi che prendano in considerazione campioni più numerosi. Per l'Italia, sarebbe opportuno poter disporre di dati provenienti anche da scuole del Sud, al fine di ottenere un dato omogeneo. Una volta validata, la versione italiana delle GRS-S potrebbe essere considerato uno strumento facile da usare, efficiente e in grado di dare un'affidabile e valida informazione sull'abilità di uno studente<sup>68</sup>.

Tuttavia, sarebbe interessante effettuare studi comparativi con strumenti analoghi ma più brevi e snelli, per capire se è possibile raggiungere lo stesso obiettivo senza incorrere nelle criticità che sono emerse in questa sede (alfa di Cronbach molto elevati; ridondanza di item; sovrapposizione tra sottoscale). Non da ultimo, sarebbe opportuno aggiornare le validazioni delle scale, al fine di evitare di proporre strumenti obsoleti.

In ogni caso, lo screening con le GRS-S potrebbe considerarsi il primo step di un percorso di valutazione che preveda l'indagine della plusdotazione attraverso altri strumenti valutativi e procedure diagnostiche<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> Cfr. paragrafo precedente.

<sup>68</sup> Zanetti, M.A., Beretta, A., (2017). La validazione italiana delle Gifted Rating Scales-School Form. *QI Questioni e Idee in Psicologia*, 44, Febbraio, in <https://qi.hogrefe.it/rivista/la-validazione-italiana-delle-gifted-rating-scales> (ultima consultazione il 30/11/2021).

<sup>69</sup> Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003).

Si auspica infine una versione italiana delle GRS-P<sup>70</sup>, data l'importanza di una rilevazione precoce.

### Riferimenti bibliografici

- Bailey, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 208-222. Doi: 10.1177/0016986211412180.
- Bao, Y. (2013). On sample skewness and kurtosis. *Econometric Reviews*, 32(4), 415-448.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati*. Milano: LED Edizioni.
- Bartolucci, F., Bacci, S., & Gnaldi, M. (2015). *Statistical analysis of questionnaires: A unified approach based on R and Stata* (Vol. 34). CRC Press.
- Baudson, T. G., Fischbach, A., & Preckel, F. (2016). Teacher judgments as measures of children's cognitive ability: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 52, 148-156.
- Baudson, T.G., Wollschläger, R. & Preckel, F. (2016). *THINK 1-4. Test zur Erfassung der Intelligenz im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Beretta, A., Pfeiffer, S., & Zanetti, M.A. (2017). Gifted Rating Scales-School Form (S. Pfeiffer and T. Jarosewich) Validation of the Italian Version. *L j u b l j a n a , E C H A 2 0 1 4*. In : [http://echa2014.mib.si/media/filer\\_public/ab/9d/ab9dad17-9b6a-461c-a9d0-2939b52e80dd/65-beretta.pdf](http://echa2014.mib.si/media/filer_public/ab/9d/ab9dad17-9b6a-461c-a9d0-2939b52e80dd/65-beretta.pdf).
- Blanca, M. J., Arnau, J., López-Montiel, D., Bono, R., & Bendayan, R. (2013). Skewness and kurtosis in real data samples. *Methodology. European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 9(2), 78-84. DOI: 10.1027/1614-2241/a000057.
- Cain, M. K., Zhang, Z., & Yuan, K. H. (2017). Univariate and multivariate skewness and kurtosis for measuring nonnormality: Prevalence, influence and estimation. *Behavior research methods*, 49(5), 1716-1735.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G. and Aiken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Cristobal, E., Flavián, C. and Guinalú, M. (2007). Perceived e-service quality (PeSQ): Measurement validation and effects on consumer satisfaction and web site loyalty. *Managing Service Quality: An International Journal*, 17(3), 317-340. Doi:10.1108/09604520710744326.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

---

<sup>70</sup> Modulo per l'età prescolare.

- Desco, M., Navas-Sanchez, F. J., Sanchez-González, J., Reig, S., Robles, O., Franco, C., ... & Arango, C. (2011). Mathematically gifted adolescents use more extensive and more bilateral areas of the fronto-parietal network than controls during executive functioning and fluid reasoning tasks. *Neuroimage*, 57(1), 281-292. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2011.03.063.
- Fabio, R. A. (2019). Italian Standardization of teacher and parent screenings for Identifying Gifted and Talented Children aged from 6 to 13. *Journal of Clinical & Developmental Psychology*, 1(3).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage publications.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational research methods*, 7(2), 191-205.
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of educational research*, 59(3), 297-313.
- Jabůrek, M., Cígler, H., Valešová, T., & Portešová, Š. (2022). What is the basis of teacher judgment of student cognitive abilities and academic achievement and what affects its accuracy?. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102068.
- Jin, S. H., Kim, S. Y., Park, K. H., & Lee, K. J. (2007). Differences in EEG between gifted and average students: neural complexity and functional cluster analysis. *International Journal of Neuroscience*, 117(8), 1167-1184. Doi: 10.1080/00207450600934655.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Kuncel, N.R., Hezlett, S.A. (2004). Ones DS. Academic performance, career potential, creativity, and job performance: can one construct predict them all?. *J Pers Soc Psychol.*, 86(1),148-61. Doi: 10.1037/0022-3514.86.1.148.
- LaBuda, M. C., DeFries, J. C., & Fulker, D. W. (1987). Genetic and environmental covariance structures among WISC-R subtests: A twin study. *Intelligence*, 11(3), 233-244. Doi: 10.1016/0160-2896(87)90008-0.
- Lee, D., & Pfeiffer, S. I. (2006). The reliability and validity of a Korean-translated version of the Gifted Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(3), 210-224. Doi: 10.1177/0734282906287829.
- Li, H., Lee, D., Pfeiffer, S. I., Kamata, A., Kumtepe, A. T., & Rosado, J. (2009). Measurement invariance of the Gifted Rating Scales-School Form across five cultural groups. *School Psychology Quarterly*, 24(3), 186-198. Doi: 10.1037/a0017382.
- Li, H., Pfeiffer, S. I., Petscher, Y., Kumtepe, A. T., & Mo, G. (2008). Validation of the Gifted Rating Scales-school form in China. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 160-169. Doi: 10.1177/0016986208315802.

- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T. C., & Moller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85-103. Doi: 10.1016/j.edurev.2016.06.003.
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International journal of testing*, 5(2), 159-168.
- Pfeiffer, S.I., Petscher, Y., Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scale-School Form: Analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*, 51, 39-50. Doi: 10.1177/0016986206296658.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *GRS: Gifted Rating Scales*. Psychological Corporation.
- Pfeiffer, S. I., Kumtepe, A., & Rosado, J. (2006). Gifted identification: Measuring change in a student's profile of abilities using the Gifted Rating Scales. *The School Psychologist*, 60(3), 106-111.
- Pfeiffer, S.I., Soldivera, S., & Norton, J. (1992). *A Consumer's guide to mental health outcome measures*. Villanova, PA: Devereux Foundations.
- Posthuma, D., et al. (2002). The association between brain volume and intelligence is of genetic origin. *Nature neuroscience*, 5(2), 83. Doi: 10.1038/nm0202-83.
- Prescott, J., Gavrilescu, M., Cunnington, R., O'Boyle, M. W., & Egan, G. F. (2010). Enhanced brain connectivity in math-gifted adolescents: An fMRI study using mental rotation. *Cognitive Neuroscience*, 1(4), 277-288. Doi: 10.1080/17588928.2010.506951.
- Renati, R., and M. A. Zanetti (2012). L'universo poco conosciuto della plusdotazione. *Psicologia e scuola*, 23, 18-24.
- Revelle, W. (2021). *Psych: Procedures for Personality and Psychological Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois, USA <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html>.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Rosado, J. I. (2008). *Validation of the spanish version of the Gifted Rating Scales*. The Florida State University.
- Rosado, J. I., Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). The reliability and validity of a Spanish translated version of the gifted rating scales. *Gifted and talented international*, 23(1), 105-114. Doi: 10.1080/15332276.2008.11673517.
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How People Make Their Own Environments: A Theory of Genotype Environment Effects. *Child Development*, 54(2), 424-435. Doi:10.2307/1129703.
- Sedgwick, P. (2014). Multiple hypothesis testing and Bonferroni's correction. *BMJ*, 349.
- Shahzad, S., & Begume, N. (2010). Level of depression in intellectually gifted secondary school children. *Gifted and Talented International*, 25(2), 91-98. Doi: 10.1080/15332276.2010.11673572.

- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179. Doi: 10.1080/13598130120084311.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 23-53.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53-55. Doi: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd.
- Thompson, L. A., & Plomin, R. (1993). Genetic influence on cognitive ability. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 103-113.
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32, 100374.
- Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure sciences*, 39(2), 163-173.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Sage Publications, Inc.
- Westberg, K. L. (2012). *Using teacher rating scales in the identification of students for gifted services. Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*, 363-379
- Xia, Y., & Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior research methods*, 51(1), 409-428.
- Zanetti, M. A. (2016). Una doppia difficoltà in classe: i bambini ad alto potenziale. *Journal of Applied Radical Behavior Analysis*, 16-21.
- Zanetti, M. A. (2017). Alto Potenziale. In M. A. Zanetti (Ed.), *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie* (pp. 19-69), Roma: Carocci
- Zanetti, M. A., Renati, R., & Beretta, A. (2013). La plusdotazione: introduzione. *Ricerche di psicologia*, 2(2), 295-299.
- Zanetti, M.A., & Beretta, A. (2017). La validazione italiana delle Gifted Rating Scales-School Form. *QI Questioni e Idee in Psicologia*, 44, in <https://qi.hogrefe.it/rivista/la-validazione-italiana-delle-gifted-rating-scales>.

## La versione italiana delle GRS-S

Il modulo delle GRS-S di Pfeiffer-Jarosewich nella sua versione italiana si presenta con un frontespizio contenente una serie di campi anagrafici e di presentazione del soggetto da parte dell'insegnante, come in Fig. 1.

**GRS**  
GIFTED RATING SCALES  
PFEIFFER & JAROSEWICH

**GRS-S**  
Modulo per la scuola

Sezione 1- da compilare a cura dell'insegnante/valutatore

Informazioni sullo studente	Altre informazioni
Nome _____	_____
Data di nascita ___/___/___ Data odierna _____	_____
<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F Classe _____ Età _____	_____
<b>Informazioni sull'insegnante</b>	_____
Nome _____	_____
Numero di telefono _____	_____
Scuola _____	_____
Indirizzo della scuola _____	_____
Da quanto tempo conosce questo bambino nel suo ruolo di insegnante?	In generale, quanto sente di conoscere bene questo bambino?
<input type="checkbox"/> 1-3 mesi	<input type="checkbox"/> non bene
<input type="checkbox"/> 4-6 mesi	<input type="checkbox"/> abbastanza bene
<input type="checkbox"/> 7-12 mesi	<input type="checkbox"/> molto bene
<input type="checkbox"/> > 1 anno	_____

Figura 1 - *Versione italiana delle GRS-S, frontespizio*

Segue una sezione riservata all'esaminatore, con il profilo conseguente all'attribuzione dei punteggi (basata sulle istruzioni contenute nel Manuale delle GRS): infatti tutti i punteggi grezzi vengono convertiti in Punteggi T, grazie alle tabelle di conversione fornite nel Manuale.

Seguono alcune brevi linee guida sulla compilazione del modulo per l'insegnante ed infine il modulo in sé, con i 72 item suddivisi per le 6 aree di abilità.

L'Abilità Intellettiva indaga le abilità mentali verbali e/o non verbali, le capacità o le competenze del bambino. Gli aspetti dell'intelligenza misurati dalla scala comprendono l'apprendimento astratto, il problem

solving, il ragionamento, la velocità mentale e la memoria (es.: “Apprende velocemente nuove informazioni” e “Dimostra buona memoria, ricorda fatti e dettagli”).

L’Abilità Accademica si riferisce all’abilità che il bambino ha nel trattare fatti e/o contenuti didattici. Livelli avanzati di prontezza e/o competenza nella lettura, in matematica e altri aspetti di curriculum della prima infanzia sono indicativi in questa area (es.: “Completa lavori accademici senza aiuto” e “Eccelle in una o più materie”).

La Creatività indaga l’abilità del bambino di pensare, agire e/o produrre unici, originali, nuovi o innovativi pensieri o produzioni. La creatività può essere espressa in vari modi: in come un bambino risolve problemi, conduce esperimenti con nuove idee, e/o gioca in modo fantasioso (es. “Collega o unisce idee o materiali in modo insolito ma pertinente” e “crea parodie, storie, poesie e/o canzoni originali”).

Il Talento Artistico si riferisce alla potenzialità o all’evidenza di abilità nel teatro, nella musica, nella danza, nel disegno, nella pittura, nella scultura, nel canto, nell’utilizzo di uno strumento musicale e/o nella recitazione. Il Talento Artistico può essere espresso in vari modi: in come un bambino si appropria nel praticare le attività, nel portare a termine ciò che viene assegnato, e/o come lavora con materiale d’arte o strumenti artistici (es. “Dimostra accentuata attenzione ai dettagli, colori, forme, tono, ritmo, e/o movimento” e “Esprime in modo efficace le emozioni nelle espressioni artistiche”).

La Leadership indaga l’abilità che il bambino dimostra nel motivare le persone verso un obiettivo comune; include i seguenti comportamenti: ascoltare bene, agire responsabilmente, mantenersi calmi e imperturbabili in caso di disaccordo tra compagni e ispirare fiducia e spirito di collaborazione (es. “guadagna il rispetto tra pari” e “risolve i contrasti tra pari”).

La Motivazione fa riferimento alla determinazione o alla persistenza, al desiderio di riuscire, alla tendenza a godere dei compiti impegnativi e all’abilità di lavorare bene senza incoraggiamento o rinforzo. Non è comunemente indicata come un tipo di plusdotazione, piuttosto è considerata come l’energia che spinge il bambino al risultato. La motivazione si può osservare in una molteplicità di contesti, sia durante il lavoro su compiti accademici, sia nelle imprese artistiche (es. “Lavora con tenacia, non si scoraggia facilmente” e “Fissa paletti alti per le sue performance”).

Riportiamo in Fig. 2 un esempio di come si presenta la scala “Abilità intellettiva” nella versione italiana, con 12 items e le opzioni di scelta secondo la scala Likert da 1 a 9.

### Abilità intellettiva

L'abilità intellettiva si riferisce alle abilità mentali verbali e / o non verbali, alle capacità o alle competenze del bambino. Gli aspetti dell' intelligenza misurati dalla scala comprendono l'apprendimento astratto, il problem solving, il ragionamento, la velocità mentale e la memoria.

Valuti quanto bene il bambino esegue le seguenti operazioni in confronto con gli altri bambini della stessa età	Al di sotto della media			Nella media			Al di sopra della media		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Risolve i problemi velocemente									
2. Dimostra avanzate abilità di ragionamento									
3. Pensa acutamente, comprende intuitivamente i problemi									
4. Apprende velocemente nuove informazioni									
5. Dimostra buona memoria, ricorda fatti e dettagli									
6. Comprende informazioni complesse o idee astratte									
7. Risponde alle domande nel dettaglio, con ampie informazioni									
8. Fa inferenze logiche, trae conclusioni basate su fondati ragionamenti									
9. Risolve i problemi analiticamente, separa i problemi nelle parti costitutive									
10. Coglie velocemente l'essenza di un problema									
11. Applica conoscenze pregresse alla soluzione dei problemi									
12. Apprende facilmente concetti difficili									

Figura 2 - Versione italiana delle GRS-S, scala di Abilità Intellettiva

## Tabelle

### *Analisi degli ITEM: Asimmetria, Curtosi, Affettività e Correlazione item-totale corretta*

Tabella 1 - Asimmetria, Curtosi, Affettività e Correlazione item-totale corretta, suddivise per scale, sul campione totale (n=204)

ABILITA' INTELLETTIVA					TALENTO ARTISTICO				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,08	-0,48	5,05	0,94	1	0,42	-0,44	5,05	0,88
2	0,04	-0,71	5,08	0,95	2	0,30	-0,30	5,21	0,90
3	0,02	-0,63	4,94	0,95	3	0,21	-0,33	4,94	0,90
4	-0,07	-0,68	5,38	0,96	4	0,37	-0,21	4,82	0,92
5	-0,24	-0,68	5,69	0,93	5	0,38	-0,18	4,83	0,89
6	-0,07	-0,58	5,06	0,97	6	0,30	-0,23	4,76	0,91
7	0,07	-0,95	5,01	0,91	7	0,24	-0,12	4,75	0,87
8	0,06	-0,58	4,91	0,95	8	0,21	-0,23	4,96	0,93
9	0,10	-0,56	4,85	0,95	9	0,13	-0,46	5,09	0,92
10	0,15	-0,70	4,91	0,96	10	0,03	-0,18	5,21	0,91
11	0,06	-0,67	5,25	0,95	11	0,16	0,02	5,02	0,92
12	-0,03	-0,67	5,01	0,95	12	0,13	-0,12	4,98	0,92

ABILITA' ACCADEMICA					LEADERSHIP				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,10	-0,41	4,98	0,78	1	-0,48	0,15	5,73	0,80
2	-0,09	-0,60	5,42	0,91	2	-0,40	-0,02	5,70	0,82
3	-0,32	-0,53	5,56	0,93	3	-0,18	-0,13	5,59	0,88
4	-0,03	-0,98	5,30	0,94	4	-0,37	-0,18	5,59	0,92
5	-0,05	-0,60	5,23	0,94	5	-0,23	-0,44	5,58	0,91
6	0,04	-0,85	5,10	0,93	6	-0,10	-0,41	4,99	0,93
7	0,05	-0,79	4,85	0,96	7	-0,11	-0,03	4,82	0,92
8	-0,15	-0,91	5,34	0,95	8	-0,16	-0,32	4,93	0,91
9	0,03	-0,95	5,29	0,95	9	0,05	-0,18	4,77	0,84
10	0,06	-0,85	5,26	0,93	10	0,13	-0,40	4,84	0,81
11	0,09	-0,69	4,99	0,96	11	0,22	-0,72	4,77	0,78
12	0,03	-0,73	5,15	0,95	12	-0,17	-0,61	5,47	0,88

CREATIVITA'					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,05	-0,61	5,33	0,84	1	-0,41	-0,04	5,63	0,87
2	0,17	-0,37	4,72	0,88	2	-0,40	-0,33	5,69	0,91
3	-0,09	-0,01	4,83	0,91	3	-0,23	-0,11	5,24	0,88
4	0,04	-0,32	4,70	0,92	4	-0,41	-0,16	5,70	0,91
5	0,06	-0,44	4,73	0,91	5	-0,19	-0,30	5,38	0,87
6	0,11	-0,29	4,67	0,93	6	-0,10	-0,50	5,31	0,91
7	-0,05	-0,17	4,86	0,92	7	0,17	-0,56	4,93	0,91
8	-0,11	0,06	4,81	0,92	8	0,10	-0,47	4,63	0,91
9	0,02	-0,30	4,85	0,92	9	0,10	-0,59	4,82	0,91
10	0,08	-0,24	4,65	0,86	10	-0,17	-0,34	5,59	0,94
11	0,07	-0,06	4,34	0,87	11	-0,19	-0,31	5,46	0,91
12	0,14	-0,34	4,53	0,88	12	-0,10	-0,50	5,13	0,91

Tabella 2 - *Asimmetria, Curtosi, Affettività e Correlazione item-totale corretta, suddivise per scale, sul sottogruppo di 6 anni (n=18)*

ABILITA' INTELLETTIVA					TALENTO ARTISTICO				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-1,01	0,68	4,72	0,91	1	-0,53	-0,23	4,82	0,73
2	-0,66	0,39	4,67	0,98	2	0,00	-0,58	5,00	0,84
3	-0,75	0,43	4,44	0,91	3	-0,89	1,18	4,72	0,89
4	-0,97	2,59	4,94	0,89	4	-0,64	0,10	4,44	0,96
5	-0,15	-0,66	5,17	0,87	5	-0,62	-0,51	4,17	0,88
6	-0,86	0,95	4,56	0,96	6	-0,41	-0,42	4,22	0,93
7	-0,45	-0,36	4,67	0,87	7	0,02	-0,65	4,39	0,84
8	-0,92	0,39	4,50	0,97	8	-0,34	-0,60	4,50	0,94
9	-0,51	1,26	4,44	0,94	9	-0,38	-0,40	4,78	0,93
10	-0,61	0,84	4,33	0,93	10	0,15	2,65	4,83	0,85
11	-1,09	2,19	4,56	0,89	11	-0,77	0,21	4,44	0,95
12	-0,88	1,09	4,56	0,93	12	-0,11	-0,81	4,72	0,88

ABILITA' ACCADEMICA					LEADERSHIP				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,63	-0,25	4,61	0,79	1	-0,47	0,56	4,94	0,91
2	-0,20	-0,78	5,11	0,86	2	-0,23	0,27	5,06	0,93
3	-0,60	-0,24	5,22	0,89	3	0,81	1,45	5,06	0,92
4	-0,60	1,08	4,61	0,73	4	-0,39	1,61	5,39	0,97
5	-0,18	-0,14	4,72	0,91	5	-0,10	0,15	5,39	0,89
6	-0,36	-0,64	4,72	0,91	6	-0,15	0,97	4,78	0,93
7	-0,33	0,09	4,33	0,91	7	0,53	3,96	4,61	0,96
8	-0,79	0,42	5,17	0,96	8	0,25	1,95	4,72	0,93
9	-0,28	-0,14	4,94	0,85	9	-0,28	-0,25	4,61	0,72
10	-1,27	1,60	4,44	0,81	10	-0,63	0,48	4,50	0,78
11	-1,25	0,70	4,22	0,89	11	-0,33	0,60	4,17	0,78
12	-1,35	0,84	4,28	0,87	12	-0,39	0,39	5,17	0,93

CREATIVITA'					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,36	0,73	5,28	0,82	1	0,14	0,02	5,67	0,83
2	0,51	0,48	4,50	0,81	2	0,84	0,84	5,67	0,90
3	0,58	1,86	4,50	0,88	3	1,01	1,97	5,33	0,82
4	-0,42	-0,52	4,29	0,94	4	0,60	2,38	5,56	0,94
5	-0,89	0,92	4,17	0,87	5	1,30	3,78	5,17	0,89
6	-0,15	-0,67	4,17	0,96	6	0,75	0,48	5,28	0,86
7	-0,88	0,65	4,28	0,97	7	1,46	4,36	4,44	0,91
8	-1,08	1,11	4,44	0,94	8	1,16	4,73	4,22	0,89
9	-0,15	-0,09	4,39	0,95	9	0,48	1,98	4,56	0,90
10	-0,90	0,49	4,06	0,83	10	0,60	1,32	5,50	0,89
11	-0,36	-0,58	4,17	0,97	11	0,49	0,28	5,33	0,78
12	0,46	-0,43	4,11	0,82	12	0,80	0,95	4,89	0,92

Tabella 3 - *Asimmetria, Curtosi, Affettività e Correlazione item-totale corretta, suddivise per scale, sul sottogruppo di 7 anni (n=25)*

ABILITA' INTELLETTIVA					TALENTO ARTISTICO				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,03	1,22	5,68	0,83	1	0,72	0,35	5,28	0,84
2	-0,67	0,45	5,76	0,93	2	0,63	1,11	5,48	0,90
3	-0,50	0,58	5,52	0,91	3	0,91	0,82	5,12	0,80
4	-0,08	-0,82	5,84	0,92	4	1,48	3,07	4,92	0,89
5	-0,58	-0,24	6,28	0,94	5	1,22	2,44	4,76	0,94
6	-0,26	0,00	5,56	0,96	6	0,78	0,60	4,96	0,84
7	-0,21	-0,83	5,40	0,87	7	0,97	1,42	4,84	0,92
8	-0,42	-0,08	5,48	0,94	8	0,77	0,96	5,24	0,92
9	-0,28	-0,07	5,04	0,94	9	0,68	0,98	5,17	0,97
10	0,07	0,11	5,20	0,94	10	0,54	0,93	5,44	0,92
11	0,29	-0,48	5,80	0,87	11	0,61	0,78	5,28	0,91
12	-0,09	-0,45	5,48	0,84	12	0,61	1,67	5,28	0,94

ABILITA' ACCADEMICA					LEADERSHIP				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,16	0,03	5,20	0,58	1	-0,24	-0,27	5,88	0,46
2	-0,72	1,26	5,96	0,92	2	-0,93	2,21	5,60	0,37
3	-0,77	0,49	6,08	0,91	3	0,14	1,78	5,68	0,49
4	-0,87	0,99	6,12	0,91	4	-0,85	3,28	5,96	0,67
5	0,08	-0,07	5,96	0,83	5	0,69	0,16	6,12	0,79
6	-0,33	-0,37	5,60	0,88	6	-0,09	-0,61	5,44	0,81
7	0,07	-0,14	5,40	0,95	7	-0,74	0,69	5,04	0,75
8	-0,64	-0,16	6,00	0,93	8	-0,13	-1,12	5,32	0,80
9	-0,47	-0,41	6,08	0,90	9	0,96	2,02	5,13	0,02
10	-0,25	-0,62	5,96	0,92	10	-0,30	-0,40	5,08	0,35
11	-0,01	-0,64	5,80	0,95	11	-0,24	-0,14	5,16	0,40
12	0,00	-0,51	5,76	0,89	12	0,50	-0,73	6,28	0,59

CREATIVITA'					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,23	0,47	5,60	0,81	1	-0,62	1,63	6,20	0,39
2	0,20	0,10	5,32	0,87	2	-0,21	0,77	6,52	0,65
3	0,07	0,22	5,32	0,92	3	-0,17	0,64	5,76	0,75
4	-0,18	1,42	4,96	0,92	4	-0,07	0,01	6,32	0,72
5	-0,01	-0,32	5,32	0,84	5	-1,06	1,19	5,68	0,57
6	0,35	0,19	5,24	0,92	6	-1,01	1,47	5,80	0,72
7	0,39	0,53	5,32	0,85	7	-0,06	-0,33	5,36	0,85
8	0,63	1,32	5,16	0,92	8	-0,31	0,89	4,88	0,64
9	-0,44	1,08	5,16	0,93	9	-0,08	-0,49	5,16	0,71
10	0,17	0,37	5,56	0,63	10	-0,38	-0,10	6,00	0,87
11	1,00	2,38	4,84	0,73	11	0,09	-0,47	6,20	0,67
12	0,64	0,39	5,08	0,83	12	-0,15	-0,12	5,80	0,80

Tabella 4 - *Asimmetria, Curtosi, Affettività e Correlazione item-totale corretta, suddivise per scale, sul sottogruppo di 8 anni (n=26)*

ABILITA' INTELLETTIVA					TALENTO ARTISTICO				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,39	0,15	5,73	0,93	1	0,59	-0,28	5,54	0,95
2	-0,04	-0,10	5,42	0,95	2	0,42	-0,30	5,69	0,94
3	-0,15	-0,58	5,58	0,95	3	0,22	-0,19	5,15	0,87
4	-0,20	-1,03	5,77	0,97	4	0,41	-0,04	5,00	0,94
5	-0,52	-0,71	6,35	0,91	5	0,12	0,42	5,04	0,92
6	-0,22	-0,50	5,50	0,96	6	0,45	0,41	4,96	0,87
7	-0,18	-1,23	5,46	0,91	7	-0,41	-0,06	5,04	0,83
8	-0,03	-0,71	5,69	0,91	8	0,09	-0,04	5,19	0,93
9	-0,20	-0,51	5,54	0,94	9	0,21	-0,13	5,54	0,92
10	0,10	-1,16	5,58	0,94	10	-0,12	-0,48	5,50	0,92
11	0,05	-1,19	5,69	0,97	11	0,04	-0,08	5,19	0,91
12	-0,19	-1,02	5,58	0,96	12	0,21	0,03	5,35	0,94

ABILITA' ACCADEMICA					LEADERSHIP				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,08	-0,91	4,88	0,74	1	-0,69	0,60	6,31	0,74
2	-0,30	-0,03	6,00	0,81	2	-0,70	0,35	6,38	0,87
3	-0,01	-1,27	6,12	0,92	3	-0,70	0,19	6,19	0,90
4	-0,35	-1,26	6,04	0,91	4	-0,68	0,01	6,19	0,96
5	-0,01	-1,28	5,92	0,92	5	-0,70	-0,24	6,35	0,89
6	0,13	-0,65	5,73	0,95	6	-0,26	-0,51	5,65	0,94
7	0,03	-1,00	5,35	0,95	7	-0,10	-0,23	5,27	0,96
8	-0,57	-0,28	6,00	0,92	8	-0,73	-0,07	5,35	0,92
9	0,14	-1,42	5,73	0,97	9	0,15	-0,26	5,19	0,89
10	-0,27	-1,16	5,96	0,95	10	-0,18	-0,24	5,12	0,91
11	0,11	-0,72	5,69	0,94	11	-0,16	-1,14	5,42	0,77
12	-0,02	-0,82	5,69	0,93	12	-0,56	-0,60	5,84	0,95

CREATIVITA'					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,22	-0,47	6,08	0,78	1	-0,41	-0,67	6,19	0,88
2	-0,70	0,46	5,00	0,72	2	-0,73	0,49	6,08	0,95
3	-0,41	-0,51	5,19	0,76	3	-0,33	0,14	5,88	0,96
4	0,36	-0,39	5,23	0,86	4	-0,69	0,97	6,12	0,94
5	-0,04	-0,77	5,23	0,86	5	-0,14	-0,70	6,12	0,87
6	0,15	-0,41	5,15	0,85	6	-0,57	-0,03	6,04	0,95
7	0,13	-0,67	5,50	0,85	7	0,06	-1,36	5,62	0,85
8	0,35	-0,18	5,35	0,80	8	-0,09	-0,94	5,27	0,97
9	-0,14	-0,46	5,19	0,78	9	-0,08	-0,73	5,46	0,96
10	0,39	-0,34	5,00	0,74	10	-0,55	0,38	6,19	0,96
11	-0,41	0,06	4,58	0,77	11	-0,74	0,33	6,15	0,91
12	0,03	-0,73	4,73	0,85	12	-0,26	-0,34	5,69	0,91

Tabella 5 - *Asimmetria, Curtosi, Affettività e Correlazione item-totale corretta, suddivise per scale, sul sottogruppo di 9 anni (n=21)*

ABILITA' INTELLETTIVA					TALENTO ARTISTICO				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,16	-0,81	4,10	0,95	1	0,54	-0,40	4,52	0,79
2	0,39	-0,58	4,33	0,94	2	0,20	-0,17	4,67	0,88
3	0,24	-0,72	3,86	0,93	3	0,11	-0,57	4,70	0,79
4	0,25	0,16	4,81	0,95	4	-0,02	-0,42	4,14	0,85
5	-0,13	-0,92	5,00	0,91	5	0,20	-0,57	3,95	0,83
6	0,24	-0,76	4,40	0,96	6	-0,16	-0,86	4,62	0,81
7	0,58	-0,31	4,43	0,77	7	0,02	0,15	4,38	0,78
8	0,42	-0,41	4,05	0,94	8	0,17	-0,43	4,67	0,91
9	0,17	-0,80	4,20	0,95	9	0,11	-0,77	5,10	0,85
10	0,39	-0,60	4,19	0,94	10	0,50	-0,19	5,10	0,88
11	0,35	-0,40	4,76	0,93	11	0,34	-0,76	4,62	0,87
12	0,34	-0,44	4,33	0,95	12	-0,06	-0,58	4,67	0,83

ABILITA' ACCADEMICA					LEADERSHIP				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,17	-0,84	4,24	0,80	1	-0,44	1,23	5,57	0,77
2	0,57	-0,56	4,75	0,83	2	-0,77	1,53	5,76	0,82
3	-0,40	-0,63	4,81	0,84	3	-0,47	0,94	5,14	0,95
4	0,53	-0,86	4,57	0,94	4	-0,46	-0,26	5,48	0,90
5	0,05	-0,62	4,29	0,93	5	-0,09	-0,76	5,33	0,92
6	0,35	-0,62	4,48	0,88	6	0,05	-0,38	4,67	0,91
7	0,28	-1,02	3,90	0,93	7	-0,26	-0,51	4,48	0,88
8	0,43	-0,73	4,38	0,91	8	0,17	-0,62	4,52	0,96
9	0,42	-0,15	4,24	0,90	9	0,47	-0,19	4,65	0,91
10	0,63	-0,43	4,57	0,85	10	0,57	0,30	4,38	0,89
11	0,26	-0,67	3,90	0,94	11	0,96	0,88	3,81	0,87
12	0,14	-1,16	4,48	0,94	12	0,37	-0,65	4,90	0,88

CREATIVITA'					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,31	-0,58	4,86	0,56	1	-0,45	0,35	5,29	0,86
2	0,90	1,10	4,14	0,78	2	-0,14	-0,60	5,29	0,89
3	-0,13	0,82	4,24	0,90	3	-0,31	-0,74	4,95	0,91
4	0,18	-0,81	4,00	0,80	4	-0,21	-0,42	5,29	0,80
5	-0,01	-0,99	3,90	0,88	5	-0,53	-0,02	4,81	0,83
6	0,01	-0,41	3,67	0,83	6	0,45	1,02	4,76	0,87
7	0,57	0,35	4,33	0,82	7	0,01	-0,19	4,05	0,94
8	0,04	-0,28	4,33	0,84	8	0,01	-0,17	4,10	0,93
9	-0,07	-1,28	4,29	0,79	9	0,51	0,30	4,33	0,90
10	-0,22	0,08	4,00	0,72	10	0,26	-0,75	5,14	0,88
11	-0,08	-1,06	3,35	0,77	11	-0,25	0,78	4,95	0,90
12	0,06	-0,77	3,86	0,70	12	-0,23	-0,26	4,62	0,92

Tabella 6- *Asimmetria, Curtosi, Affettività e Correlazione item-totale corretta, suddivise per scale, sul sottogruppo di 10 anni (n=25)*

ABILITA' INTELLETTIVA					TALENTO ARTISTICO				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,33	-1,22	5,24	0,96	1	0,41	0,28	4,64	0,85
2	0,23	-1,39	5,44	0,96	2	0,44	0,82	4,88	0,86
3	0,17	-0,93	5,24	0,96	3	0,91	0,65	4,60	0,94
4	0,12	-0,84	5,60	0,98	4	0,51	-0,02	4,68	0,97
5	-0,46	0,15	5,92	0,93	5	0,40	-0,04	4,64	0,87
6	-0,09	-0,66	5,36	0,98	6	0,55	0,37	4,44	0,93
7	-0,03	-0,84	5,28	0,93	7	0,75	0,34	4,52	0,77
8	0,03	-1,08	5,20	0,96	8	0,31	0,21	4,60	0,94
9	0,03	-1,06	4,96	0,98	9	0,19	-0,15	4,80	0,94
10	0,12	-1,33	5,32	0,97	10	-0,38	-0,06	4,76	0,90
11	0,00	-1,22	5,56	0,96	11	0,36	0,57	4,72	0,95
12	-0,27	-0,16	5,32	0,95	12	0,26	0,28	4,56	0,95

ABILITA' ACCADEMICA					LEADERSHIP				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,32	0,95	4,88	0,71	1	-0,63	0,53	5,84	0,85
2	0,07	-0,58	5,52	0,89	2	-0,09	0,38	5,64	0,85
3	-0,18	-0,56	5,96	0,93	3	-0,17	-0,67	5,76	0,90
4	0,11	-1,12	5,40	0,95	4	-0,62	0,41	5,40	0,93
5	0,02	-0,71	5,44	0,90	5	-0,26	-0,24	5,08	0,96
6	0,05	-1,33	5,16	0,93	6	-0,62	-0,04	4,76	0,93
7	0,11	-1,26	5,16	0,97	7	-0,03	0,94	4,80	0,89
8	0,23	-1,06	5,48	0,95	8	-0,44	0,84	4,88	0,83
9	0,02	-1,56	5,68	0,94	9	0,18	-0,05	4,60	0,82
10	0,10	-1,11	5,36	0,95	10	0,48	-0,24	4,68	0,83
11	0,15	-1,40	5,21	0,96	11	0,53	-0,62	4,64	0,65
12	0,10	-1,31	5,24	0,97	12	-0,19	-0,53	5,40	0,82

CREATIVITA'					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,31	-1,28	4,96	0,85	1	0,00	0,19	5,60	0,91
2	0,85	-0,11	4,48	0,92	2	-0,40	-0,91	5,84	0,85
3	0,18	-0,33	4,63	0,90	3	-0,18	0,76	5,08	0,75
4	0,35	-0,73	4,63	0,93	4	-0,50	0,01	6,04	0,86
5	0,58	-1,04	4,84	0,93	5	0,12	-1,13	5,20	0,86
6	0,28	-0,39	4,92	0,95	6	-0,11	-0,59	5,32	0,84
7	0,26	-0,25	4,84	0,92	7	0,05	-0,62	5,16	0,90
8	0,22	0,82	4,80	0,93	8	-0,03	-0,87	4,56	0,88
9	0,41	-0,53	4,84	0,96	9	-0,15	-0,73	4,88	0,85
10	0,37	0,15	4,36	0,81	10	0,07	-0,74	5,68	0,93
11	-0,15	-0,18	4,12	0,87	11	-0,01	-1,11	5,52	0,89
12	0,66	-0,48	4,52	0,89	12	-0,08	-0,58	5,24	0,84

Tabella 7 - *Asimmetria, Curtosi, Affettività e Correlazione item-totale corretta, suddivise per scale, sul sottogruppo di 11 anni (n=27)*

ABILITA' INTELLETTIVA					TALENTO ARTISTICO				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,05	-0,56	4,89	0,97	1	0,05	-0,79	5,37	0,88
2	0,38	-0,93	4,81	0,97	2	0,27	-1,05	5,30	0,85
3	0,24	-0,91	4,96	0,97	3	0,22	-1,15	5,00	0,92
4	0,18	-0,97	5,26	0,97	4	0,18	-1,29	5,07	0,90
5	0,06	-0,83	5,56	0,94	5	0,19	-0,94	5,33	0,92
6	0,38	-0,82	5,04	0,98	6	-0,05	-0,69	5,11	0,91
7	0,43	-0,73	4,85	0,93	7	-0,10	0,14	4,77	0,89
8	0,35	-0,62	4,81	0,97	8	-0,03	-0,07	5,11	0,94
9	0,45	-0,64	4,85	0,96	9	0,04	-0,93	5,00	0,97
10	0,35	-1,02	4,96	0,98	10	0,08	-0,40	5,00	0,91
11	0,10	-0,98	5,37	0,97	11	0,17	0,04	5,22	0,90
12	0,35	-0,92	4,81	0,98	12	0,10	0,01	5,04	0,88

ABILITA' ACCADEMICA					LEADERSHIP				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,50	-0,80	4,78	0,91	1	-0,40	0,60	5,30	0,81
2	0,12	-0,57	5,15	0,97	2	-0,27	-0,08	5,22	0,87
3	0,12	-0,72	5,22	0,96	3	0,16	0,26	5,15	0,89
4	0,65	-0,73	4,81	0,97	4	0,15	0,38	5,15	0,91
5	0,38	-0,62	5,00	0,97	5	0,24	0,60	5,22	0,87
6	-0,02	-1,11	5,07	0,97	6	0,26	0,03	4,41	0,92
7	0,14	-1,23	4,93	0,96	7	-0,12	0,35	4,56	0,90
8	0,12	-1,11	5,26	0,96	8	0,08	-0,12	4,44	0,89
9	0,20	-1,08	5,19	0,97	9	-0,21	-0,34	4,37	0,88
10	0,52	-0,68	4,96	0,95	10	0,43	0,21	4,63	0,88
11	0,13	-0,65	4,93	0,95	11	0,50	-0,14	4,41	0,86
12	0,14	-0,79	5,07	0,97	12	0,29	0,20	5,07	0,89

CREATIVITA'					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,08	-0,26	5,44	0,91	1	-0,12	-0,17	5,59	0,87
2	0,21	-0,90	4,93	0,92	2	-0,20	0,65	5,26	0,85
3	-0,08	-0,45	5,12	0,95	3	-0,17	-0,50	5,11	0,80
4	0,13	-0,78	4,78	0,95	4	-0,11	-0,12	5,41	0,90
5	0,05	-0,39	4,74	0,90	5	0,02	0,11	5,11	0,90
6	0,37	-0,88	4,67	0,96	6	0,16	-0,20	5,07	0,86
7	0,12	-0,52	4,70	0,97	7	0,48	-0,24	4,74	0,86
8	-0,08	-0,78	4,81	0,97	8	0,38	0,26	4,41	0,89
9	0,23	-0,81	4,89	0,97	9	0,47	-0,33	4,63	0,82
10	0,12	-1,15	4,37	0,95	10	0,00	0,05	5,22	0,84
11	0,02	-0,78	4,48	0,95	11	0,04	0,62	5,00	0,90
12	0,02	-0,99	4,44	0,92	12	0,08	0,05	4,56	0,87

Tabella 8 - *Asimmetria, Curtosi, Affettività e Correlazione item-totale corretta, suddivise per scale, sul sottogruppo di 12 anni (n=27)*

ABILITA' INTELLETTIVA					TALENTO ARTISTICO				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,29	-0,39	4,81	0,97	1	-0,65	-0,61	6,04	0,92
2	-0,12	-0,63	4,85	0,97	2	-1,05	0,43	6,07	0,95
3	-0,07	-0,45	4,70	0,99	3	-1,09	1,59	6,00	0,95
4	-0,12	-0,81	4,89	0,97	4	-0,56	-0,22	5,67	0,94
5	-0,12	-0,91	4,74	0,98	5	-1,04	1,69	6,15	0,93
6	0,03	-0,59	4,59	0,98	6	-0,55	0,02	5,63	0,96
7	0,05	-0,69	4,56	0,98	7	-0,36	0,14	5,70	0,94
8	0,17	-0,11	4,48	0,96	8	-0,70	0,41	5,67	0,92
9	0,27	-0,03	4,52	0,96	9	-0,75	0,42	5,93	0,91
10	0,02	-0,68	4,52	0,97	10	-0,82	0,89	6,04	0,93
11	-0,17	-0,69	4,81	0,97	11	-0,89	1,04	5,93	0,94
12	-0,18	-0,62	4,63	0,98	12	-0,94	0,59	5,85	0,96

ABILITA' ACCADEMICA					LEADERSHIP				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,03	-1,01	4,78	0,93	1	-0,16	-0,66	5,81	0,91
2	0,00	-1,02	4,78	0,97	2	-0,53	-0,36	5,96	0,86
3	-0,19	-1,20	5,11	0,97	3	-0,34	-0,42	5,70	0,95
4	-0,21	-1,19	4,70	0,97	4	-0,11	-0,92	5,41	0,95
5	-0,05	-1,11	4,56	0,96	5	-0,08	-0,84	5,37	0,97
6	0,23	-0,83	4,44	0,95	6	-0,08	-0,54	5,04	0,97
7	0,21	-1,04	4,30	0,98	7	0,04	-0,36	4,93	0,97
8	0,00	-1,19	4,74	0,97	8	0,01	-0,25	4,89	0,96
9	-0,08	-1,01	4,67	0,97	9	-0,38	-0,32	4,65	0,97
10	0,00	-1,15	4,59	0,97	10	-0,04	-0,19	4,78	0,93
11	0,22	-0,97	4,37	0,97	11	-0,14	-0,33	4,85	0,87
12	0,19	-1,11	4,44	0,96	12	-0,19	-0,86	5,04	0,95

CREATIVITA'					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,04	-1,17	5,04	0,89	1	-0,29	-0,09	5,41	0,94
2	-0,22	-0,65	4,37	0,95	2	-0,37	-0,60	5,37	0,96
3	-0,31	-0,58	4,56	0,93	3	0,13	-0,44	4,89	0,95
4	-0,10	-0,90	4,37	0,96	4	-0,29	-0,65	5,30	0,98
5	0,01	-0,76	4,22	0,94	5	-0,37	-0,13	5,19	0,96
6	0,05	-0,74	4,15	0,98	6	-0,06	-0,60	4,81	0,96
7	0,04	-0,89	4,26	0,95	7	-0,16	-0,52	4,70	0,97
8	-0,04	-0,84	4,22	0,94	8	-0,26	-0,43	4,70	0,98
9	0,11	-0,85	4,48	0,95	9	-0,11	-0,41	4,74	0,98
10	0,17	-0,86	4,19	0,97	10	-0,17	-0,41	5,22	0,98
11	0,36	-0,71	3,96	0,93	11	-0,05	-0,22	5,00	0,96
12	0,21	-0,95	3,93	0,95	12	-0,08	-0,46	4,74	0,97

Tabella 9 - *Asimmetria, Curtosi, Affettività e Correlazione item-totale corretta, suddivise per scale, sul sottogruppo di 13 anni (n=35)*

ABILITA' INTELLETTIVA					TALENTO ARTISTICO				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,05	-0,43	4,83	0,97	1	0,21	-1,26	5,20	0,92
2	0,11	-0,51	4,89	0,95	2	0,29	-1,18	5,46	0,88
3	0,15	-0,64	4,74	0,96	3	0,11	-1,01	5,06	0,92
4	-0,08	-0,89	5,20	0,95	4	0,38	-0,85	5,21	0,92
5	0,36	-1,09	5,46	0,92	5	0,37	-0,97	5,34	0,87
6	-0,03	-0,07	4,86	0,97	6	0,31	-1,11	4,97	0,94
7	-0,06	-0,89	4,83	0,93	7	0,59	-0,45	5,23	0,89
8	0,10	-0,16	4,57	0,97	8	0,60	-0,40	5,09	0,93
9	0,15	-0,73	4,74	0,97	9	0,25	-0,76	5,09	0,93
10	0,13	-0,30	4,69	0,96	10	0,32	-1,11	5,46	0,91
11	0,35	-0,68	4,80	0,97	11	0,08	-1,07	5,34	0,93
12	0,05	-0,61	4,71	0,98	12	0,42	-0,86	5,26	0,91

ABILITA' ACCADEMICA					LEADERSHIP				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	0,04	-0,33	5,54	0,85	1	-0,97	0,04	5,60	0,79
2	0,27	-0,93	5,09	0,91	2	-0,82	0,20	5,71	0,80
3	-0,04	-0,70	5,17	0,94	3	-0,63	-0,24	5,63	0,86
4	-0,08	-0,81	5,03	0,94	4	-0,17	-0,82	5,51	0,94
5	0,10	-0,51	5,00	0,95	5	-0,58	-0,01	5,46	0,94
6	0,20	-0,92	4,83	0,93	6	0,06	-1,07	4,49	0,94
7	0,13	-0,75	4,51	0,96	7	-0,40	-0,77	4,60	0,95
8	0,10	-0,93	4,94	0,95	8	-0,03	-0,64	4,60	0,93
9	0,18	-0,87	4,83	0,97	9	-0,11	-0,90	4,49	0,92
10	-0,01	-0,75	5,06	0,94	10	0,06	-0,71	4,71	0,80
11	0,18	-0,84	4,80	0,97	11	0,20	-1,22	4,46	0,86
12	0,04	-0,98	5,06	0,98	12	-0,59	-0,50	5,26	0,94

CREATIVITA'					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,07	-0,93	5,37	0,88	1	-0,36	-0,89	5,06	0,93
2	-0,29	-0,78	4,54	0,90	2	-0,17	-1,05	5,14	0,97
3	-0,36	-0,61	4,86	0,91	3	-0,29	-0,95	4,63	0,95
4	-0,34	-0,43	4,79	0,90	4	-0,18	-1,09	5,26	0,95
5	-0,45	-0,42	4,69	0,94	5	-0,04	-0,49	5,37	0,92
6	-0,40	-0,68	4,46	0,92	6	-0,03	-1,31	4,94	0,97
7	-0,56	-0,57	4,77	0,91	7	0,04	-1,04	4,80	0,96
8	-0,56	-0,38	4,77	0,94	8	0,11	-1,26	4,57	0,97
9	-0,32	-0,04	5,11	0,91	9	0,20	-1,06	4,49	0,96
10	-0,18	-0,48	4,69	0,94	10	-0,14	-1,07	5,34	0,99
11	0,02	-0,46	4,54	0,90	11	-0,14	-1,08	5,14	0,97
12	-0,48	-0,44	4,69	0,87	12	0,10	-1,08	4,86	0,96

Tabella 10 - *Analisi degli item, scala Abilità Intellettiva e Motivazione, campioni totali a confronto*

RICERCA UMBRIA					RICERCA BERETTA-ZANETTI				
Campione totale			n = 204		Campione totale			n = 591	
ABILITA' INTELLETTIVA					ABILITA' INTELLETTIVA				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,08	-0,48	5,05	0,94	1	-0,37	-0,42	5,98	0,93
2	0,04	-0,71	5,08	0,95	2	-0,39	-0,52	5,96	0,96
3	0,02	-0,63	4,94	0,95	3	-0,41	-0,46	5,92	0,96
4	-0,07	-0,68	5,38	0,96	4	-0,46	-0,33	6,17	0,97
5	-0,24	-0,68	5,69	0,93	5	-0,58	-0,08	6,35	0,93
6	-0,07	-0,58	5,06	0,97	6	-0,40	-0,36	5,96	0,97
7	0,07	-0,95	5,01	0,91	7	-0,32	-0,50	5,89	0,93
8	0,06	-0,58	4,91	0,95	8	-0,37	-0,44	5,81	0,96
9	0,10	-0,56	4,85	0,95	9	-0,24	-0,48	5,68	0,96
10	0,15	-0,70	4,91	0,96	10	-0,35	-0,54	5,89	0,97
11	0,06	-0,67	5,25	0,95	11	-0,41	-0,36	6,00	0,96
12	-0,03	-0,67	5,01	0,95	12	-0,34	-0,53	5,88	0,97
MOTIVAZIONE					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta
1	-0,41	-0,04	5,63	0,87	1	-0,48	0,04	6,45	0,90
2	-0,40	-0,33	5,69	0,91	2	-0,59	0,04	6,49	0,92
3	-0,23	-0,11	5,24	0,88	3	-0,32	-0,35	6,05	0,92
4	-0,41	-0,16	5,70	0,91	4	-0,42	-0,31	6,36	0,94
5	-0,19	-0,30	5,38	0,87	5	-0,35	-0,35	6,24	0,90
6	-0,10	-0,50	5,31	0,91	6	-0,37	-0,28	6,08	0,92
7	0,17	-0,56	4,93	0,91	7	-0,15	-0,49	5,81	0,94
8	0,10	-0,47	4,63	0,91	8	-0,13	-0,45	5,61	0,94
9	0,10	-0,59	4,82	0,91	9	-0,16	-0,51	5,69	0,94
10	-0,17	-0,34	5,59	0,94	10	-0,43	-0,30	6,26	0,95
11	-0,19	-0,31	5,46	0,91	11	-0,36	-0,29	6,07	0,93
12	-0,10	-0,50	5,13	0,91	12	-0,25	-0,46	5,83	0,93

Tabella 11 - *Analisi degli item, scala Creatività e Talento Artistico, sottogruppo 6 anni a confronto*

6 anni n = 18					6 anni n = 59				
CREATIVITA'					CREATIVITA'				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività	Correlazione item-totale corretta
1	0,36	0,73	5,28	0,82	1	0,08	-0,51	6,12	0,76
2	0,51	0,48	4,50	0,81	2	0,47	0,22	5,46	0,88
3	0,58	1,86	4,50	0,88	3	-0,19	-0,09	5,68	0,92
4	-0,42	-0,52	4,29	0,94	4	-0,16	0,16	5,61	0,94
5	-0,89	0,92	4,17	0,87	5	-0,11	0,41	5,59	0,80
6	-0,15	-0,67	4,17	0,96	6	-0,23	0,41	5,68	0,93
7	-0,88	0,65	4,28	0,97	7	-0,17	0,11	5,78	0,93
8	-1,08	1,11	4,44	0,94	8	0,21	-0,44	5,58	0,90
9	-0,15	-0,09	4,39	0,95	9	0,16	-0,68	5,85	0,94
10	-0,90	0,49	4,06	0,83	10	-0,13	0,23	5,32	0,87
11	-0,36	-0,58	4,17	0,97	11	0,04	0,18	4,86	0,63
12	0,46	-0,43	4,11	0,82	12	0,39	0,92	5,05	0,82

TALENTO ARTISTICO					TALENTO ARTISTICO				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività	Correlazione item-totale corretta
1	-0,53	-0,23	4,82	0,73	1	-0,32	0,26	5,73	0,90
2	0,00	-0,58	5,00	0,84	2	-0,56	1,44	5,83	0,88
3	-0,89	1,18	4,72	0,89	3	0,03	3,23	5,24	0,88
4	-0,64	0,10	4,44	0,96	4	0,30	1,37	5,27	0,88
5	-0,62	-0,51	4,17	0,88	5	-0,31	2,89	4,93	0,86
6	-0,41	-0,42	4,22	0,93	6	-0,27	-0,06	5,64	0,91
7	0,02	-0,65	4,39	0,84	7	-0,10	0,35	5,42	0,87
8	-0,34	-0,60	4,50	0,94	8	-0,31	0,78	5,37	0,90
9	-0,38	-0,40	4,78	0,93	9	-0,51	0,35	5,71	0,92
10	0,15	2,65	4,83	0,85	10	-0,28	0,55	5,70	0,91
11	-0,77	0,21	4,44	0,95	11	-0,10	0,13	5,54	0,90
12	-0,11	-0,81	4,72	0,88	12	-0,13	0,26	5,64	0,92

Tabella 12 - *Analisi degli item, scala Abilità Intellettiva e Motivazione, sottogruppo 11 anni a confronto*

11 anni n = 27					11 anni n = 53				
ABILITA' INTELLETTIVA					ABILITA' INTELLETTIVA				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività	Correlazione item-totale corretta
1	0,05	-0,56	4,89	0,97	1	-0,65	0,48	6,28	0,96
2	0,38	-0,93	4,81	0,97	2	-0,63	0,01	6,23	0,97
3	0,24	-0,91	4,96	0,97	3	-0,72	0,18	6,13	0,98
4	0,18	-0,97	5,26	0,97	4	-0,72	0,20	6,36	0,98
5	0,06	-0,83	5,56	0,94	5	-0,80	0,41	6,49	0,96
6	0,38	-0,82	5,04	0,98	6	-0,77	0,24	6,26	0,98
7	0,43	-0,73	4,85	0,93	7	-0,38	-0,49	6,09	0,95
8	0,35	-0,62	4,81	0,97	8	-0,65	0,26	6,11	0,98
9	0,45	-0,64	4,85	0,96	9	-0,46	-0,03	6,06	0,97
10	0,35	-1,02	4,96	0,98	10	-0,80	0,37	6,23	0,97
11	0,10	-0,98	5,37	0,97	11	-0,90	0,56	6,40	0,95
12	0,35	-0,92	4,81	0,98	12	-0,65	0,09	6,23	0,98

MOTIVAZIONE					MOTIVAZIONE				
Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività (media statistica)	Correlazione item-totale corretta	Item	Asimmetria	Curtosi	Affettività	Correlazione item-totale corretta
1	-0,12	-0,17	5,59	0,87	1	-0,55	0,01	6,64	0,90
2	-0,20	0,65	5,26	0,85	2	-0,76	0,22	6,91	0,93
3	-0,17	-0,50	5,11	0,80	3	-0,13	-0,66	6,25	0,94
4	-0,11	-0,12	5,41	0,90	4	-0,63	0,03	6,60	0,96
5	0,02	0,11	5,11	0,90	5	-0,50	-0,07	6,60	0,95
6	0,16	-0,20	5,07	0,86	6	-0,34	-0,82	6,34	0,93
7	0,48	-0,24	4,74	0,86	7	-0,25	-0,63	6,19	0,96
8	0,38	0,26	4,41	0,89	8	-0,13	-0,70	6,00	0,95
9	0,47	-0,33	4,63	0,82	9	-0,09	-0,83	6,06	0,89
10	0,00	0,05	5,22	0,84	10	-0,24	-0,88	6,53	0,97
11	0,04	0,62	5,00	0,90	11	-0,29	-0,55	6,23	0,95
12	0,08	0,05	4,56	0,87	12	-0,26	-0,52	6,04	0,94

## Affidabilità

Tabella 13 - *Coefficiente Alfa di Cronbach ed Errore Standard di Misurazione (SEM) per fasce d'età e per campione totale (dati Umbria)*

età	n	AI		AA		CR		TA		LE		MO	
		alfa	SEM										
6	18	0,99	1,69	0,98	2,32	0,99	1,72	0,98	1,96	0,98	2,31	0,98	2,03
7	25	0,99	2,23	0,98	2,56	0,98	2,57	0,99	1,82	0,89	3,93	0,94	3,11
8	26	0,99	2,33	0,99	2,38	0,97	2,62	0,99	2,16	0,98	2,60	0,99	2,28
9	21	0,99	2,11	0,98	2,57	0,96	2,60	0,98	2,37	0,98	2,67	0,98	2,32
10	25	0,99	1,85	0,99	2,53	0,99	2,38	0,99	2,23	0,98	2,82	0,98	2,80
11	27	1,00	1,70	0,99	1,90	0,99	2,11	0,99	2,41	0,98	2,69	0,98	2,84
12	27	1,00	1,47	1,00	1,74	0,99	2,00	0,99	2,24	0,99	2,37	1,00	1,79
13	35	0,99	1,66	0,99	2,10	0,99	2,12	0,99	2,17	0,98	2,53	0,99	1,90
<b>Totale</b>	<b>204</b>	<b>0,99</b>	<b>1,86</b>	<b>0,99</b>	<b>2,41</b>	<b>0,99</b>	<b>2,31</b>	<b>0,99</b>	<b>2,13</b>	<b>0,98</b>	<b>2,76</b>	<b>0,99</b>	<b>2,44</b>

alfa = coefficiente di affidabilità di consistenza interna (alfa di Cronbach); SEM = Standard Error of Measurement

AI = Abilità Intellettiva; AA = Abilità Accademica; CR = Creatività; TA = Talento Artistico; LE = Leadership; MO = Motivazione;

Tabella 14 - *Coefficiente Alfa di Cronbach ed Errore Standard di Misurazione (SEM) per fasce d'età e per campione totale (dati campione italiano di riferimento Beretta-Zanetti)*

età	n	AI		AA		CR		TA		LE		MO	
		alfa	SEM										
6	75	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	1,00	0,98	1,41
7	75	0,99	1,00	0,99	1,00	0,98	1,41	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	1,00
8	75	0,99	1,00	0,99	1,00	0,98	1,41	0,99	1,00	0,99	1,00	0,97	1,73
9	75	0,99	1,00	0,98	1,41	0,98	1,41	0,98	1,41	0,99	1,00	0,98	1,41
10	75	0,98	1,41	0,98	1,41	0,98	1,41	0,98	1,41	0,99	1,00	0,97	1,73
11	75	0,99	1,00	0,98	1,41	0,98	1,41	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	1,00
12	75	0,99	1,00	0,98	1,41	0,98	1,41	0,98	1,41	0,99	1,00	0,98	1,41
13	75	0,99	1,00	0,99	1,00	0,98	1,41	0,99	1,00	0,99	1,00	0,98	1,41

alfa = coefficiente di affidabilità di consistenza interna (alfa di Cronbach); SEM = Standard Error of Measurement

AI = Abilità Intellettiva; AA = Abilità Accademica; CR = Creatività; TA = Talento Artistico; LE = Leadership; MO = Motivazione;

Tabella 15 - *Coefficiente Alfa di Cronbach ed Errore Standard di Misurazione (SEM) per fasce d'età (dati Pfeiffer-Jarosewich, 2003)*

età	n	AI		AA		CR		TA		LE		MO	
		alfa	SEM										
6	75	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	1,00	0,98	1,41
7	75	0,99	1,00	0,99	1,00	0,98	1,41	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	1,00
8	75	0,99	1,00	0,99	1,00	0,98	1,41	0,99	1,00	0,99	1,00	0,97	1,73
9	75	0,99	1,00	0,98	1,41	0,98	1,41	0,98	1,41	0,99	1,00	0,98	1,41
10	75	0,98	1,41	0,98	1,41	0,98	1,41	0,98	1,41	0,99	1,00	0,97	1,73
11	75	0,99	1,00	0,98	1,41	0,98	1,41	0,99	1,00	0,99	1,00	0,99	1,00
12	75	0,99	1,00	0,98	1,41	0,98	1,41	0,98	1,41	0,99	1,00	0,98	1,41
13	75	0,99	1,00	0,99	1,00	0,98	1,41	0,99	1,00	0,99	1,00	0,98	1,41

alfa = coefficiente di affidabilità di consistenza interna (alfa di Cronbach); SEM = Standard Error of Measurement

AI = Abilità Intellettiva; AA = Abilità Accademica; CR = Creatività; TA = Talento Artistico; LE = Leadership; MO = Motivazione;

## Validità: a) correlazione

Tabella 16 - Correlazione tra scale per fasce d'età, confronto dati Umbria (sx) con campione Pfeiffer- Jarosewich, 2003

DATI UMBRIA							DATI PFEIFFER - JAROSEWICH (USA)							
fascia d'età	IA	AA	CR	TA	LE	MO	fascia d'età	IA	AA	CR	TA	LE	MO	
6-7 anni n = 43	IA						6-7 anni n = 150	IA						
	AA	0,94						AA	0,94					
	CR	0,67	0,71					CR	0,87	0,85				
	TA	0,52	0,61	0,80				TA	0,66	0,69	0,77			
	LE	0,45	0,50	0,30	0,36			LE	0,81	0,81	0,79	0,67		
	MO	0,67	0,73	0,52	0,50	0,68		MO	0,87	0,88	0,80	0,72	0,84	
media	62,23	64,22	58,50	58,96	63,27	66,30	media	49,80	50,70	50,00	49,70	50,90	50,60	
DS	18,91	18,91	16,26	15,16	15,00	14,28	DS	10,80	11,00	10,60	10,50	10,80	10,60	
<hr/>							<hr/>							
8-9 anni n = 47	IA						8-9 anni n = 150	IA						
	AA	0,97						AA	0,93					
	CR	0,82	0,84					CR	0,84	0,78				
	TA	0,34	0,38	0,53				TA	0,59	0,58	0,69			
	LE	0,44	0,54	0,57	0,50			LE	0,64	0,70	0,60	0,45		
	MO	0,75	0,82	0,78	0,53	0,65		MO	0,77	0,83	0,70	0,60	0,75	
media	60,96	61,68	56,33	59,49	64,53	64,89	media	50,00	51,00	51,00	50,40	50,90	50,40	
DS	23,39	22,03	15,26	17,30	21,01	20,97	DS	9,80	9,60	9,10	10,10	8,50	9,70	
<hr/>							<hr/>							
10-11 anni n = 52	IA						10-11 anni n = 150	IA						
	AA	0,95						AA	0,93					
	CR	0,86	0,80					CR	0,82	0,83				
	TA	0,63	0,61	0,69				TA	0,66	0,74	0,73			
	LE	0,61	0,62	0,65	0,56			LE	0,70	0,75	0,70	0,66		
	MO	0,77	0,83	0,74	0,62	0,74		MO	0,77	0,85	0,69	0,70	0,81	
media	62,23	62,32	56,58	58,72	59,63	61,94	media	50,40	51,70	50,30	50,60	51,20	51,80	
DS	23,84	24,18	21,77	19,68	19,46	19,37	DS	10,00	9,40	10,00	9,70	10,50	10,30	
<hr/>							<hr/>							
12-13 anni n = 51	IA						12-13 anni n = 150	IA						
	AA	0,90						AA	0,95					
	CR	0,89	0,93					CR	0,79	0,80				
	TA	0,56	0,60	0,53				TA	0,58	0,60	0,70			
	LE	0,73	0,68	0,67	0,62			LE	0,65	0,67	0,63	0,59		
	MO	0,80	0,81	0,76	0,70	0,89		MO	0,78	0,80	0,70	0,66	0,78	
media	55,27	56,12	52,43	64,92	61,80	57,80	media	50,10	50,40	50,10	50,40	48,70	50,60	
DS	22,06	25,79	21,28	20,45	21,48	24,63	DS	10,70	9,80	9,30	10,30	9,20	10,40	

AI = Abilità Intellettiva; AA = Abilità Accademica; CR = Creatività; TA = Talento Artistico; LE = Leadership; MO = Motivazione

Tabella 17 - *Correlazione tra sottoscale sul campione totale, confronto dati Umbria (sx) con i dati Beretta-Zanetti*

DATI UMBRIA							DATI BERETTA-ZANETTI (ITALIA)						
CAMP. TOT.	IA	AA	CR	TA	LE	MO	CAMP. TOT.	IA	AA	CR	TA	LE	MO
n = 204	IA						n = 591	IA					
	AA	0,94						AA	0,90				
	CR	0,82	0,84					CR	0,79	0,81			
	TA	0,49	0,52	0,60				AT	0,62	0,67	0,73		
	LE	0,55	0,57	0,55	0,51			LE	0,65	0,72	0,64	0,60	
	MO	0,77	0,81	0,72	0,55	0,72		MO	0,82	0,86	0,74	0,65	0,81

AI = Abilità Intellettiva; AA = Abilità Accademica; CR = Creatività; TA = Talento Artistico; LE = Leadership; MO = Motivazione

### Test su differenza tra correlazioni tra scale

Tabella 18 - *P-value del test sulla differenza tra correlazioni calcolate su campioni indipendenti: confronto dati Umbria con campione Pfeiffer-Jarosewich, 2003; (livello di significatività selezionato = 0.05/15 = 0.0033). In corsivo si riportano i p-value dei test significativi*

fascia d'età	AI	AA	CR	TA	LE	MO
6-7 anni	AI					
	AA	1,0000				
	CR	0,0034	0,0385			
	TA	0,2248	0,4356	0,6607		
	LE	0,0003	0,0012	0,0000	0,0150	
	MO	0,0034	0,0122	0,0034	0,0445	0,0279
8-9 anni	AI					
	AA	0,0116				
	CR	0,7080	0,3063			
	TA	0,0597	0,1268	0,1335		
	LE	0,0961	0,1257	0,7906	0,7069	
	MO	0,7828	0,8554	0,3001	0,5489	0,2501
10-11 anni	AI					
	AA	0,2932				
	CR	0,4079	0,5873			
	TA	0,7554	0,1431	0,6244		
	LE	0,3370	0,1328	0,5770	0,3321	
	MO	1,0000	0,6801	0,5343	0,3883	0,2845
12-13 anni	AI					
	AA	0,0305				
	CR	0,0350	0,0008			
	TA	0,8585	1,0000	0,0955		
	LE	0,3560	0,9120	0,6767	0,7758	
	MO	0,7488	0,8643	0,4381	0,6541	0,0235

AI = Abilità Intellettiva; AA = Abilità Accademica; CR = Creatività; TA = Talento Artistico; LE = Leadership; MO = Motivazione

Tabella 19 - *P-value del test sulla differenza tra correlazioni calcolate su campioni indipendenti: confronto dati Umbria con i dati Beretta-Zanetti; (livello di significatività selezionato =  $0.05/15 = 0.0033$ ). In corsivo si riportano i p-value dei test significativi*

	AI	AA	CR	TA	LE	MO
AI						
AA	<i>0,0011</i>					
CR	0,2960	0,2492				
TA	0,0207	0,0041	0,0039			
LE	0,0548	<i>0,0015</i>	0,0871	0,1104		
MO	0,0948	0,0418	0,6001	0,0548	0,0073	

AI = Abilità Intellettiva; AA = Abilità Accademica; CR = Creatività; TA = Talento Artistico; LE = Leadership; MO = Motivazione

# RICERCHE DI PSICOLOGIA

*Ricerche di Psicologia* è una rivista scientifica di psicologia – rivolta in primo luogo alla comunità degli psicologi italiani, sia accademici che professionisti – che affronta tutti i temi della psicologia. È di interesse della rivista ogni argomento della psicologia, considerato sotto l'aspetto dei più recenti avanzamenti della ricerca: psicologia generale, cognitiva e sperimentale; storia della psicologia; psicologia fisiologica, neuropsicologia e psicobiologia; psicologia animale e comparata; psicomètria e metodologia della ricerca psicologica; psicologia dello sviluppo e dell'educazione; psicologia sociale; psicologia del lavoro e delle organizzazioni; psicologia dinamica; psicologia clinica. *Ricerche di Psicologia* pubblica rassegne della letteratura e articoli teorici, articoli originali che riferiscono i risultati di ricerche, forum di discussione attorno a un articolo-bersaglio su un tema di rilievo, lettere e interventi.

*Ricerche di Psicologia* è selezionata dall'American Psychological Association per il suo PsycINFO Journal Coverage List al fine di analizzarne gli articoli e le citazioni ed è inoltre inserita nell'European Reference Index for Humanities (ERIH) della European Science Foundation (ESF).