

R I C E R C H E
D I P S I C O L O G I A
*PSYCHOLOGICAL
RESEARCH JOURNAL*

NUOVA SERIE - ANNO XLVI
N. 2, 2023

Trimestrale fondato da Marcello Cesa-Bianchi

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>

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 Csíkszentmihályi (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.

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 © 2024 by FrancoAngeli srl.

Publicato 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>

Il trimestre 2023

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 2023

<i>Role conflicts and management strategies in social workers working for refugees</i> , di Adriano Zamperini, Priscilla N'Guessan, Ciro De Vincenzo, Marialuisa Menegatto	Pag. 7
<i>Valutazione delle competenze di lettura e comprensione in età adulta: il parametro dell'efficacia di lettura</i> , di Melissa Scagnelli, Francesco Della Beffa e Francesca Santulli	“ 33
<i>Mind-mindedness and educational stance in a sample of primary school teachers</i> , di Eleonora Florio, Alessia Cornaggia, Letizia Caso, Ilaria Castelli	“ 59
<i>Lo sviluppo identitario degli adolescenti sordi segnanti. Uno studio esplorativo</i> , di Giancarlo Tamanza, Alessandra Amoroso, Giovanni Giulio Valtolina, Maria Luisa Gennari	“ 83
<i>Un "interista" alla corte del Milan: Marcello Cesa-Bianchi (1926-2018) e la psicologia dello sport</i> , di Alessandro Porro, Giovanni Cesa-Bianchi, Carlo Alfredo Clerici	“ 105

TABLE OF CONTENTS N. 2, 2023

<i>Role conflicts and management strategies in social workers working for refugees</i> , by Adriano Zamperini, Priscilla N'Guessan, Ciro De Vincenzo, Marialuisa Menegatto	Pag. 7
<i>Assessment of reading and comprehension skills in adulthood: Reading effectiveness, a new parameter</i> , by Melissa Scagnelli, Francesco Della Beffa e Francesca Santulli	“ 33
<i>Mind-mindedness and educational stance in a sample of primary school teachers</i> , by Eleonora Florio, Alessia Cornaggia, Letizia Caso, Ilaria Castelli	“ 59
<i>Identity development of signer deaf adolescents. An exploratory study</i> , by Giancarlo Tamanza, Alessandra Amoroso, Giovanni Giulio Valtolina, Maria Luisa Gennari	“ 83
<i>Marcello Cesa-Bianchi (1926-2018), AC Milan and Sports Psychology</i> , by Alessandro Porro, Giovanni Cesa-Bianchi, Carlo Alfredo Clerici	“ 105

Role conflicts and management strategies in social workers working for refugees

Adriano Zamperini, Priscilla N'Guessan,
Ciro De Vincenzo, Marialuisa Menegatto

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata
Università degli Studi di Padova,
e-mail: adriano.zamperini@unipd.it;
e-mail: ciro.devincenzo@unipd.it;
e-mail: marialuisa.menegatto@unipd.it;
e-mail: priscilla.nguessan@gmail.com.

Ricevuto: 29.08.2022 - **Accettato:** 19.09.2023

Pubblicato online: 31.01.2024

Abstract

The article presents a qualitative study of the relational dimension of the social work practice with asylum seekers and refugees. The aim of the research is to explore how a group of social workers working with asylum seekers and refugees represent their relationship with users and how they construct this relational work. In Italy, the social workers' practice is performed by workers with different educational backgrounds, as it is not a juridically recognised job with its theoretical and operative background. In this study, 20 social workers working with asylum seekers and refugees employed in the asylum accommodation centres of the Extraordinary Reception Centres system and the Protection System for Asylum Seekers and Refugees in Northern Italy participated in semi-structured interviews. From the results of the thematic analysis of the interviews, which applied a bottom-up coding strategy, it emerged that social workers describe their relationship with users as a means of intervention (goal-oriented relationship) but also as a source of information (needs-centred relationship), a negotiation process and a source of emotional strain (emotionally demanding relationship). Furthermore, the construction of relational work requires social workers to take into account normative obligations and organisational lines (contextual frame) to refer to their role but also, at the same time, to their biographical background and personal resources

Adriano Zamperini et al./ *Ricerche di Psicologia*, 2023, Vol. 46
ISSN 0391-6081, ISSN_e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2023oa17126
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>

to develop strategies. Therefore, social workers working with asylum seekers and refugees need to find a mediation between a personal approach to the relationship and a professional one (person-role balance).

Keywords: social workers, asylum seekers and refugees, relationship-based practice, emotion, professional role

Introduction

One of the social challenges that characterises the new millennium is the management of migratory flows and asylum seekers at both the national and international levels (Geiger & Pécoud, 2010). For instance, in Europe, the increasing migration from African and Asian continents has prompted states to organise port reception policies and facilities aimed at promoting practices and instruments of integration (Castles, 2004). Furthermore, the significant numbers that have characterised recent migration flows have often led to “emergency” claims, resulting in the implementation of several measures based on concrete necessities. Italy undeniably stands out among the international stakeholders that have played and continue to play a prominent role in these mechanisms (UNHCR, 2015). Due to its unique geographical position in the Mediterranean, Italy is one of the primary gateways for European reception.

In contrast, however, to other European countries and nations (like United States and Australia), Italy entrusted the local implementation of interventions to individuals known as social workers for refugees (SWRs) – who did not have a professional institutionalisation. Therefore, while the international literature refers to social workers as professionals working with migrants (Al-Makhamreh, Spaneas & Neocleous, 2012), in the Italian context this activity does not adhere to the same ethical, deontological, and training frame, but rather to a unique, specific, and local one. Consequently, SWRs in Italy do not share the same educational background and lack training for specific objectives. They must rely to their role, or to the line established by the organisational task, to orient their daily practice with asylum seekers and refugees (ARs).

For the reasons mentioned above, namely the particular geographical location of Italy and the specificities of its asylum accommodation system for refugees, we conducted the following study.

Being a Helper: How?

Over the past two decades, the management of migratory flows and refugees has emerged as a significant agenda in the field of social work, both at national and international level (Lacroix, 2006; Strier & Binyamin, 2010). Consequently, the role of the social workers in providing services to refugees has gained increasing importance, requiring them to critically reevaluate their methods and models of practice (Humphries, 2004). In particular, social workers involved in asylum accommodation bear the ethical responsibility to continuously examine their practice, ensuring it is consistently directed towards the promotion of resources and the inclusion of users (Sakamoto, 2007). Recognizing the potential risk of losing focus on the user and the humanitarian approach within the context of migration policies, it becomes necessary to refer to international codes that clearly define the mission of the profession (Briskman & Chemlyn, 2005).

One of the key aspects of social work with migrants revolves around the implementation of social and civil inclusion practices tailored to their specific needs (Nash, Wong, & Trlin, 2006). However, addressing the demands and needs of asylum seekers from a social, legal, and psychological point of view poses significant emotional challenges in conducted with them (Fiske & Kenny, 2004). For example, the importance of supervision for social care workers providing services in Non-Governmental Organizations has been extensively demonstrated (Robinson, 2013). Social workers employed in the field of asylum accommodation are currently facing the dual challenge of maintaining their daily work routine while also developing innovative management policies in response to evolving circumstances (Rine, 2018). Recently, comparative studies have emerged, aiming to compare the outlooks of operators working in state and non-state bodies (e.g., Carey, 2014; Robinson & Masocha, 2017).

Only a few studies have directly investigated, from a relational perspective, the experiences of social workers working with refugees (Guhan & Liebling-Kalifani, 2011). Some research has focused on exploring the complexities and work demands faced by social workers in the dynamic landscape of hospitality (Robinson, 2013). Furthermore, there have been investigations into how these professionals perceive ARs as “others” (Masocha, 2014, 2015), taking into account the contextual factors that inevitably influence their practice (Masocha & Simpson, 2011). A recent study, specifically, delved into the role of social workers working with ARs, since these represent a fundamental junction in the system of asylum accommodation and the promotion of the integration

of ARs (Tartakovsky & Walsh, 2016). It is also necessary to consider that this work seems to require, sometimes even openly, a divergence from the policies established within the intervention system leading to the development of “counter-practices” (Strier & Binyamin, 2010) and the exercise, in the work with the migrants, of cultural competences (Harrison & Turner, 2010).

Relationship-Based Practice

The present research utilizes contemporary understandings of relationship-based practice to examine the relational dimension of the practice of SWRs. The relationship-based practice is defined by Hollis (1977) as an attempt to activate personal and environmental resources in order to improve the effectiveness of personal and interpersonal functioning and the opportunities available to one person. This approach to social work practice is grounded in psychosocial approaches to practice (Howe, 1998; Ruch, 2005; Trevithick, 2003) as well as psychodynamic and systemic theoretical perspectives (Hingley-Jones & Ruch, 2016).

Within a relationship-based approach to social work practice, the practitioner–user relationship serves as the primary mode of intervention and a vital source of information for social workers to understand users’ needs and provide effective assistance (Ruch, 2005). As argued by Trevithick (2003), it is crucial to avoid viewing the construction of a good relationship as an end in itself (relationship-building) – in an untenable philosophical and theoretical alignment with the person-centred approach developed by Rogers (1951, 1958), epistemologically inconsistent with the social work practice (Murphy, Duggan & Joseph, 2013) – and start framing it as a medium through which to build future work with users. Furthermore, the reciprocity within the relationship allows practitioners to enhance their knowledge and expertise with each interaction (Trevithick, 2003).

Developing a contemporary model of social work practice requires acknowledging the prevailing trends towards managerialism and techno-rational approaches to practice (Cornish, 2016; Howe, 1994; Parton, 1994; Ruch, 2005; Wilson et al., 2011). These trends often stem from neoliberal political ideologies (Smith & White, 1997) or as defensive response to emotional overload within professional practices, leading organization to increase control systems (Ruch, 2005). The pervasive language of risk fosters a diffused climate of fear, distrust, suspicion and unsafety (Horlick-Jones, 2005; McLaughlin, 2007), challenging social work to reposition itself in relation to risk perception and questioning the

foundation of the practice on relationship and its agency in the promotion of progressive policies (Murphy, Duggan & Joseph, 2013). Many authors highlight contradictions between the bureaucratisation of practice and the core principles of social work, which center on relationships and social justice (Ashworth, 2009; Cornish, 2016; Harlow, 2013; McDonald, Postle & Dawson, 2008; Trevithick, 2014). Cornish (2016) identifies “two cultures” (Snow, 1993) in contemporary social work: a techno-rational and highly regulated model of practice and a more creative and relationship-based approach. A practice solely focused on technique, without grasping the needs of users, can contribute to or intensify the sense of distrust, anxiety and uncertainty (Trevithick, 2003).

Relationship-based practice and reflective practice can offer alternatives to the limitations of the contemporary models of social work practice (Howe, 1998; Schofield, 1998; Trevithick, 2003). Reid (1978) identifies eight “unsatisfied wants” that social workers commonly encounter in their daily practice, such as «interpersonal conflicts; dissatisfaction in social relationships; problems with formal organizations; difficulties in role performance; problems of social transition; reactive emotional distress; inadequate resources; psychological role and behavioural problems not identified elsewhere» (cited in Trevithick, 2003, p. 167). Since many critical issues arise within the relationship, a relationship-based practice could be a holder within which the problems of users can be comprehended and a secure base for their management.

Most of the studies that have adopted the relationship-based perspective to reflect on social work practice have focused on precise fields, such as work with children and families (Brown, Winter & Carr, 2018; Ferguson & Gates, 2015; Mason, 2012; Reimer, 2013; Williams, Reed, Rees & Segrott, 2018). Fewer studies have focused on social work with migrants and ARs from this perspective. In the present research, the adoption of this frame allows the investigation of the SWR practice, highlighting the relational dimension of the work. Since the objective of this research is to explore how a group of SWRs, working in the field of asylum accommodation in Northern Italy, construct and represent the relationship with the ARs in relation to their working practice, it will be appropriate to provide brief information on the Italian asylum accommodation system and the context of their professional activities.

The Italian Asylum Accommodation System and Social Workers for Refugees

The current asylum accommodation system has been entrusted to asylum accommodation centres, which are divided into four main types according to the institutional functions they perform. These include hotspots, used as an initial, temporary accommodation, identification and subsequent relocation of migrants to asylum accommodation facilities or administrative detention centres. The first asylum accommodation centres, called regional hubs, are responsible for formalising the applications for international protection and for the transfer of migrants to long-term shelters. The latter are distinguished in Extraordinary Reception Centres (CASs) and centres of the Protection System for Asylum Seekers and Refugees (SPRAR). The SPRAR is a public system of diffused and connected second asylum accommodation centres that follow an integrated and emancipating logic of reception, providing for the user the development of paths aimed at encouraging the reconquest of autonomy and taking charge according to a holistic approach that enhances individual resources, while at the same time providing basic material assistance (SPRAR, 2018).

The SPRAR is a public system comprising dispersed and interconnected second asylum accommodation centers that follow an integrated and empowering reception approach. The focus is on facilitating the users' autonomy and self-reliance through individualized paths, while also providing basic material assistance (SPRAR, 2018). To address the heterogeneity of educational backgrounds and the lack of defined professionalization among Social Workers for Refugees (SWRs), the SPRAR offers guidance on suitable training profiles for the role and guidelines for user support processes (SPRAR, 2018). On the other hand, CASs were established in 2014 as a response to the increased arrival of migrants by sea and the limited capacity of existing ordinary centers. CASs operate under a ministerial mandate and serve as substitutes for regional hubs or SPRAR centers. Unlike the SPRAR, the CAS system is based on an emergency logic and exhibits internal fragmentation in terms of service provision and user support. There are no common operational guidelines, and the bodies responsible for managing the accommodation centers are mandated to provide minimum standards of material, legal, and health assistance. Despite being temporary and extraordinary, the CAS system is the largest and most widespread asylum accommodation system in Italy, accommodating the highest number of asylum seekers and refugees.

In both types of long-term asylum accommodation centres, the selection criteria, professional composition of teams, and division of roles are independently managed by the managing bodies and local authorities (SPRAR, 2018). Given the high number of employees in the field (Confederazione Generale Italiana del Lavoro [CGIL] & Fondazione Giuseppe Di Vittorio [FDV], 2018) and due to the absence of specific training courses for the profession, the sharing of guidelines and best practices by various governmental and non-governmental bodies is distributed at the national level. Distinctive characteristics of the current position of the SWRs are as follows: the poor definition of the contractual requirements and qualifications; the lack of uniformity at the training and management level between the different managing bodies in which they work; and the poor recognition of the training and professional experiences and innovations brought by workers in the various operating contexts. Other characteristics include tensions between mandate and established practices, on the one hand, and responsibility towards users on the other (CGIL & FDV, 2018); the inadequacy of available resources and tools; bureaucratic-organisational obstacles and management (Ministero della Salute, 2017); a perennial situation of urgency; and a lack of time and adequate space to offer services (CGIL & FDV, 2018; Tarricone et al., 2013). At the same time, many SWRs are highly involved and committed to their role, even at an emotional level, and are pushed into accessing and exercising their role based on solidarity and humanitarian motivations (CGIL & FDV, 2018).

The Italian government passed a new law on immigration and security (L. 1 December 2018, n. 132) that makes significant changes to, *inter alia*, the asylum accommodation system. Among them is the restriction of the access criteria to the SPRAR and, then, the further enlargement of the CAS system, under which the CASs will host all adult asylum seekers for the entire duration of the asylum procedure. This could have some negative effects, such as the overcrowding of centres, that could exacerbate the abovementioned difficulties faced by SWRs – for instance, in the construction of a relationship-based practice – and could require the SWRs to redefine themselves as primary care providers.

Thus, it is considered important to explore in greater detail the SWR-AR relationship, as the complexity of this particular kind of supporting relationship remains under-researched. Therefore, the presented study will have the precise aim of exploring the relational dimension that social workers must construct in their everyday work in the field of asylum accommodation and their representation of their relationship with users.

Method

Participants

The research involved 20 SWRs working within the institutional asylum accommodation system, both in CAS and SPRAR contexts, in Northern Italy. They came from nine different bodies responsible for management at the local level. The interviews included nine male and 11 female participants, with a mean age of 31 years and ranging from 24 to 43 years. Specifically, the group of participants was composed of 17 Italian individuals, one Lebanese, one Syrian and one Cameroonian. Thus, a non-probability sampling with voluntary adhesion was used (Howitt, 2016).

The participation of SWRs was obtained through an invitation extended to all the operators working inside the aforementioned centres. Out of the total of 72 operators working in the centres, 20 agreed to be part of the research. Interestingly, as shown in Table 1, there was a pronounced heterogeneity in personal curricula and experience in the field in terms of years of work. As highlighted above, there is no defined link between one's educational training and what is required formally by the role of SWR (see Table 1).

Material and Procedures

The research first adopted, in order to enter the field, an ethnographic approach (Brewer, 2000) and an ethnography of everyday practices (Zucchermaglio, 2013) inside two of the nine institutions cited above. The ethnography was conducted by two of the present researchers, who carried out participant observation over a period of three months. The procedure consisted of three phases:

- Organizational ethnography (Rosen, 1991), in which the observer enters the context with the aim of collecting data regarding its functions, structures and practices. Furthermore, a first step in defining the unit of analysis takes place;
- Unstructured observation of everyday routines and collecting recurrent discursive events;
- Identification of the relational dimension of everyday work activity as the unit of analysis.

Furthermore, semi-structured interviews have been constructed in order to deepen a more detailed description of the centrality of the relationship. Participants have been encouraged to speak about the relational aspects involved in their daily activities and work.

Since the research focuses specifically on the relational dimension of SWRs' practice, outlining how it is represented and constructed, it has been decided not to use a theory-driven approach to both the interviews and data analysis, as shown below.

Tab. 1 – Participants sociodemographic data

Participant	Age	Education	Months of work in the field	Gender
P1	33	M.D. in Didactics of Italian	<1	M
P2	36	M.D. in Communication Sciences	63	M
P3	31	M.D. in Sociology	24	F
P4	33	M.D. in Political Sciences	29	F
P5	27	M.D. in Psychology	3	M
P6	31	M.D. in Political Sciences	29	F
P7	38	High School Diploma	5	F
P8	33	M.D. in Psychology	61	F
P9	27	B.D. in Educational Sciences	<1	M
P10	30	M.D. in Political Sciences	18	M
P11	30	M.D. in Criminology	6	F
P12	32	M.D. in Psychology	18	F
P13	31	B.D. in Social Work	25	M
P14	31	M.D. in Psychology	13	M
P15	27	M.D. in Political Sciences	21	F
P16	27	B.D. in Psychology	7	F
P17	23	B.D. in Psychology	2	M
P18	41	M.D. in Geology	11	F
P19	26	M.D. in Language & Literature	6	F
P20	31	M.D. in Social Work	13	M

Data Analysis

The interviews were transcribed and analysed through the software ATLAS.ti (version 7). Data analysis has been conducted consistently with the analytical qualitative methodology of thematic analysis (Braun & Clarke), composed by five analytical phases:

1. Immersion and familiarisation with the data: Interviews were read several times during the transcription and data coding phases.

2. Coding: Using the software ATLAS.ti, the coding was conducted following “narrative themes”, identified as conceptual cores, concluded in themselves, that may develop in several paragraphs or be defined by a single word that, being full of meaning, represents a significant result in itself.

3. Themes research: The potential themes were formulated, regrouping codes with homogeneous content. In order to achieve this division, thematic areas upon which the interview track was based were mainly considered. Other code combinations were also determined. Hence, the constructed set of codes formed broader categories (code families).

4. Themes revision: The potential themes and sub-themes, after their internal homogeneity and external heterogeneity were evaluated, were reformulated and modified so that the content and definitions of every theme were appropriate and clear.

5. Theoretical organization. Themes and codes were set in relation to each other in order to create conceptual networks that could describe the theoretical contents emerging from the data in a coherent narration (See Figure 1).

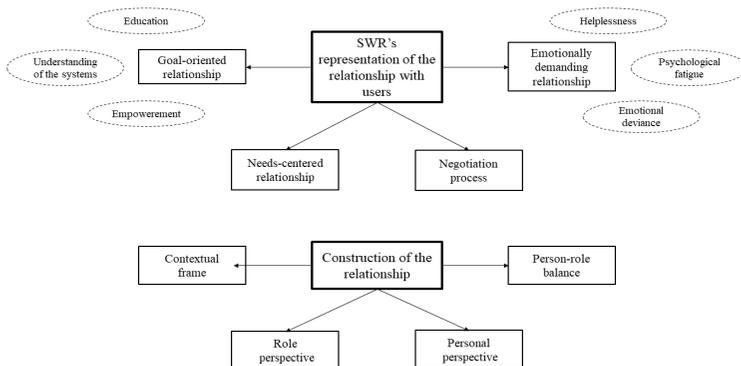


Figure 1 – Results from the thematic analysis

Results

SWRs' Representations of the Relationship with Users

In the thematic area of “SWRs’ representations of the relationship with users”, we have grouped all the quotations that identify the different ways participants represent the relationship with the users in relation to their work practice. Four different themes characterise the thematic area: goal-oriented relationship, needs-centred relationship, negotiation process and emotionally demanding relationship.

Goal-oriented relationship. This theme encompasses all the quotations referring to SWRs’ representation of the relationship as a means of intervention, which is a medium through which to reach the predefined goals of the asylum accommodation facility, being decided by the single SWR – by virtue of his or her operational autonomy – or by the entire team. Specifically, these goals are represented by three codes constituting the theme: education, understanding of the system and empowerment.

The code “education” refers to all attempts through which SWRs try to be educational and use the time they spend with a user as an opportunity to pursue educational goals, such as:

Sometimes I even get to do some civic education in the sense that I carve out some work time for that purpose. Maybe you are on an accompaniment and you have some time: you explain to them a little bit about how things work, sometimes you make them understand “look, in Italy when you talk to a doctor or a person which is older than you and that you do not know, you should be polite and say good morning” and stuff like that. I explain to them that they should not spit on the ground because it is not polite. (Participant 12)

The code “understanding of the system” refers to all the quotes in which the relationship becomes a channel through which to broadcast information about the asylum accommodation system and Italian society. As, for example:

I am certain that in this kind of work when you are working with people who have lived a traumatic experience, from my perspective and from the way I interpret the work, it is important for them to have, in the country that welcomes them, a human reference rather than a formal, bureaucratic person. That is, a person who humanly tries to be close to them and to convey the messages that the new society tries to send you. (...) I personally get involved on a human level and I still try to get away from the level of explaining what the legislation says and try to get into it

a little bit “man to man” in explaining to them a little bit the context also in general and then also a whole series of forcing that you have to do on yourself to keep up, let us say, with the current situation. (...) Taking charge from the human point of view in the human relationship is the basis, is the general framework, which then serves as a vehicle, as a channel to ferry a whole series of notions, of knowledge, of news that are bureaucratic and formal. In my opinion, however, without that basis there, of human relationship, it all becomes much more difficult for both the operator and the beneficiary. (Participant 4)

Finally, the code “empowerment” refers to the relationship as a medium through which SWRs envisage empowering and promoting autonomy and responsibility-taking. As quoted below:

For those who stay in Padua, who stay in our projects, this is the destination of their migration journey, so we work together with them on enriching this destination and giving them the resources to integrate themselves in the territory, to build a network, to be adequate to the demand of the world they are in and with respect to the things they will be called to do. There is a particular push on making their stay here not a request for assistance pure and simple. Rather, we try to give them pushes to get busy, what we always repeat to them is that reception projects are not eternal and that sooner or later they end and sooner or later they will have to pay their bills and they will have to somehow manage on their own, with the resources they have acquired in the meantime. (...) You try to make them independent, you do it more or less every time you accompany them to use a service. So if I imagine myself in my typical day accompanying a young person to the hospital or to carry out a visit of some kind, I spend time explaining to them what we are doing, how it works, what the numbered card I take is for, what kind of queue I am standing in, why I am going to admission first and then standing in another queue to wait for the outpatient clinic and so on. (Participant 16)

Needs-centred relationship. This theme refers to the SWRs’ representation of the relationship as a source of information for understanding users’ needs, expectations, skills and competencies. A needs-centred relationship allows SWRs to personalise the interventions to the specificity of a single user, to understand how to best help them and to co-design with them a path of empowerment. For example:

I spend the vast majority of time in doing individual interviews because alone I can not come up with ideas. However, I see that in the individual interview, ideas come up and mostly they are ideas that are more or less shared. I think to the extent that you can share a path then the path goes well. When I have my own idea and I try to impose it, it does not work, so most of the time I have interviews that are then ultimately about understanding the situation. That is, "You are here and we have to get here. How do we get there?" (Participant 13)

Negotiation process. In this theme, the researchers group all the quotes in which SWRs represent the relationship as an ongoing process of dialogue that allows SWRs and users to negotiate meanings and share rules. Through relational work, SWRs attempt to construct a relationship of trust within which the dialogue can substitute for the use of punitive measures in sanctionable situations, such as violations of regulations or conflicts and acts of violence. A relationship of dialogue is made possible by the disposition of SWRs to exchange views with users, instead of merely applying the rules and complying with the disciplinary and control functions required by the role. This is demonstrated in the quote below:

The easiest task they gave me was at the beginning of the job experience, and it was relational, in the sense that I was comfortable in the community. I always created good relationships with the kids. This turned out to be easy afterwards even in having to impose something: that is, having trust afterwards helped me in the applications of rules that maybe could be more complex and without ever going into conflict, that is, forced. (...) When the boy sees an operator who is not just the operator telling him "do the cleaning, do the dishes, tomorrow you have to go to the police station" but there is a relationship of dialogue and trust and so we talk to each other sincerely, it also comes easier afterwards to create a community a little more serene. This job should have a different preparation, but it practically does not have it. (Participant 19)

Emotional demandingly relationship. Working with ARs is emotionally demanding, a challenge for one's role and resources. Constructing and being in a relationship means to be involved and to let things touch you. This theme refers to the SWRs' representation of the relationship as a source of emotional strain and encompasses the reported feelings and emotional difficulties experienced by the participants within the relationship. The theme is composed of three codes: helplessness, psychological fatigue and emotional deviance.

The code “helplessness” refers to negative feelings experienced by practitioners within the relationship with users and created by their incapability to be helpful and respond to users’ needs. Among these feelings, they report guilt and frustration, inadequacy, a sense of ineffectiveness and impotence. The sense of helplessness emerges as the SWRs’ affective reaction to organisational deficiencies, such as the insufficiency of training and unclear procedures, but also as the feeling of not living up to their own expectations. As, for example, in the following quotation:

I happen to say to myself “but what training do you have to do these things here?” I tell myself that I try anyway (...) just of the relational skills: I do not know if the very relational interventions I do sometimes... I feel inadequate because just maybe yesterday I accompanied a boy to have a specialist visit and he started crying at the end of the visit, but it was not related to the pain he felt, I see him a little bit – let us say – different from the usual for a couple of days. These kinds of episodes happen a lot, maybe you see reactions, a way of behaving, a way of relating to you or to other guests that changes even in a perhaps sometimes sudden way in the guests and while I am there and I am doing what I feel I am constantly wondering if it is the right way to deal with that moment there “ah but maybe if I had said some different words he would have opened up?”. (Participant 3)

The code “psychological fatigue” refers to the experiences of SWRs of mental and emotional fatigue, such as overthinking, frustration, emotional overload and exhaustion, deriving from their emotional involvement in users’ troubles and the difficulty of placing boundaries between work and personal life. For instance, as stated below:

Well, among the negative aspects [of this job] there is maybe the load of thought, in the sense that it is a job that you never disconnect from in some way, in the sense that your home is there, it is kind of your home, that actually one thing you have to do though afterwards is to be lucid, disconnect, you also have to impose it on yourself, however with your head often and often, however you are dealing with people, people sometimes can give you problems, they can be health or bureaucratic deadlines, it is obvious that it is a job where it is not that you punch the clock and you are home and you do not have any more thoughts. You are in constant contact with your colleagues, with the guys, so maybe that is the most negative aspect from a personal point of view. (Participant 19)

The code “emotional deviance” expresses the discrepancy between, on the one hand, the emotional involvement of the practitioners in the relationship with users, which is characterised by befriending closeness, and on the other hand the perceived rules of the working context that normalise an emotional detachment, promoting the assumption of professional distance. In some cases, given the ambiguity of the emotional norms of the context, participants report doubts about the pertinence of their feelings. Emotional deviance can be the source of a moral distress that needs to be managed. As stated below:

It has happened to me maybe you feel guilty if you do not listen to him like you would listen to a friend, devoting maybe the same amount of time and in whatever space however it is just the delicate balance if precisely between finding the right way between coldness that does not serve anyone and too much closeness I do not know how to say. (Participant 3)

I find it tiring, frustrating, too impeding (...) in the long run I guess I do not stay in this program forever, also because anyway, besides the fact of the rules that I do not agree with, I tend to become friends with people and this thing is not compatible. (Participant 18)

It is obvious that the attitude has to be as polished as possible, but of course then feelings also come into play, I mean, the fact that you are attached to a person, even if you have to be as neutral as possible, at least in facade, however that anxiety is also triggered. (Participant 19)

Construction of the Relationship

In this thematic area, “construction of the relationship”, the researchers have highlighted all the dimensions implied in the construction of the relationship, among which normative, organisational, role-related and personal issues prove to be relevant for SWRs. Furthermore, participants report some strategies that they identify as their background in building a relationship. This thematic area is composed of four themes: contextual frame, role perspective, personal perspective and person–role balance.

Contextual frame. This theme refers to the participants’ description of the organisational context and normative obligations as framing their practice and relationship with users. For example, as follows:

If we have to try to make them understand that the regulations that come from the top change from week to week, it is a disaster for them, they are just not used to it, so I mean then this thing affects the trust that they have in us both as people and as a

cooperative, because they say “wait, until yesterday we were doing this, how come from today we are changing?” It means I can not trust you anymore, that you told me A and now it has become B but no matter how much you explain to them that A has become B not because of us, in quotes, but because it was imposed on us, I do not know, it creaks a little bit the trust with them, and then the whole relationship is affected obviously, the whole path they take with us. (Participant 15)

Furthermore, some participants have the perception that the relational work is not being promoted and recognised by the organisation, with so the construction of the relationship with users depends on the personal commitment of the single, individual SWR. For example:

In my opinion our contract absolutely does not cover all these parts, but then of course in the day-to-day work you still have people in front of you. If there is that human intake that we were talking about before it becomes difficult to work with the limitation of the contract, I mean, so anyway the work gets done and what there is to do in short. (Participant 4)

Role perspective. This theme groups all the quotations in which participants represent the relationship with users as a working relationship, the construction of which implies a boundaries definition. The SWRs refer to role boundaries and professional approaches in terms of the interposition of distance and the employment of neutrality. As, for example:

I am the operator, and he is the beneficiary. However, I always make it clear to the kids that there is a distance that they have to respect because anyway, if you do not set a limit maybe at some point you feel, you get carried away by feelings and so you have to set the limits a little bit right away. (...) I speak for myself, in the sense that being a foreigner and working with foreigners I feel a little bit like them and so, you know, I have to work on myself first, but a lot, otherwise I easily get carried away by their stories, their difficulties. (Participant 10)

Personal perspective. This theme refers to the use of personal interpretations, biographies and professional knowledge that SWRs acquired during their academic studies and in different working contexts as a reference for building the relationship. In fact, in their opinion, the construction of the relationship requires the employment of personal resources and the development of a personal approach. For example:

I realize that I use my skills as a community psychologist and I see how my background, both at the university level and all the professional skills acquired over time also in social mediation, I

make use of all of them. So it is true that you find yourself doing some really low-key things that can be an apartment set-up, being many hours in the emergency room and then you are there simply to accompany the person and to help them with the language. The approach that I may have toward the beneficiary anyway I put them all out there. (Participant 12)

Person-role balance. This theme highlights the efforts of SWRs to balance their befriending attitude with a professional approach in their relationships with users. Some of the participants emphasize the need of this balancing process for constructing a healthy relationship for users:

In my opinion it is good that we still field ourselves in the sense that otherwise it would be a different job, it would not be working with people. But I also think that if we only refer to our personal feelings, this in some way would then make it difficult to build the project with the beneficiary because anyway we are not friends with the beneficiary even if sometimes, we are, right? It happens that you do a path of one year or two years and so you also feel him close as a person and then confusing it with a personal relationship. In my opinion, this is a mistake mainly for the beneficiary because in any case the role is there and, in my opinion, it is right that it is there without locking us in. I do not know how to explain without putting barriers, but it is important that it remains in my opinion clear for a question also of transparency and clarity towards the beneficiary. Because then we, however, operators work in a system whereby you may be against some things as a person, but you move within a system of precise rules that you have to respect as an operator. (Participant 6)

In other cases, participants report their difficulty in finding a mediation between a working relationship and a befriending one. As stated below:

Certainly, I feel that my role interferes, I feel the fact that it is becoming, you know, that it is a profession, it is delineated as a profession, it is sold to you as such, so you have a certain limit, you have a certain time for which you are being paid and so the whole relationship is affected by that. So even when I get to talk to some of them and ask where they come from, I feel a difficulty (...) I do not know maybe it is the time that you have, that you are also doing it because you are paid but I fear that after a while, because of the fact that it is a job, you forget that it is also a human relationship that you have. This is something that terrifies me, terrifies me to think about it. The thing that I

feel, they probably feel it too. I mean they, in my opinion, see me as an operator; i.e., as essentially a person they can trust but up to a certain point paradoxically, despite the fact that I should guarantee them a certain service, they trust me less because there is the role that protects me, right? That is, I almost never respond to them as myself anyway, I almost always respond as an operator of the cooperative, so if I fail in something or do not immediately meet a need, a want, a request that comes from them, they know very well that I can play the card of “I did not know, someone else knew” and then immediately hide myself in that mass that is the whole cooperative, this agglomeration that people can fall back into so that they do not resent the responsibility that they have individually. So, I think they also see me that way. With time, in any case, I am quite aware of the fact that in truth I am somewhat unobservant of my role, that is, I willingly step out of my role. (Participant 17)

Discussion

The present research explored the relational dimension of SWRs' work and, specifically, how it is constructed and represented by them. The results revealed that SWRs described the relationship with users as goal-oriented, needs-centred, involving a constant negotiation and emotionally demanding (Hochschild, 1979; Lewig & Dollard, 2003). Additionally, the study identified different dimensions that influence the strategies employed in building the relationship: the normative and organisational context frame the relational work; the role orients the boundaries definition of the relationship; personal resources and biographical background guide the individual strategies of construction of the relationship; and, finally, a balance between the last two dimensions is needed in order to construct and maintain a good relationship with users.

Although several studies have highlighted the critical issues for a worker who works with AR (Al-Makhamreh et al., 2012; Briskman & Chemlyn, 2005; Carr, 2014; Healy, 2017; Masocha & Simpson, 2011; Masocha, 2015; Ørvig, 2011; Robinson, 2013; Shaw, 2014), few research have focused on the particularities of the Italian context (Tarricone et al., 2013).

The study contributes to the understanding of a work practice that has received limited research attention. Notably, the emotional strain experienced by SWRs revealed organizational shortcomings concerning

asylum seekers as well as the emotional closeness between SWRs and users. Moreover, the study highlighted the moral conflict arising from the disparity between SWRs' emotions and perceived contextual rules.

The relational work emerges as the result of the personal commitment of the SWRs to orientate a work activity – one that lacks an institutional definition and is based on logics of control and discipline – towards a relationship-based practice. In fact, it is noted that, in addition to the institutional and organisational aims, the operator also introduces personal objectives, strategies and approaches.

The emphasis on the relational dimension, a key novelty of this study, aligns with existing literature and underscores the relationship between SWRs and ARs as a crucial turning point for addressing and processing challenges (Trevithick, 2003). Previous studies have already highlighted the high levels of stress and emotional labour involved in working with ARs for SWRs (Al-Makhamreh et al., 2012; Ørvig, 2011; Robinson, 2013; Shaw, 2014; Tarricone et al., 2013). It has also been noted that the work with ARs requires a delicate balance between providing assistance and exercising control (Briskman & Chemlyn, 2005; Carr, 2014), making it challenging for SWRs to navigate ethical dilemmas and choose appropriate interventions (Evans & Smith, 2018; Healy, 2017). SWRs encounter various challenges at political, organizational, institutional, and educational levels, which subsequently influence their work with users. Balancing the duty to protect and support clients with legal requirements, maintaining professional boundaries, and addressing cultural, religious, and gender-specific considerations are ethical challenges that social workers may face. Therefore, the relational dimension acts as both a “confluence” where these challenges converge and as a process that facilitates autonomy and innovation. In conclusion, while the results align with existing literature, critical insights invite us to go beyond the emphasis on the relational dimension and explore the broader systemic factors that shape the work of SWRs. By critically examining power dynamics, systemic barriers, and the limitations of relying solely on relationships, we can gain a more comprehensive understanding of the challenges and possibilities for transforming the field of SWRs' work (Käkelä, 2019). In addition, the literature highlights the importance of collaboration and interdisciplinary approaches in working with asylum refugees. Social workers often work alongside professionals from various sectors, including healthcare, education, and legal services, to provide holistic support to refugees. Collaborative partnerships can enhance service coordination, address complex needs, and promote comprehensive interventions (Morley, Le & Briskman, 2019).

Moreover, the psychological fatigue is coherent with the results that literature has gained burnout (Ambrose, Rutherford, Shepherd & Tashchian, 2014), stress (Ørvig, 2011; Robinson, 2013; Shaw, 2014; Tarricone et al., 2013) and emotional demands (Al-Makhamreh et al., 2012). Turnover working trajectories, therefore, can benefit from the contributions of psychological fatigue construct to better describe workers' career paths (Antòn, 2009). Thus, our findings stress the need to build self-caring and mutual supporting working infrastructures within the organizational environment. The need for supervision and debriefing sessions could be useful to address the emotional toll and build resilience among SWRs (Wirth et al., 2019).

In conclusion, the research carried out a detailed analysis of the relational dimension in the work with ARs, the centrality of the achievement by SWRs of institutional and personal goals. In the report, moreover, both the critical aspects and the possibilities converge and react, revealing a space in which it is further necessary to work for the education of the operators and for their supervision (e.g., Abrams & Shapiro, 2014; Marlowe & Adamson, 2011).

Limitations and Future Perspectives

The research has two main limitations. Firstly, due to the qualitative methodological design and the non-probabilistic sampling strategy, findings can not be generalized. Secondly, the lack of involvement of the centres' coordinators should be addressed in future studies in order to collect their voice and contribution to role dynamics. Working on these aspects in the future could allow further clarification of the intervention modalities and the needs of SWRs and to offer more in-depth information on team relationships, often indicated as a key factor in dealing with everyday problems.

Conclusions

The findings of the present research stress the importance of building a more consistent and competences-oriented educational background for SWRs. Indeed, rather than technical procedures which prove to fail in helping SWRs managing complex situations, it would be useful to enhance relational competences through psychological and sociocultural knowledge. SWRs face a wide range of different situations and are constantly confronted with or exposed to the secondary trauma, thus highlighting the need to work on themselves and balance their involvement. Moreover, the findings suggest that working with AR can

become difficult and threatening when it comes to the meaning and aims of with them. The sociopolitical context of social work practice, especially in Italy, can be perceived to be useless or not impactful enough, thus reducing commitment and empowerment over the work.

References

- Abrams, J., & Shapiro, M. (2014). Teaching trauma theory and practice in MSW programs: A clinically focused, case-based method. *Clinical Social Work Journal*, 42(4), 408-418. DOI: 10.1007/s10615-013-0472-z.
- Al-Makhamreh, S., Spaneas, S., & Neocleous, G. (2012). The need for political competence social work practice: Lessons learned from a collaborative project on Iraqi refugees-the case of Jordan. *British Journal of Social Work*, 42(6), 1074. DOI: 10.1093/bjsw/bcs087.
- Ambrose, S. C., Rutherford, B. N., Shepherd, C. D., & Tashchian, A. (2014). Boundary spanner multi-faceted role ambiguity and burnout: An exploratory study. *Industrial Marketing Management*, 43, 1070-1078. DOI: 10.1016/j.indmarman.2014.05.020.
- Antón, C. (2009). The impact of role stress on workers' behaviour through job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Psychology*, 44, 187-194. DOI: 10.1080/00207590701700511.
- Ashworth, P. (2009). What happened to probation? Managerialism, performance and the decline of autonomy. *British Journal of Community Justice*, 7(3), 61-75. Retrieved from <http://www.cjp.org.uk/bjccj>.
- ATLAS.ti Scientific Software Development. (2013). ATLAS.ti: The knowledge workbench: Visual qualitative data analysis management model building in education, research and business (Version 7.0.88) [Computer software]. Berlin, Germany: Thomas Muhr, Scientific Software Development. Retrieved from <http://www.atlasti.de>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Briskman, L., & Cemlyn, S. (2005). Reclaiming humanity for asylum-seekers. *International Social Work*, 48(6), 714-724. DOI: 10.1177/0020872805056989.
- Brown, T., Winter, K., & Carr, N. (2018). Residential child care workers: Relationship based practice in a culture of fear. *Child & Family Social Work*, 23, 657-665. DOI: 10.1111/cfs.12461.
- Carr, H. (2014). Returning 'home': Experiences of reintegration for asylum seekers and refugees. *The British Journal of Social Work*, 44(1), 140-156. DOI: 10.1093/bjsw/bcu046.
- Carey, M. (2014). Mind the gaps: Understanding the rise and implications of different types of cynicism within statutory social work. *British Journal of Social Work*, 44(1), 127-144. DOI: 10.1093/bjsw/bcs098.

- Castles, S. (2004). Why migration policies fail. *Ethnic and Racial Studies*, 27(2), 205-227. DOI: 10.1080/0141987042000177306.
- Confederazione Generale Italiana del Lavoro [CGIL] & Fondazione Giuseppe Di Vittorio [FDV] (2018). *La condizione delle lavoratrici e dei lavoratori dei servizi pubblici per l'immigrazione* [The condition of social workers working in the migration field]. Retrieved from https://www.fpcgil.it/wp-content/uploads/2018/09/Fdv_Fp_Ricerca_LavoratoriServiziPubbliciPerImmigrazione.pdf.
- Cornish, S. (2016). Social work and the two cultures: The art and science of practice. *Journal of Social Work*, 17(5), 544-559. DOI: 10.1177/1468017316649355.
- Evans, J., & Smith, M. (2018). Toward a role ethical theory of right action. *Ethical Theory and Moral Practice*, 21(3), 599-614. DOI: 10.1007/s10677-018-9903-9.
- Ferguson, H., & Gates, P. (2015). Early intervention and holistic, relationship-based practice with fathers: Evidence from the work of the family nurse partnership. *Child & Family Social Work*, 20(1), 96-105. Retrieved from DOI: 10.1111/cfs.12059.
- Fiske, L., & Kenny, M. A. (2004). 'Marriage of convenience' or a 'match made in heaven': Lawyers and social workers working with asylum seekers. *Australian Journal of Human Rights*, 10(1), 137-157. DOI: 10.1080/1323238x.2004.11910774.
- Geiger, M., & Pécoud, A. (2010). The politics of international migration management. In M. Geiger & Pécoud, A (Eds.), *The politics of international migration management* (pp. 1-20). London: Palgrave Macmillan.
- Guhan, R., & Liebling-Kalifani, H. (2011). The experiences of staff working with refugees and asylum seekers in the United Kingdom: A grounded theory exploration. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 9(3), 205-228. DOI: 10.1080/15562948.2011.592804.
- Harlow, E. (2013). Coaching, supervision and the social work zeitgeist. *Practice: Social Work in Action*, 25(1), 61-70. DOI: 10.1080/09503153.2013.775237.
- Harrison, G., & Turner, R. (2010). Being a 'culturally competent' social worker: Making sense of a murky concept in practice. *British Journal of Social Work*, 41(2), 333-350. DOI: 10.1093/bjsw/bcq101.
- Healy, L. M. (2017). No longer welcome: Migration policy and challenges for social work. *Affilia*, 32(2), 247-250. DOI: 10.1177/0886109917701677.
- Hingley-Jones, H., & Ruch, G. (2016). 'Stumbling through'? Relationship-based social work practice in austere times. *Journal of Social Work Practice*, 30(3), 235-248. DOI: 10.1080/02650533.2016.1215975.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. DOI: 10.1086/227049.
- Hollis, F. (1977). Social casework: The psychosocial approach. In Mizrahi, T. & Davis, L. E. *Encyclopaedia of social work* (17th ed., pp. 1300-1307). Washington: National Association of Social Workers.

- Horlick-Jones, T. (2005). On 'risk work': Professional discourse, accountability, and everyday action. *Health, Risk & Society*, 7(3), 293-307. DOI: 10.1080/13698570500229820.
- Howe, D. (1994). Modernity, postmodernity and social work. *The British Journal of Social Work*, 25, 513-532. DOI: 10.1093/oxfordjournals.bjsw.a056103.
- Howe, D. (1998). Relationship-based thinking and practice in social work. *Journal of Social Work Practice*, 12, 45-56.
- Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative methods in psychology* (3rd ed.). Edinburgh: Pearson.
- Humphries, B. (2004). An unacceptable role for social work: Implementing immigration policy. *British Journal of Social Work*, 34(1), 93-107. DOI: 10.1093/bjsw/bch007.
- Lacroix, M. (2006). Social work with asylum seekers in Canada. *International Social Work*, 49(1), 19-28. DOI: 10.1177/0020872806059399.
- Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2003). Emotional dissonance, emotional exhaustion and job satisfaction in call centre workers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 366-392. DOI: 10.1080/13594320344000200.
- Käkelä, E. (2019). Narratives of power and powerlessness: cultural competence in social work with asylum seekers and refugees. *European Journal of Social Work*, 23, 425 - 436.
- Marlowe, J., & Adamson, C. (2011). Teaching trauma: Critically engaging a troublesome term. *Social work education*, 30(6), 623-634. DOI: 10.1080/02615479.2011.586559.
- Masocha, S. (2014). We do the best we can: Accounting practices in social work discourses of asylum seekers. *British Journal of Social Work*, 44(6), 1621-1636. DOI: 10.1093/bjsw/bct048.
- Masocha, S. (2015). Construction of the 'other' in social workers' discourses of asylum seekers. *Journal of Social Work*, 15(6), 569-585. DOI: 10.1177/1468017314549502.
- Masocha, S., & Simpson, M. K. (2011). Developing mental health social work for asylum seekers: A proposed model for practice. *Journal of Social Work*, 12(4), 423-443. DOI: 10.1177/1468017310392283.
- Mason, C. (2012). Social work the 'art of relationship': Parents' perspectives on an intensive family support project. *Child & Family Social Work*, 17(3), 368-377. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2011.00791.x.
- McDonald, A., Postle, K., & Dawson, C. (2008). Barriers to retaining and using professional knowledge in local authority social work practice with adults in the UK. *British Journal of Social Work*, 38(7), 1370-1387. DOI: 10.1093/bjsw/bcm042.
- McLaughlin, K. (2007). Regulation and risk in social work: The general social care council and the social care register in context. *British Journal of Social Work*, 37(7), 1263-1277. DOI: 10.1093/bjsw/bcl079.
- Ministero della Salute (2017). Linee guida per la programmazione degli interventi di assistenza e riabilitazione nonché per il trattamento dei disturbi psichici dei titolari dello status di rifugiato e dello status di protezione

- sussidiaria che hanno subito torture, stupri o altre forme gravi di violenza psicologica, fisica o sessuale [Guidelines for programming assistance, rehabilitation, and psychological disorders treatment of refugees and temporary refugees who were victims of torture or other forms of psychological, physical or sexual violence]. Retrieved from http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2599_allegato.pdf.
- Morley, C., Le, C., & Briskman, L. (2019). The role of critical social work education in improving ethical practice with refugees and asylum seekers. *Social Work Education, 39*(4), 403-416. DOI: 10.1080/02615479.2019.1663812.
- Murphy, D., Duggan, M., & Joseph, S. (2013). Relationship-based social work and its compatibility with the person-centred approach: Principled versus instrumental perspectives. *British Journal of Social Work, 43*(4), 703-719. DOI: 10.1093/bjsw/bcs003.
- Nash, M., Wong, J., & Trlin, A. (2006). Civic and social integration. *International Social Work, 49*(3), 345-363. DOI: 10.1177/0020872806063407.
- Ørving, K. (2011). The bureaucracy's voices in Norwegian client interviews. *Journal of Social Work Practice, 25*(3), 323-334.
- Parton, N. (1994). 'Problematics of government', (post)modernity and social work. *The British Journal of Social Work, 24*, 9-32. DOI: 10.1093/oxfordjournals.bjsw.a056043.
- Reimer, E. C. (2013). Relationship-based practice with families where child neglect is an issue: Putting relationship development under the microscope. *Australian Social Work, 66*(3), 455-470. Retrieved from DOI: 10.1080/0312407X.2013.814694.
- Rine, C. M. (2018). The role of social workers in immigrant and refugee welfare. *Health & Social Work, 43*(4), 209-211. DOI: 10.1093/hsw/hly030.
- Robinson, K. (2013). Voices from the front line: Social work with refugees and asylum seekers in Australia and the UK. *British Journal of Social Work, 44*(6), 1602-1620. DOI: 10.1093/bjsw/bct040.
- Robinson, K., & Masocha, S. (2017). Divergent practices in statutory and voluntary-sector settings? Social work with asylum seekers. *British Journal of Social Work, 47*(5), 1517-1533. DOI: 10.1093/bjsw/bcw105.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy, its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1958). The characteristics of a helping relationship. *The Personnel and Guidance Journal, 37*(1), 6-16.
- Rosen, M. (1991). Coming to terms with the field: Understanding and doing organizational ethnography. *Journal of Management Studies, 28*(1), 1-24. DOI: 10.1111/j.1467-6486.1991.tb00268.x.
- Ruch, G. (2005). Relationship-based practice and reflective practice: holistic approaches to contemporary child care social work. *Child & Family Social Work, 10*(2), 111-123. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2005.00359.x.

- Sakamoto, I. (2007). A critical examination of immigrant acculturation: Toward an anti-oppressive social work model with immigrant adults in a pluralistic society. *British Journal of Social Work*, 37(3), 515-535. DOI: 10.1093/bjsw/bcm024.
- Schofield, G. (1998) Inner and outer worlds: A psychosocial framework for child and family social work. *Child and Family Social Work*, 3(1), 57-67. DOI: 10.1046/j.1365-2206.1998.00062.x.
- Shaw, S. A. (2014). Bridge builders: A qualitative study exploring the experiences of former refugees working as caseworkers in the United States. *Journal of Social Service Research*, 40(3), 284-296. DOI: 10.1080/01488376.2014.901276.
- Smith, C., & White, S. (1997). Parton, Howe and postmodernity: A critical comment on mistaken identity. *British Journal of Social Work*, 27(2), 275-295. DOI: 10.1093/oxfordjournals.bjsw.a011204.
- Snow, C. P. (1993). *The two cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Servizio centrale del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati [SPRAR] (2018). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria* [Operative manual for the integrative activation and management of services for asylum seekers and refugees]. Retrieved from <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>.
- Strier, R., & Binyamin, S. (2010). Developing anti-oppressive services for the poor: A theoretical and organisational rationale. *British Journal of Social Work*, 40(6), 1908-1926. DOI: 10.1093/bjsw/bcp122.
- Tarricone, I., Mencacci, E., Braca, M., Salvatori, F., Di Marco, S., Nolet, M., Storbini, V., & Berardi, D. (2013). Il lavoro del Centro di Studio e Ricerche G. Devereux-Bologna Transcultural Psychiatric Team (BoTPT) con i rifugiati e i richiedenti asilo: per una memoria utile [Work of the Bologna Transcultural Psychiatric Team (BoTPT) with refugees and asylum seekers: when remembering helps]. *Journal of Psychopathology*, 19, 234-241.
- Tartakovsky, E., & Walsh, S. D. (2016). Testing a new theoretical model for attitudes toward immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(1), 72-96. DOI: 10.1177/0022022115613860.
- Trevithick, P. (2003). Effective relationship-based practice: A theoretical exploration. *Journal of Social Work Practice*, 17(2), 163-176. DOI: 10.1080/026505302000145699.
- Trevithick, P. (2014). Humanising managerialism: Reclaiming emotional reasoning, intuition, the relationship, and knowledge and skills in social work. *Journal of Social Work Practice*, 28(3), 287-311. DOI: 10.1080/02650533.2014.926868.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2015). *UNHCR asylum trends 2014: Levels and trends in industrialized countries*. Geneva, Switzerland.

- Williams, A., Reed, H., Rees, G., & Segrott, J. (2018). Improving relationship-based practice, practitioner confidence and family engagement skills through restorative approach training. *Children and Youth Services Review*, 93, 170-177. DOI: 10.1016/j.chidyouth.2018.07.014.
- Wilson, K., Ruch, G., Lymbery, M., & Cooper, A. (2011). *Social work. An introduction to contemporary practice*. London: Pearson
- Wirth, T., Mette, J., Prill, J., Harth, V., & Nienhaus, A. (2019). Working conditions, mental health and coping of staff in social work with refugees and homeless individuals: A scoping review. *Health & social care in the community*, 27(4), e257-e269. DOI: 10.1111/hsc.12730.
- Zucchermaglio, C. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale [Doing situated research in social psychology]*. Bologna: il Mulino.

Valutazione delle competenze di lettura e comprensione in età adulta: il parametro dell'efficacia di lettura

Assessment of reading and comprehension skills in adulthood: Reading effectiveness, a new parameter

Melissa Scagnelli*, Francesco Della Beffa* e Francesca Santulli°

* Centro Euresis, Università IULM, Milano,
Via Carlo Bo 1, 20143 Milano,
e-mail: melissa.scagnelli@iulm.it,
e-mail: francesco.dellabeffa@iulm.it.

° Università Cà Foscari Venezia,
Dorsoduro 1075, Fondamenta Tofetti, 30123, Venezia,
e-mail: francesca.santulli@unive.it.

La presente opera è stata pubblicata con un finanziamento dell'Università IULM

Ricevuto: 23.03.2023 - **Accettato:** 19.09.2023

Pubblicato online: 31.01.2024

Riassunto

La valutazione delle abilità di lettura (come velocità accuratezza e comprensione) ha da sempre rappresentato un tema di grande interesse in ambito clinico, pedagogico ed educativo (Cornoldi & Carretti, 2016, Montesano, Valenti & Cornoldi, 2020). Gli attuali strumenti diagnostici, in accordo al documento di Consenso dell'ISS (2011) e alle Linee guida emanate dall'Istituto Superiore di Sanità (2022), propongono l'utilizzo di strumenti di valutazione che considerano separatamente i parametri della velocità e accuratezza da quelli della comprensione. Tale modalità risulta di fondamentale importanza in ambito diagnostico, non risponde tuttavia ad alcuni bisogni in ambito educativo dove diventa, spesso, essenziale valutare congiuntamente tali abilità. Il lettore competente risulta essere colui che sa trovare un giusto equilibrio tra leggere velocemente e comprendere il significato di quanto letto, adattando la modalità di lettura alla difficoltà del testo proposto e agli obiettivi della lettura stessa (Santulli & Scagnelli, 2019). Alla luce di queste

Melissa Scagnelli et al./ *Ricerche di Psicologia*, 2023, Vol. 46
ISSN 0391-6081, ISSN^e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2023oa17123
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>

considerazioni si è pensato di riprendere un parametro utilizzato nella testistica anglosassone, e in particolare nelle prove proposte dal corso Super Reading: l'efficacia di lettura. L'efficacia di lettura permette di valutare congiuntamente la velocità di lettura in modalità silente e la comprensione (Cole, 2009; Cooper, 2009a, 2009b). Prime ricerche condotte su questo parametro hanno evidenziato il suo valore aggiunto nella misurazione delle competenze di lettura in giovani adulti (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019). Pur riconoscendo l'importanza di mantenere separata la valutazione della decodifica (velocità e accuratezza) da quella della comprensione in ambito diagnostico, si ritiene il parametro dell'efficacia di lettura rappresenti un interessante indicatore nell'ambito della valutazione delle competenze di lettura e comprensione in ambito scolastico. Nello specifico l'efficacia di lettura ha il vantaggio di permettere una misurazione ecologica ed integrata della velocità di lettura silente e della comprensione. Essa ha però un limite: nella formula con la quale viene calcolata risulta avere un peso maggiore la variabile tempo rispetto alla variabile comprensione: difatti, mentre il tempo utilizzabile per la lettura è potenzialmente illimitato, la comprensione è soggetta a un effetto tetto in quanto il punteggio massimo ottenibile è 100 (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019). Gli autori hanno, quindi, voluto verificare che cosa accadesse al parametro dell'efficacia di lettura modificando la modalità di somministrazione del test e imponendo un limite anche al tempo. L'ipotesi sperimentale è che non ci siano differenze nel parametro dell'efficacia nelle due diverse modalità di somministrazione (con e senza limite di tempo). Se tale ipotesi si confermasse questo porterebbe dati a supporto dell'efficacia del parametro EL: anche modificando la modalità di presentazione del test esso mantiene la sua robustezza nell'indagare le competenze di lettura. Sono state quindi somministrate prove di lettura con due diverse modalità: in un caso le prove senza prevedere un limite di tempo, nel secondo caso inserendo un limite di tempo. I risultati ottenuti su una popolazione di 73 studenti universitari mostrano la robustezza del parametro dell'efficacia di lettura, confermandone l'utilità al fine di una valutazione più ecologica in ambito pedagogico.

Parole chiave: lettura, comprensione, valutazione della lettura in età adulta, efficacia di lettura

Abstract

The assessment of reading skills (speed, accuracy and comprehension) has always been a topic of great interest in clinical, pedagogical and educational settings (Cornoldi & Carretti, 2016; Montesano, Valenti & Cornoldi, 2020). Current diagnostic assessment, in accordance with the Consensus Document and the Guidelines issued by the Italian Health Authorities, includes the administration of tests that consider the parameters of speed and accuracy separately from those of comprehension. This modality seems to be very effective in diagnosis, yet not totally appropriate in the educational field, where it is very important to consider these abilities jointly. Competent readers can

balance reading speed and comprehension needs, adapting their reading strategies to the nature of the texts and the aims of reading (Santulli & Scagnelli, 2019). Starting from these considerations, the authors propose to consider a parameter used in Anglo-Saxon testing (and already experimented during the Super Reading course): Reading Effectiveness (RE). RE allows the joint assessment of reading speed in silent mode and reading comprehension, and is particularly useful when testing young adults (Cole, 2009; Cooper, 2009a, 2009b). Previous research conducted on this parameter has highlighted its added value in measuring reading proficiency in young adults. Though the Authors recognize the importance of measuring decoding (speed and accuracy) and comprehension abilities separately in a clinical context, they believe that RE can be an interesting measure in the academic context. Specifically, RE has the advantage of allowing an ecological and integrated measurement of silent reading speed and comprehension. However, it has a limitation: in the formula adopted to calculate its value, the time variable has a greater weight than the comprehension variable (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019). As a matter of fact, while there is no limit to reading time, the maximum level of comprehension is 100 per cent (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019), determining a ceiling effect. Therefore, the Authors aimed to verify how RE changes when modifying the way the tests are administered, namely putting a limit to reading time. The research hypothesis is that there are no differences in RE when the protocol of administration is modified. Should this hypothesis be confirmed, the effectiveness of RE would be further supported, as this parameter would preserve its robustness in assessing reading abilities.

Reading tests were thus administered in two different ways, in order to rebalance the weight of the time variable: the tests were administered in one case without providing a time limit, in the second case with a time limit. The results obtained with a population of 73 college students confirm the usefulness of the reading effectiveness parameter, as an ecological and reliable mode of assessment in the educational context.

Keywords: reading, reading comprehension, reading assessment in adulthood, reading effectiveness

Introduzione

Lettura e comprensione

Lettura e comprensione sono state da sempre oggetto di grande interesse da parte di clinici e ricercatori, i quali hanno sviluppato diversi modelli teorici per spiegarle e hanno prodotto numerosi strumenti di valutazione standardizzati per misurarle (Cornoldi & Carretti, 2016; Montesano, Valenti & Cornoldi, 2020). Data l'importanza che rivestono

nella vita quotidiana della persona, il loro insegnamento e potenziamento rappresenta uno degli obiettivi primari del contesto educativo (OECD, 2013; Bigozzi et al., 2017). Le persone leggono per acquisire nuove conoscenze ed informazioni, per piacere, per capire come raggiungere specifici obiettivi (Cornoldi & Oakhill, 1996). Lettura e comprensione rappresentano entrambe competenze complesse che interessano diverse abilità cognitive ed emotive. Nello specifico, la lettura coinvolge le abilità linguistiche e visuo-percettive, la memoria di lavoro, l'attenzione, la metacognizione, la motivazione all'apprendimento, l'atteggiamento verso lo studio (Boden & Giaschi, 2007; Geiger et al., 2008; Rapp & van den Broek, 2005; Keenan et al., 2008).

Per quanto riguarda la comprensione, fino agli anni '70/'80 nell'ambito degli studi sulla lettura si tendeva a considerarla come un processo speculare alla produzione linguistica (Zanetti & Miazza, 2004), strettamente dipendente dalla decodifica (De Beni & Pazzaglia, 1995). A partire dagli anni '70, le ricerche hanno messo in evidenza come essa sia molto più complessa e articolata e coinvolga processi di analisi linguistica, semantica e situazionale, ovvero di rappresentazione mentale dei contenuti esposti nel testo (Kintsh & Rawson, 2005), oltre alle abilità fonologiche, linguistiche, cognitive e metacognitive (Boden & Giaschi 2007; Geiger et al., 2008). Quando ci sono difficoltà nella comprensione del testo, spesso si riscontrano, infatti, difficoltà anche nelle conoscenze lessicali (Walker & Hulme, 1999) semantiche (Nation & Snowling, 1999; Catts et al., 2006), fonologiche (Hulme & Snowling, 2009) e morfosintattiche (Muter et al., 2004); nella memoria di lavoro (Daneman & Carpenter, 1980; De Beni et al., 1998), nella comprensione orale (Nation et al., 2010), nelle abilità metacognitive, nella capacità di cogliere i punti chiave del testo, disporli in una gerarchia di importanza, identificare incongruenze e monitorare il proprio processo di comprensione (Lonciari et al., 2002; Cain & Oakhill, 2008; Vio et al., 2022), oltre che nella capacità di compiere inferenze e comprendere metafore e doppi sensi (Cain et al., 2003; Tressoldi & Zamperlin, 2008; Ciuffo et al., 2019).

Risulta, quindi, evidente come il processo della comprensione sia un processo attivo di costruzione del significato del testo, che prevede l'interazione tra caratteristiche del testo (contenuto, lunghezza e complessità dei periodi, presenza di metafore e doppi sensi, ecc.) e del lettore (competenze linguistiche, cognitive, attentive, mnestiche, conoscenze pregresse) al fine di costruire il modello mentale o situazionale (Vio et al., 2022; Ciuffo et al., 2019).

Nel tempo modelli diversi – tra cui: Simple View of Reading (Gough e Tunmer, 1986), Componential Model of Reading (Joshi & Aaron, 2012), Multicomponent View of Reading (Cain, 2009, Perfetti, Landi & Oakhill, 2005), Verbal Efficiency Theory (Perfetti, 1985), Triangle Model (Adams, 1990), Automaticity Theory (LaBerge & Samuel, 1974) – si sono focalizzati su aspetti diversi del processo di comprensione, mettendo in evidenza il ruolo chiave svolto da alcune delle abilità sopracitate rispetto ad altre nell'influenzarlo. Non sempre le ricerche sono giunte a risultati univoci (Kim, 2020).

Gough e Tunmer (1986) con il Simple View of Reading sostengono che la lettura sia il prodotto della decodifica (intesa come riconoscimento della parola) e della comprensione (intesa come comprensione linguistica, come capacità di comprendere le parole e le frasi). Sostengono, inoltre, che la sola decodifica non sia sufficiente per leggere, ma sia un primo passo chiave per poterlo fare. Per potere “leggere” è necessario, da un lato, comprendere ciò che viene decodificato e, dall'altro, decodificare la parola scritta, conosciuta oralmente. Gli autori sottolineano che le due abilità possono anche procedere separatamente, ma l'efficacia del processo è maggiore quando sono presenti entrambe. Secondo la loro analisi delle abilità di lettura potrebbero esserci tre diversi disturbi della lettura: uno derivante da difficoltà nella decodifica (dislessia), uno da difficoltà nella comprensione (iperlessia) e uno da difficoltà in entrambe (disturbo della lettura).

Aaron et al. (2008), propongono il Componential Model of Reading secondo il quale la prestazione della lettura dipende da diversi fattori che possono essere classificati in tre diversi domini: cognitivi, psicologici e ecologici. Ciascuno di questi è a sua volta composto da diverse componenti: per esempio, quello cognitivo dal riconoscimento della parola e dalla sua comprensione; quello psicologico dalla motivazione e interesse, dalle aspettative dell'insegnante, da differenze di genere; quello ecologico dalla conoscenza dell'insegnante, dall'ambiente domestico, dall'essere o meno madrelingua, dalle differenze dialettali. Sulla base di queste considerazioni gli autori propongono percorsi di valutazione e intervento diversi (Joshi & Aaron, 2012).

Cain et al. (2004) con il Multicomponent Model of Reading hanno messo in evidenza il ruolo chiave di abilità cognitive di ordine inferiore e superiore nell'influenzare la comprensione: dal riconoscimento della parola alla memoria di lavoro, alla capacità di compiere inferenze e monitorare i livelli di comprensione del testo. Nello specifico la memoria di lavoro assume un ruolo chiave nel permettere di ricordare le parole lette, integrarle nel senso più globale della frase, comprendere i

riferimenti deittici, e compiere inferenze sia rispetto a quanto già letto nel testo sia integrando conoscenze pregresse. La capacità di compiere inferenze permette di andare oltre il significato letterale del testo e stabilire la coerenza tra i diversi contenuti, eventi, azioni ed emozioni presenti nel testo oltre che di integrarle con le conoscenze pregresse (Long & Chong, 2001).

Perfetti (1985) con la Verbal Efficiency Theory enfatizza il ruolo chiave del riconoscimento accurato e rapido della parola, della memoria di lavoro, della rapidità di accesso lessicale e del ruolo della pratica nel potenziare l'efficacia del processo di lettura. Perfetti parte da alcuni presupposti: il primo è che il riconoscimento della parola è strettamente legato all'accesso alla parola, in quanto la persona legge le parole di cui riesce a sentire il suono. Il secondo è che il tempo di latenza nel leggere la parola è indicativo di quanto il lettore conosca la parola: minore il tempo impiegato nel riconoscimento della parola, migliore è la prestazione data dalla persona, in quanto si ha bisogno di impiegare meno risorse cognitive per comprendere il testo. Il terzo assunto sottolinea che le abilità di decodifica influenzano la latenza nella vocalizzazione: migliori le abilità di decodifica, maggiore la velocità. Perfetti evidenzia inoltre il ruolo chiave di processi complessi come le abilità di risolvere le anafore e le abilità metacognitive. Quanto più la persona mette in atto queste competenze in modo veloce e accurato, tanto più la lettura risulta efficace.

Particolare attenzione merita un modello recente di studio della comprensione, il modello degli effetti diretti e indiretti della lettura (DIER), che integra quanto proposto da altri modelli. Esso mette in evidenza come la comprensione sia un costrutto molto complesso, che coinvolge tante diverse competenze linguistiche e cognitive, e indaga le diverse relazioni (gerarchiche, dinamiche, interattive) che sono presenti tra di esse (Kim, 2020). Secondo questo modello le abilità coinvolte nel processo di lettura sono le seguenti: la decodifica delle parole, la comprensione orale, la fluency nella lettura, le conoscenze pregresse, gli aspetti emotivi (motivazione, attitudine, visione di sé, ansia), abilità cognitive di ordine superiore (ragionamento, inferenze, perspective taking, monitoraggio della comprensione), vocabolario, conoscenze sintattiche e grammaticali, fonologia, morfologia, ortografia, funzioni esecutive (memoria di lavoro, controllo attentivo). Tutte queste abilità si sviluppano nell'interazione tra le caratteristiche della persona e le variabili ambientali (Joshi & Aaron, 2012; Kim et al., 2016). Tra queste abilità ci sono inoltre una serie di relazioni di diverso tipo: a) gerarchico, ovvero quelle di ordine inferiore influenzano e mediano lo sviluppo di quelle di ordine superiore (per esempio la comprensione orale richiede

conoscenze linguistiche e grammaticali); b) interattivo, ovvero tra le diverse abilità c'è spesso un'influenza bidirezionale, per esempio tra la fluenza nella lettura e la comprensione del testo (Little et al., 2017); c) dinamico: il ruolo svolto da specifiche abilità cambia nel corso dello sviluppo, per esempio nelle prime fasi di apprendimento della lettura assumono maggiore importanza le abilità fonologiche rispetto a quelle cognitive di ordine superiore (Kim, 2019). Tale ruolo cambia anche sulla base del tipo di testo: per esempio, testi che contengono vocaboli più difficili richiedono maggiori abilità linguistiche da parte del lettore, mentre testi che contengono informazioni importanti dislocate in più parti richiedono maggiori abilità di memoria di lavoro (Cain et al., 2004).

Considerata, da un lato, la complessità del processo, dall'altro, l'importanza che la comprensione riveste nella vita quotidiana della persona, nel tempo si è sempre più venuta a delineare l'esigenza di indagarla con appositi strumenti, arrivando ad ipotizzare l'esistenza di un disturbo specifico della comprensione indipendente dalle abilità di decodifica. Già nei primi anni '80 alcuni autori (Healy et al., 1982) mettevano in evidenza come potesse esserci una dissociazione tra le abilità di decodifica e comprensione. Cornoldi & Oakhill (1996), inoltre, evidenziano come decodifica (intesa come capacità di riconoscere e disambiguare le parole, syntactic parsing) e comprensione (intesa come capacità di costruire il significato della frase, di fare inferenze e di inserire i nuovi contenuti all'interno di strutture di conoscenze pregresse) possano considerarsi due processi strettamente interrelati ma separati. Da un lato, è facile immaginare che un soggetto che legge male una parola, o compie tanti errori nella lettura di una frase, o che impiega tanto tempo nella lettura di un testo, possa poi fare fatica a comprenderne il significato. Ci sono, però, casi in cui si riscontrano buone abilità di decodifica (misurata come velocità di lettura e accuratezza) ma grandi difficoltà nella comprensione del testo, e quindi le difficoltà sembrano essere a carico della sola comprensione (Cornoldi & Oakhill, 1996). A supporto della dissociazione tra abilità di decodifica e comprensione, Stothard et al. (1996) hanno dimostrato che i bambini con difficoltà nella decodifica hanno difficoltà nelle abilità fonologiche, mentre bambini con difficoltà nella comprensione hanno difficoltà nelle abilità verbali. Le abilità coinvolte nei due processi sembrerebbero essere, pertanto, diverse.

A partire da queste prime ricerche e dagli sviluppi successivi si è venuta sempre più a delineare l'esigenza di valutare in modo approfondito e anche indipendente la comprensione del testo rispetto alle abilità di decodifica. Tale aspetto è stato ripreso e sottolineato anche

dalla Consensus Conference del 2007, dal documento PARCC e dall'ISS nel 2011 e sistematizzato nel DSM 5 (APA, 2013) e nella Linea guida dell'ISS del 2022, dove per la prima volta si è parlato della possibilità di diagnosticare il Disturbo della Comprensione del Testo (DCT) e sono state condivise indicazioni per la sua valutazione. Tale disturbo si differenzia da quello della dislessia proprio perché nella dislessia è intaccata la decodifica, nel DCT la comprensione, senza che siano alterate le abilità di decodifica. Gli attuali strumenti di valutazione delle abilità di lettura e comprensione, in accordo con il documento di consenso dell'ISS (2011) e con le Linee Guida per i DSA emanate dall'Istituto Superiore di Sanità (2022), prevedono di indagare queste competenze separatamente. Nello specifico, la prima viene indagata attraverso la lettura ad alta voce di un testo, misurando velocità di lettura e numero di errori (Hasbrouck & Tindall, 2006); la seconda attraverso la lettura silente di un brano a cui seguono domande a scelta multipla, di cui si registra il numero di risposte corrette, senza tener conto del tempo impiegato. I parametri velocità e accuratezza nella decodifica vengono considerati separatamente dai risultati ottenuti al test di comprensione, per evitare che eventuali difficoltà di decodifica si ripercuotano negativamente sulla valutazione della comprensione, in quanto, pur essendo quest'ultima ormai considerata un'abilità indipendente, è pur vero che la mancata decodifica, il mancato accesso alla parola, potrebbe comprometterla (Cornoldi & Colpo, 2012). Difatti, i processi di decodifica e comprensione, per quanto procedano in modo distinto, cooperano al fine di una buona lettura (De Beni & Pazzaglia, 1995).

Tale modalità di indagine, efficace in ambito diagnostico, presenta alcuni limiti in un contesto educativo: per quanto riguarda la lettura, si indaga solo quella ad alta voce, mentre per la comprensione non si tiene conto del tempo impiegato per la prova.

Se si pensa a ciò che accade nella nostra vita quotidiana e nel contesto accademico, la lettura si esercita quasi esclusivamente in modalità silente (Skinner et al., 2002; Van den Boer et al., 2014; Price et al., 2016) e l'obiettivo di elaborazione e (almeno in qualche misura) memorizzazione dei contenuti appare assolutamente preponderante. Inoltre, ciò che fa la differenza tra il lettore competente e quello in difficoltà non è solo la capacità di comprendere, ma anche (e forse soprattutto) il tempo impiegato per ottenere il risultato (Bigozzi et al., 2017; Scagnelli et al., 2018). Sono numerosi gli studi che hanno dimostrato quanto la fluenza nella lettura, intesa come la capacità di leggere velocemente, in modo accurato, con la giusta prosodia, influenzi la comprensione e i risultati scolastici (Kuhn & Stahl, 2003; Álvarez-Cañizo et al., 2015; Elhassan et al., 2015; Tichà et al., 2009; Nese et al., 2013). La lettura fluente

richiede al lettore abilità percettive per tradurre velocemente le lettere in suoni, abilità lessicali per formare parole e assegnare loro significato, abilità di identificare i collegamenti tra le diverse frasi e integrarle con conoscenze pregresse.

Possibilità di valutazione congiunta: efficacia di lettura

Per valutare congiuntamente velocità e comprensione, risulta particolarmente interessante la testistica anglosassone (per una rassegna si veda Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019), nonché il parametro dell'*efficacia di lettura* proposto da Cole (2009) e Cooper (2009a, 2009b, 2012) per valutare l'efficacia del corso Super Reading.

Super Reading è un corso che nasce nel contesto americano con lo scopo di migliorare la velocità di lettura silente e la comprensione in giovani adulti (Cole, 2009; Cooper, 2009a, 2009b), rivelandosi di grande efficacia per studenti universitari normolettori e con diagnosi di dislessia (Cole, 2009; Cooper, 2009a, 2009b, 2012; Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2020, 2022, Santulli & Scagnelli, 2022). Il corso lavora sulle diverse abilità coinvolte nel processo di lettura: le abilità visuo-percettive, la comprensione, la metacognizione, la memoria e le abilità emotive attraverso una serie di esercizi proposti da un coach nell'arco di 6/9 incontri distribuiti su 9 settimane. Per valutare l'efficacia del corso, durante gli incontri vengono somministrati 6 diversi test che permettono di misurare la velocità di lettura, la comprensione e l'efficacia di lettura (un parametro che combina le prime due misure) (vedi § Materiali per una descrizione più approfondita delle prove).

Le prime ricerche condotte nel contesto anglosassone hanno dimostrato che il corso Super Reading risulta efficace nel promuovere miglioramenti statisticamente significativi in tutte le variabili indagate (tempi di lettura, comprensione ed efficacia di lettura) sia in soggetti adulti normolettori, sia in soggetti adulti con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) (Cooper, 2009a, 2009b). A partire da questi primi risultati, l'università IULM ha deciso di proporre il corso nel contesto italiano. Il progetto di ricerca e intervento si è articolato in più fasi. Inizialmente gli autori si sono occupati della traduzione e adattamento dei materiali, oltre che della conduzione dei corsi e raccolta dei dati. Ad oggi sono stati proposti circa 30 corsi coinvolgendo più di 300 studenti. La ricerca si è articolata in più fasi e ha preso in considerazione più aspetti: inizialmente gli autori si sono occupati di indagare l'efficacia del corso nel migliorare le abilità di lettura silente e comprensione nella popolazione di studenti italiani normolettori e con diagnosi di DSA. I dati raccolti hanno permesso di confermare l'efficacia del corso sia per studenti normolettori sia per studenti con diagnosi di

DSA, in quanto miglioravano i tempi di lettura, i punteggi ottenuti ai testi di comprensione e all'efficacia di lettura. Tali miglioramenti si riscontrano sia in studenti universitari (Santulli, Scagnelli & Manzotti, 2013; Scagnelli, Oppo & Santulli, 2014; Santulli, Scagnelli & Oppo, 2016; Santulli & Scagnelli, 2017; Scagnelli et al., 2018; Santulli & Scagnelli, 2018a, 2018c) che in studenti delle scuole secondarie di secondo grado (Santulli, Scagnelli & Oppo, 2016). Per confermare l'efficacia del corso gli autori hanno proceduto a confrontare la prestazione data dalla popolazione di studio con quella data da un gruppo di controllo che ha svolto gli stessi test, con la stessa cadenza, senza, però, avere frequentato il corso. I dati raccolti confermano l'efficacia del corso dimostrando la presenza di differenze statisticamente significative nel parametro tempo ed efficacia di lettura tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2020; Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2022). Una ricerca condotta nel 2018 (Scagnelli et al., 2018) si è, inoltre, occupata di indagare se i miglioramenti riscontrati attraverso i test somministrati durante il corso fossero riscontrabili anche con strumenti di misura indipendenti. A tale scopo è stata somministrata la Batteria BDA 16-30 (Batteria Dislessia Adulti. Prove di Lettura, Scrittura e Comprensione) (Ciuffo et al., 2019) ad un gruppo di 30 studenti universitari che hanno partecipato al corso Super Reading, prima e dopo il corso. Si è ritenuto questo strumento particolarmente indicato agli scopi della ricerca in quanto, oltre alle diverse prove di lettura, comprensione e scrittura, prevede una prova di lettura silente che richiede allo studente di leggere il testo nella sua mente ed eseguire le istruzioni in esso contenute. Sono state considerate le prestazioni date alla prova di lettura del brano ad alta voce e alla prova di lettura del brano in modalità silente. I dati, seppur raccolti su una popolazione di ridotta numerosità campionaria, confermano la presenza di miglioramenti in queste due prove nella popolazione di studio. Nel corso dell'analisi dei dati ottenuti da queste ricerche gli autori si sono trovati a riflettere su alcuni aspetti interessanti inerenti il parametro dell'efficacia di lettura (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019). Tale parametro combina la velocità di lettura (T) e la comprensione (C) e si ottiene attraverso la seguente formula

$$EL = \frac{\text{Numero di Parole} * (C/100)}{T}$$

Il tempo impiegato (T) è espresso in secondi; la comprensione (C) è la percentuale del testo correttamente compresa valutata attraverso 10 domande, ciascuna delle quali vale da 0 a 10 punti percentuali, per un massimo di 100 punti.

L'efficacia di lettura sembra rispondere all'esigenza di integrare la misura della decodifica con quella della comprensione, risultando, pertanto, utile nella valutazione della comprensione in ambito educativo-pedagogico, in particolare con studenti in età adulta per i quali lo scopo principale della lettura è appunto la comprensione. Tale parametro risulta, inoltre, interessante perché permette di descrivere e monitorare cambiamenti longitudinali, e formulare ipotesi in merito ai processi da rieducare.

Nel corso dei vari studi, ci si è resi conto, tuttavia, che non c'era sempre una corrispondenza tra i cambiamenti rilevati al tempo, alla comprensione e all'efficacia di lettura. Poteva capitare, infatti, che si rilevasse un miglioramento statisticamente significativo al tempo, con dimensione dell'effetto grande, a fronte di un miglioramento più contenuto all'efficacia di lettura. Scagnelli, Della Beffa & Santulli (2019b) riportano un esempio specifico in cui si rilevavano differenze statisticamente significative nel tempo ($U = 8474$, $p < 0,0005$), e nella comprensione ($U = 10244$, $p < 0,001$) ma non nell'efficacia di lettura ($U = 11902$, $p = 0,155$). Questo ha portato ad interrogarsi sulla natura dell'efficacia di lettura, che ha una relazione lineare con la comprensione e inversamente proporzionale con il tempo impiegato. Si è quindi riflettuto sul fatto che due soggetti possano ottenere lo stesso punteggio di efficacia di lettura partendo da valori di tempo e comprensione tra loro molto diversi: per esempio il soggetto A potrebbe raggiungere un dato punteggio leggendo molto velocemente, ma ottenendo un punteggio basso alla comprensione, mentre il soggetto B potrebbe raggiungerlo impiegando più tempo ma avendo un punteggio più alto alla comprensione. Lo stesso vale nel processo di miglioramento: l'EL migliora sia a fronte di una diminuzione del tempo a parità di comprensione, sia come conseguenza di una maggiore comprensione a parità di tempo.

La ricerca condotta ha, pertanto, evidenziato un aspetto interessante: pur rappresentando una sintesi della velocità e della comprensione, l'EL misura qualcosa di diverso rispetto ai due parametri che concorrono a determinarla, permettendo di cogliere un aspetto della prestazione che altrimenti potrebbe sfuggire (per approfondimenti cfr. Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019). L'EL dà conto di una competenza sintetica, integrata, e diversa rispetto a quelle misurate rispettivamente dal parametro tempo e dal parametro comprensione isolatamente considerati.

Tali analisi hanno, quindi, mostrato la validità (Healy & Twycross, 2015) del parametro dell'efficacia di lettura nella misurazione delle competenze di lettura e comprensione in studenti universitari, mostrando, però, un possibile limite della modalità di somministrazione dei test utilizzati nell'ambito di Super Reading: essi non prevedono limiti di tempo nella lettura, mentre prevedono un limite nel punteggio della comprensione (massimo 100 punti) (§ Materiali). Di conseguenza la misura della comprensione è soggetta a un effetto tetto, che pesa diversamente dal tempo nella definizione della formula adottata per il calcolo dell'efficacia di lettura (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019). Alla luce di tutto questo, si è ritenuto utile replicare lo studio modificando la modalità di somministrazione dei test e inserendo un tetto anche al tempo. Obiettivo di questa ricerca è indagare se il parametro dell'efficacia di lettura mantiene la sua affidabilità (Healy & Twycross, 2015) anche in presenza di modalità di somministrazione diverse.

Metodi e strumenti

Disegno di ricerca

Questa ricerca si inserisce all'interno del più ampio progetto di ricerca svolto sull'efficacia del corso Super Reading sopra descritto. Nello specifico il protocollo della presente parte di ricerca ha previsto la somministrazione delle medesime prove (sei brani di circa 400 parole con domande di comprensione, vd. § Materiali) solitamente utilizzate per monitorare la prestazione degli studenti che partecipano al corso Super Reading a due gruppi di studenti. Per potere avere risultati confrontabili con quelli già analizzati e pubblicati (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019; Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2020; Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2022), si è ritenuto opportuno adottare le stesse modalità di presentazione delle prove solitamente adottate durante il corso: le prove sono state proposte alla stessa distanza temporale (3 settimane), in modalità cartacea, distribuite con un ordine random (per ridurre l'effetto della singola prova sulla prestazione) e in presenza dell'esaminatore. L'unica variabile manipolata è stato il tempo: un gruppo ha svolto le prove con un limite di tempo e uno senza limite di tempo. Dopo avere reclutato la popolazione di studio, somministrato le prove, si è proceduto ad analizzare i risultati ottenuti e indagare le differenze tra le prestazioni date dalle due diverse popolazioni di studio attraverso analisi statistiche inferenziali.

Partecipanti

La ricerca ha coinvolto 73 studenti normolettori suddivisi in due gruppi: un gruppo denominato “senza tetto al tempo” (ST) e un gruppo denominato “con tetto al tempo” (CT). Tutti gli studenti hanno svolto 4 prove a distanza di 3 settimane una dall'altra. Nessuno degli studenti ha frequentato il corso Super Reading.

Il gruppo ST si compone di 26 studenti, di cui 10 maschi e 16 femmine di età media pari a 23,9 anni. Il gruppo CT si compone di 47 studenti, di cui 2 maschi, 15 femmine e 30 di genere non dichiarato, età media pari a 24,2 anni. Come si può notare, i due gruppi hanno età media simile, mentre per quanto riguarda il genere molti partecipanti del gruppo CT non hanno voluto dichiararlo. Va notato, in ogni caso, che nella valutazione diagnostica dei risultati di prove di lettura non viene presa in considerazione la variabile genere (Cornoldi & Candela, 2015; Cornoldi & Carretti, 2016; Cornoldi & Colpo, 2012, Cornoldi, Pra Baldi & Gioffrè, 2017).

I partecipanti sono stati reclutati attraverso un invito pubblico rivolto agli studenti dell'Università IULM di Milano e Università Cà Foscari di Venezia.

I criteri di inclusione nel campione consistono nell'aver tra i 18 e i 30 anni di età, essere studenti universitari, non avere alcuna diagnosi e avere svolto 4 prove. Si è scelto di mantenere il criterio dell'aver svolto almeno 4 prove, per coerenza con i criteri di inclusione adottati nelle precedenti ricerche (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2022).

Materiali

Sono state utilizzate le stesse prove proposte per monitorare l'efficacia del corso Super Reading: durante tale corso vengono solitamente somministrate 6 diverse prove (cartacee) in ordine casuale, in modo tale da garantire che i partecipanti svolgano le prove in ordine diverso (questo riduce la possibile influenza delle caratteristiche del testo sui risultati raggiunti). Ciascuna prova consiste nella lettura di un brano di 400 parole a cui seguono 10 domande aperte. Ogni brano interessa un argomento diverso. I brani sono stati ripresi e adattati dalla versione inglese del corso Super Reading. Per una descrizione approfondita del processo di traduzione e adattamento si rinvia a Santulli & Scagnelli (2018c); ci si limita qui a dire che l'analisi della varianza a una via (condotta sulle differenze nei parametri dell'efficacia di lettura) ha permesso di dimostrare che tutti i brani sono della stessa difficoltà. (Anova, $F(5;946) = 1,375$, $p = 0,231$), (Santulli & Scagnelli, 2018c).

La prova prevede che il soggetto legga una prima volta il testo nella sua mente, risponda a 10 domande aperte inerenti contenuti molto specifici del testo, rilegga nella mente lo stesso testo una seconda volta e risponda nuovamente alle stesse 10 domande. Mentre si risponde alle domande non si può riguardare il testo. Il soggetto sa che il testo e le domande saranno gli stessi sia in prima che in seconda lettura. Le domande poste indagano la comprensione letterale in accordo alla classificazione proposta da Basarba et al. (2011) (Cornoldi & Carretti, 2016), ovvero richiedono di fornire informazioni che il soggetto può ritrovare nel testo, non richiedono di compiere inferenze, bensì di ricordarsi aspetti specifici (per esempio: date, nomi, caratteristiche di specifici oggetti/eventi). Sono domande specifiche di dettaglio in accordo alla classificazione proposta da Magliano et al. (2007), (Cornoldi & Carretti, 2016). Si è scelto di somministrare domande aperte senza dare la possibilità di rivedere il testo per sollecitare maggiormente anche le abilità di memorizzazione dei contenuti, strettamente coinvolte in compiti di comprensione e di studio.

La modalità di somministrazione è stata uguale nei due gruppi (cartacea, in presenza dell'esaminatore che monitora il processo di registrazione dei tempi e controlla che lo studente non riguardi il testo mentre risponde alle domande) con la sola differenza che il gruppo ST sapeva di potere leggere il testo senza limiti di tempo per rispondere poi alle domande, il gruppo CT sapeva di avere a disposizione 120 secondi per la prima lettura e 100 secondi per la seconda lettura (l'esaminatore avvisava i partecipanti allo scadere del tempo). I soggetti del gruppo CT, inoltre, sapevano di potere passare alle domande in qualunque momento, anche prima dello scadere del tempo; in tal caso veniva riportato sul foglio di registrazione il tempo realmente impiegato, misurato attraverso un cronometro. I tempi di somministrazione previsti per il gruppo CT rappresentano la prestazione mediana data dagli studenti del corso Super Reading al primo incontro (123 sec in prima lettura e 95 sec in seconda lettura) arrotondate rispettivamente a 120 e 100 secondi. Le soglie sono fissate in modo da non costituire un vincolo per metà dei partecipanti e costituire invece un vincolo potenziale per l'altra metà. Questo obiettivo giustifica in particolare la scelta della mediana, invece della media, poiché la distribuzione dei tempi rilevata negli studi precedenti (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2022) non è sempre simmetrica e può presentare valori anomali.

Risultati

Si è proceduto a confrontare la prestazione data dai gruppi CT e ST rispetto alle 8 diverse variabili considerate: Tempo in prima lettura (T1), Tempo in seconda lettura (TRev), tempo totale (TTot), comprensione in prima lettura (C1), comprensione in seconda lettura (CRev), efficacia di lettura in I lettura (EL1), efficacia di lettura in II lettura (ELRev), efficacia di lettura totale (ELTot). La tabella 1 mostra i punteggi mediani ottenuti alle 8 diverse variabili dai due gruppi. È possibile notare che il gruppo CT ha tendenzialmente sfruttato tutto il tempo che aveva a disposizione sia in prima (120 secondi) che in seconda lettura (100 secondi). Il tempo impiegato dai due gruppi appare simile in prima lettura. In seconda lettura il gruppo ST impiega un tempo inferiore sia rispetto alla prima lettura (91,50 sec. vs 122,50 sec.) che al gruppo CT (91,50 sec. vs 100 sec.). Il gruppo CT tende ad utilizzare tutti i 100 secondi che ha a disposizione. La prestazione alla comprensione appare simile, leggermente inferiore sia in prima lettura che in seconda per il gruppo CT, mentre si riscontrano piccole differenze nell'efficacia di lettura in prima, in seconda lettura e totale.

Se si confronta la prestazione data alla prima e ultima prova dai due gruppi si nota che il gruppo CT tende a sfruttare tutto il tempo a sua disposizione anche in ultima somministrazione mentre il gruppo ST, dovendosi autoregolare, mostra un leggero miglioramento nella prestazione, impiegando meno tempo, in particolare in prima lettura. Entrambi i gruppi mostrano un miglioramento nella comprensione in prima e seconda lettura, nell'efficacia in prima e seconda lettura e nell'efficacia di lettura totale.

Tab. 1 - *Punteggi mediani ottenuti dal gruppo ST e CT alla prima e ultima somministrazione nelle 8 diverse variabili considerate: Tempo in prima lettura (T1), Tempo in seconda lettura (TRev), tempo totale (TTot), comprensione in prima lettura (C1), comprensione in seconda lettura (CRev), efficacia di lettura I lettura (EL1), efficacia di lettura in II lettura (ELRev), efficacia di lettura totale (ELTot). “TABELLA 1”*

	Gruppo senza tetto al tempo		Gruppo con tetto al tempo	
	Prima prova	Ultima prova	Prima prova	Ultima prova
T1	122,50	115,00	120,00	120,00
Trev	91,50	90,50	100,00	100,00
Ttot	206,00	208,50	218,00	210,00
C1	50,00	65,00	40,00	55,00
Crev	82,50	90,00	80,00	85,00
ELI	109,31	125,66	90,00	110,00
ELrev	212,68	216,46	192,00	225,00
ELtot	89,81	97,08	87,27	99,41

Si è quindi proceduto ad effettuare test statistici per confrontare la prestazione data dai due diversi gruppi, prendendo in particolare in considerazione le differenze tra prima e ultima prova (Tabella 2). L'ipotesi nulla è che non ci siano differenze tra i due gruppi contro l'ipotesi alternativa che i gruppi siano diversi. Le analisi statistiche (Test U di Mann Whitney) non mostrano alcuna differenza statisticamente significativa tra i due gruppi per nessuna delle 8 variabili considerate. Questo conferma la non differenza statistica tra le due diverse modalità di somministrazione delle prove, in accordo all'ipotesi nulla.

Nello specifico: l'analisi della prestazione data dai due gruppi mostra (si veda Tab. 1) che il gruppo CT dà una prestazione di poco migliore al gruppo ST nella variabile tempo in prima lettura mentre ottiene una prestazione leggermente inferiore al gruppo ST in tutte le altre variabili considerate (tempo in seconda lettura, comprensione in prima e seconda lettura, efficacia di lettura in prima e seconda lettura, efficacia di lettura totale). Tali differenze non risultano essere, però, mai statisticamente significative (si veda Tab. 2).

Tab. 2 - *Confronto tra la prestazione data dal gruppo ST e CT alle 8 diverse variabili: Tempo in prima lettura (T1), Tempo in seconda lettura (TRev), tempo totale (TTot), comprensione in prima lettura (C1), comprensione in seconda lettura (CRev), efficacia di lettura I lettura (EL1), efficacia di lettura in II lettura (ELRev), efficacia di lettura totale (ELTot). "TABELLA 2"*

Variabile	U di Mann Whitney	p-value	Effect size
T1	553,000	0,494	0,081
Trev	540,000	0,407	0,098
Ttot	569,000	0,628	0,057
C1	576,500	0,690	0,047
Crev	558,000	0,539	0,072
El1	536,500	0,391	0,101
Elrev	555,000	0,519	0,076
Eltot	554,500	0,515	0,077

Discussione

In Italia gli attuali strumenti disponibili a scopo diagnostico, in accordo con il documento di Consenso dell'ISS (2011) e con le linee guida per i DSA (2022), tendono a indagare la comprensione del testo separatamente dalla decodifica. Tale modalità risulta appropriata a livello diagnostico, in quanto permette di isolare il ruolo svolto da ciascuna componente nell'influencare la prestazione in compiti di lettura. Nella vita quotidiana, tuttavia, tutti noi leggiamo per comprendere, e pertanto non appare particolarmente utile isolare le due componenti. Se l'obiettivo della valutazione diventa, quindi, quello di ottenere un profilo funzionale della competenza del soggetto, l'attenzione si dovrebbe spostare sulla presentazione di compiti che assomiglino il più possibile a quelli che lo studente si trova ad affrontare nella sua vita quotidiana – che richiedano, quindi, di leggere il testo nella mente e che considerino congiuntamente i parametri della velocità e della comprensione.

Nel contesto anglosassone sono numerosi i test che integrano queste due componenti in un unico parametro sintetico; nel contesto italiano (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019) hanno messo in evidenza come sia possibile utilizzare il parametro sintetico dell'efficacia di lettura come indicatore rappresentativo delle competenze di lettura di giovani adulti, mostrando come esso rappresenti una misura più ecologica in

quanto fa riferimento a una pratica comune e reale, permette di misurare i cambiamenti longitudinali nelle competenze di lettura e fornisce informazioni più complete rispetto al prendere in considerazione separatamente velocità di lettura e comprensione. Gli autori suggeriscono un confronto con la misura della velocità che si esprime solitamente in km/h: così come questa misura prende in considerazione la distanza percorsa nell'unità di tempo, allo stesso modo per valutare le abilità di comprensione è di fondamentale importanza conoscere quanto la persona riesce a capire nell'unità di tempo.

L'EL, in quanto parametro sintetico, si è rivelata uno strumento interessante per la costruzione di un profilo funzionale, nonostante si riscontri una differenza nella valutazione di velocità e comprensione, particolarmente visibile nel caso della descrizione di cambiamenti longitudinali, dovuta alla presenza di un effetto tetto nella valutazione della seconda (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019). Con la presente ricerca si è cercato di riequilibrare il peso delle due variabili, introducendo un tetto anche al tempo, per valutare gli effetti di questa diversa modalità di somministrazione sul calcolo del parametro.

I dati raccolti avvalorano quanto già sostenuto da Scagnelli, Della Beffa & Santulli, (2019), mostrando come l'EL risulti un parametro che, oltre ad avere una buona validità (*validity*), è anche caratterizzato da un alto livello di affidabilità (*reliability*): nonostante sia stata cambiata la modalità di somministrazione della prova, non si sono riscontrate differenze significative tra i gruppi CT e ST in nessuna delle variabili indagate.

Per quanto riguarda il confronto qualitativo tra il gruppo CT e il gruppo ST, come si vede dalla tabella 1, il livello di comprensione tende a essere più basso nel primo gruppo, nonostante questo utilizzi un tempo simile a quello del gruppo ST (120 vs 122 secondi). Tale differenza si ripercuote, poi, sull'efficacia di lettura.

Questo dato suggerisce che la consapevolezza di avere un limite di tempo ha un effetto sulla prestazione, a prescindere dal fatto che tale tempo sia o meno sufficiente per comprendere il testo. Si ricorda, infatti, che esso è stato calcolato sulla base della prestazione mediana data dagli studenti che hanno partecipato a Super Reading (esso risulta essere, pertanto, sufficiente per circa la metà di essi e non sufficiente per l'altra metà). Sapere di non potere disporre di tutto il tempo potenzialmente desiderato porta a sperimentare, probabilmente, una maggiore attivazione emotiva, nel timore di non riuscire a portare a termine il compito. Questa condizione ricorda, d'altro canto, quella a cui è esposto lo studente universitario durante la situazione di esame. È del resto riconosciuto in letteratura (Klejin et al., 1994; Tops et al., 2014) il ruolo

delle componenti emotive nei processi di lettura e nell'ottenimento di successo accademico. In questa prospettiva, la modalità di somministrazione con tetto al tempo si mostra particolarmente ecologica, in quanto sembra riprodurre le condizioni emotive in cui solitamente si trova uno studente durante prove di valutazione. D'altra parte, queste differenze specifiche non alterano la stabilità dei dati ottenuti nel confronto tra gruppo ST e gruppo CT.

Un limite di questa ricerca è la contenuta numerosità campionaria, unita alle caratteristiche della popolazione, che include esclusivamente soggetti normolettori. L'analisi dei dati raccolti, tuttavia, unitamente ai risultati pubblicati in Scagnelli, Della Beffa & Santulli (2019), sembra suggerire l'importanza di integrare nel percorso di valutazione delle competenze di lettura e comprensione nel contesto educativo prove che indaghino la lettura silente e considerino in modo integrato velocità e comprensione. Con questa finalità si ritiene, pertanto, importante replicare questa ricerca pilota su un campione più ampio, coinvolgendo anche studenti con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

Conclusioni

I dati raccolti in questo studio confermano quanto già evidenziato in Scagnelli, Della Beffa & Santulli (2019). Il parametro dell'efficacia di lettura risulta essere particolarmente utile nel restituire una descrizione il più possibile accurata e approfondita delle competenze di lettura in età adulta, dove la lettura si svolge primariamente in modalità silente e ha come scopo la comprensione del testo (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2020).

Il parametro dell'efficacia di lettura risulta, inoltre, essere sensibile a cambiamenti longitudinali nella prestazione, permettendo, quindi, di monitorare le competenze del soggetto nel tempo. Avere inserito un tetto al tempo ha permesso altresì di creare una condizione di somministrazione il più possibile vicina a quella in cui si trova lo studente universitario durante gli esami: in questi momenti gli viene, infatti, chiesto non solo di leggere e comprendere un testo, ma di farlo entro un certo limite di tempo.

La presente ricerca ha, inoltre, confermato la robustezza del parametro dell'efficacia di lettura: anche in presenza di modalità di somministrazione diverse, esso mantiene la sua capacità di misurare competenze di lettura e comprensione in studenti universitari.

Gli autori, ritengono, quindi, che potrebbe essere interessante adottare tale parametro nel contesto educativo ad integrazione delle misure tradizionalmente adottate in ambito clinico e diagnostico.

Riferimenti bibliografici

- Aaron, P. G., Joshi, R.M., Boulware-Gooden, R., & Bentum, K. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 67-84.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT. Press.
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., and Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology* 6, 1810. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01810.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychological Association. Trad. it. *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Basaraba, D., Travers, P. & Chaparro, E. (2011). Application of Ehri's theory: Instructional implications of students decoding skills. Paper presented at the National Association of School Psychologists annual conference. San Diego, CA, February.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across Grades 4-9. *Frontiers in Psychology, Educational Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00200.
- Boden, C., & Giaschi, D. (2007). M-stream deficits and reading-related visual processing in developmental dyslexia. *Psychological Bulletin*, 133, 346-366. DOI: 10.1037/0033-2909.133.2.346.
- Cain, C. & Oakhill, J. (2008). Reading comprehension difficulties: correlates, causes and consequences. In: *children's comprehension problems in oral and written language*. New York: Guilford Press.
- Cain, K. (2009). Making sense of text: Skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on Language and Literacy, Spring*, 11-14.
- Cain, K., Oakhill, J. & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681-694. DOI: 10.1017/S0305000903005713.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42. DOI: 10.1037/0022-0663.96.1.31.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of speech language and hearing research*, 49(2), 278-293, DOI: 10.1044/1092-4388(2006/023).
- Ciuffo, M., Angelini, D., Barletta Rodolfi, C., Gagliano, A., Ghidoni, E., & Stella, G. (2019). *BDA-16-30 Batteria per la Diagnosi della Dislessia Disortografia, Disturbo di comprensione in età adulta*. Firenze: Giunti.
- Cole, R. (2009). *How to be a Super Reader*. London: Piatcus.

- Cooper, R. (2009a). Evaluation of a SuperReading Course with Dyslexic Adults. *Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*, 1, 4-21.
- Cooper, R. (2009b). SuperReading: a real reading alternative to phonics in adults?. *Patoss Bulletin*, 22, 19-24.
- Cooper, R. (2012). Updating the Evidence of the Impact of SuperReading on Dyslexic Students. *Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*, 4, 26-41.
- Cornoldi, C. & Candela M. (2015). *Prove di lettura e scrittura. MT 16-19 Batteria per la verifica degli apprendimenti e la diagnosi di dislessia e disortografia*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C. & Oakhill, J (1996). *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,
- Cornoldi, C., & Carretti, B. (2016). *Prove MT-3 clinica: la valutazione delle abilità di lettura e comprensione per la scuola primaria e secondaria di I grado*. Firenze: Giunti Edu.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (2012). *Nuove prove di lettura MT per la scuola secondaria di I grado*. Firenze: Giunti O.S.
- Cornoldi, C., Pra Baldi, A., & Giofrè, D. (2017). *Prove MT Avanzate-3-Clinica. La valutazione delle abilità di lettura comprensione scrittura e matematica per il biennio della scuola secondaria di II grado*. Firenze: Giunti Edu.
- Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466. DOI: 10.1016/S0022-5371(80)90312-6.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- De Beni, R., Palladino, P., Pazzaglia, F., & Cornoldi, C. (1998). Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51, 305-320. DOI: 10.1080/027249898391648.
- Elhassan, Z., Crewther, S. G., Bavin, E. L., & Crewther, D. P. (2015). Preliminary validation of FastaReada as a measure of reading fluency. *Frontiers in Psychology*, 6, 1634. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01634.
- Geiger, G., Cattaneo, C., Galli, R., Pozzoli, U., Lorusso, M.L., Facoetti, A., & Molteni, M. (2008). Wide and diffuse perceptual modes characterize dyslexics in vision and audition. *Perception*, 37, 1745-1764. DOI: 10.1068/p6036.
- Gough & Tunmer, (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. DOI: 10.1177/0741932586007001.
- Hasbrouck, J., & Tindall, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59 (7), 636-644. DOI: 10.1598/RT.59.7.3.
- Healy, J.R., Aram, D.M., Horwitz, S.J. & Kessler, J. (1982). A study of children with hyperlexia. *Brain and Language*, 17, 1-23.
- Healy, R. & Twycross, A. (2015) Validity and Reliability in Qualitative Studies. *Evidence-Based Nursing*, 18(3), 66-67. DOI: 10.1136/eb2015-102129.

- Hulme, C. & Snowling, M.J. (2009). *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*. Oxford: Blackwell/Wiley.
- Istituto Superiore di Sanità (ISS) (2011). *Consensus Conference. Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Sistema nazionale per le linee guida*. Roma: Ministero della Salute.
- Istituto Superiore di Sanità (ISS) (2011). *Linea guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Aggiornamento ed integrazioni*. Roma: Ministero della Salute.
- Joshi, M., & Aaron, P. G. (2012). Componential model of reading (CMR): Validation studies. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 387-390. DOI: 10.1177/0022219411431240.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12, 281-300. DOI: 10.1080/10888430802132279.
- Kim, Y.-S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120. DOI: 10.1016/j.jecp.2015.08.003.
- Kim, Y.S.G. (2019). Toward Integrative Reading Science: The Direct and Indirect Effects Model of Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 1-23. DOI: 10.1177/0022219420908239.
- Kim, Y.S.G. (2020). Hierarchical and Dynamic Relations of Language and Cognitive Skills to Reading Comprehension: Testing the Direct and Indirect Effects Model of Reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667. DOI:10.1037/edu0000407.
- Kintsh, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Malden MA: Blackwell Publishing.
- Klejin, W.Chr, van der Ploeg, H.M. & Topman, R.M. (1994). Cognition, Study, Habits, Test Anxiety, and Academic Performance. *Psychological Reports*, 75, 1219-1226. DOI: 10.2466/pr0.1994.75.3.1219.
- Kuhn, M. R., and Stahl, S. A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology* 95, 3-21. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.3.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. DOI: 10.1016/0010-0285(74)90015-2.
- Little, C. W., Hart, S. A., Quinn, J. M., Tucker-Drob, E. M., Taylor, J., & Schatschneider, C. (2017). Exploring the co-development of reading fluency and reading comprehension: A twin study. *Child Development*, 88, 934-945. DOI: 10.1111/cdev.12670.
- Lonciari, I, Bravar, L, Torchetti, A. & Bouquet, F. (2002). Difficoltà di comprensione nella lettura: intervento riabilitativo computerizzato. In I. Arcolini & G. Zardini, *I disturbi di apprendimento della lettura e della scrittura*. Milano: FrancoAngeli.

- Long, D. L., & Chong, J. L. (2001). Comprehension skill and global coherence: A paradoxical picture of poor comprehenders' abilities. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27, 1424-1429. DOI: 10.1037/0278-7393.27.6.1424.
- Magliano, J.P., Millis, K.K., Ozuru, Y., & McNamara, D.S. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. In D.S. McNamara (Ed), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (pp. 107-136). Mahwa. NJ: Erlbaum.
- Montesano, L., Valenti, A. & Cornoldi, C. (2020). *LSC - SUA. Prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo*. Trento: Erickson.
- Muter, V., Hulme, C, Snowling, M.J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes and rimes and language skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 663-681.
- Nation, K., & Snowling, M.J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: evidence from semantic priming. *Cognition*, 1, 1-13.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J.S.H & Bishop, D.V.M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1031-1039. DOI: 10.1111/J.1469-76102010.02254.X.
- Nese, J. F. T., Biancarosa, G., Cummings, K., Kennedy, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). In search of average growth: Describing within-year oral reading fluency growth across Grades 1-8. *Journal of School Psychology*, 51, 625-642. DOI: 10.1016/j.jsp.2013.05.006.
- OECD (2013). Pisa 2015 Draft Reading Literacy Framework March 2013. Available online at [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft PISA 2015 Reading framework.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft_PISA_2015_Reading_framework.pdf).
- PARCC (2011). *DSA, Documento d'Intesa*. www.lineeguidadsa.it.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.
- Price, K., Meisinger, E., Louwerse, M., & D'Mello S. (2016). The contribution of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, 37, 167-201. DOI: 10.1080/02702711.2015.1025118.
- Rapp, D.N., & van den Broek, P. (2005). Dynamic text comprehension: An integrative view of reading. *Current directions in psychological science*, 14, 276-279. DOI: 10.1111/j.0963-7214.2005.00380.x.
- Santulli, F. & Scagnelli, M. (2022). Reading as a multi-layer activity: training strategies at text level. In G. Cappelli & S. Noccetti. *A linguistic approach to the study of dyslexia* (pp. 286-304). Bristol: Multilingual Matters
- Santulli, F., & Scagnelli, M. (2017). The improvement of silent reading strategies through Super Reading. *The Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*, 9 (1), 88-100.

- Santulli, F., & Scagnelli, M. (2018c). Un percorso di inclusione attraverso Super Reading. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (3), 275-286.
- Santulli, F., & Scagnelli, M. (2018a). L'intervento con il dislessico adulto oltre la compensazione: l'esperienza di Super Reading a UNIMORE. In G. Guaraldi, A. Valenti & E. Genovese (a cura di), *DSA: dalla scuola secondaria all'università* (pp. 103-115), Trento: Erickson.
- Santulli, F., & Scagnelli, M. (2018b). Contesti inclusivi e intervento mirato: la promozione delle strategie di lettura attraverso SuperReading. In S. Pace, M. Pavone & D. Petrini (a cura di), *Universal inclusion. Rights and opportunities for persons with disabilities in the academic context* (pp. 273-281), Milano: FrancoAngeli.
- Santulli, F., & Scagnelli, M. (2019). *Leggere per comprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Santulli, F., Scagnelli, M., & Manzotti, R. (2013). SuperReading™ in italiano: prime evidenze sull'efficacia nel migliorare la lettura di studenti universitari con dislessia. In P. Moderato & G. Presti (a cura di), *Cent'anni di comportamentismo. Dal manifesto di Watson alla teoria della mente, dalla BT all'ACT* (pp. 261-264). Milano: Franco Angeli.
- Santulli, F., Scagnelli, M., & Oppo, A. (2016). Super Reading: corso di lettura veloce per studenti con DSA. In G. Guaraldi, E. Ghidoni & E. Genovese (a cura di), *Genetica e ambiente nella dislessia* (pp. 91-109). Trento: Erickson.
- Scagnelli, M., Ciuffò, M., Baradello, A., & Santulli, F. (2018). Super Reading: ulteriori prove di efficacia rilevate con i test di valutazione per l'adulto. *Dislessia*, 15(1), 35-52. DOI:10.14605/DIS1511802.
- Scagnelli, M., Della Beffa, F. & Santulli, F. (2020). Reading and Comprehension in Adulthood: a Training Programme. *Journal of Cognitive Enhancement*, 25-34. DOI: 10.1007/s41465-020-00182-4.
- Scagnelli, M., Della Beffa, F. & Santulli, F. (2022). Un intervento per il potenziamento della lettura: nuove evidenze. *Ricerche di Psicologia*, Open access. DOI: 10.3280/rip2022oa13397.
- Scagnelli, M., Della Beffa, F., & Santulli, F. (2019). Valutazione delle competenze di lettura: quali parametri?. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 4(3), 97-109. DOI: 10.3280/rip2022oa13397.
- Scagnelli, M., Oppo, A., & Santulli, F. (2014). Potenziare la lettura all'università in studenti con dislessia e normolettori. La sperimentazione italiana di Super Reading™. In A. Cardinaletti, F. Santulli, E. Genovese, G. Guaraldi & E. Ghidoni (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle Lingue* (181-197). Trento: Erickson.
- Skinner, C. H., Neddenriep, C. E., Bradley-Klug, K. L., & Ziemann, J. M. (2002). Advances in curriculum-based measurement: Alternative rate measures for assessing reading skills in pre- and advanced readers. *Behavior Analyst Today*, 3, 270-281. DOI: 10.1037/h0099989.
- Stothard, S.E., Snowling, M.J. & Hulme, C. (1996). Deficits in phonology but not dyslexic?. *Cognitive Neuropsychology*, 13(5), 641-672.

- Tichá, R., Espin, C. A., & Wayman, M. M. (2009). Reading progress monitoring for secondary-school students: Reliability, validity, and sensitivity to growth of reading-aloud and maze-selection measures. *Learning Disabilities Research and Practice*, 24, 132-142. DOI: 10.1111/j.1540-5826.2009.00287.x.
- Tops, W., Callens, M., Lammertyn, J & Van Hees, V. (2012). Identifying students with dyslexia in higher education. *Annals of Dyslexia*, 62, 186-203. DOI: 10.1007/s11881-012-0072-6.
- Tressoldi, P.E. & Zamperlin, C. (2007). La valutazione della comprensione del testo: proposta di una batteria di approfondimento. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XI, 271-290. DOI: 10.1449/24878.
- Van den Boer, M., van Bergen, E., & de Jong, P. (2014). Underlying skills of oral and silent reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 138-151. DOI: 10.1016/j.jecp.2014.07.008.
- Vio, C., Lo Presti, G., & Tressoldi, P.E. (2022). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Walker, I, & Hulme, C. (1999). Concrete words are easier to recall than abstract words: Evidence for a semantic contribution to short-term serial recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 25, 1256-1271. DOI: 10.1037/0278-7393.25.5.1256.
- Zanetti, M.A., & Miazza, D., (2004). *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci editore.

Mind-mindedness and educational stance in a sample of primary school teachers

Eleonora Florio*, Alessia Cornaggia*, Letizia Caso°, Ilaria Castelli*

* Department of Human and Social Sciences,
University of Bergamo.
Piazzale S. Agostino 2, 24129 Bergamo, Italy;
e-mail: eleonora.florio@guest.unibg.it;
e-mail: ilaria.castelli@unibg.it;
e-mail: alessia.cornaggia@guest.unibg.it.

° Department of Human Sciences,
Libera Università Maria Ss. Assunta (LUMSA University),
Piazza delle Vaschette, 101, 00193 Rome, Italy
e-mail: l.caso@lumsa.it

Ricevuto: 16.06.2023 - **Accettato:** 09.01.2024

Publicato online: 28.05.2024

Abstract

Mind-mindedness has been defined as the caregiver's ability to consider the children's mental states and refer to them in commenting behavior. The present study embedded mind-mindedness in the discourse about the quality of teacher-pupil relationship in primary school alongside other instruments that investigated the educational style in terms of authoritarian paradigm, methods, and control. The 169 Italian primary school teachers involved in this study completed, through an online survey platform: a description of one selected pupil (Mind-mindedness representational measure), *Adultcentrism Scale for Teachers*, *The Black Pedagogy Scale* (cf. Rutschky, 1977, 2015; Miller, 1980, 1983), and *Problems in School Questionnaire*. In general, descriptions of pupils provided by teachers showed a prevalence of mental attributes over behavioral ones. A higher percentage of mental contents in teachers' descriptions associated with a teaching style oriented to support pupils' autonomy. The agreement with Black Pedagogy methods associated instead with poorer descriptions. Moreover, a positive correlation was found between the report of higher diffusion of Black Pedagogy's practices nowadays, and the tendency to

Florio et al./ *Ricerche di Psicologia*, 2023, Vol. 46
ISSN 0391-6081, ISSN_e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2023oa17859
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>

use more mental attributes (absolute frequency). For future research, it would be interesting to deepen the level of adult mind-mindedness in further educational contexts and in describing children of different ages, also through a qualitative methodology

Keywords: mind-mindedness, teacher attitudes, primary school, educational practices, educational style

Introduction

Mind-mindedness (MM) has been defined as the caregiver's ability to consider the children's mental states and properly refer to them in commenting behavior (Meins, 1997): parents, in commenting what they see, verbalize their representations of the child's thoughts and feelings that led to a certain behavior (Meins, 2013). In the course of development, parents' MM gives the children the opportunity to reflect on their own ideas and those of others, to understand that their desires and preferences are different from those of others, to anticipate the possible consequences of one's behavior on others, and to differentiate between what one wants and what others expect from him/her (Gagné et al., 2018). In this direction, a recent longitudinal study conducted by Giovanelli and colleagues (2020) identified a role of mothers' appropriate comments in determining the maturity level of symbolic play. Although this study (Giovanelli et al., 2020) involved young children (between 6 to 18 months), it contributes to underline the role of caregiver's MM as important factor in influencing different domains of children development, and in particular an inherently representational and relational activity such as the symbolic play.

MM could be one of the elements of the social context that also facilitates the development of cognitive functions, such as language and executive functions, which are crucial for the school curriculum (Meins et al., 2013). Furthermore, caregivers who consider the mental states of children are better able to recognize their cognitive potential and propose challenges that are appropriate to their level of development (Bernier et al., 2017). In other words, they know how to act on children's proximal development zone which is defined as the difference between a child's «actual developmental level» and the child's «potential development as determined through problem-solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, p. 86).

Educational contexts outside the family can also help to promote the expression and understanding of one's own and others' mental states through exposure to a metacognitive language that gives relevance to the child's intentionality and psychological aspects (Degotardi & Sweller, 2012).

When children enter educational contexts different from the familiar ones, they establish new important relationships, especially the one with the teacher (Castelli, 2019; Pianta, 2001). The aim of both teacher-student and parent-child relationships is to encourage the exploration of the world and to promote the acquisition of social skills (Davis, 2003). Emotional support is a central aspect of the quality of the child-teacher relationship: it consists in taking care of the pupils, respecting them, being eager to understand their feelings and points of view, and being reliable (Ruzek et al., 2016). Moreover, teachers' expectations and beliefs toward each student influence the children's perception of themselves and their way of acting in the classroom (Bosacki, 2014). Especially during primary school, children acquire important skills and develop a representation of themselves as students with beliefs, attitudes, and motivations (Pianta, 2001). The teacher represents «a window of opportunity» for the pupils (Pianta, 2001, p.21), since they play a key role in children's positive idea of the school, which is possible if pupils find a welcoming and caring environment in the classroom.

Nonetheless, compared to the richness of research concerning MM in parents, to the best of our knowledge there are still few studies that have investigated the role of MM in the quality of the relationship with professional educators. As other authors noticed (Ornaghi et al., 2020) constructs originally theorized in respect to family context, such as MM, can be studied in settings other than the family thus representing a contribute to a new line of inquiry.

Mind-mindedness and authoritarian educational stance

Given the importance of the educational relationship for children's development and learning even beyond the first years of life, with the present work we aimed at contributing to this emerging line of research. We investigated the construct of MM in primary school teachers, exploring possible connections with teachers' perspectives about authoritarian aspects of the educational relationship, measured through the constructs of Adultcentrism, Black Pedagogy, and a controlling teaching style (*Problems in School Questionnaire*; Deci et al., 1981).

An adultcentric perspective is characterized by the tacit idea that children are incomplete, immature, and incompetent: essentially, lacking (Florio et al., 2020a; Furioso, 2000; Goode, 1986; Mackay, 1974; Petr,

2003). Therefore, high levels of Adultcentrism declined in a teacher-child relationship could create a relational context where the children's autonomy and competencies are not much considered and the relationship risks to conform as unilateral. Moreover, Adultcentrism appears strictly linked to the risk of putting into practice abusive educational practices aimed at maintaining discipline and obedience, which come under the concept of Black Pedagogy (Florio, 2018).

The term Black Pedagogy does not refer in any way to the education involving black students and teachers, nor pertains to the inclusion of black studies in schools' programs (Johnson et al., 2014; Pitre et al., 2008). It is the literal translation of *Schwarze Pädagogik* (Rutschky, 1977; 2015), the first use of this label for the concept was made by Miller (1980), who introduced also the alternative term "poisonous pedagogy" (Miller, 1983) for the same construct of educational practices characterized by the systematic use of power, violence, and intimidation, thus structuring them as physically and psychologically maltreating practices (for a more in-depth explanation of the construct please refer to Florio et al., 2020b). It is therefore particularly important to disambiguate the use of the term "black" in the present construct, maintained with the aim to adhere to the original concept that could be defined as a set of old-fashioned authoritarian educational practices that, nowadays, are considered harmful to the child (Florio, 2018).

Another level of analysis of the child-teacher relationship that may also have links with MM is the educational style. As observed in parenting style, authoritarian caregivers are cold and rejecting, but simultaneously they have high levels of demandingness and expectations (Coldren & Hively, 2009). As a consequence, relating with an authoritarian caregiver could influence negatively children's representation of themselves and their ability to succeed (Bosacki, 2014), narrowing the «a window of opportunity» represented by the teacher's emotional support (Ruzek et al., 2016), as well as a caring and welcoming environment (Pianta, 2001, p. 21). Consequently, this work represents an occasion to explore possible connections between MM and the teachers' tendencies to put into practice a controlling teaching style that does not account for children's own perspectives.

The association of the above presented constructs, despite the very recent developments in this research area, seems to be supported by the literature thanks to the presence of studies with maybe different specific focuses but analogous directions. Specifically, SmithNielsen and colleagues (2022) in their work used both representational and interactional measurement for MM, in the context of center-based childcare (children aged 0-2.9 years), following the hypothesis and the

evidence of previous literature that children's development was influenced also by the quality of interactions that children lived with their professional caregivers (SmithNielsen et al., 2022). As the authors underlined, this was particularly important when children came from at-risk situations and met professional caregivers capable to understand their needs and respond to them appropriately (SmithNielsen et al., 2022).

Moreover, some studies investigated MM in early childhood educators with differences in the age of participants, methodology, and aims. For instance, Degotardi and Sweller (2012) observed MM abilities in free-play interactions between educators and one selected child (aged between 9 and 20 months), they also collected the professional caregivers' description of the child while watching the video of the free-play session. The results of Degotardi and Sweller (2012) showed that in describing younger children, educators focus on perceptive, intentional, and emotional attributes, because these are relevant features of children's social play and behavior, whereas the descriptions of older children are influenced by children's attitude to express their mind through language and symbolic play. Moreover, the authors found that MM abilities are linked with the educators' sensitivity and stimulation in infant care and education (Degotardi & Sweller, 2012).

In another study (Colonnesi et al., 2017), MM has been investigated in interactions during structured play with three-year-old children, it was the first study that considered interactions with more than one child. Colonnesi and colleagues (2017) found that teachers' MM toward two children simultaneously (but not toward one child) is associated with the teacher's respect for autonomy and with the children's secure attachment. Differently from parents, professional educators mainly relate to a group of children; therefore, they must be able to interpret the behavioral and emotional signals of the group. Mind-mindedness abilities allow the professional caregiver to understand and respect children's perspectives and intentions (Colonnesi et al., 2017). The stimulation of children's autonomy by caregivers can have a positive effect on children's self-esteem and consequently on the quality of the relationship (Whipple et al., 2011). Mind-mindedness can therefore become an indicator of the quality of the relationship between professional caregivers and the group of children in educational contexts (Helmerhorst et al., 2019).

A recent work (Ornaghi et al., 2020) investigated the relationship between educators' MM and their emotional socialization style. The authors found that less frequent use of mind-related terms in educators' descriptions of children aged between two and three years was

associated with a dismissing emotion socialization style. Instead, those educators who consider children as individuals with independent beliefs, desires, and emotions, as well as believing in the importance of discussing emotion with children and guiding them in emotion regulation, present higher levels of coaching emotional style.

There were also studies that explored possible associations between professional caregivers' MM and children's Theory of Mind (ToM; Perner & Wimmer, 1985). Santelices and colleagues (2022) used the interactional measurement of MM for educators of pre-school aged children. They observed that there was a significant association between MM in educators and ToM abilities in children (Santelices et al., 2022).

All the studies presented until here investigated MM in the educational relationship with children in the first years of life. To the best of our knowledge, it was rare to find studies that have dealt with the role of teachers' MM in the education of older children so far. One of these, conducted by Valle and colleagues (2022) examined the possible influences of primary school teachers' MM on the children's mentalization skills. They found that the increase of physical comments by teachers in MM descriptions was associated with lower children's performances in both cognitive and affective ToM (Valle et al., 2022). This result could suggest, once more, how children's development and skills were strictly linked to the quality of experiences also with professional educators and how MM could be included as a relevant factor in this process (Valle et al., 2022).

Aims of the Study

The first goal (*a*) is to explore the MM construct in primary school-age teachers, using a representational measure, as close as possible to the traditional protocols elaborated for parents (Meins & Fernyhough, 2015). MM is a relational construct that assumes specific characteristics within different relationships (Illingworth et al., 2016), as seen above, the teacher-student relationship in primary school played a crucial role (Pianta, 2001), not only in learning process, but also in children's emotional and social development (Davis, 2003; Ruzek et al., 2016). In MM studies where adults describe other adults (Barreto et al., 2016), was observed that there was a tendency to use more mental attributes in describing meaningful people than in describing celebrities. For this reason, it could be possible that also in primary school teachers MM could represent an indicator of the quality of teacher-student relationship.

The second aim (*b*) is to investigate possible connections between teachers' MM and their level of agreement with an adultcentric perspective. What is expected is that teachers who consider their pupils as subjects with fewer competencies and dependent on adults will reflect this idea in their descriptions, for instance producing poor descriptions with few references to children's own mental states.

The third purpose (*c*) of this work is to explore the presence of connections between MM and the Black Pedagogy construct. In a similar way to what is expected for Adultcentrism, it is supposed that teachers who agree with this type of educational values, will provide peculiar descriptions in terms of richness of contents and presence of mental attributes. Nonetheless, we presume that possible connections will be more evident with this construct than with Adultcentrism, because previous studies (Florio et al., 2022) support the idea that a certain level of Adultcentrism is physiological, in the sense that it reflects the adult's natural point of view, which is not detrimental by itself.

A final objective (*d*) is to assess if there is any relationship between a low level of MM and a controlling teaching style, which should be less oriented to take into account the perspective of children. The instrument chosen for this aim is the *Problems in School Questionnaire* (PIS; Deci et al., 1981). The hypothesis connected to this objective is that MM descriptions will be different if teachers are more inclined towards a style that is supportive of pupils' autonomy rather than a controlling teaching style. Indeed, as highlighted by Degotardi & Sweller (2012), the level of MM in professional educators could play a role in the quality of adult-child interactions, nurturing their supportive and sensitive attitude toward children. Conversely, it is supposed that descriptions provided by teachers that adopt a controlling teaching style may be similar to the descriptions of those participants who show high agreement with an adultcentric perspective and/or educational practices or values typical of Black Pedagogy.

Methods

Measures

Mind-Mindedness

The first studies on MM (Meins, 1997) involved children in the first years of life and the construct was usually investigated through an interactional measurement that evaluates the appropriateness of caregiver comments during a presence caregiver-child interaction (Meins & Fernyhough, 2015). In the interactional measurement of MM the

comments on child behavior may be classified as attuned or non-attuned. A comment is classified as attuned if the researcher agrees with the interpretation of the mental state of the child given by the caregiver, if it represents a connection with similar events in the past or future experience, or even if the verbalization allows clarifying how to proceed after a break in the interaction (Meins & Fernyhough, 2015). Instead, the occurrence of non-attuned comments (i.e., the lack of MM) entails that the child is exposed to fragmentary and non-cooperative interactions (Meins, 2013). On the other hand, measuring the ability of MM in caregivers of children that are older than 12 months of age requires to adopt a brief interview as a representational measure (Meins et al., 1998; Meins et al., 2014; Meins & Fernyhough, 2015) which mainly consists of the question “Can you describe [name of the child]?”. Since we investigated MM in a relatively wide sample of teachers, we had to adapt the original instructions to our situation of online administration through a questionnaire. Because there was no face-to-face interaction between participant teachers and the researcher, we had to include more information in our question. Our main concern was to avoid that teachers could be influenced by their own preferences in choosing which pupil to describe. Therefore, we elaborated the following question:

Please describe in your own words and anonymously, the pupil that you find at number 10 of your class register, referring to the class of younger children in which you teach and to the first section. There is no right or wrong answer to this question - please try to answer as openly as possible, you can write as much as you like.

For example, if you teach in 3rd and 4th grade class, think of the pupil at number 10 of 3rd grade’s register (section A). If you teach in 2nd and 5th grade, think of the pupil at number 10 of the register of 2nd - A class, and so on. It is not necessary to put the name of the pupil or to make explicit the class of attendance. If there are not different class sections, choose the number 10 in the class of younger children. If it is a classroom with groups of mixed-age pupils, choose the number 10 of the list. If there are less than 10 children choose the register number closest to 10.

In the representational measurement of MM the classification of attuned or non-attuned comments is not applicable. Therefore, according to the coding manual (Meins & Fernyhough, 2015), teachers’ descriptions were codified by dividing the text into discrete attributes (single words or brief sentence segments), subsequently classified on the basis of six categories: mental, behavioral, physical, self-referential, relational, and general. Mental attributes refer to knowledge, emotions, desires, and preferences (e.g., intelligent, happy, he/she would like to be a scientist, he/she likes reading, etc.); behavioral contents concern

games, activities, and interactions with others on the behavioral level (e.g., he/she likes to play football, is friendly, is aggressive, etc.); physical attributes include references to physical appearance, age, and position in the family; self-referential contents are directed more toward themselves than toward those who are being described (e.g., makes me laugh, makes me nervous, etc.); relational comments regard the relationship rather than the individuals involved (e.g., we are in tune, we are really different); finally, the general category includes all comments that do not fit in other categories (e.g., coming from abroad, non-specific judgments, etc.). The MM index was calculated as a percentage of mental attributes (%Mind) and was treated as a continuous scale (0.00-1.00). For the purposes of the present work the total number of attributes in a description (Tot), the number of mental attributes (N-Mind) and the number of behavioral attributes (N-Behavior) have been taken also into consideration.

Authoritarian educational stance

- *Adultcentrism Scale for Teachers* (ADT; Florio et al., 2022) is composed by 9 items with a 4-point Likert scale of agreement as a response set. High scores indicate that teachers tend to consider their pupils as disempowered and without responsibility, towards an idea of the child as empty receptacle in need of being provided by adults with social and cultural values. The current version of the instrument has been validated on Italian teachers' sample (Florio et al., 2022) after a first validation study of the original scale (Florio et al., 2020a) with a sample of Italian university students and parents.
- *The Black Pedagogy Scale* (Florio et al., 2020b) concerning the detection of Black Pedagogy construct (viz., Black Pedagogy Observation section) is constituted of 24 items with a 4-point Likert agreement scale. The items load on the three factors: *Values of Black Pedagogy* (high score: agreement with educational goals such as subordination to authority, tidiness, gratitude, honesty, obedience, diligence, humility, and chastity), *Education of children over time* (high score: nostalgic attitude towards educational practices used in the past because considered more effective and useful), and *Methods of Black Pedagogy* (high score: agreement with detrimental disciplinary methods such as pedagogical beating, cautionary tales, providing false information, humiliating, treating the child coldly, etc.). The instrument includes also a first item of temporal collocation (not used in the present study) and a further section regarding participants' estimations of diffusion of Black Pedagogy methods in the past and nowadays. This instrument has been validated on Italian

teachers' sample (Florio et al., 2022), after a first validation study (Florio et al., 2020b) with a sample of Italian university students and parents.

- *Problems in School Questionnaire* (PIS; Deci et al., 1981), evaluates whether the teacher tends to adopt a controlling teaching style or a style that supports the student's autonomy. This instrument has been validated in Italy (Alivernini et al., 2012) and is constituted by two situations depicting two possible problematic events occurring in classroom daily life, each of which is followed by 10 items representing several different possible reactions to the proposed situation. Respondents are asked to indicate on a 5-point Likert response scale how much likely they would react in the manner indicated by the item (1 = not at all likely, 2 = a little likely, 3 = quite likely, 4 = very likely, 5 = extremely likely). Part of the reactions listed as items reflects a more controlling style in responding to the presented situation, whereas the remaining ones denote the teacher's reactions that are supportive of autonomy. The sum of scores on items related to the two different styles provides total scores of the *Controlling teaching style and Autonomy supportive teaching style* scales.

Participants and procedures

All measures presented were administered in the Italian language to a sample of Italian teachers working in classes from second to fifth grade of primary schools. Inclusion criteria were being teachers working in these classrooms in the schools where the head teacher consented to participate in the research. The first-grade teachers were not included because the teacher-student relationship would have been at a too early stage of its construction. Sample recruitment was done in the province of Bergamo and was preceded by the presentation of research aims and procedures to the head teachers of the schools on the territory. Participant teachers have been provided with the link to an online survey platform and received clear information about the objectives of the research, and about their rights as participants – including the guarantee of anonymity and the possibility to drop out from the study at any moment. All participants were treated in accordance with the ethical guidelines for research provided by the Declaration of Helsinki (World Medical Association, 2013), American Psychological Association (APA, 2017), and by Italian Psychological Association (AIP, 2022). They received researchers' contacts and further information if needed. The expression of informed consent was a prerequisite to proceeding in filling out the questionnaire.

The age range of the sample ($N = 169$) was from 26 to 63 years ($M = 47.8$, $SD = 8.5$). The continuous scale of age has been collapsed into four age groups: under 35 years (8.3%), from 35 to 44 years (21.9%), from 45 to 54 years (45.6%), and 55 to 65 years (24.3%). The mean of teaching years was 22.2 ($SD = 11.2$), and hours of teaching per week resulted in a mean of 20.6 ($SD = 1.1$). Teachers employed in a curricular role represented 88.2% of the sample and 11.8% was constituted by special needs teaching assistants. The sample resulted mainly composed of female teachers (98.8% females and 1.2% males). As regards the educational qualification the sample is distributed as follows: 68.6% percent held an upper secondary school qualification, 6.5% held a «University Diploma» (qualification established by Law 341/90, no longer in force), 2.4% a Bachelor's degree, 19.5% a Master's degree and, lastly, 3% held a post-Master's specialization qualification. Most of the participants (77.5%) were involved in a sentimental relationship (i.e., stable relationship, cohabitation, married, or remarried) and the 22.5% at the moment of research were not involved in a sentimental relationship (i.e., single, separated, divorced or widow). Furthermore, 24.7% of participants declared that they do not have any child, whereas 75.3% of respondents resulted to be a parent.

Design and Data Analysis

Data analyses were performed with Jamovi software (Version 1.1.9) and consisted of descriptive analyses of the sample's characteristics and the exploration of responses' distribution for each instrument included in the battery of questionnaires. The absence of important violations from normality was assessed considering that values of skewness and kurtosis between -1 and +1 are considered acceptable (Muthén & Kaplan, 1985).

For the calculation of MM's indexes, descriptions were coded by a first encoder blind to all other instruments and to the aims of the research. A second encoder coded a randomly selected 30.8% of descriptions, inter-rater agreement for the mental, behavioral, physical, self-referential, relational, and general categories was $\kappa = .82$ (McHugh, 2012).

For all measures included in this work, differences in scores between multiple subgroups of participants (more than two subgroups) have been investigated through one-way ANOVAs, previously testing for assumptions of normality, linearity, univariate and multivariate outliers, homogeneity of variance-covariance matrices, and multicollinearity. When the mean comparison between only two groups was of interest, independent-sample t-tests have been conducted. Specifically, for the comparison between curricular and special needs teaching assistants the

Mann-Whitney non-parametric test was done, after a random extraction of a number of curricular teachers equal to the group of special needs teaching assistants.

Possible correlations between the indexes derived from the descriptions provided in MM question and the scores on the other measures have been investigated. The intensity of Pearson product-moment correlations has been interpreted according to Cohen's guidelines (1988). The effect size was calculated through Cohen's *d* index.

Results

Firstly, descriptive analyses of MM measure are presented. As can be seen in Table 1, the average percentage of mental attributes (in respect to the total number of descriptive contents) is 54% and the mean of mental attributes appearance is significantly higher than the one of behavioral attributes: $t(146) = 2.941, p = .004, d = .03$.

Tab. 1 - *Descriptive Analysis of Mind-Mindedness Indexes*

MM	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>sk</i>	<i>ku</i>
Tot	1	24	9.17	4.6	.35	.693	.639
N-Mind	1	18	5.04	3.12	.243	.949	1.245
N-Behavior	1	14	4.23	2.32	.19	1.031	1.681
%Mind	.00	1	.54	.24	.018	.149	-.195

Note. Tot = total number of attributes present in a description. N-Mind = number of mental attributes. N-Behavior = number of behavioral attributes. %Mind = percentage of mental attributes on the total number of attributions.

The descriptive analyses conducted on the responses to the other measures included in the research (*viz.*, *Adultcentrism Scale for Teachers*, *Black Pedagogy Scale*, and *Problems in School Questionnaire*) are presented in Table 2.

Tab. 2 - *Adultcentrism Scale for Teachers (ADT), Black Pedagogy (BP) and Problems in School Questionnaire (PIS): Minimum and Maximum Possible Scores, Compared with Mean Scores, Characteristics of Responses' Distribution, and Mean Responses on the Likert Scale of each Instrument*

Measure	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>sk</i>	<i>ku</i>	α	Inter-item correlation range	Mean response
ADT	11	28	19.14	2.79	.325	.13	.44	.74	.36	2.13
BPO	24	96	55.8	8.47	.698	.01	-.30	.88	.96	2.32
BP-F1	11	44	29.7	5.24	.427	-.15	-.14	.86	.56	2.7
BP- F2	5	20	14	2.43	.195	.06	.01	.72	.3	2.79
BP- F3	7	28	9.9	2.19	.175	.67	-.22	.59	.45	1.42
BP-P	12	48	34.9	6.63	.54	-.24	-.19	.9	.45	2.91
BP-N	12	48	21.4	4.55	.364	.08	-.36	.82	.57	1.78
PIS-A	10	50	21.5	6.29	.502	.31	-.32	.89	.6	2.15
PIS-C	10	50	38.6	6.78	.543	-.33	.09	.85	.55	3.86

Note. ADT = Adultcentrism Scale for Teachers. BPO = Black Pedagogy Observation. BP-F1 = Factor 1, Values of Black Pedagogy. BP-F2 = Factor 2, Education of children over time. BP-F3 = Factor 3, Methods of Black Pedagogy. BP-P = Black Pedagogy diffusion in Past. BP-N = Black Pedagogy diffusion Nowadays. PIS-A = Problems In School Questionnaire - Autonomy: subscale measuring the level of a teaching style that is supportive of students' autonomy. PIS-C = Problems In School Questionnaire - Control: subscale measuring the level of a controlling teaching style. α = Cronbach's α

According to our ANOVAs, no differences emerged in reference both to MM indexes and to other measures in the subgroups based on age, educational qualification, territorial area, and involvement in a sentimental relationship. Similarly, the non-parametric comparison between curricular (*Mdn* = 0.59) and special needs teaching assistants (*Mdn* = 0.48) on MM (%Mind index) showed no significant differences, $U(N_{\text{curricular}} = 20, N_{\text{assistants}} = 20) = 135, p = .08$. A series of independent samples t-test was performed to compare MM indexes between teachers that are also parents and those who are not. Concerning the %Mind index, the scores of teachers that are parents ($M = .55, SD = .24$) resulted not significantly different from those of teachers who do not have own children ($M = .5, SD = .22$): $t(160) = 1.153, p = .251, d = .22$. A significant difference was found if comparing the total number of attributions in a description (Tot) produced by those who have children

($M = 9.5$, $SD = 4.8$) and those who do not ($M = 8.1$, $SD = 3.3$). Since Levene's test for equality of variance resulted with $p < .05$, equal variances were not assumed and the resulting t-test was statistically significant: $t(95.98) = 2.108$, $p = .038$, $d = .34$. The N-Mind index was also investigated in the comparison between the same subgroups: contents produced by those who have children ($M = 5.5$, $SD = 3.3$) resulted significantly more frequent in respect to the descriptions of teachers that are not parents ($M = 3.9$, $SD = 2.2$). After assessing that Levene's test for equality of variance was $p < .05$, equal variances were not assumed and the difference resulted statistically significant: $t(100.88) = 3.486$, $p = .001$, $d = .57$. It is also important to underline that no significant difference was found if comparing N-Behavior index between the same subgroups.

The *Adultcentrism Scale for Teachers* showed no correlation with all the MM indexes, whereas the other measurements have shown some significative results (Table 3).

Tab. 3 - *Summary of Pearson Product-Moment Correlations Between MM, Other Measures and Continuous Descriptive Analysis*

Scale or subscale	Tot	N-Mind	N-Behavior	%Mind
ADT	-.145	-.011	-.138	.100
BPO	-.193*	-.086	-.184*	.078
BP - F1	-.192*	-.114	-.152	.064
BP - F2	-.041	.042	-.078	.063
BP - F3	-.239**	-.101	-.239**	.128
BP-P	.096	.027	.111	-.124
BP-N	.202*	.169*	.113	.003
PIS-A	.054	.223**	-.143	.238**
PIS-C	-.137	.025	-.278**	.166*
Age	.084	.068	.075	.016
Years of teaching	.117	.119	.042	.065
Hours of teaching per week	-.063	-.047	.009	.126

Note. ADT = Adultcentrism Scale for Teachers. BPO = Black Pedagogy Observation. BP-F1 = Factor 1, Values of Black Pedagogy. BP-F2 = Factor 2, Education of children over time. BP-F3 = Factor 3, Methods of Black Pedagogy. BP-P = Black Pedagogy diffusion in Past. BP-N = Black Pedagogy diffusion Nowadays. PIS-A =

Problems In School Questionnaire - Autonomy: subscale measuring the level of a teaching style that is supportive of students' autonomy. PIS-C = Problems In School Questionnaire - Control: subscale measuring the level of a controlling teaching style. Tot = total number of attributes present in a description. N-Mind = number of mental attributes. N-Behavior = number of behavioral attributes. %Mind = percentage of mental attributes on the total number of attributions.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

No significant correlations have been found between %Mind, sample descriptive analysis (age, years of teaching, etc.) and Black Pedagogy Scale. Positive correlations emerged in reference to both the PIS subscale measuring the level of a controlling teaching style ($r = .17, p = .04$), and the PIS subscale measuring the level of a teaching style that is supportive of students' autonomy ($r = .24, p = .003$). This result suggests that a teaching style oriented to control the student through an authoritarian attitude relates less strongly with a greater %Mind in pupil's description, suggesting that a greater propensity to describe the pupil with mental attributes is more strongly associated with a teaching style that focuses on supporting the pupil's autonomous skills. Another interesting result is represented by the fact that the total number of attributions produced (Tot) correlates negatively with the total score of Black Pedagogy ($r = -.19, p = .019$): the greater is the agreement with this construct, the lower is the richness of the descriptions in general (with no distinction between mental or behavioral content). This is particularly true for BP third factor "Black Pedagogy Methods" ($r = -.24, p = .003$), which indicates that the more participants agree with the maltreating educational methods of Black Pedagogy, the lower it is the richness of their descriptions of pupils. Considering the number of mental attributes (N-Mind) present in a description, it emerged that the more participants believe that Black Pedagogy methods are diffused nowadays, the more are the N-Mind contents produced ($r = .17, p = .04$).

Discussion

To the best of our current knowledge, this is one of the first studies (cfr. Valle et al., 2022) exploring the level of MM in a sample of primary school teachers. For this reason, this could be considered a pilot study because of the necessary adaptation of MM representational measure and also for the aims to highlight possible connections between the pupils' image in the eyes of teachers' and their educational stance.

We found the positive result of a general prevalence of mental attributes over behavioral ones in the answers of our respondents (objective a). Such level of MM in teachers' descriptions, besides

representing a personal characteristic, may also be due by the aims of their profession, which are largely associated with cognitive functions and mental activities, and which rely upon the educational relationship, in the integration of roles and functions that teachers perform in the classroom (Pianta, 2001). Even Santelices et al. (2022) discussing the association between educators' MM and children's ToM abilities, suggested that the educational level and the role of professional caregivers provided knowledge and skills that facilitate understanding and helping children (Santelices et al., 2022). Nonetheless, in our sample age, years of teaching and hours of teaching per week did not show significant associations with MM construct. If the idea that this kind of professional role may in part facilitate the use of higher levels of MM (%Mind) cannot be clearly supported by our results, the fact of being a parent seemed to be a condition positively associated to the richness of descriptions (Tot) and to a higher use of mental attributes (N-Mind). This result necessarily needs to be further investigated through targeted research, for instance, in the context of research about the MM and the closeness of the relationship (Meins et al., 2014). Though, we can advance a few reflections about this outcome: firstly, when children and teachers meet at school each brings with them emotions, knowledge, and experiences outside the school setting, which can also have influences on what is experienced in the classroom (Pianta, 2001). It could be hypothesized that the closeness experienced in parent-child relationship (Meins et al., 2014) somehow provides occasions, words and situations in the daily routine that may promote the adult's tendency to consider mental states (N-Mind) of children, indeed the same difference was not found in relation to N-Behavior index. Secondly, more simply, the fact that children are also experienced in the role of son/daughter may expand the range of well-known terms and situations involving children's mental states. It is recalled that we are referring about the N-Mind index – the absolute frequency of mental attributes –, not the %Mind index, which would represent the level of MM shown by the respondent. However, there are certainly also other situations, experiences and expertise that teacher who do not have own children may bring in the relationship to relate with their pupils with closeness and responsiveness. Indeed, as seen previously, there is a general prevalence of mental content over the behavioral ones in this sample of teachers, namely a good level of MM. There is another, and last, consideration that leads us to be cautious in considering the differences in these two subgroups of parents and non-parents: as already explained above, MM is a construct theorized in relation to the family context and parents, starting with studies on maternal MM. Perhaps there is some aspect of the construct or of the

coding guidelines which, being conceived and calibrated on parents, favors the emergence of this difference in the two subgroups? In this case the matter would be related to characteristics of the measure and not to an actual difference in the subgroups.

Regarding the possible associations between MM and the other constructs considered in this study, adultcentric perspective appears different from the teachers' point of view emerging from *The Black Pedagogy Scale and Problems in School Questionnaire*. The adultcentric paradigm of thought does not seem to influence in any way the descriptions that teachers provide of their pupils, and it does not lead to a significant impoverishment of descriptions (objective b). These results could depend on the nature of the construct of Adultcentrism, which is a perspective often naturally assumed by adults (Florio et al., 2022) with the very best intentions toward children (Florio, 2018). Moreover, an adultcentric vision represents a more conceptual and theoretical level that could allow to bring out a more general point of view, than the particular description of a specific pupil. Meanwhile, the other two instruments, thanks to their stronger link with applicative and behavioral implications, could facilitate the association with the daily school experience and the individual pupils. Indeed, an educational vision that results in agreement with the educational methods of Black Pedagogy (objective c), seems to be associated with teachers that produce poorer descriptions, with no distinction for the contents' category. Nonetheless, same kind of correlations emerged in reference to N-Behavior index ($r = -.18, p < .05$), as if agreeing with Black Pedagogy construct associates either with lower observation or lower salience given to the explicit behavior of the pupil. On the other hand, teachers who have the sensitivity to recognize the persistence in our schools of practices and values of Black Pedagogy, are also the ones that tend to use more mental attributes (N-Mind) in descriptions. Result concerning the PIS Questionnaire (objective d) shows that the greater propensity to describe the pupil with mental attributes is more strongly associated with a teaching style that is not controlling and that focuses on supporting the pupil's autonomous skills.

The subscale BP-F3 (Methods of Black Pedagogy) and PIS-C (controlling teaching style) both show a negative correlation with the number of behavioral attributes in the descriptions (N-Behavior), respectively $r = -.24$ and $r = -.28$ ($p < .01$). This result suggests that the higher is the agreement with the formers, the lower is the productivity in terms of behavioral attributes present in descriptions, or viceversa, since we are aware that this kind of analysis does not provide the evidence of a causal effect. Whatever the causal direction is, it is possible to observe

that ignoring the specific behavioral attributes of a child, thus producing a scarcer description in general, may not be due only to personal characteristics of verbosity level, since it is consistent with an authoritarian educational stance in which the child is not truly seen, rather is controlled, educated, and “formed”.

Limitations of the study

In order to reach an adequate number of participants, we had to sacrifice face-to-face interaction and opt for an online administration with related changes to the original question. However, a previous study by Meins et al. (2014) used different modes measurements, including online, and results showed the absence of influences on scores, given by the administration form. Our first experience with this formulation of MM representational measure has been positive: no participants avoided responding to this question. The verbosity characterizing our reformulation of the question commonly used in studies that investigated the representational MM (Meins et al., 2014), was compensated by the clarity of the instructions provided, considered necessary given the absence of direct interaction with the researcher. Teachers reported no doubts in answering, all responses were pertinent, and no case was unsuitable for coding. Nevertheless, not all the outcomes perfectly matched our expectations, and some possible reasons could be the following: firstly, the fact that teachers do not describe their own child and have the role of caregivers for a group of children (Colonnesi et al., 2017). Secondly, in primary school, the type of care and teacher-student relationship is different from the kindergarten, where the majority of other studies concerning teachers’ MM took place (Degotardi & Sweller, 2012; Colonnesi et al., 2017; Helmerhorst et al., 2019; Ornaghi et al., 2020; Santelices et al., 2022). Furthermore, our sample included both curricular and special needs assistant teachers, but this second group was undersized to allow parametric comparisons to explore possible differences in the representations and descriptions provided by teachers who assume these two different roles.

Finally, we acknowledge that the choice to focus on an authoritarian and controlling teaching style may have represented a limit, albeit based on a justified research interest to engage in dialogue the new instruments for Adultcentrism and Black Pedagogy with such a relevant and consolidated construct as MM.

Future Research Lines

Previous studies (Florio, 2018; Florio et al., 2020b) on the diffusion nowadays of Black Pedagogy methods revealed that despite the decrease in physical disciplinary practices, other methods such as frightening, providing false information, blackmailing, etc. are still considered in use by participants. For this reason, it would be interesting to investigate further if there are any connections between the teachers' mentalization abilities, the evaluation of nowadays diffusion of Black Pedagogy methods on the one side, and the tendency to use mental attributes in descriptions of pupils. This possibility could open an additional line of research-intervention by considering MM and mentalization abilities as a part of a new training tool for teachers, with the objectives to enrich and deepening their descriptions of pupils, giving relevance to all the features of each child and especially those with reference to mental contents, thus avoiding the risk of the application of a rigid and general image of the child. The work of Larkin et al. (2019) through the BabyMind app combined with face-to-face psychoeducational sessions, showed that MM can be facilitated in mothers. It may be possible to implement a comparable instrument for teachers, with the necessary adaptations to the peculiarities of the teacher-student relationship, also subjecting such treatment to efficacy studies.

Moreover, if teachers have more space and occasions to imagine pupil's mental content, they may be more inclined to rely on pupils' abilities and to work in the direction of supporting their autonomy, an attitude that may be crucial for an educational development that encourages the growth of students also in their emotional and social aspects. In this direction could be interesting also deepen the possible differences between curricular and special needs teaching assistants. The higher proximity and opportunity to relate with an individual pupil experienced by special needs assistant teachers could influence their tendency to use mental attributes when describing the pupil. Future studies could include homogeneous samples of curricular teachers and special needs teaching assistants even combining MM with measures of the quality of teacher-student relationship in general, such as the Student-Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 1994, 2001; Pianta et al., 1995; Pianta & Nimetz, 1991; Pianta & Steinberg, 1992).

Another opportunity could be also represented by a focused exploration of the construct of mind-mindedness in professional educators in relation to pupils' specific features for instance comparing students of different ages, investigating the possible influence of pupils' gender or collecting information about some abilities and skills of

children. In this direction could be useful combining qualitative and quantitative methods, for example including Theory of Mind (ToM; Perner & Wimmer, 1985) measures, to evaluate which construct is more suitable for research involving samples of professional educators. In this respect, it would be also useful to design future research on the appropriateness of MM measurements for teachers and professional educators in general: once established if specific measures (qualitative or quantitative) of MM are needed or not, it will be possible to work further considering older children's groups, such adolescents, and subsequently open the opportunity to investigate MM longitudinally. For instance, a focus could be to explore how the teacher's image of a pupil evolves during the school years. It would also be interesting to compare teachers' and parents' descriptions of the same child, in order to clarify the role of professional features in determining the level of MM.

Conclusion

The level of MM (%Mind) in our sample did not prove to be particularly informative if connected with the measures related to an authoritarian educational stance. Nonetheless, the analyses on the other indexes of MM highlighted interesting subtleties, such as that a lower production of contents in teachers' descriptions of their pupils (Tot), is associated with constructs that divert from an educational stance capable of promoting children's well-being. Therefore, future studies delving further this line of inquiry and possible interventions oriented at facilitating MM could be significant in increasing the teachers' awareness of representations that they have of their pupils and the appropriateness with which they respond to their pupils' needs, helping to move away even more from authoritarian educational values or practices.

References

- Alivernini, F., Lucidi, F., & Manganelli, S. (2012). The validation of a scale measuring teaching styles in the Italian context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 1487-90. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.326.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>.
- Associazione Italiana di Psicologia (2022). Codice Etico per La Ricerca in Psicologia. https://aipass.org/wp-content/uploads/2023/02/Codice-Etico_luglio-2022.pdf.

- Barreto, A., Fearon, R., Osório, A., Meins, E., & Martins, C. (2016). Are adult mentalizing abilities associated with mind-mindedness? *International Journal of Behavioral Development*, 40, 296-301. DOI: 10.1177/0165025415616200.
- Bernier, A., McMahon, C. A., & Perrier, R. (2017). Maternal mind-mindedness and children's school readiness: A longitudinal study of developmental processes. *Developmental Psychology*. DOI: 10.1037/dev0000225.
- Bosacki, S. L. (2014). A longitudinal study of children's theory of mind, self-concept, and gender-role orientation. *International Electronic Journal of Elementary Education*.
- Castelli, I. (2019). Introduzione. La relazione educativa: Alcune riflessioni dalla prospettiva psicologica e pedagogica. *Ricerche Di Psicologia*, 1, 63-67. DOI: 10.3280/RIP2019-001004.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. DOI: 10.1234/12345678.
- Coldren, J., & Hively, J. (2009). Interpersonal teaching style and student impression formation. *College Teaching*, 57(2), 93-98. DOI: 10.3200/CTCH.57.2.93-98.
- Colonnesi, C., van Polanen, M., Tavecchio, L. W. C., & Fukkink, R. G. (2017). Mind-mindedness of male and female caregivers in childcare and the relation to sensitivity and attachment: An exploratory study. *Infant Behavior and Development*. DOI: 10.1016/j.infbeh.2017.04.006.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*. DOI: 10.1207/S15326985EP3804_2.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650. DOI: 10.1037/0022-0663.73.5.642.
- Degotardi, S., & Sweller, N. (2012). Mind-mindedness in infant child-care: Associations with early childhood practitioner sensitivity and stimulation. *Early Childhood Research Quarterly*. DOI: 10.1016/j.ecresq.2011.09.002.
- Florio, E. (2018). The operationalization of Adultcentrism and Black Pedagogy constructs to promote personal well-being in adult-child relationship: A first application in the context of teacher-student relationship and increase of Specific Learning Disorder diagnoses [Doctoral thesis]. University of Bergamo, Bergamo, Italy.
- Florio, E., Caso, L., & Castelli, I. (2020a). The adultcentrism scale in the educational relationship: Instrument development and preliminary validation. *New Ideas in Psychology*, 57, 100762. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2019.100762.
- Florio, E., Caso, L., & Castelli, I. (2020b). The black pedagogy scale: A new task to explore educational practices for children's well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 16(2), 331-351. DOI: 10.5964/ejop.v16i2.1876.

- Florio, E., Caso, L., & Castelli, I. (2022). Detrimental educational practices deemed as culturally acceptable: Adultcentrism and Black Pedagogy in Italian primary schools. *Social Psychology of Education*, 1-35. DOI: 10.1007/s11218-021-09676-1.
- Furioso, F. (2000). Pedagogia, maltrattamento invisibile e teoria dei bisogni. In C. Foti, C. Bosetto, & A. Maltese (Eds.), *Il maltrattamento invisibile: scuola, famiglia, istituzioni* (pp. 123-134). Milano: FrancoAngeli.
- Gagné, C., Bernier, A., & McMahon, C. A. (2018). The role of paternal mind-mindedness in preschoolers' self-regulated conduct. *Infant and Child Development*. DOI: 10.1002/icd.2081.
- Giovanelli, C., Di Dio, C., Lombardi, E., Tagini, A., Meins, E., Marchetti, A., & Carli, L. (2020). Exploring the relation between maternal mind-mindedness and children's symbolic play: A longitudinal study from 6 to 18 months. *Infancy*, 25(1), 67-83. DOI: 10.1111/infa.12317.
- Goode, D. A. (1986). Kids, culture and innocents. *Human Studies*, 9(1), 83-106. DOI: 10.1007/BF00142911.
- Helmerhorst, K. O. W., Colonesi, C., & Fukkink, R. G. (2019). Caregiver's mind-mindedness in early center-based childcare. *Early Education and Development*. DOI: 10.1080/10409289.2019.1593076.
- Illingworth, G., Maclean, M., & Wiggs, L. (2016). Maternal mind-mindedness: Stability over time and consistency across relationships. *European Journal of Developmental Psychology*, 13, 488-503. DOI: 10.1080/17405629.2015.115342.
- Johnson, K. A., Pitre, A. & Johnson, K. L. Eds. (2014). *African American women educators: A critical examination of their pedagogies, educational ideas, and activism from the nineteenth to the mid-twentieth century*. R&L Education.
- Larkin, F., Oostenbroek, J., Lee, Y., Hayward, E., & Meins, E. (2019). Proof of concept of a smartphone app to support delivery of an intervention to facilitate mothers' mind-mindedness. *PLoS ONE*, 14(8). DOI: 10.1371/journal.pone.0220948.
- Mackay, R. W. (1974). Conceptions of children and models of socialization. In R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology*. Penguin.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemica Medica*, 22(3), 276-282. <https://hrcaak.srce.hr/89395>.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Psychology Press.
- Meins, E. (2013). *Sensitive attunement to infants' internal states: Operationalizing the construct of mind-mindedness*. *Attachment and Human Development*. DOI: 10.1080/14616734.2013.830388.
- Meins, E., & Fernyhough, C. (2015). *Mind-mindedness coding manual, Version 2.2* (Unpublishe). University of York.
- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S. R., & De Rosnay, M. (2013). Mind-mindedness and theory of mind: Mediating roles of language and perspectival symbolic play. *Child Development*. DOI: 10.1111/cdev.12061.

- Meins, E., Fernyhough, C., & Harris-Waller, J. (2014). Is mind-mindedness trait-like or a quality of close relationships? evidence from descriptions of significant others, famous people, and works of art. *Cognition*, 130(3), 417-427. DOI: 10.1016/j.cognition.2013.11.009.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7(1), 1-24. DOI: 10.1111/1467-9507.00047.
- Miller, A. (1980). *Am anfang war erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Miller, A. (1983). *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*. English Ed. Farrar, Straus & Giroux.
- Muthén, B. O., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189. <https://escholarship.org/uc/item/49m7794d>.
- Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A., & Gabola, P. (2020). Patterns of Association between Early Childhood Teachers' Emotion Socialization Styles, Emotion Beliefs and Mind-Mindedness. *Early Education and Development*, 31(1), 47-65. DOI: 10.1080/10409289.2019.1627805.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471. DOI: 10.1016/0022-0965(85)90051-7.
- Petr, C. G. (2003). *Social work with children and their families: Pragmatic foundations*. Oxford University Press.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31. DOI: 10.1016/0022-4405(94)90026-4.
- Pianta, R. C. (2001). La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici [Enhancing relationships between children and teachers]. In *Enhancing relationships between children and teachers*. Raffaello Cortina Editore. DOI: 10.1037/10314-000.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between teacher and children: Associations with behavior at home and in the classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393. DOI: 10.1016/0193-3973(91)90007-Q.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Relationships between children and kindergarten teachers from the teachers' perspective. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 61-80). Jossey-Bass. DOI: 10.1002/cd.23219925706.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. DOI: 10.1017/S0954579400006519.

- Pitre, A., Ray R., & Pitre E. (2008). *The struggle for black history: Foundations for a critical black pedagogy in education*. University Press of America.
- Rutschky, K. (1977). edited by, *Schwarze pädagogik. quellen zur naturgeschichte der bürgerlichen erziehung*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Rutschky, K. (2015). *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Edited by Paolo Peticari. Italian ed. Milano: Mimesis Edizioni.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.004.
- Santelices, M., Duarte, J., Fischerworing, M., Sieverson, C., Montoya, F., & Araneda, M. (2022). Keeping children in mind: Mentalizing capacities of caregivers and educators and the development of theory of mind in preschool children. *Trends in Psychology*. DOI: 10.1007/s43076-021-00121-y.
- Smith-Nielsen, J., Warberg Mohr, J. E., Wendelboe, K., Skovgaard Veaver, M., Pottopidan, M., Helmerhorst, K., & Egmose, I. (2022). Promoting interactive skills and mind-mindedness among early childcare professionals: Study protocol for a randomized wait-list controlled trial comparing the circle of security approach with care as usual in center-based childcare (the SECURE project). *BMC Psychology*, 10(1), 1-153. DOI: 10.1186/s40359-022-00835-3.
- Valle, A., Rinaldi, T., Greco, A., Pianta, R., Castelli, I., & Marchetti A. (2022). Mentalization and attachment in educational relationships at primary school. *Ricerche di Psicologia*, 45. DOI: 10.3280/rip2022oa13226.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whipple, N., Bernier, A., & Mageau, G. A. (2011). Broadening the study of infant security of attachment: Maternal autonomy-support in the context of infant exploration. *Social Development*. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2010.00574.x.
- World Medical Association (2013) Declaration of Helsinki-Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. 64th General Assembly, Fortaleza, Brazil, October 2013. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects>

Acknowledgements

We are grateful to the regional scholastic office of Bergamo for promoting our research on the territory.

**Lo sviluppo identitario degli adolescenti sordi segnanti.
Uno studio esplorativo**

**Identity development of signer deaf adolescents.
An exploratory study**

Giancarlo Tamanza, Alessandra Amoroso,
Giovanni Giulio Valtolina, Maria Luisa Gennari

Università Cattolica del Sacro Cuore,
Largo Gemelli, 1 – Milano;
e-mail: giancarlo.tamanza@unicatt.it;
e-mail: alessandra.amoroso01@icatt.it;
e-mail: giovanni.valtolina@unicatt.it;
e-mail: marialuisa.gennari@unicatt.it.

Ricevuto: 03.08.2023 - **Accettato:** 07.11.2023

Publicato online: 28.05.2024

Riassunto

L'obiettivo della presente indagine è quello di esplorare l'influenza della condizione di sordità sullo sviluppo identitario di 10 adolescenti non udenti che utilizzano la Lingua Italiana dei Segni come modalità comunicativa d'elezione. Durante la somministrazione di 10 interviste semi-strutturate sono state esplorate le seguenti aree: il racconto della propria storia di vita, l'immagine di sé, le fantasie circa il futuro e la percezione del pregiudizio sulla sordità. L'analisi del contenuto ha permesso di definire il profilo identitario di ciascun soggetto e, successivamente, di raggruppare i partecipanti in tre differenti cluster tipologici, relativi alle modalità di narrarsi e immaginare il loro futuro. I risultati indicano come l'utilizzo della lingua dei segni quale modalità comunicativa prevalente od esclusiva sia associata in termini contrastanti con lo sviluppo dell'identità: da un lato sembra costituire una risorsa, in quanto costituisce una valorizzazione della condizione di sordità ma, allo stesso tempo,

Giancarlo Tamanza et al./ *Ricerche di Psicologia*, 2023, Vol. 46
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2023oa17858
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>

rappresenta una limitazione allo sviluppo delle relazioni sociali. Elementi moderatori di tale associazione risultano essere il tipo di scuola frequentato e la presenza in famiglia di altri soggetti sordi.

Parole Chiave: adolescenza, sviluppo dell'identità, sordità, lingua dei segni

Abstract

The aim of the present investigation is to explore the influence of deafness condition on the identity development of 10 deaf adolescents who use Italian Sign Language as their elective mode of communication. During the administration of 10 semi-structured interviews, the following areas were explored: the telling of one's life story, self-image, fantasies about the future, and perceptions of prejudice about deafness. The content analysis made it possible to define the identity profile of each subject. The participants could then be clustered into three different typological groups according to the way they narrated themselves and imagined their future. The results indicate how the use of sign language as a prevalent or exclusive communicative mode is associated in contrasting terms with identity development: on the one hand, it appears to be a resource, in that it constitutes an enhancement of the deaf condition but, at the same time, represents a limitation to the development of social relationships. Moderating elements of this association appear to be the type of school attended and the presence of other deaf individuals in the family.

Keywords: adolescence, deafness, identity development, sign language

Introduzione

Il percorso di costruzione dell'identità comporta, per gli adolescenti sordi, elementi di rischio evolutivo aggiuntivi rispetto ai soggetti normoudenti, come è ampiamente documentato nella letteratura che, in particolare negli ultimi decenni, ha esplorato il fenomeno (Colangelo-Fischer & McWhirter, 2001; Kossewska, 2008; Kunnen, 2014; Lambez et al., 2020; Byatt et al., 2021; De Angeli et al., 2021; Sekoto & Hlayisi, 2023).

La condizione di disabilità uditiva, come è facile comprendere, influenza la percezione che l'adolescente ha di sé (Stinson et al., 1996; Van Gent et al., 2012; Adigun, 2020); incide sui processi di sviluppo e di apprendimento (Fastelli & Arfè, 2020; Guan & Smolen, 2022) così come sui processi di socializzazione e, in misura particolarmente significativa,

sulla qualità delle relazioni instaurate con i genitori e con i pari (Jameison et al., 2011; Batten et al., 2014; Brice & Strauss, 2016; Terlektsi et al., 2020).

Occorre naturalmente ricordare come la condizione di disabilità uditiva si determini secondo profili assai differenziati, soprattutto per quanto riguarda le condizioni cliniche della sordità e i conseguenti interventi protesico-riabilitativi che incidono sui processi cognitivi e di apprendimento e, soprattutto, condizionano l'acquisizione di differenti forme di comunicazione e di linguaggio. L'accesso alla comunicazione orale piuttosto che l'utilizzo esclusivo o prevalente della lingua dei segni, infatti, costituisce non soltanto un elemento di differenziazione nel percorso di sviluppo cognitivo, ma rappresenta anche un potente elemento identitario: si tratta, infatti, di un fattore di mediazione nell'elaborazione della propria condizione di disabilità, fattore che condiziona le modalità relazionali all'interno ed all'esterno della famiglia.

Nel caso in cui i bambini sordi nascano in famiglie di genitori udenti, questi ultimi potrebbero non possedere gli strumenti necessari per un'interazione efficace con il figlio sordo (Moore, 2001). Al contrario, nei casi in cui i bambini non udenti appartengano a famiglie in cui almeno uno dei due genitori è sordo, l'esperienza pregressa consente ai genitori di accedere a strumenti comunicativi specifici, come ad esempio la lingua dei segni (Caselli, Maragna & Volterra, 2006). Nelle famiglie in cui almeno un genitore è non udente, la condizione di sordità dell'adolescente viene percepita come naturale, piuttosto che come deficit, e può persino essere connotata da elementi di differenziazione positiva. Inoltre, rispetto alla condizione di famiglie con genitori udenti, la relazione genitore-figlio sembra essere meno difficoltosa poiché, sebbene il giovane sordo si interroghi sulle differenze con gli udenti, non percepirà diversità tra sé ed il genitore sordo, potendo altresì considerare il genitore una figura di riferimento molto simile a sé, con cui l'identificazione risulta facilitata (Carchio, 2009). Dunque, sia la condizione dei genitori, sia il tipo di comunicazione utilizzato all'interno della famiglia assumono un ruolo centrale nello sviluppo identitario dell'adolescente sordo. Per i non udenti l'acquisizione di una lingua che utilizza la modalità visivo-gestuale, come la lingua dei segni, escludendo quella acustico-vocale che sfrutta gli organi fono-articolatori, può in molti casi costituire una risorsa decisiva (Giorgetti & Antonietti, 2022). La comunicazione rappresenta infatti un elemento irrinunciabile nel percorso di crescita e costituisce un fattore di protezione nello sviluppo

evolutivo dei soggetti non udenti: l'aumento dell'esposizione quotidiana alle interazioni e conversazioni riduce infatti il rischio di uno sviluppo tardivo della teoria della mente (Marchetti & Valle, 2022).

Anche per gli adolescenti sordi, naturalmente, il percorso di definizione dell'identità passa necessariamente attraverso un processo di autonomizzazione e differenziazione rispetto al proprio ambiente familiare e ciò rimanda all'inevitabile rapporto e confronto con i coetanei. A partire dalla preadolescenza, i pari, rappresentati primariamente dai compagni di gioco e di studio, diventano un punto di riferimento essenziale che calamita l'interesse e l'energia psichica dei ragazzi, oltre che suscitare in loro emozioni intense (Ellis & Zabatany, 2017). A tal proposito, alcuni studi (Stevenson, 2015) dimostrano come vi siano differenze notevoli tra adolescenti sordi e udenti nelle relazioni con i pari: la gestione di queste ultime sembrano più difficoltose per i soggetti non udenti, sia dal punto di vista comportamentale, sia dal punto di vista emotivo-affettivo. Inoltre, gli adolescenti sordi sembrano considerare come particolarmente impegnative le condizioni di comunicazione in gruppo, in cui emergono complicazioni legate alle difficoltà di ascolto e di interazione contemporanea con una pluralità di soggetti (Punch & Hyde, 2011). D'altro canto, tuttavia, alcuni studi hanno rilevato degli aspetti in comune tra adolescenti sordi e udenti. Ad esempio, gli adolescenti sordi presentano preoccupazioni circa l'instaurare legami significativi e sul futuro in modo analogo ai coetanei udenti (Punch & Hyde, 2011).

Alcune ricerche hanno poi messo in evidenza come gli adolescenti sordi, oltre ad avvertire il bisogno di essere accettati dai pari, hanno una particolare necessità di essere coinvolti nelle attività scolastiche per costruire un'immagine di sé positiva (Israelite, Ower, Goldstein, 2002). La scuola, e più precisamente la possibilità di conseguire adeguate performances di apprendimento, risulta investita di intense aspettative e sembra assumere un ruolo assai importante per lo sviluppo identitario dell'adolescente sordo: attese spesso amplificate dall'ambiente familiare che a volte attribuisce al successo scolastico una determinante funzione riparativa del deficit sensoriale. A tal proposito, la letteratura (Bat-Chava, 2000; Israelite et al., 2002; Leigh, 1999; Maxwell-McCaw, Leigh, & Marcus, 2019) mette in luce come gli studenti sordi che frequentano scuole tradizionali abbiano una maggiore probabilità di identificarsi con le norme sociali e la cultura dominante, ovvero quella degli adolescenti normodotati. Solitamente questi ragazzi, utilizzando delle protesi o un impianto cocleare, prediligono una comunicazione di tipo orale e tendono ad assumere atteggiamenti e comportamenti analoghi ai coetanei udenti, fino ad assumere l'identità degli udenti quale

modello di riferimento. Nel caso in cui gli studenti non udenti frequentino scuole per soli ipoacusici, invece, vi è una maggiore probabilità che questi si identifichino con la comunità dei sordi, percependo la condizione di sordità come elemento definitorio di un gruppo portatore di una specifica cultura. Infatti, la costruzione identitaria è profondamente influenzata dall'interazione con i contesti sociali di appartenenza (Israelite et al., 2002) e dall'uso della lingua dei segni (Breivick, 2005; Foster, 1998; Nash, 1987; Skelton & Valentine, 2003). Dunque, in questo caso, l'identità di riferimento risulta quella dei soggetti con disabilità uditiva. Un'ulteriore possibilità è che l'adolescente sviluppi un'identità di tipo *biculturale* e *bilinguistica* (Glickman & Carey, 1993; Leigh, Marcus, Dobosh & Allen, 1998), vissuta come una risorsa con valenza positiva dai sordi, che si identificano in entrambe le culture. Infine, può accadere che vi sia un'identificazione definita *marginale*, rappresentata da coloro che non sono sicuri di appartenere né all'una né all'altra cultura; questi soggetti possono sviluppare nei confronti della sordità sentimenti ambivalenti, che li portano a sentirsi intrappolati tra due mondi contrastanti (Leigh, 1999).

A partire da quanto emerso dalla letteratura, il presente studio intende analizzare, attraverso un'indagine qualitativa di tipo esplorativo, lo sviluppo identitario di 10 adolescenti sordi che utilizzano la lingua italiana dei segni (LIS), quale modalità comunicativa d'elezione. Nello specifico, l'obiettivo è quello di comprendere se e in quale modo la sordità e l'utilizzo della LIS influenzino i processi di definizione dell'identità e la percezione di sé, in riferimento ai diversi contesti di vita. Si intende esaminare il modo in cui gli adolescenti sordi segnanti si rappresentano e narrano la propria storia di vita, il rapporto con la famiglia, con i pari e con gli insegnanti. Inoltre, si vuole indagare l'esistenza di differenti modalità di percepire sé stessi e lo sguardo degli altri e, infine, di pensare il proprio futuro.

Metodo

Partecipanti

I partecipanti allo studio sono 10 adolescenti sordi segnanti di età compresa tra i 15 e i 20 anni, tutti iscritti a una scuola secondaria di secondo grado (si veda Tab. 1). La totalità del campione ha ricevuto la diagnosi di ipoacusia neurosensoriale bilaterale profonda e per comunicare utilizza in via prevalente (4 soggetti) od esclusiva (6 soggetti) la Lingua Italiana dei Segni (LIS). A tal proposito, quasi tutti gli adolescenti del campione (N = 9) dichiarano di aver appreso la lingua

dei segni dai loro genitori nel periodo della prima infanzia, mentre solo un soggetto dichiara di averla appresa a scuola. Quest'ultimo è anche l'unico soggetto che ha entrambi i genitori udenti, mentre tutti gli altri provengono da una famiglia con genitori sordi.

Per quanto concerne la tipologia di scuola frequentata, la metà del campione è iscritta ad un istituto per sordi (N = 5), mentre la restante metà frequenta scuole ordinarie nel territorio di residenza (N = 5). Nei cicli scolastici precedenti al momento dell'intervista, la maggior parte dei soggetti aveva frequentato scuole ordinarie in cui era attivo un progetto di integrazione (N = 5) oppure no (N = 3); gli altri, invece, avevano frequentato un istituto per sordi (N = 2).

Infine, nessun adolescente al momento dell'intervista utilizza protesi acustiche o impianto cocleare. Solo cinque soggetti hanno utilizzato in passato protesi acustiche ed usufruito di un percorso logopedico-riabilitativo. All'interno del contesto scolastico tutti i soggetti usufruiscono delle prestazioni di un assistente alla comunicazione/interprete LIS e, a parte uno, tutti gli studenti intervistati dichiarano di avere rapporti frequenti e significativi con altri ragazzi sordi.

Tab. 1 – *Caratteristiche del campione*

N	Età	Genere	Famiglia	Ausili	Tipo di scuola	Contatto con pari sordi
1	19	M	Genitori sordi	No	Scuola tradizionale	Si
2	16	F	Genitori sordi	No	Scuola tradizionale	Si
3	19	F	Genitori sordi	No	Istituto per sordi	Si
4	15	M	Genitori sordi	No	Istituto per sordi	Si
5	20	M	Genitori udenti	No	Scuola tradizionale	No
6	18	F	Genitori sordi	No	Scuola tradizionale	Si
7	17	F	Genitori sordi	No	Istituto per sordi	Si
8	19	M	Genitori sordi	No	Istituto per sordi	Si
9	16	M	Genitori sordi	No	Istituto per sordi	Si
10	18	M	Genitori udenti	No	Scuola tradizionale	Si

Strumenti

La ricerca è stata svolta con una metodologia qualitativa, attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate individuali, svolte in lingua italiana dei segni. Le interviste sono state videoregistrate in modo da poter garantire una successiva trascrizione fedele e completa. Prima della somministrazione dell'intervista, ad ogni partecipante è stato sottoposto un modulo per il consenso informato necessario per ottenere l'autorizzazione alla videoregistrazione e al trattamento dei dati ai fini della ricerca. Nel caso di soggetti minorenni il consenso è stato fornito dai genitori.

La scelta di utilizzare interviste in profondità è legata alla possibilità di esplorare in modo flessibile molteplici tematiche, stimolando l'intervistato a una riflessione approfondita a partire dalle proprie esperienze personali.

Lo strumento è stato costruito ad hoc al fine di indagare aree di vita dei partecipanti, allo scopo di valutare il modo in cui la condizione di disabilità uditiva intervenga nel processo di costituzione dell'identità. Nello specifico, le aree indagate sono state: le figure relazionali di riferimento, l'ambito scolastico (rapporto con i pari, con gli insegnanti e con il compito), le relazioni affettive, il rapporto con la corporeità, l'immagine di sé, le relazioni familiari, il rapporto con altre persone sorde, il pregiudizio sociale percepito e le prospettive future.

Procedure

I partecipanti alla ricerca sono stati reclutati attraverso vari canali, utilizzando un campionamento di tipo *snow-ball*. I soggetti individuati sono stati poi selezionati affinché si potesse ottenere un campione omogeneo dal punto di vista clinico. Le caratteristiche a cui si è posta particolare attenzione hanno riguardato l'assenza di comorbilità o di particolari deficit cognitivi. I 10 adolescenti selezionati sono stati contattati tramite SMS. Le interviste sono state svolte in videochiamata da remoto: tale scelta si è resa necessaria a causa dell'emergenza sanitaria legata al COVID-19.

Prima dell'inizio dell'intervista, ogni soggetto è stato informato circa gli scopi della ricerca, la durata della videochiamata e, successivamente, è stata fornita una breve descrizione delle procedure legate all'obbligo di riservatezza da parte dei ricercatori rispetto ai dati raccolti. Infine, è stato chiesto ai soggetti di dichiarare la loro partecipazione volontaria alla ricerca ed è stato chiarito che il loro rifiuto non avrebbe comportato alcuna penalità e che avrebbero potuto interrompere la partecipazione in

qualsiasi momento. Ogni intervista è durata circa 40 minuti e le informazioni raccolte sono state elaborate in forma anonima, a tutela della privacy dei partecipanti.

Le interviste sono state trascritte ed analizzate in due step sequenziali, utilizzando l'approccio "carta-matita", senza l'ausilio di software per l'analisi testuale: in un primo momento è stata attribuita una parola chiave ai contenuti più significativi emersi da ciascuna intervista. Secondo il criterio della somiglianza e della vicinanza semantica, le parole chiave identificate sono state raggruppate in macro-categorie. Questa prima fase di analisi aveva l'obiettivo di ricostruire una mappa semantica dell'universo narrativo e rappresentazionale proposto dai partecipanti, attraverso l'identificazione delle principali aree tematiche trasversali all'intero campione. Queste stesse categorie semantiche sono state poi utilizzate per rileggere e codificare le narrazioni dei singoli soggetti e per identificare, all'interno del campione, la presenza di profili tipologici omogenei (De Angeli et al., 2021).

Risultati

L'analisi del contenuto

L'analisi del contenuto ha consentito di codificare i concetti più significativi delle interviste in parole chiave. Le parole chiave sono state successivamente raggruppate in macro-categorie, secondo un criterio di omogeneità di significato. Di conseguenza, è stato possibile generare delle etichette che esprimessero sinteticamente i contenuti. Risultano così diverse macrocategorie semantiche, articolate secondo modalità più o meno funzionali, che descrivono in modo analitico gli "ingredienti" del processo di costruzione dell'identità (Tab. 2).

Tab. 2 – *Descrizione delle macrocategorie individuate per ciascuna area di indagine*

Area di indagine	Macrocategoria	Descrizione
Rappresentazione/ Narrazione della propria storia di vita	Distanziante	La narrazione, anche se ricca di dettagli, è raccontata con distacco, in modo stereotipato, come se non riguardasse se stessi.
	Realistica	Nel racconto della propria storia sono presenti riconosciute sia le difficoltà, fonte di fatica, sia le proprie risorse, messe in campo per fronteggiare le difficoltà.

	Povera	Sono presenti pochi dettagli, la storia è riassunta in elementi quantitativamente e qualitativamente poco connotati affettivamente e/o stereotipati.
Immagine di sé	Idealizzata	L'immagine di sé risulta del tutto positiva, senza incertezze e limiti; la disabilità sensoriale è negata e/o rappresentata solo come risorsa.
	Ambivalente	Vi sono aspetti contrastanti di sé, in cui emergono limiti e risorse personali.
	Devalorizzata	Si osserva un'auto-svalutazione e un disinvestimento dell'immagine di sé che viene percepita negativamente.
Rappresentazione del futuro	Realistica	Il futuro è raccontato integrando i propri desideri e le concrete possibilità di realizzazione.
	Povera	Il futuro non è pensabile oppure è descritto con sfiducia.
Pregiudizio sociale percepito	Vittimizzazione	La condizione di sordità è percepita come elemento sul quale esistono prevalentemente pregiudizi da parte delle altre persone, identificandosi nel ruolo di vittima.
	Riconoscimento del problema	Si evidenzia la presenza pregiudizi e discriminazioni, senza tuttavia identificarsi con l'oggetto di pregiudizio.
	Negazione del problema	I pregiudizi e le discriminazioni non vengono riconosciuti nella loro portata di fatica e di dolore.

La distribuzione delle macrocategorie identificate attraverso l'analisi del contenuto ha messo in luce alcune linee di tendenza trasversali e omogenee, sebbene non manchino aspetti di differenziazione e di contrasto (Tab. 3). La narrazione della propria storia di vita, infatti, risulta prevalentemente di tipo realistico, prospettando uno scenario in

cui sono presenti sia aspetti positivi, sia aspetti di criticità, per quanto riguarda tanto l'esperienza di vita, quanto i vissuti emotivo-affettivi. Solo due soggetti presentano infatti rappresentazioni che sono contraddistinte dalla prevalenza di aspetti difensivi, secondo una modalità narrativa "distanziante", cioè con un marcato distacco emotivo, o "povera", cioè estremamente concisa e con l'utilizzo di un vocabolario molto ristretto. Un'analogha prevalenza emerge anche nella rappresentazione del futuro: solo tre soggetti su dieci propongono una rappresentazione povera, cioè caratterizzata da un immaginario incerto e dalla prevalenza di un sentimento di sfiducia. La maggior parte del campione propone invece una rappresentazione realistica del futuro, che contempla cioè anche possibili difficoltà connesse alla propria disabilità sensoriale.

La narrazione relativa alla percezione del pregiudizio sociale presenta una concentrazione significativa (sei soggetti su dieci) attorno alla posizione che abbiamo definito di "vittimizzazione", cioè attorno all'idea e al sentimento di sentirsi oggetto di valutazione e di atteggiamenti discriminatori in ragione della propria sordità. Più eterogenea risulta essere invece la distribuzione dell'immagine di sé, che presenta aspetti marcatamente ambivalenti in quattro soggetti, la prevalenza di un carattere autosvalutante in altri quattro soggetti e tratti di forte idealizzazione in due soggetti.

Tab. 3 – Distribuzione percentuale dei partecipanti sul totale del campione (N=10)

Area di indagine	Macrocategoria	N. Soggetti
Rappresentazione/ Narrazione della propria storia di vita	Distanziante	1
	Realistica	8
	Povera	1
Immagine di sé	Idealizzata	2
	Realistica	4
	Devalorizzata	4
Rappresentazione del futuro	Realistica	7
	Povera	3
Pregiudizio sociale percepito	Vittimizzazione	6

Considerando l'associazione tra questi elementi rappresentazionali e il genere si possono osservare alcuni aspetti differenziali, in particolare per quanto riguarda l'immagine di sé e la rappresentazione del futuro. Nel primo caso, le femmine presentano un'immagine di sé prevalentemente devalorizzata (in tre casi su quattro), mentre i maschi presentano un'immagine di sé realistica in tre casi e idealizzata in due casi. La rappresentazione del futuro risulta invece realistica per tutte le femmine, mentre per i maschi risulta essere realistica in tre casi e povera nei restanti tre casi. Un'analogia differenziazione emerge anche per quanto riguarda la relazione tra queste due macrocategorie e il tipo di scuola frequentata. L'immagine di sé risulta infatti prevalentemente svalorizzata (in tre casi su cinque) per i ragazzi che frequentato un istituto per sordi, mentre risulta prevalentemente realistica (in tre casi su cinque) per i ragazzi che frequentano le scuole del territorio. Al contrario, la rappresentazione del futuro è prevalentemente realistica (in quattro casi su cinque) per i ragazzi che frequentano un istituto per sordi ed è invece quasi equamente distribuita per gli altri.

Profili tipologici

Le macrocategorie tematiche identificate nel primo livello di analisi sono state applicate ad ogni singola intervista ed hanno permesso di ricostruire in modo sistematico il discorso narrativo di ciascun soggetto. L'analisi comparativa dei lineamenti biografici e rappresentazionali così ottenuti ha permesso di segmentare il campione in tre differenti profili tipologici – di fatto, tre cluster qualitativi - indicativi di tre differenti posizioni all'interno del processo di costituzione dell'identità.

Il primo raggruppamento (Tab. 4) è costituito da quattro soggetti che presentano caratteristiche del tutto omogenee per quanto riguarda tre delle quattro aree tematiche considerate: essi propongono un'immagine di sé devalorizzata, con una considerazione complessivamente critica delle proprie capacità, e si percepiscono come vittime di un pregiudizio sociale negativo in ragione della propria sordità. Tutti e quattro esprimono poi aspettative e prefigurazioni realistiche del proprio futuro, integrando aspetti di desiderio e consapevolezza delle difficoltà e dei limiti che potranno incontrare. Diversificata è invece la narrazione del proprio percorso evolutivo: in due casi risulta essere realistica, mentre

negli altri due risulta povera o distanziante. Questo primo gruppo risulta composto prevalentemente da femmine e da studenti che frequentano un istituto per sordi (3 su 4).

Tab. 4 – Caratteristiche dei partecipanti inclusi nel primo profilo tipologico

Soggetto	Storia	Immagine	Futuro	Pregiudizio
2	Povera	Devalorizzata	Realistica	Ruolo di vittima
3	Realistica	Devalorizzata	Realistica	Ruolo di vittima
7	Realistica	Devalorizzata	Realistica	Ruolo di vittima
9	Distanziante	Devalorizzata	Realistica	Ruolo di vittima

Anche il secondo raggruppamento è composto da quattro soggetti (Tab. 5) e si contraddistingue per una completa omogeneità per quanto riguarda la narrazione della propria storia di vita e l'immagine di sé, presentando in entrambe le dimensioni la compresenza di risorse e di limiti, di soddisfazione e di fatica. A tali rappresentazioni funzionali si affianca tuttavia una rappresentazione del futuro prevalentemente critica e povera. In due casi, poi, emerge la percezione di sé come vittima del pregiudizio sociale. Questo gruppo risulta composto prevalentemente da maschi e da studenti che frequentano scuole del territorio (in 3 casi su 4).

Tab. 5 – Caratteristiche dei partecipanti inclusi nel secondo profilo tipologico

Soggetto	Storia	Immagine	Futuro	Pregiudizio
4	Realistico	Realistica	Povera	Riconoscimento
5	Realistico	Realistica	Povera	Ruolo di vittima
6	Realistico	Realistica	Realistica	Negazione
10	Realistico	Realistica	Povera	Ruolo di vittima

Il terzo profilo tipologico (Tab. 6) è costituito da due ragazzi che mostrano alcune caratteristiche omogenee. Se, in comune con i precedenti profili, la storia di vita viene narrata in modo realistico, l'elemento che lo differenzia dagli altri riguarda essenzialmente la dimensione dell'immagine di sé che, in questo caso, risulta fortemente idealizzata. Nonostante ciò, entrambi gli adolescenti che fanno parte del terzo cluster, propongono una rappresentazione realistica del futuro, mentre differente è la percezione del pregiudizio sociale: considerato realisticamente da uno e contraddistinto da evidenti negazioni dall'altro.

Tab. 6 – *Caratteristiche dei partecipanti inclusi nel terzo profilo tipologico*

Soggetto	Storia	Immagine	Futuro	Pregiudizio
1	Realistica	Idealizzata	Realistica	Riconoscimento
8	Realistica	Idealizzata	Realistica	Negazione

Discussione

La prima area indagata nell'intervista è relativa al racconto della propria storia di vita. Le parole chiave emerse dai resoconti hanno consentito di rilevare tre tematiche centrali, rappresentative del modo in cui gli adolescenti narrano le proprie relazioni intime, i vissuti legati alla propria sordità e le esperienze per loro significative. I ragazzi che hanno descritto la propria storia in modo "distanziante" sembrano raccontare la propria vita con un evidente distacco emotivo che consente loro di proteggersi dalla fatica e dalla sofferenza. I racconti, seppur ricchi di particolari, sono connotati da ricordi che appaiono estremamente lontani e, talvolta, poco accessibili. Al contrario, i partecipanti che descrivono la propria storia in modo "povero" sembrano riassumere con esigui elementi le esperienze vissute fino al momento presente. È evidente, in questo caso, la fatica a raccontarsi e a condividere una storia probabilmente troppo dolorosa. Invece, i resoconti caratterizzati sia dalle fatiche legate alla condizione di sordità che dalle risorse emerse durante il corso della propria vita, possono essere definiti di tipo "imbrigliato". Nello specifico, tale categoria sembra riflettere una sorta di conflitto interiore tra il piacere di narrare i propri successi e la difficoltà di rievocare spiacevoli esperienze.

Rispetto alla seconda area di indagine, l'immagine di sé, sono emerse tre macrocategorie che rappresentano il modo in cui gli adolescenti sordi segnanti considerano gli aspetti della propria personalità e del proprio corpo, elementi centrali nello sviluppo dell'identità. Infatti, se gran parte degli intervistati si trovano in una condizione di "imbrigliamento", mantenendo contemporaneamente più immagini di sé ricche di pregi e di limiti, un gruppo altrettanto numeroso tende ad assumere una posizione "autosvalutante". Quest'ultima è caratterizzata da un disinvestimento dell'immagine di sé, percepita in modo negativo, e sembra essere profondamente connessa alla disabilità sensoriale degli adolescenti intervistati. I numerosi aspetti problematici di sé sono spesso raccontati in relazione alla propria condizione di sordità, come ad occupare la totalità dell'immagine di sé. Al contrario, in qualche altro caso, gli intervistati hanno mostrato un'immagine di sé "idealizzata", connotata

cioè da un'eccessiva considerazione del proprio essere. Nell'assunzione di tale posizione, gli adolescenti descrivono la propria immagine sottolineando esclusivamente le proprie qualità e considerando la sordità come una condizione positiva, priva delle fatiche e delle limitazioni che essa comporta.

Nell'immaginare il proprio futuro, gli adolescenti del campione si distribuiscono in due macrocategorie: da un lato, chi esprime una rappresentazione "realistica" del proprio domani e, dall'altro, chi lo narra invece in maniera "povera". Nello specifico, i ragazzi del primo gruppo rappresentano il proprio futuro come connotato da un'integrazione tra desideri e concrete possibilità di realizzazione. Al contrario, invece, gli intervistati appartenenti al secondo gruppo sembrano riportare una fatica ad immaginarsi un domani, che talvolta appare come inaccessibile e impensabile, oppure come approssimativo e privo di obiettivi.

Infine, il modo in cui questi adolescenti percepiscono lo sguardo dell'altro appare piuttosto variegato. La maggior parte degli intervistati sembra identificarsi nel "ruolo di vittima", percependo il costante giudizio degli altri che, a prescindere da altri elementi, valuta negativamente la propria condizione di sordità. Al contrario, invece, alcuni ragazzi negano il problema, disconoscendo la presenza di pregiudizi circa la condizione di sordità. Ciò avviene probabilmente per un meccanismo di difesa che li conduce a distanziarsi dal portato di fatica e di dolore causato dai giudizi negativi degli altri. Un'ultima modalità di pensare lo sguardo dell'altro è rappresentata dal "riconoscimento del problema", tendenza connotata dalla capacità di integrare la presenza di pregiudizi con la tolleranza della fatica che tale situazione comporta.

La codifica di ogni singola intervista attraverso le categorie individuate attraverso l'analisi del contenuto ha permesso poi di definire un profilo identitario di ciascun soggetto e, successivamente, di raggruppare i partecipanti in tre differenti cluster tipologici.

Il profilo identitario del primo cluster risulta caratterizzato da una prevalenza di aspetti critici e soprattutto da una compatta corrispondenza tra una svaloriata percezione di sé e la prevalenza di un sentimento di discriminazione sociale in ragione della propria disabilità sensoriale. Si tratta di una rappresentazione che può legittimamente far ipotizzare la presenza di meccanismi difensivi di carattere proiettivo/paranoico e che, in ogni caso, costituisce un evidente elemento di criticità nel passaggio evolutivo adolescenziale. Per gli adolescenti di questo primo gruppo lo sguardo dell'altro sembra essere estremamente giudicante e la propria sordità è considerata come un elemento su cui esistono pregiudizi da parte delle altre persone. Essere considerati come deficitari, a

prescindere dalle altre qualità che si possiedono, conduce gli adolescenti a identificarsi nel ruolo di “vittima” e, soprattutto, rischia di attribuire al proprio deficit il ruolo di elemento fondante della propria identità e di produrre un sentimento di sé problematico e devalorizzato. Pur con tutti i limiti derivanti dalla natura qualitativa dello studio, e in particolare dalla ridotta estensione quantitativa del campione, che non consente ovviamente alcuna generalizzazione, appare meritevole di considerazione – per l’evidente connessione logica – il fatto che questo gruppo sia composto prevalentemente da adolescenti che frequentano scuole specializzate per sordi, in quanto ciò non può che amplificare il rilievo che la sordità assume nel determinare la rappresentazione sociale di sé. Non si può inoltre non osservare come questo primo cluster sia composto soltanto da ragazze, ma tale dato risulta meno immediatamente interpretabile e da approfondire. Va infine evidenziato un importante elemento che accomuna i soggetti di questo cluster, vale a dire una rappresentazione positiva del futuro, ovvero la prefigurazione di un percorso di vita in cui coesistono i propri desideri e le concrete possibilità di realizzarli. Tale elemento può ragionevolmente essere collegato all’essere parte di un sistema familiare e amicale che, al contrario del contesto sociale allargato, percepisce la sordità come un tratto naturale e non come un deficit. Essere figli di genitori sordi e avere frequenti rapporti con i pari sordi può infatti costituire un’importante risorsa adattiva e di coping e contribuire a prefigurarsi un percorso di vita ragionevolmente realistico.

Il secondo cluster tipologico è composto in prevalenza da maschi che frequentano le scuole del territorio. Il tratto che contraddistingue in modo evidente e omogeneo questi quattro ragazzi è il realismo, ovvero la capacità di integrare gli aspetti faticosi della propria vita con quelli più piacevoli, oltre che di possedere un’immagine di sé ricca di qualità, ma anche di limiti. Caratteristiche che sembrano allineate al tipico itinerario evolutivo adolescenziale e che trovano nella rappresentazione del futuro, percepito e narrato prevalentemente in termini poveri da alcuni, l’elemento di maggiore criticità. A differenza delle ragazze del primo cluster, questi adolescenti non sembrano in grado di immaginare il proprio futuro con una partecipazione emotiva positiva e tendono a descriverlo come qualcosa di poco rilevante e quasi del tutto privo di idealizzazioni. Il limitato investimento emotivo ed immaginativo nel proprio futuro potrebbe essere giustificato in parte dalla consapevolezza della propria condizione di deficit e di quanto questa possa essere oggetto – in alcuni contesti – di pregiudizio sociale, ma forse può anche essere connessa ad aspetti culturali e sociali di ordine più generale e generazionale.

Il terzo profilo tipologico, più ridotto quantitativamente e per certi versi più omogeneo dei precedenti, è composto da due adolescenti che propongono un'immagine di sé caratterizzata da alta autostima, oltre che da un atteggiamento di compiacimento rispetto alla propria personalità e alle proprie doti. Nonostante nel racconto della propria storia emergano anche gli aspetti di difficoltà e di fatica vissuti, questi sembrano passare in secondo piano rispetto agli eventi piacevoli e soddisfacenti. Tali elementi appaiono coerenti con la percezione, seppur disomogenea, che riportano circa lo sguardo dell'altro: un adolescente riconosce la presenza di eventuali pregiudizi verso le persone con sordità ma non si identifica con l'oggetto delle discriminazioni, mentre l'altro intervistato nega il problema, disconoscendo la portata del dolore connesso ai pregiudizi esistenti. Entrambi gli adolescenti si immaginano un futuro realistico, in cui poter viaggiare, lavorare e avere una famiglia al pari delle persone udenti. Il profilo di questi ragazzi appare per molti versi molto più lineare e funzionale rispetto a quello dei due gruppi precedenti, ma appare assai ragionevole considerare questa posizione come l'esito dell'attivazione di massicci meccanismi difensivi, in particolare di negazione delle problematicità e di idealizzazione di sé, che potrebbero costituire elementi di criticità nella costruzione di un'identità serena ed equilibrata.

Conclusion

L'esito dell'esplorazione delle aree di vita relative alla condizione di sordità e alla sua integrazione nel processo di sviluppo identitario degli adolescenti sembra essere particolarmente variegato. Ogni soggetto, unico e irripetibile, è portatore di una propria storia familiare, un proprio percorso medico-riabilitativo, sociale ed educativo, che ne ha influenzato lo sviluppo. La costruzione della propria identità in adolescenza comporta l'integrazione di molteplici aspetti di sé e, nello specifico, la condizione di sordità rappresenta un elemento centrale in tale processo.

La letteratura non sembra, a tutt'oggi, aver esplorato le connessioni tra la condizione di sordità e lo sviluppo identitario di adolescenti sordi segnanti attraverso una rilettura delle modalità di pensarsi e di narrare i propri vissuti. Il contenuto narrativo delle interviste, come abbiamo visto, ha consentito di individuare tre differenti tipologie di partecipanti. Alcuni adolescenti del campione sembrano in continuo conflitto tra la consapevolezza di essere sordi e il desiderio di essere udenti, presupposto che li induce a considerare la propria sordità come una condizione di disabilità. Per tale motivo, sembrerebbe che questi ragazzi

si percepiscano diversi dagli altri e nutrano un sentimento di inferiorità nei confronti delle persone udenti. Lo sguardo dell'altro, percepito come giudicante, conduce i ragazzi a identificarsi nell'oggetto del pregiudizio, limitando così le loro interazioni con il mondo esterno. Nonostante ciò, lo sguardo verso il futuro non manca di fiducia, grazie alla capacità di questi adolescenti di riconoscere e apprezzare anche gli aspetti positivi e di soddisfazione, legati alle esperienze della propria vita.

Altri adolescenti del campione affrontano invece le medesime sfide in modo diverso e, seppur coscienti di essere in possesso di risorse per far fronte alle fatiche della vita, sembrano non essere in grado di immaginare un futuro in cui realizzare i propri desideri. La risorsa, in questo caso, sembra essere un'immagine di sé funzionale in cui vengono integrati gli aspetti più dolorosi legati alla condizione di sordità, alle qualità del proprio carattere e alle competenze sviluppate. Tuttavia, sembra che – nella maggior parte del campione – avere fiducia in sé non tuteli questi adolescenti sordi dall'identificarsi con l'oggetto delle discriminazioni.

Infine, una terza modalità di vivere l'adolescenza in presenza della sordità sembra essere rappresentata dalla tendenza a eliminare dalla propria identità la condizione di disabilità sensoriale, descrivendo sé stessi come esseri umani perfetti ed esclusivamente ricchi di qualità. In una fase delicata come quella adolescenziale, tale percezione di sé conduce a negare le limitazioni connesse alla condizione di sordità, disconoscendo la portata della fatica ad essa legata. Guardando al passato, questi adolescenti si mostrano in grado di evidenziare successi e fallimenti e, di fronte al desiderio di trovare un posto nel mondo, sembrano capaci di bilanciare i propri sogni con le reali possibilità di realizzarli.

I risultati rilevati dal presente studio, svolto attraverso un'indagine qualitativa di tipo esplorativo, non possono ovviamente essere generalizzabili, in ragione della limitata estensione del campione e della sua non rappresentatività della popolazione di adolescenti sordi segnanti. Ciò nonostante, alcuni dati emersi appaiono interessanti e utili, soprattutto per una progettazione puntuale di interventi riabilitativi ed educativi. In particolar modo, per quanto riguarda la necessità di considerare attentamente la specificità di ogni situazione evolutiva, pur all'interno di condizioni strutturali omogenee, quali la socializzazione primaria con l'ambiente sordo (cioè avere un genitore sordo) e l'utilizzo del linguaggio non verbale. La differente modalità di rappresentare e significare la condizione di sordità, sia da parte degli stessi adolescenti,

sia da parte del contesto relazionale, deve condurre a delineare itinerari evolutivi individualizzati e a sostenere processi di identificazione il più possibile funzionali.

Ricerche future, al fine di ottenere un quadro più completo della condizione degli adolescenti sordi segnanti, sono senza dubbio necessarie e potrebbero essere finalizzate a indagare lo sviluppo identitario di adolescenti sordi segnanti, attraverso l'utilizzo di una metodologia di tipo quantitativo o quanti-qualitativo. Inoltre, potrebbe risultare significativo indagare, attraverso studi comparativi, il processo di costruzione identitaria negli adolescenti udenti figli di genitori sordi, allo scopo di rilevare similarità e differenze rispetto ai coetanei sordi segnanti.

Bibliografia

- Adigun, O. T. (2020). Self-esteem, self-efficacy, self-concept, and intimate image diffusion among deaf adolescents: A structural equation model analysis. *Heliyon*, 6, e04742. DOI: 10.1016/j.heliyon.2020.e04742.
- Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 285-302. DOI: 10.1093/deafed/enz048.
- Breivick, J. (2005). *Deaf identities in the making: Local lives, transnational connections*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Brice, P.J., & Strauss, G. (2016). Deaf adolescents in a hearing world: a review of factors affecting psychosocial adaptation. *Adolescence Health, Medicine and Therapeutics*, 7, 67-76. DOI: 10.2147/AHMT.S60261.
- Byatt, T.J., Duncan, J., Dally, K., & Beuzeville, L. (2021). Evolving Identities of Adolescents Who Are Deaf or Hard of Hearing: A Scoping Review. *American Annals of the Deaf*, 166, 5-30. DOI: 10.1353/aad.2021.0008.
- Carchio, R. (2009). *Linguaggio in circostanze atipiche*. Dispensa del corso di laurea magistrale in Teoria e tecnologia della comunicazione. Milano: Facoltà di Psicologia dell'Università di Milano-Bicocca.
- Caselli, M.C., Maragna, S., & Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: il Mulino.
- Colangelo-Fischer, L., & McWhirter, J.J. (2001). The Deaf Identity Development Scale: una revisione e validazione. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 355-358. DOI: 10.1037/0022-0167.48.3.355.
- De Angeli, E., Bossoni, A., Tamanza, G., & Gennari, M. (2021). Sviluppo dell'identità e traiettorie evolutive negli adolescenti sordi. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 25, 441-460. DOI: 10.1449/100598.
- Ellis, W.E., & Zarbatany, L. (2017). Understanding processes of peer clique influence in late childhood and early adolescence. *Child Development Perspectives*, 11, 227-232. DOI: 10.1111/cdep.12248.

- Fastelli, A., & Arfè, B. (2020). Il contributo degli studi sulla sordità al tema dell'apprendimento implicito. *Giornale Italiano di Psicologia*, 47, 939-959. DOI: 10.1421/100082.
- Foster, S., Mudgett-DeCaro, P., Bagga-Gupta, S., De Leuw, L., Domfors, L., Emerton, G., Lampropoulou, V., Oulette, S., Van Weert, J., & Welch, O. (2003). Cross-cultural definitions of inclusion for deaf students: a comparative analysis. *Deafness and Education International*, 5, 1-19. DOI: 10.1179/146431503790560745.
- Giorgetti, M., & Antonietti, A. (2022). L'apprendimento nei soggetti con problemi uditivi. In Gennari, M. L., & Tamanza, G. (Eds.), *L'inclusione scolastica dei bambini e ragazzi sordi. Il progetto della Fondazione «Pio Istituto Pavoni»* (pp. 29-37). Trento: Erickson.
- Grazzani Gavazzi I. & Carubba L. (1998). Gli adolescenti raccontano le loro emozioni: uno studio esplorativo sul rapporto tra emozioni e costruzione del sé, *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, LIX(2), pp. 176-189.
- Guan, C.Q., & Smolen, E.R. (2022). Visual-Motor Integration in Language Learning Among Deaf and Hard of Hearing Children. *American Annals of the Deaf*, 167, 355-371. DOI: 10.1353/aad.2022.0032.
- Israelite, N., Ower, J., & Goldstein, G. (2002). Hard of hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 134-148. DOI: 10.1093/deafed/7.2.134.
- Jamieson, J. R., Zaidman-Zait, A., & Poon, B. (2011). Family support needs as perceived by parents of preadolescents and adolescents who are deaf or hard of hearing. *Deafness & education international*, 13, 110-130. DOI: 10.1179/1557069X11Y.0000000005.
- Kossewska, J. (2008). Personal identity in deaf adolescents. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 9, 67-75.
- Kunnen, E. S. (2014). Identity development in deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 496-507. DOI: 10.1093/deafed/enu010.
- Ladd, G.W., Munson, H.L., & Miller, J.K. (1984). Social integration of deaf adolescents in secondary-level mainstreamed programs. *Exceptional Children*, 50, 420-428. DOI: 10.1177/001440298405000504.
- Lambe, T., Nagar, M., Shoshani, A., & Nakash, O. (2020). The association between deaf identity and emotional distress among adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25, 251-260. DOI: 10.1093/deafed/enz051.
- Leigh, I. W., Marcus, A. L., Dobosh, P. K., & Allen, T. E. (1998). Deaf/hearing cultural identity paradigms: modification of the deaf identity development scale. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 329-338. DOI: 10.1093/oxfordjournals.deafed.a014360.
- Leigh, I.W (1999). Inclusive education and personal development. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4, 236-245. DOI: 10.1093/deafed/4.3.236.

- Marchetti, A. & Valle, A. (2022). Sordità, processi di sviluppo e teoria della mente. In Gennari, M. L., & Tamanza, G. (Eds.), *L'inclusione scolastica dei bambini e ragazzi sordi. Il progetto della Fondazione «Pio Istituto Pavoni»* (pp. 39-50). Trento: Erickson.
- Maxwell-McCaw, D. L., Leigh, I. W., & Marcus, A. L. (2019). Social identity in deaf culture: a comparison of ideologies. *Jadara journal of research and study*, 33, 14-28.
- Moore, D. F. (2001). *Educating the Deaf Psychology, principles and practices* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Nash, J. (1987). Who signs to whom? The American Sign Language community. In P. Higgins & J. Nash (Eds.), *Understanding deafness socially* (pp. 81-100). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Petter G. (1990). *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Punch, R., & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: a qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 474-493. DOI: 10.1093/deafed/enr001.
- Sekoto, L.V., & Hlayisi, V.G. (2023). Identity construction among deaf adolescents and young adults: a literature review. *African Journal of Disability*, 12, 1168. doi: 10.4102/ajod.v12i0.1168.
- Skelton, T., & Valentine, G. (2003). "It feels like being deaf is normal": an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people's identities. *The Canadian Geographer*, 47, 451-466. DOI: 10.1111/j.0008-3658.2003.00035.
- Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H., Worsfold, S., & Kennedy, C. (2015). Emotional and behavioral difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24(5), 477-496. DOI: 10.1007/s00787-015-0697-1
- Stinson, M. S., Whitmire, K., & Kluwin, T. N. (1996). Self-perceptions of social relationships in hearing-impaired adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 132-143. DOI: 10.1037/0022-0663.88.1.132.
- Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S., & Kennedy, C.R. (2020). Peer Relationship Experiences of Deaf and Hard-Of-Hearing Adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153-166. DOI: 10.1093/deafed/enz048.
- Van Gent, T., Goedhart, A. W., Knoors, H. E., Westenberg, P. M., & Treffers, P. D. (2012). Self-concept and ego development in deaf adolescents: a comparative study. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(3), 333-351.

Appendice – Traccia dell'intervista

Le relazioni significative

Puoi parlarmi delle persone che in questo momento sono a te più vicine? Come vi siete conosciuti? Cosa fate insieme?

Sono sorde? Oralisti o segnanti? Il fatto di essere/non essere sorde ha influenzato la nascita e lo sviluppo della vostra relazione? Se sì in che modo?

Cosa ti piace/gratifica in questa relazione? C'è qualcosa che preferiresti fosse diverso?

L'esperienza scolastica

Puoi parlarmi della tua esperienza scolastica? Quali sono le tue materie preferite e quelle che non ti piacciono?

Com'è il rapporto con i tuoi compagni? C'è qualcuno con cui hai un rapporto di amicizia? Sono sordi o udenti?

I tuoi compagni udenti cosa pensano della tua sordità? Ti sei mai sentito in difficoltà con i tuoi compagni di scuola per il fatto di essere sordo?

È sempre stato così? Com'è andata nella scuola precedente?

E con gli insegnanti come ti trovi? Sanno che sei sordo? Ne tengono conto?

C'è qualche insegnante che ti piace? O qualcuno con cui, al contrario, non ti trovi bene? Puoi raccontarmi degli episodi o farmi degli esempi?

Ha scuola c'è l'Assistente alla comunicazione e/o l'insegnante di sostegno? Con lui/loro come ti trovi?

Le relazioni intime

Alcuni ragazzi alla tua età stanno con qualcuno, hanno il fidanzato/a. Tu ce l'hai? Ti piace qualcuno/a? Puoi raccontarmi qualcosa di questa esperienza?

È sordo o udente? Oralista o segnante?

Hai avuto altre esperienze simili prima?

C'è qualche episodio che vuoi raccontarmi e che rappresenta questa relazione?

La famiglia

Puoi descrivermi la tua famiglia? Da chi è composta, cosa fanno i tuoi genitori/fratelli, com'è il tuo rapporto con loro?

Ci sono altre persone sorde nella tua famiglia? In casa usate tutti la lingua dei segni?

Tra di voi parlate mai della sordità? E cosa ne pensano i tuoi genitori? E tu sei d'accordo con loro?

È sempre stato così o ci sono stati dei cambiamenti nel tempo, rispetto per esempio a quando eri più piccolo?

L'immagine di sé

Se dovessi parlare di te stesso, come ti descriveresti?

Come ti trovi con il tuo corpo? Cosa ti piace di più? C'è qualcosa che non ti piace del tuo corpo e che se avessi la bacchetta magica vorresti cambiare?

E del tuo carattere? Cosa ti piace di più? E quali sono le caratteristiche della tua personalità che vorresti migliorare?

L'immagine sociale e il pregiudizio

Quali sono le cose che ti piacciono di più della tua adolescenza? Quali sono invece le esperienze più difficili e faticose? Puoi farmi degli esempi?

Quali sono le idee più diffuse che hanno i tuoi compagni sulla sordità? E la gente in generale, secondo te, cosa pensa dei sordi? Hai mai avuto l'impressione che la gente abbia dei pregiudizi nei confronti delle persone sorde?

Ti è mai capitato di sentirti giudicato o discriminato perché sei sordo? Puoi raccontarmi qualche situazione spiacevole che hai vissuto e nella quale ti sei sentito poco compreso o considerato a causa della tua sordità?

L'immagine sociale e il pregiudizio

Pensi mai al tuo futuro? Come te lo immagini?

Prova ad immaginare a come sarà la tua vita fra dieci anni. Dove ti vedi? Cosa farai? Con chi vivrai?

Pensando al tuo futuro, pensi che essere sordo sarà un ostacolo per la realizzazione dei tuoi progetti?

**Un “interista” alla corte del Milan:
Marcello Cesa-Bianchi (1926-2018) e
la psicologia dello sport**

**Marcello Cesa-Bianchi (1926-2018),
AC Milan and Sports Psychology**

Alessandro Porro*, Giovanni Cesa-Bianchi^o, Carlo Alfredo Clerici[^]

* Dipartimento di Scienze Cliniche e di Comunità;
Università degli Studi di Milano;
e-mail: alessandro.porro1@unimi.it.

^o Dipartimento di Fisiopatologia Medico-Chirurgica e dei Trapianti;
Università degli Studi di Milano;
e-mail: giovanni.cesabianchi@unimi.it.

[^] Dipartimento di Oncologia ed Emato-Oncologia;
Università degli Studi di Milano;
e-mail: carlo.clerici@unimi.it.

Ricevuto: 04.08.2023 - **Accettato:** 14.05.2024

Pubblicato online: 43.06.2024

Riassunto

Marcello Cesa-Bianchi (1926-2018) negli anni Cinquanta realizzò il progetto del primo servizio psicologico in una squadra di calcio in Italia: l’A. C. Milan. Dopo il Campionato del Mondo di calcio del 1958, l’esperienza brasiliana promosse l’istituzione di un supporto psicologico per le squadrea nazionali di calcio. Il servizio psicologico dell’A. C. Milan aprì la strada allo sviluppo delle ricerche di psicologia dello sport nello specifico campo in Italia. Gli autori analizzano questa esperienza pionieristica sulla scorta di nuova documentazione.

Parole Chiave: Marcello Cesa-Bianchi, psicologia dello sport, A. C. Milan. Servizio psicologico

Alessandro Porro et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2023, Vol. 46
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, DOI: 10.3280/rip2023oa17986

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

Abstract

Marcello Cesa Bianchi (1926-2018) in the Fifties realized the project of the first psychological service in a football club in Italy: A. C. Milan. After 1958 world championship, Brazilian experience promoted psychological support to national football teams. A. C. Milan psychological service opened the way to sports psychology researches in Italy. The authors analyze that pioneeristic work due to new documents.

Keywords: Marcello Cesa-Bianchi, Sports Psychology, AC Milan Psychology Service

Introduzione

La prima parola che pronunciai non fu “Mamma”, o “Papà”, ma “Meazza”.

All’incirca con queste parole e con l’autoironia che lo contraddistingueva, Marcello Cesa-Bianchi (1926-2018) esprimeva la sua passione calcistica per la squadra milanese del F.C. Internazionale (Cesa-Bianchi et al., 2009).

Il riferimento andava a Giuseppe “Peppin” Meazza (1910-1979), che aveva iniziato nel 1927 la sua straordinaria carriera di calciatore nel F.C. Internazionale (Ambrosiana ed indi Ambrosiana-Inter durante il periodo fascista), per poi passare al Milano (questa era la denominazione imposta dal fascismo all’A.C. Milan), alla Juventus, al Varese ed all’Atalanta nel periodo bellico, per ritornare nel secondo dopoguerra al F.C. Internazionale dove l’avrebbe terminata (Jaselli Meazza & Pedrazzini, 2010).

Nella sua sterminata attività e produzione scientifica (Cristini & Porro, 2017), Marcello Cesa-Bianchi si dedicò anche alla Psicologia dello Sport (Muzio & Argenton, 2021): lo fece non solo da ricercatore aperto ad ogni apporto scientifico, senza alcun condizionamento dogmatico o di scuola (Mancino, 2012), ma anche attivando ed organizzando un’attività specifica nel contesto calcistico.

Di questa esperienza, che lo vide antesignano, almeno per il nostro paese, vogliamo dare un cenno di analisi storiografica.

Il periodo che più ci interessa è quello degli ultimi anni Cinquanta, nei quali la psicologia dello sport in Italia era appannaggio di pochi, isolati ricercatori.

Facendo riferimento all'imponente letteratura scientifica internazionale annessa agli Atti del 1° Congresso Internazionale di Psicologia dello Sport (Antonelli, 1966), negli interi anni Cinquanta risultano censiti 19 lavori di autori italiani; solo 3 si riferiscono al calcio e di questi ultimi solo uno si riferisce ad una squadra di Divisione Nazionale Serie A (Antonelli & Romano, 1959).

Siamo nel 1959, allorché il progetto messo in atto da Marcello Cesa-Bianchi, che nel presente lavoro sarà analizzato, era già in atto.

Il lavoro ora citato, avente caratteristiche di nota preliminare, senza indicazioni bibliografiche, appare frutto di un'esperienza estemporanea.

All'estero, come vedremo, la situazione era del tutto differente, caratterizzata da una produzione scientifica ampia, che affrontava anche l'ambito calcistico.

In questo contesto di modernità scientifica si collocherà il lavoro altamente innovativo di Marcello Cesa-Bianchi e dei suoi collaboratori.

Marcello Cesa-Bianchi e la psicologia dello sport

Per contestualizzare, almeno in parte, l'attività di Marcello Cesa-Bianchi in questo particolare ambito di ricerca ed operativo, potremmo valutare alcune pubblicazioni sue o dei suoi più stretti collaboratori.

Spicca il fatto che l'interesse per la psicologia dello sport non fosse episodico, ma che emergesse, con cadenza decennale, quasi a ripensarsi e ad aggiornarsi.

Il periodo che a noi interessa analizzare è quello delimitato dagli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, con una particolare attenzione per gli ultimi anni Cinquanta.

Il primo lavoro che possiamo prendere in considerazione ci porta a confrontarci con un appuntamento di grande rilevanza per la disciplina: il 1° Congresso Internazionale di Psicologia dello Sport, che si svolse a Roma, nell'Aula Magna del CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano) dal 20 al 25 aprile 1965 (Antonelli, 1966).

Esso fu organizzato sotto l'egida di Ferruccio Antonelli (1927-2000) (Cei & Salmela, 1988; Cei, 2011), con l'appoggio della FMSI (Federazione Medico-Sportiva Italiana) e del CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano).

In quell'occasione, il 20 aprile 1965 fu fondata la Società Internazionale di Psicologia dello Sport (International Society of Sports Psychology).

Marcello Cesa-Bianchi ed Alessandro Marco Maderna (1928-1986) incentrarono la loro attenzione sull'ambiente calcistico ed affrontarono il tema del "tifoso" (Cesa-Bianchi & Maderna, 1966).

In effetti si trattava di una delle tre grandi categorie gravitanti intorno al mondo del calcio: le altre due erano, rispettivamente, quelle dei calciatori e degli arbitri.

I due ricercatori milanesi inquadravano il “tifoso” nel contesto del fenomeno del divismo, che al tempo era oggetto di riflessioni applicate al mondo della comunicazione (Favero, 1975) e rappresentava uno dei filoni di ricerca attiva fin dagli anni Cinquanta nelle istituzioni psicologiche e sociologiche milanesi (Alberoni, 1963).

Il tema del divismo sportivo, e di quello calcistico in particolare, risultava al tempo del tutto peculiare.

Talune situazioni erano viste dai ricercatori come portatrici di caratteristiche singolari: in primo luogo il divismo calcistico poteva non comportare un arricchimento automatico (oggi la situazione è ben diversa); in secondo luogo il divo sportivo non era al tempo oggetto di invidia, ostilità, atteggiamenti aggressivi, ma solo di ammirazione (anche in questo caso oggi la situazione è ben diversa).

Al tema del *divismo* doveva essere strettamente collegata l’analisi del *carisma*.

All’epoca, ed anche oggi, non possiamo non sottolineare il riferimento, non solo semantico, alla dimensione del divino.

L’oggetto della ricerca, campionaria, fu la popolazione dei “tifosi” che assistevano alle partite di football che si svolgevano allo stadio di San Siro (oggi intitolato proprio a Giuseppe Meazza).

La domanda posta agli intervistati era la seguente:

Lei pensa che un grande campione di foot-ball (come Rivera, Corso, Altafini, Suarez, Meazza, Combi, Valentino Mazzola etc.) sia dotato di qualità soprannaturali, ossia di qualità divine, non possedute da nessun altro uomo? (Cesa-Bianchi & Maderna, 1966)

Il dato positivo, rilevante per se (raggiungeva oltre il 14%), era appannaggio della componente maschile.

Alla luce dell’evoluzione attuale (Lindström, 2021), quegli anni appaiono assai lontani, ma il legame con il dato socioeconomico e quello “religioso” (collegato quindi al “divino”) ci sembrano confermati (van Ours, 2021).

I due ricercatori milanesi prospettavano la necessità di un’educazione sportiva, volta a ridurre il rischio del fanatismo, altamente pericoloso e trasmissibile in quell’ambiente.

Due altri lavori si occupavano dei calciatori.

Alessandro Marco Maderna e Teresa Fiorone, affrontarono il tema delle motivazioni dei calciatori, mentre Gian Carlo Trentini studiò la loro alienazione.

Il contributo di Trentini (Trentini, 1966), dedicato in modo particolare all'ambito psico-sociale delle squadre di calcio (lo schema organizzativo societario da lui riprodotto si attaglia strettamente a quello dell'A.C. Milan, anche se non è identificabile una specifica società calcistica) voleva anche intervenire sulla percezione dell'ambiente, spesso definito con il termine "dorato", ideale, frutto talora di pregiudizi e stereotipi caratterizzanti il mondo calcistico italiano.

I canali di comunicazione psico-sociale con gli atleti, oltre ad essere scarsi, erano unidirezionali (verso gli atleti), alienanti.

Alienante era la situazione generale, ricca di circoli viziosi che avrebbero dovuto essere infranti.

Infine, non si può non rilevare che faceva capolino anche il problema del doping, come pratica imposta a livello societario contro la volontà degli atleti.

In questo contesto, come poteva essere analizzata la motivazione degli atleti?

Alessandro Marco Maderna e Teresa Fiorone (Maderna & Fiorone, 1966) si erano trovati di fronte ad un insormontabile muro oppositivo *precostituito, irrazionale e ingiustificabile*, approntato dal Direttore tecnico di una società calcistica (non siamo in grado di stabilire quale fosse).

Quindi, seppur con dati limitati, emergevano le modificazioni delle motivazioni, una volta raggiunto il successo, anche economico; si denotava anche la frequenza dell'illusione narcisistica.

Due anni dopo l'esperienza romana del 1° Congresso Internazionale di Psicologia dello Sport, Alessandro Marco Maderna completava la sua ricerca in tema di psicologia dello sport, analizzando i terzi attori delle vicende calcistiche: gli arbitri (Maderna, 1967).

Preliminarmente, si può rilevare che, a pochi anni di distanza dalle precedenti pubblicazioni, gli interessi economici legati al mondo del calcio si andavano sempre più incrementando (viene espressamente citata la trasformazione delle società calcistiche in *Società per Azioni*).

A differenza di quanto esposto nel lavoro dedicato al rapporto fra "tifosi" e campioni sportivi, quello con gli arbitri era generalmente negativo, ostile, radicato, persistente e tendente alla stereotipizzazione.

A riguardo invece della presenza psicologica nell'ambito dell'attività arbitrale, si confermava la sua necessità non solo per la selezione, ma anche come supporto lungo la carriera.

Si riconfermava, anche in questo caso, il ruolo dell'educazione sia del "tifoso", sia dei campioni sportivi.

Se il periodo 1964-1967 può essere definito, per Marcello Cesa-Bianchi ed i suoi più stretti collaboratori, come quello che vide una sistematizzazione delle ricerche psicologiche applicate all'ambiente calcistico, si deve ricordare che la loro attività si era realizzata già alla fine degli anni Cinquanta, ai massimi livelli delle società calcistiche italiane.

L'A.C. Milan

La società sportiva, presso la quale Marcello Cesa-Bianchi poté proporre ed attivare un progetto di intervento psicologico, condotto anche dai suoi più stretti collaboratori, alla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso, fu l'A.C. Milan.

Nei classici repertori di ampia e comune diffusione (La Rocca & Tosi, 1999), così come sul sito ufficiale della società (www.acmilan.com), limitate sono le informazioni reperibili al riguardo dell'organizzazione sanitaria societaria (mentre qualche maggior dato sembra rinvenibile in siti non ufficiali, con tutte le necessarie prudenze del caso quanto al loro utilizzo), cosicché assumono una particolare importanza le fonti secondarie, pur con una doverosa prudenza nella contestualizzazione di talune informazioni.

Inoltre, le caratteristiche societarie di diritto privato, hanno fatto sì che la tutela della documentazione archivistica sia stata di fatto impossibile ad attuarsi.

A riguardo dell'organigramma societario per gli anni 1958-1960 (che più ci interessano), esso si può così sunteggiare (La Rocca & Tosi, 1999):

1958-1959

Presidente: Andrea Rizzoli¹

Direttore Tecnico: Giuseppe Ferruccio Viani²

Allenatore: Luigi Bonizzoni³

Allenatore ragazzi: Mario Malatesta⁴

Preparatore atletico: Elliott Van Zandt⁵

¹ Andrea Rizzoli (1914-1983) era diventato Presidente dell'A.C. Milan nel 1954.

² Giuseppe Ferruccio "Gipo" Viani (1909-1969) era stato dal 1956 l'Allenatore della squadra.

³ Luigi Bonizzoni (1919-2012) sarebbe stato per due anni l'Allenatore della squadra.

⁴ Negli anni Cinquanta Mario Malatesta (1908-1970) svolse la sua attività di Allenatore prevalentemente nelle squadre giovanili dell'A.C. Milan.

⁵ Elliott "Mago" Van Zandt (1915-1959) era stato nell'immediato secondo dopoguerra l'Allenatore della squadra nazionale italiana di basket; nel triennio 1955-1958 era stato capo allenatore della squadra di baseball del CUS Milano.

Capitano: Nils Liedholm⁶

In quell'anno la squadra vinse per la settima volta il campionato di Divisione Nazionale serie A.

1959-1960

Presidente: Andrea Rizzoli

Vice Presidenti: Giangirolamo Carraro, Renzo Polverini e Giacomo Spadacini⁷

Direttore Tecnico: Giuseppe Ferruccio Viani

Allenatore: Luigi Bonizzoni, poi Felice Arienti⁸ (al termine della stagione agonistica)

Allenatore ragazzi: Mario Malatesta

Preparatore atletico: Aristide Facchini⁹

Medico sociale: Piergiovanni Scotti

Capitano: Nils Liedholm

In quell'anno la squadra si qualificò al terzo posto nel campionato di Divisione Nazionale serie A.

Sotto l'impulso modernizzatore di Andrea Rizzoli, anche la struttura sanitaria si espanse, con il progressivo inserimento di consulenti e la fornitura di nuovi servizi ed attività.

Essa era coordinata da Alfredo Boselli¹⁰, al tempo Assistente presso la Clinica del Lavoro "Luigi Devoto", dalla quale proveniva anche il medico sociale di A.C. Milan, Piergiovanni Scotti (1929-2020¹¹).

Possiamo ricordare che in quegli anni, anche Marcello Cesa-Bianchi prestava la sua attività universitaria presso la Clinica del Lavoro "Luigi Devoto" di Milano (Porro et al., 2019).

⁶ Nils Liedholm (1922-2007) a partire dal 1961 sarebbe stato Assistente e poi Allenatore della squadra (fino al 1966). Avrebbe allenato ancora l'A.C. Milan nei periodi 1977-1979 e 1984-1987.

⁷ Giangirolamo "Mimmo" Carraro (1914-2003) e Giacomo "Mino" Spadacini (1907-2000) furono i protagonisti della costruzione della squadra negli anni Cinquanta; quest'ultimo ricoprì anche ruoli dirigenziali a livello nazionale; Renzo Polverini (1920-2001) fu in quegli anni Vice Presidente.

⁸ Felice Arienti (1917-2001) fu anche Vice Allenatore nel 1957 e nel 1960.

⁹ Aristide Facchini (1920-2008) può essere considerato uno degli antesignani massaggiatori e preparatori atletici che operarono in A.C. Milan.

¹⁰ Libero Docente in Patologia Speciale Medica presso l'Università degli Studi di Milano, il quale coltivava interessi di patologia clinica (Boselli, 1954). Possiamo ricordare che le ricerche in ambito metabolico sono divenute nel tempo una caratteristica rilevante per l'analisi della performance (Slimani et al., 2017) e degli infortuni.

¹¹ Scotti era Libero Docente in Medicina del Lavoro. Egli fu anche impegnato, successivamente, nell'attività associativa dei medici che operavano nelle società calcistiche.

La struttura medica di A.C. Milan si rendeva via via più complessa: oltre a Marcello Cesa-Bianchi chiamato, come vedremo, ad organizzare l'attività psicologica, un altro accademico milanese di primo livello veniva a completarne l'attività: si trattava dello pneumologo e fisiologo Mihrtad Pazardjiklian (1918-2015).

Marcello Cesa-Bianchi e l'attività psicologica presso l'A.C. Milan

Quando ed in che modo fu attivata l'attività psicologica presso l'A.C. Milan?

I campionati del mondo del 1958, che si svolsero in Svezia e si conclusero il 29 giugno con la vittoria della squadra del Brasile, sono unanimemente considerati un *primum movens* di assoluto rilievo per la modernizzazione nella gestione dei calciatori: anche la dimensione psicologica poteva finalmente trovare un adeguato spazio di intervento.

Un trafiletto pubblicato sul quotidiano *Il Giorno* il 17 luglio 1958 preannunciava l'inserimento nello staff sanitario di A.C. Milan di uno specialista in *psicologia sperimentale* (si noti la definizione d'epoca), allievo di Marcello Cesa-Bianchi: si trattava di Gian Carlo (Giancarlo) Trentini (1928-2017).

Noi sappiamo che le cose, quanto agli specialisti che assunsero tale incarico di servizio, andarono diversamente da quanto segnalato, nel senso che i collaboratori di Marcello Cesa-Bianchi impegnati con l'A.C. Milan furono più d'uno.

Nell'estate del 1958, i successi della squadra nazionale brasiliana avevano proposto all'attenzione generale l'esistenza di un'attività organizzata e strutturata di psicologia (allora era ancora in prevalente uso il termine di *psicotecnica*) all'interno delle società calcistiche (ed anche della squadra nazionale brasiliana, in quello specifico caso).

Il riferimento andava alla figura di João Carvalhaes (1917-1976), per taluni aspetti controversa (Costa Waeny & Leopardi Bosco de Azevedo, 2003).

Un testo dattiloscritto in lingua italiana (Carvalhaes, post 1958), presumibilmente correlato ad una conferenza successiva alla conquista della Coppa Rimet del 1958, giacché sono citate espressamente le due partite di preparazione giocate dalla nazionale calcistica brasiliana in Italia (a Firenze contro la Fiorentina il 29 maggio 1958 e a Milano contro l'Internazionale il primo giugno successivo, ambedue conclusesi con la vittoria della nazionale brasiliana per 4 reti a 0) e tutte le partite del campionato mondiale svoltosi in Svezia ci può aiutare a comprendere le posizioni dello psicologo brasiliano.

Sono esemplificati i test da lui prevalentemente impiegati:

1. *Di personalità:*

Prova della figura umana, di Karen Machover¹².

Miocinetico di Mira y Lopes¹³ [sic!].

2. *Di intelligenza:*

Army Test-Forma Beta;

Cubi di Koss¹⁴ [sic!].

Carvalhaes concludeva il suo intervento con l'auspicio che *altri studiosi qui presenti, abbiano a contribuire ed arricchire questo nuovo campo di studio.*

Se lo sviluppo dell'interesse, come riferito tradizionalmente dalla storiografia, per la psicologia dello sport andava collegato alla vittoria brasiliana nel Campionato del Mondo, la cui finale si era giocata il 29 giugno 1958, la decisione di dotare l'A.C. Milan di una struttura di intervento psicologico appare singolarmente rapida: non si può escludere, quindi, che essa potesse essere in via di maturazione già nei mesi precedenti.

Tuttavia, lo stesso Boselli riporta la centralità dell'esperienza del Campionato del Mondo e la sua partecipazione allo scopo di conoscere i principali Servizi medici attivati nelle squadre partecipanti, per la decisione di attivare un servizio psicologico.

Per organizzare un'attività doveva essere preliminarmente analizzata la struttura societaria.

In uno schema non datato, Marcello Cesa-Bianchi evidenziava i punti di problematicità, dovuti sia alle diverse componenti societarie (Dirigenti, Soci, Giocatori, Tecnici, Medici, Massaggiatori), di norma poco integrate, sia al particolare ambiente nel quale viene a trovarsi il giocatore:

[...] ha scarse amicizie sia con i membri della squadra sia con gli altri componenti della équipe tecnica e medica. Teme infatti che l'allenatore possa trascurarlo, che il medico possa trovarlo non idoneo. Segue con fiducia il massaggiatore [...]

¹² Sophie Karen Alper (1902-1996), è nota come Karen Machover (Fagan & Wilson, 1997), dal cognome del marito, Solomon Machover (1906-1976) e per il test da lei ideato.

¹³ Emilio Mira y Lopez (1896-1964) fu attivo a Barcellona; dopo la guerra civile fu costretto all'esilio e si trasferì a Rio de Janeiro (Degani-Carneiro, 2020). Il suo test denotava una stretta correlazione con la tecnica grafologica (Falorni, 1954).

¹⁴ Samuel Calmin Kohs (1890-1984), oltretutto per il test che porta il suo nome, può essere ricordato per la sua attività ai massimi livelli delle istituzioni ebraiche statunitensi.

Le tensioni si potevano innescare fra Allenatore e Direttore sanitario; fra Giocatori e Dirigenti (principalmente per motivi economici); fra Giocatori e Giocatori (anche se, di norma, esse risultavano latenti o poco espresse).

In un ambiente con forti presenze di aspetti negativi, quali l'assenza di relazione diretta fra Dirigenti e Giocatori; la presenza di numerosi pregiudizi; la scarsa coesione sociale intorno ai colori (valori) della squadra; la tendenza ad aumentare le funzioni; il basso livello culturale dei giocatori che rendeva difficile la convinzione; il provincialismo dell'ambiente unito ad infantilismo di atteggiamenti; l'assenza di "relazioni umane"; l'opportunismo; il timore dei giornalisti, ben si comprende che il lavoro dell'équipe medica si svolgesse in condizioni difficili.

Dove si sarebbe potuto collocare lo Psicologo?

Egli poteva essere la figura che avesse rapporti con tutte le altre (esclusi i Soci ed i Dirigenti, con l'eccezione del Direttore tecnico).

Il Progetto di consulenza psicologica per il Milan F.C. [sic!]

In un appunto manoscritto di Marcello Cesa-Bianchi, in forma di minuta e non datato, è delineato il Progetto di consulenza psicologica per il Milan F.C.¹⁵:

La consulenza è fornita da un'équipe diretta dal prof. Marcello Cesa-Bianchi, Professore incaricato di Psicologia della Facoltà Medica dell'Università di Milano, e composto da 4 suoi collaboratori, psicologi e psichiatri.

Scopo della consulenza è quello di fornire alla Direzione e al Servizio sanitario della Società quei suggerimenti di carattere psicologico che possano contribuire a migliorare l'adattamento ed il rendimento dei singoli componenti la squadra e della squadra nel suo complesso.

Modalità: un'azione psicologica che risponda ad intendimenti di serietà scientifica e di utilità pratica presuppone un'approfondita conoscenza della situazione umana nella quale si intende operare e di tutti quei fattori extrapsicologici che esercitano una qualche influenza sulla situazione umana medesima. Ciò indica l'opportunità che una prima fase della collaborazione sia dedicata ad una conoscenza della situazione organizzativa della Società e della politica svolta dalla direzione, dei rapporti umani che si stabiliscono agli stessi livelli o fra

¹⁵ Si noti la definizione F.C. (Football Club) propria, invece, dell'Internazionale (Inter), la squadra del "tifoso" Marcello Cesa-Bianchi.

diversi livelli dell'organizzazione: tale intento potrà essere realizzato attraverso una serie di interviste con gli elementi più rappresentativi della Società.

Contemporaneamente a tale azione potrà essere iniziato un approfondito esame psicodiagnostico di tutti i componenti della squadra che permetta di raggiungere una conoscenza sistematica di ciascuno di essi.

Completata l'azione preliminare, essenzialmente di studio [//] e di presa di coscienza dei singoli e dell'ambiente, potrà essere iniziata l'azione psicologica propriamente detta, la quale anche se le sue modalità ed il suo ambito saranno definibili solo sulla base dello studio preliminare, potrà prevedibilmente articolarsi nelle seguenti iniziative:

1) Controlli sistematici dei singoli giocatori che permettano di fornire alla Direzione elementi utili per la risoluzione di vari problemi contingenti connessi all'attività della squadra.

2) Controlli sistematici della politica umana della Società, allo scopo di fornire suggerimenti utili di carattere generale o relativi ai singoli giocatori (premi – punizioni – incoraggiamenti – [segue un vocabolo non identificabile, a causa della piegatura del foglio], etc.).

3) Elaborazione, in collaborazione con i tecnici della Società, di un profilo professionale del calciatore e possibilmente anche del giocatore di ogni singolo ruolo, allo scopo di permettere un'efficace selezione e orientamento delle nuove leve.

4) Collaborazione con la Direzione e con il Servizio Sanitario al fine di risolvere i problemi che si dovessero di volta in volta presentare.

L'attività psicologica dovrà essere svolta in stretto contatto con le altre strutture Sanitarie della Società.

L'inizio della consulenza è previsto per il 1° settembre 1958: il periodo iniziale di studio è previsto di circa 2-3 mesi. La consulenza durerà fino al 1° settembre 1959 e potrà essere poi eventualmente proseguita.

Tempo 6 ½ [segue un vocabolo non identificabile, a causa della corsività del ductus].

Il costo della consulenza è di 400.000-500.000 lire mensili.

Seguono alcune annotazioni relative ai componenti dell'équipe:

CB¹⁶

Di Naro¹⁷?

Seguono due sigle non identificabili;

¹⁶ Da identificarsi con Marcello Cesa-Bianchi

¹⁷ In effetti Calì (Calogero) Di Naro fece parte dell'équipe psicologica impegnata con l'A.C. Milan.

Maderna¹⁸

[//]

1° settembre – 30 maggio – 9 mesi

3 mesi [seguono tre vocaboli non identificabili, a causa della corsività del ductus].

6 mesi di attività pieni.

Si tratta di un interessante progetto, in senso generale e specifico, per un ambiente, come quello calcistico, che non prevedeva alcuna presenza psicologica, e che vedeva anche quella medica essere presente con difficoltà.

Spicca la dimensione scientifica della proposta sottolineata secondo alcune caratteristiche del tempo.

Si tratta della realizzazione dei cosiddetti *profili professionali*, che sappiamo impegnava al tempo il gruppo di lavoro di Marcello Cesa-Bianchi a livello locale e nazionale (Porro et al., 2019).

L'avvio del progetto, fra molte difficoltà

La prima fase, esplorativa e conoscitiva, del progetto ebbe inizio nell'ottobre 1958, pressoché contemporaneamente all'inizio del campionato calcistico di Divisione Nazionale Serie A (21 settembre 1958).

Essa si svolse sulla scorta di quanto delineato da Marcello Cesa-Bianchi, con lo slittamento della scansione temporale di alcuni mesi.

Ciò ci indica che l'attuazione della presenza operativa dello psicologo non fu né semplice, né priva di ostacoli da superare.

Si trattava non solo di ostacoli tecnici, interni all'ambiente e specifici, ma anche di ostacoli di ordine generale, inerenti al rapporto problematico fra tradizione e innovazione, tra spunti propulsivi e resistenze al cambiamento, tra scientificità ed empirismo¹⁹.

Del resto, questi problemi possono essere riconosciuti ancor oggi, non solo nell'ambiente calcistico (Bailey et al., 2018).

A partire dal mese di marzo 1959 l'operatività passò da una fase sperimentale a quella pienamente attuativa: ciò coincise anche con la segnalazione sulla stampa sportiva specializzata dell'iniziativa.

Si deve ricordare che l'A.C. Milan era la prima società calcistica ad attivare una *Sezione psicologica* all'interno del proprio *Servizio Sanitario*.

¹⁸ Si tratta di Alessandro Marco Maderna.

¹⁹ Con queste parole si esprime Alfredo Boselli, a proposito dell'attività modernizzatrice di Andrea Rizzoli: *Ha voluto la scienza, non più l'empirismo*.

Come già ricordato, ciò non avvenne senza problemi e difficoltà: ad esempio, una missiva indirizzata da Boselli a Cesa-Bianchi il 10 febbraio 1959 poneva all'osservazione di quest'ultimo il rischio di un deterioramento dei rapporti con chi stava portando a termine la prima fase del progetto.

La posizione dell'allenatore, definita *tradizionalistica*, accompagnata da una posizione *independentistica* del collaboratore psicologo, potevano far correre il rischio di mettere in cattiva luce e vanificare non solo il lavoro della costituenda sezione psicologica, ma quello del *Servizio Sanitario* nella sua totalità.

Il messaggio era chiaro: urgeva un intervento regolatore e moderatore da parte di Marcello Cesa-Bianchi.

Esso, evidentemente, si verificò, cosicché il giorno 5 marzo 1959 furono emanate le

Norme riguardanti l'attività dello psicologo presso l'A. C. Milan:

- 1) *Non esiste alcuna limitazione e contatti con i giocatori, l'allenatore, ecc.; gli elementi essenziali ricavati da tali contatti dovranno peraltro essere regolarmente comunicati al prof. Boselli.*
- 2) *Di tutte le comunicazioni scritte inviate al prof. Boselli, una copia dovrà essere trasmessa al prof. Cesa-Bianchi.*
- 3) *Tutte le richieste di interviste saranno smistate al prof. Boselli.*
- 4) *Dovrà essere evitato ogni apprezzamento sulle questioni che esulano dalla propria specifica competenza.*
- 5) *Ogni tre settimane dovrà essere fissata una riunione a cui prenderanno parte il Prof. Boselli, il Prof. Cesa-Bianchi, il Dr. Di Naro.*

In pari data, Marcello Cesa-Bianchi indirizzava al Presidente Andrea Rizzoli (e per conoscenza ad Alfredo Boselli) una lettera-relazione:

[...] sento il dovere di rivolgermi a Lei per precisare alcuni aspetti relativi all'attività di carattere psicologico avviata presso la Sua Società.

A seguito di una gentile richiesta del prof. Alfredo Boselli, sono stato lieto di designare un mio assistente a collaborare all'attività del Servizio Sanitario della Società, diretto dallo stesso prof. Boselli.

Ho concordato col prof. Boselli di dare inizio all'attività psicologica – che si svolge sotto la mia supervisione ed in modo coordinato rispetto alle altre attività sanitarie – col 1° ottobre 1958 e di articolarla in due fasi:

- *una prima fase, della durata di nove mesi (dal 1° ottobre 1958 al 30 giugno 1959) essenzialmente di studio di sfondo, di conoscenza approfondita dei giocatori, di impostazione delle possibili iniziative e di carattere psicologico;*

- una seconda fase, immediatamente successiva, di attuazione delle iniziative stesse, sulla base di un programma concordato con il prof. Boselli.

Per la realizzazione della prima fase ho designato il Dr. Calogero Di Naro il quale, in relazione ad una serie di impegni già da tempo contratti, concluderà [//] la sua collaborazione al termine della fase stessa e sarà sostituito da un altro dei miei assistenti. Tale sostituzione, realizzata al termine dell'attuale campionato, non potrà determinare alcun effetto negativo sull'andamento dell'attività psicologica.

L'esperienza psicologica che si sta svolgendo nell'ambito di una più ampia esperienza sanitaria dell'A.C. Milan rappresenta il primo serio tentativo del genere attuato in Italia: l'interesse che esso presenta e le ampie prospettive offerte dalle Sue moderne e coraggiose concezioni in campo di medicina sportiva, mi hanno spinto ad accettare ed a collaborare con entusiasmo a questa iniziativa, della quale sarò lieto di poter discutere periodicamente con Lei, insieme al prof. Boselli, le modalità di evoluzione. [...]

Si trattava, di fatto, di una messa sotto tutela per i mesi residui della fase sperimentale del progetto.

Tuttavia, il dato più interessante riguarda l'importanza di questo primo esperimento italiano, che meritava di essere mantenuto in essere.

L'intervento di Cesa-Bianchi fu giudicato favorevolmente in una lunga lettera indirizzatagli da Boselli il giorno 25 marzo 1959.

Egli esemplificava alcuni aspetti dell'attività del Servizio sanitario dell'A.C. Milan, prendendo come riferimento gli ambiti della fisiologia (oggi li riferiremmo all'ambito fisiatrico, biomeccanico, oltreché fisiologico in senso stretto):

[...] Altrettanto io chiederei alla psicologia. Ciò implica, come già avve[//]nuto con il fisiologo, la discussione o, per lo meno, la conoscenza comune dei tests impiegati. Io conosco, perché me lo ha spiegato Pasargiklian [sic!] quello adoperato dai fisiologi, non quelli psicologici.

Ove i tests non siano concordemente e universalmente accettati dagli studiosi per questo particolare fine, la cernita di quelli adatti implica un lavoro preliminare, o parallelo, che meriterebbe discussione o, almeno, conoscenza comune.

Il passo più difficile è forse questo: il tutto si condensa in un giudizio tanto sintetico da apparire quasi misero, e indegno, si direbbe, di tanta competenza scientifica. E [//] invece, se mi è permesso, è proprio questo un motivo di ammirazione che io ho per Pasargiklian [sic!]. Dopo avere

studiato per lustri la sua disciplina egli non considera indegno esprimere con un solo numero (quello di Watt) il succo del suo studio su un atleta.

So benissimo che potrebbe scrivere pagine e pagine di utilissime osservazioni scientifiche su tutti i dati che riceve. E non è detto che non lo farà. Ma si è reso conto che qui dobbiamo cominciare a dimostrare che noi siamo praticamente utili. La sua scienza costituisce il complesso dei prolegomeni, non l'oggetto della sua attività al Milan. [//]

Con questo non voglio escludere che una mano non possa lavare l'altra.

Di che cosa abbiamo bisogno sul piano psicologico? Mi si consenta di precisare e limitare: sul piano psicotecnico?

Dobbiamo giungere alle correlazioni fra scatto, elasticità, prontezza, smalto, scioltezza, ritmo, mobilità, velocità ... ecc. da un lato e tests psicologici (psicotecnici) dall'altro (Per quanto riguarda la condizione atletica abbiamo il Knipping dei fisiologi).

Chi ci darà le variazioni dei primi parametri? L'allenatore, per quanto egli ne sia capace e possa e voglia e gli convenga fare. Lasciamo correre su queste supplementari, benché non [//] trascurabili difficoltà. Chi ci darà le variazioni dei secondi? I ripetuti esami dello psicologo.

E quando interverrà questi a riesaminare ripetutamente? È ovvio che lo farà quando vi saranno indizi di una significativa variazione possibile (ad es. recuperi notevoli di forma, cadute evidenti della stessa ecc).

Ma variano sensibilmente i risultati dei tests in relazione alle variazioni di forma? La risposta implica tutto un lavoro di cernita per identificare i più sensibili (e, forse in contrapposto, i più sicuri e pertanto assai meno variabili). Implica inoltre la risposta a un altro quesito, preliminare.

Come variano i tests in relazione a variazioni non già sottili e inevi[//]denti clinicamente quali le modificazioni di «forma», bensì in relazioni a cospicue modificazioni della salute del soggetto, cioè in stato di malattia?

Direi che se una malattia di qualche entità non fosse capace di alterare l'esito dei tests così come ad evidenza alterasse l'efficienza in campo del calciatore, allora la psicotecnica non sarebbe matura per entrare nel calcio.

Creda che questi ed altri analoghi quesiti mi martellano da tempo e non poco (o qualcosa di più) soffro a non poterne neppure parlare, oltre a non intravederne uno spiraglio di soluzione. [...]

Dalla lettera di Boselli emerge con evidenza la visione problematica d'epoca, incentrata sulla dimensione psicopatologica e che tendeva ad individuare la psicologia nella sua espressione numerica della mera applicazione dei reattivi mentali (per usare un termine del tempo).

In questo contesto appare comprensibile il parallelismo con l'ambito della fisiologia ed appaiono in modo ancor più evidente le difficoltà di trovare uno spazio per la psicologia ed i suoi interventi.

Ad un osservatore esterno, non poteva infine sfuggire la peculiarità (se non la potenziale patologia) dei rapporti con la stampa, soprattutto quella specializzata.

Appare, a questo proposito, illuminante l'analisi di una serie di articoli pubblicati il giorno 2 marzo 1959 sul periodico specializzato *Calcio Lombardo Milaninter*.

Introdotta dal titolo generale *La fabbrica della salute*, erano accolti interventi, in forma di brevi articoli, di Andrea Rizzoli, Giuseppe Ferruccio Viani, Luigi Bonizzoni, Alfredo Boselli, *un tifoso e un giocatore*.

L'obiettivo era quello di presentare un Servizio sanitario moderno inserito in una Società calcistica; di sgombrare il campo da informazioni non corrette; di eventualmente proporsi come modello operativo.

La visione tradizionale del medico sociale, almeno per il grande pubblico, era quella della figura che, insieme al massaggiatore, entrava rapidamente in campo nel caso di un infortunio di gioco.

Oggi siamo ben coscienti della rilevanza specifica anche della dimensione psicosociale (Slimani et al., 2018) e della possibilità di intervento di tipo psicologico nel contesto infortunistico (Rusciano et al., 2017); al tempo un tale concetto era difficilmente veicolabile.

Se già un'organizzazione complessa dell'attività medica poteva scontrarsi con il tradizionale dualismo medico/massaggiatore, il tema dell'attività psicologica era certamente quello maggiormente esposto a distorsioni giornalistiche e pregiudiziali.

Ciò emergerà chiaramente dall'analisi dei singoli articoli.

Le parole di Angelo Rizzoli sono, a questo proposito, chiarissime:

[...] Per esempio, parecchi hanno ironizzato sullo psicologo recentemente assunto dal Milan, hanno ironizzato senza conoscenza di causa. Attraverso l'indagine psicofisica intendiamo arrivare alla scelta preventiva dei giocatori, accertandone «a priori» l'attitudine all'attività calcistica in generale e ad un determinato ruolo in particolare. Lo «stato psicologico» pesa notevolmente sul rendimento dei giocatori.

Mi si permetta un'esemplificazione. È stato accertato che in allenamento vengono realizzati nove calci di rigore su dieci, mentre in partita gli stessi giocatori ne trasformano soltanto il 60 per cento. La

causa di questa incomprensibile sperequazione è stata identificata anche nelle particolari condizioni emotive del giocatore ed è appunto questa causa che stiamo cercando di eliminare attraverso un opportuno trattamento psicologico del soggetto. [...] (Rizzoli, 1959)

Se le posizioni del presidente dell'A.C. Milan potevano essere considerate di certa apertura e di considerazione della psicologia, il breve trafiletto che riporta il pensiero di Giuseppe Ferruccio Viani è esemplificativo dello scetticismo con cui questa iniziativa era stata accolta, anche agli alti livelli, dirigenziali, mentre dalle parole dell'allenatore Bonizzoni sembra evincersi la volontà di mantenersi il più possibile estraneo al confronto con le altre componenti societarie.

L'articolato contributo di Alfredo Boselli rivendica la multidisciplinarietà e professionalità dell'equipe (Boselli, 1959) che operava nel *Servizio Sanitario*.

Emblematiche sono, invece, le parole, riportate in forma anonima di *un tifoso e un giocatore*: ambedue fanno riferimento ad un termine, *psicanalisi*, il che dimostra quanto l'informazione giornalistica potesse essere distorta.

Il trafiletto riferito ad un giocatore, che chiedeva l'anonimato, merita di essere riportato integralmente, quale espressione di talune negative caratteristiche ambientali già sottolineate da Marcello Cesa-Bianchi.

Francamente non ci capisco molto in materia di psicanalisi, non riesco perciò ad immaginare quale potrà essere la sua influenza sulla mia attività calcistica e sulla mia carriera. So che in diversi campi vengono comunemente usati speciali «esami attitudinali» per accertare la predisposizione del soggetto a svolgere un determinato lavoro; penso quindi che, nel caso nostro, il criterio e le finalità debbono essere più o meno gli stessi. Sono già passato sotto il torchio del dottor Di Naro e, a costo di sembrare iconoclasta, dirò che è stata un'esperienza divertente. Ho eseguito dei disegni, ho risposto a numerosi «tests», ho anche chiacchierato con il dottore del più e del meno. Con qualche variante ho fatto quello che già avevo fatto in occasione della visita di leva. Non spetta a me giudicare se tutto questo serve o non serve, per parte mia posso dire soltanto che il Milan è una società seria e che i sanitari che ci assistono sanno perfettamente quello che è bene e quello che è male. (Un giocatore, 1959)

Molto più interessante, per lo scopo della nostra analisi, appare la didascalia di un'immagine che mostra Calì (Calogero) Di Naro e José "Mazzola" Altafini.

Al tempo José Altafini era noto prevalentemente con il nome di José Mazzola, in virtù di un'asserita assonanza con il calciatore Valentino Mazzola (1919-1949), il leader del Grande Torino, scomparso tragicamente sulla collina di Superga il 4 maggio 1949 nell'incidente aereo che annientò l'intera squadra.

Correttamente si riporta il fatto che "Mazzola", avendo preso parte ai Campionati del Mondo in Svezia, avesse avuto, al contrario dei suoi compagni di squadra, esperienza dell'attività psicologica promossa da João Carvalhaes.

Si sottolineava implicitamente che gli interventi di tipo psicologico potessero essere a lui più familiari.

Un bilancio della fase sperimentale del progetto

Al termine del campionato di calcio 1958-1959, terminava anche la fase sperimentale del progetto di consulenza psicologica.

Non possediamo relazioni su questa fase dell'esperienza con l'A.C. Milan; tuttavia, un documento non datato ci può rendere interessanti spunti di riflessione su una fase avanzata della prima parte dell'intervento.

Esso potrebbe riferirsi ad una di quelle riunioni periodiche previste dalle già citate *norme* del 5 marzo 1959.

I profili caratterologici ed intellettivi delle riserve (20 giocatori) erano stati completati.

Lo studio di sfondo dell'intera squadra (titolari + riserve) era stato completato.

Gli esami a distanza della partita e quelli immediatamente prima della stessa, *per mettere in evidenza variazioni nelle reazioni motorie ed affettive dei calciatori* erano iniziati.

Il problema di tali esami era principalmente correlato alla variabilità dei titolari schierati e dell'impossibilità di utilizzare, nell'immediatezza della partita, un *setting* adeguato.

Ci si trovava sicuramente in una data successiva alla già citata lettera di Boselli a Cesa-Bianchi del 25 marzo 1959, nella quale il coordinatore del Servizio sanitario dell'A.C. Milan esprimeva alcune sue perplessità su un ambito dell'intervento psicologico differente dalla somministrazione ed elaborazione dei tests.

Si possono riportare i tre nuclei di osservazioni elaborate da Cesa-Bianchi: essi rappresentano una chiara risposta alle posizioni di Boselli.

La valutazione psicologica pre partita costituisce l'ultima fase dell'attuale studio il cui scopo è la messa a punto anche della batteria di reattivi adatti.

L'attività svolta dallo psicologo, trattandosi anche di una osservazione "partecipante" richiede che questo colga le occasioni favorevoli per stabilire buoni rapporti di fiducia con i giocatori ed i tecnici (allenatore, massaggiatore) e quindi un grado di libertà più ampio di quello del medico.

Ridurre tutta l'attività dello psicologo alla meccanica ripetizione di esami psicotecnici prima della partita equivale ad annullare praticamente gli effetti psicologici più interessanti (trasformazione in "fiscale").

Emerge, oltre a quanto già espresso a proposito delle situazioni ambientali, la dimensione pionieristica della consulenza psicologica condotta presso l'A.C. Milan.

Un anno di consulenza psicologica per l'A.C. Milan

Nel campionato di calcio 1959-1960 l'attività psicologica all'interno del Servizio Sanitario dell'A.C. Milan si esplicita nella sua pienezza: di questo periodo possediamo una serie di referti relativi agli esami psicologici eseguiti.

Non è possibile riportare, a norma delle leggi vigenti, i dati che rivestono il carattere di estrema sensibilità: tuttavia possiamo dare taluni cenni in forma accuratamente anonimizzata.

Una tabella può rappresentarci, laddove possibile, la distribuzione temporale degli esami effettuati e l'esito prognostico psicologico.

Tab. 1 - Prognosi psicologica

Numero referto	Data	Prognosi psicologica
1	Non datato	Riservata
2	Non datato	Buona
3	Non datato	Talune riserve
4	14.11.1959	Buona
5	16.11.1959	Nulla da segnalare
6	3.12.1959	Non prevedibile
7	17 e 19.12.1959	Non presente
8	19.12.1959	Buona
9	14.1.1960	Assenza di note preoccupanti
10	21.1 e 1.2.1960	Buona
11*	17.2.1960	Non presente
12*	Primo trattamento psicoterapeutico 19.2.1960	Non presente
13	15.3.1960	Non presente

14	30.3.1960	Buona
15	7.4.1960	Buona
16	Partita Milan-Padova 3.4.1960	
17	15.4.1960	Necessita di terapia di tipo psicologico
18	20.4.1960	Discreta
19	Seduta terapeutica del 20.4.1960 (nn. 3, 14, 17)	Soddisfacente (n. 3), Discreto (n. 14), Continuazione della terapia (n. 17)
20	18.5.1960	
21	Mancante	Buona
22	10.6.1960	Discreta

* si riferiscono allo stesso soggetto

Come si può evincere, solo in un caso si rese necessario un intervento psicoterapeutico, ma in taluni altri il consiglio terapeutico era quello di una presa in carico.

Per tutti i calciatori venivano dati al Servizio Sanitario (perché fossero proposti ai tecnici) suggerimenti individualizzati relativi alle modalità di rapporto da instaurare con i singoli.

I referti non sono firmati e non è loro attribuibile una paternità; quel che sembra acclarabile, è che non siano stati redatti da Calì (Calogero) Di Naro.

Si può riportare parte della relazione concernente la partita Milan-Padova del 3 aprile 1960, per poi compararla con i giudizi della stampa successivi.

[...] Sono stato coi giocatori dalle ore 12,50 in poi, vivendo con loro l'immediata esperienza del "prima-partita", colloquiando a lungo con Bonizzoni, parlando con molti di loro atleti, etc.

Ho potuto rilevare la calma forse un po' eccessiva (specie in alcuni), dovuta probabilmente alla vissuta non elevata difficoltà dell'incontro in programma [...]

Circa l'osservazione – fatta sopra – della "calma", penso che la cosa vada studiata; è giustissimo (scienza ed esperienza lo confermano univocamente) non porre i giocatori in stato di ansietà e preoccupazione e comunque di eccitazione; ma forse neanche quella calma, dovuta ad una sottovalutazione dell'avversario o a sopravvalutazione di sé (e delle proprie condizioni di forma), è del tutto auspicabile; il problema dovrebbe essere studiato approfonditamente, così da operare gli adatti correttivi di ogni caso.

L'esperienza mi è stata comunque molto utile, allo scopo di chiarire certi aspetti di un ambiente e di una situazione, certe modalità variabili di comportamento esteriore e di tensione interiore [...]

La partita si concluse con il risultato di 3 reti a 2 in favore del Milan: si trattò di una partita vinta a fatica dalla squadra milanese.

Le cronache giornalistiche della partita sembrerebbero confermare le riflessioni psicologiche proposte nello specifico referto.

Conclusione

La documentazione da noi analizzata ed i dati da essa promananti non ci risultano essere stati oggetto di presentazioni scientifiche dettagliate in occasioni congressuali o di analisi approfondite in altre sedi scientifiche.

Possiamo ipotizzare alcune problematiche che rendevano di difficile attuazione una presentazione dei dati.

L'anonimizzazione degli stessi non era impossibile, per salvaguardare i soggetti, e per evidenti motivi di estrema sensibilità dei dati.

Tuttavia, a causa della estrema notorietà dei soggetti, la loro identificazione risultava più semplice (e quindi più difficoltosa la loro anonimizzazione).

Inoltre, la divulgazione, seppure scientifica, dei dati poteva non essere valutata positivamente dalla Società calcistica che li deteneva.

Oggi, a quasi settant'anni di distanza, può esserne proposta una prima valutazione storiografica (che non divulghi, naturalmente, alcun dato sensibile).

Possiamo invece affermare che lo scandaglio storiografico relativo all'attività scientifica e professionale di Marcello Cesa-Bianchi propone continui e nuovi spunti di riflessione, che valgono a confermare la profondità dei suoi interventi in ogni ambito delle discipline psicologiche (Cristini & Porro, 2017).

Quello della psicologia dello sport non appare essere fra quelli maggiormente considerati storiograficamente; tuttavia, anche in questo campo si esplicò un'azione pionieristica di organizzazione di un moderno servizio di psicologia.

Questa esperienza merita pertanto di essere tratta da una sorta di nebbia storiografica per essere riproposta alle riflessioni dell'attualità, oggi che il mondo del calcio assume viepiù una rilevanza globale e planetaria²⁰.

²⁰ Si deve infine segnalare, che risulterebbe di estrema utilità una comparazione con l'attività in ambito psicologico condotta attualmente dall'A.C. Milan. Essa ci consentirebbe di valutare se e quanto l'eredità del lavoro di Marcello Cesa-Bianchi sia stata fruttifera. Purtroppo, alla richiesta di collaborazione e di informazioni al riguardo non è stato ancora dato un riscontro.

Riferimenti bibliografici

- [red.] (1959). Un giocatore. *Calcio Lombardo Milaninter*, 2 marzo, 8.
- Alberoni, F. (1963). *L'élite senza potere. Ricerca sociologica sul divismo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Antonelli, F. (a cura di) (1966). *Atti del 1° Congresso Internazionale di Psicologia dello Sport*. Roma: Organizzazione Poligrafica Internazionale.
- Antonelli, F., Romano, S. (1959). Indagine psicodiagnostica con il test di Buck («House-Tree-Person Drawing Test») sui giocatori di una squadra di calcio di serie A. *Medicina sportiva*, 13, 341-346.
- Bailey, R. P., Madigan D. J., Cope, E., & Nicholls, A. R. (2018). The Prevalence of Pseudoscientific Ideas and Neuromyths Among Sports Coaches. *Frontiers in Psychology*, 9, 641. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00641.
- Boselli, A. (1954). *Il quadro stieroproteico*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Boselli, A. (1959). La parola al prof. Boselli. *Calcio Lombardo Milaninter*, 2 marzo, 8.
- Carvalhaes, J. (post 1958). *Psicotecnica sportiva*. [dattiloscritto di 12 fogli].
- Cei, A., (2011). Ferruccio Antonelli: His work and legacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(4), 356-361. DOI: 10.1080/1612197X.2011.634615.
- Cei, A., Salmela, J. H. (1988). Ferruccio Antonelli: The Father of International Sport Psychology. *The Sport Psychologist*, 2(4), 351-356. DOI: 10.1123/tsp.2.4.351.
- Cesa-Bianchi, M., & Maderna, A. M. (1966). Psicologia del divismo negli sports di massa: il carisma sportivo. In F. Antonelli (a cura di). *Atti del 1° Congresso Internazionale di Psicologia dello Sport* (pp. 339-348). Roma: Organizzazione Poligrafica Internazionale.
- Cesa-Bianchi, M., Porro, A. & Cristini, C. (2009). *Sulle tracce della psicologia italiana. Storia e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa Waeny, M. F., & Leopardi Bosco de Azevedo, M. (2003). *João Carvalhaes. Pioneiro da psicologia do esporte*. <http://www.crpsp.org.Br/memoria/joao/artigo.aspx> (disponibilità verificata il giorno 2 dicembre 2021).
- Cristini, C., & Porro, A. (2017). Per un'ergobiografia di Marcello Cesa-Bianchi. *Ricerche di Psicologia*, 40(4), 443-528.
- Degani-Carneiro, F. (2020). Organization of the Emilio Mira y Lopez and Alice Mira's personal archives. *History of Psychology*, 23(3), 282-285. DOI: 10.1037/h0101773.
- Fagan, T., & Wilson, P. (1997). Karen Machover (1902-1996) Obituary. *American Psychologist*, 52(7), 742. DOI: 10.1037/0003-066x.52.7.742.
- Falorni, M. L. (1954). *Lo studio psicologico del carattere e delle attitudini*. Firenze: Giunti Barbèra.
- Favero, G. (1975). Introduzione. In Istituto Consulmedia (a cura di). *Chi e dove nella comunicazione* (pp. 7-36). Torino: Edizioni Valentino.
- Jaselli Meazza, F., & Pedrazzini, M. (2010). *Il mio nome è Giuseppe Meazza*. Milano: ExCogita.

- La Rocca, L., & Tosi, E. (1999). *Almanacco Illustrato del Milan*. Modena: Panini.
- Lindström, J. (2021). Personality and Team Identification Predict Violent Intentions Among Soccer Supporters. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 741277. DOI: 10.3389/fspor.2021.741277.
- Maderna, A. M. (1967). Aspetti psicologici dell'attività sportiva esaminati in arbitri di football di «Divisione Nazionale». *Annali dell'Istituto di Psicologia*, 1(1-2), 106-122.
- Maderna, A. M., & Fiorone, T. (1966). Le motivazioni personali esaminate in campioni di football. In F. Antonelli (a cura di). *Atti del 1° Congresso Internazionale di Psicologia dello Sport* (pp. 231-235). Roma: Organizzazione Poligrafica Internazionale.
- Mancino, E. (a cura di) (2012). *Sempre in anticipo sul mio futuro. Autobiografia di Marcello Cesa-Bianchi*. Napoli: Guida.
- Muzio, M., & Argenton, L. (2021). Psicologia dello sport: il benessere per la prestazione eccellente. *Ricerche di Psicologia*, 44(1), 233-248. DOI: 10.3280/ripl-2021oa11634.
- Porro, A., Falconi, B., Lorusso, L., Galimberti, P. M., Riva, A. M., Franchini, A. F., & Cristini, C. (2019). Medicina del Lavoro e Psicologia del Lavoro: un incontro nella Milano del secondo dopoguerra. *La Medicina del Lavoro*, 110(1), 63-74. DOI: 10.23749/mdl.v110i1.7799.
- Rizzoli, A. (1959). Il parere del Presidente. *Calcio Lombardo Milaninter*, 2 marzo, 8.
- Rusciano, A., Corradini, G., & Stoianov, I. (2017). Neuroplus biofeedback improves attention, resilience, and injury prevention in elite soccer players. *Psychophysiology*, 54, 916-926. DOI: 10.1111/psyp.12847.
- Slimani, M., Baker, J. S., Cheour, F., Taylor, L., & Bragazzi, N. L. (2018). Steroid hormones and psychological responses to soccer matches: Insights from a systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 12(10), e0186100. DOI: 10.1371/journal.pone.0186100.
- Slimani, M., Bragazzi, N. L., Znazen, H., Paravlic, A., Azaiez, F., & Tod, D. (2018). Psychosocial predictors and psychological prevention of soccer injuries: A systematic review and meta-analysis of the literature. *Physical Therapy in Sport*, 32, 293-300. DOI: 10.1016/j.ptsp.2018.05.006.
- Trentini, G. (1966). L'alienazione del calciatore. In F. Antonelli (a cura di). *Atti del 1° Congresso Internazionale di Psicologia dello Sport* (pp. 349-360). Roma: Organizzazione Poligrafica Internazionale.
- Van Ours, J. C. (2021). Common international trends in football stadium attendance. *PLoS One*, 16(3), e0247761. DOI: 10.371/journal.pone.0247761.

RICERCHE DI PSICOLOGIA

Ricerche di Psicologia è una rivista scientifica che pubblica articoli di tipo teorico, storico, empirico e di rassegna e discussione critica che affrontano 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; psicomatria e metodologia della ricerca psicologica; psicologia dello sviluppo e dell'educazione; psicologia sociale; psicologia del lavoro e delle organizzazioni; psicologia dinamica; psicologia clinica. La rivista è sensibile a un approccio che cerca di intercettare le questioni dell'attualità e i problemi che emergono dal mondo della cultura e dalla società, favorendo il dialogo interdisciplinare. *Ricerche di Psicologia* può ospitare forum centrati su specifiche tematiche o che raccolgono contributi scientifici associati a eventi e convegni e la presentazione organica dei risultati di progetti di rilevante interesse. La rivista pubblica articoli in italiano e inglese, incoraggiando i secondi per favorire la diffusione internazionale.



Edizione fuori commercio

Copyright © FrancoAngeli

ISSNe 1972-5620

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –

No Derivatives License. For terms and conditions of usage

please see: <http://creativecommons.org>