



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTAMENTO

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PSICOLOGIA

Il rapporto genitori e figli:

La percezione del bambino circa la sicurezza, il
coinvolgimento e il sostegno all'autonomia.

RELATORE:

PROF.SSA FRANCESCA LOCATI

CORRELATORE:

PROF.SSA MARIA ASSUNTA ZANETTI

Tesi di Laurea di

Elisabetta Villa

Matricola 497394

Anno Accademico 2025/2026

INDICE

ABSTRACT	5
INTRODUZIONE	7
Attaccamento	9
Le tipologie di attaccamento	13
L'attaccamento in età scolare	18
L'attaccamento in adolescenza	21
La genitorialità	24
Le funzioni genitoriali	26
Gli stili genitoriali	29
La madre	33
Il padre	36
Fattori che influenzano la genitorialità	39
L'Insegnante	41
Lo sviluppo emotivo	42
Lo sviluppo emotivo in età scolare	43
LO STUDIO	47
Campione	48
Strumenti	50
<i>Security Scale Questionnaire</i>	50
<i>Perception of Parent Scale</i>	51
Procedura	53
ANALISI	54
Correlazioni	58
Differenze tra madri e padri	59
RISULTATI	61
DISCUSSIONE	65
Limiti	72
Prospettive future	73
BIBLIOGRAFIA	75

ABSTRACT

Il rapporto genitori-bambini è stato ampiamente studiato in letteratura, in quanto risulta molto importante per lo sviluppo, che il bambino percepisca un senso di protezione e sicurezza per sviluppare adeguatamente un'immagine di sé, dell'altro e del mondo.

Questo studio si focalizza sull'analisi del rapporto tra la percezione di sicurezza nel rapporto genitoriale e la percezione di sostegno, calore e coinvolgimento dei genitori nella vita del figlio; e l'osservazione le differenze tra madri e padri nella percezione di sicurezza da parte del bambino.

È stato realizzato uno studio trasversale su un campione di 140 bambini (62 maschi e 78 femmine) di età compresa tra 8 e 14 anni, a cui sono stati somministrati due questionari: la Security Scale (SS) e la Perception of Parent Scale (PoPS).

Le analisi hanno mostrato una correlazione debole tra le variabili: Security Scale e Perception Of Parent Scale sia per i questionari riferiti alla figura materna ($r=0.10$, $p=0.24$), sia per quelli riferiti al padre ($r=0.22$, $p<0.01$).

Non sono state osservate delle differenze significative nelle risposte date dai bambini e dalle bambine per entrambe le versioni dei questionari (eccetto per la sottoscala Base Sicura Materna).

Infine, si sono osservate delle differenze nella relazione con le madri e i padri nel questionario Security Scale, come in entrambe le sue sottoscale, e nella sottoscala del Coinvolgimento appartenente al questionario Perception Of Parent Scale.

Dai risultati ottenuti, quindi, si può affermare che il campione percepisca come sicuro e supportivo il rapporto con entrambi i genitori e che esistano differenze tra il rapporto con la madre e quello con il padre.

The parent-child relationship has been extensively studied in the literature. It's very important that the child perceives a sense of protection and security in order to adequately develop an image of himself and the world around him. The aim of this study was to analyze the relationship between the perception of security in the parental relationship and the perception of support, warmth and involvement of the parents in the child's life; and observing the differences between mothers and fathers in the child's perception of safety.

This cross-sectional study was conducted on a sample of 140 children (62 males and 78 females) aged between 8 and 14, by administering a battery of questionnaires, including: Security Scale and Perception of Parent Scale. After looking at the analysis, it was possible to deduce that there is a weak correlation between the variables Security Scale and Perception Of Parent Scale, both in the questionnaires referring to the mother ($r=0.10$, $p=0.24$), and those referring to the father ($r=0.22$, $p<0.01$). Furthermore, differences were observed in the relationship with mothers and fathers in the Security Scale questionnaire (as in both its subscales) and in the Engagement subscale belonging to the Perception Of Parent Scale questionnaire. No significant differences were observed in the answers given by the children (divided by gender) for both versions of the questionnaires (except for the Maternal Safe Base subscale).

Therefore, these findings indicate that the sample perceives the relationship with both parents as secure and supportive and that there are differences between the perception of the relationship with mothers and fathers.

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, la ricerca ha sottolineato l'importanza delle relazioni di attaccamento in tutte le fasi della vita, in quanto favoriscono l'adattamento dell'individuo al proprio ambiente sociale.

La sicurezza dell'attaccamento è un fattore facilitante dell'adattamento socio-emotivo del bambino, dell'integrazione nell'ambiente scolastico e dello sviluppo di abilità sociali e interpersonali (Cassidy & Shaver, 1999). Se il bambino è in grado di formare relazioni stabili e sensibili con le proprie figure di riferimento, sviluppa un solido senso di sicurezza, un adeguato senso di sé e una buona autostima, aspetti che concorrono a determinare e facilitare un soddisfacente inserimento coi pari e scambio sociale da parte del piccolo (Bowlby, 1973; Cassidy & Shaver, 1999).

Allo stesso tempo, un ambiente di accudimento stabile e sensibile permette al bambino di sviluppare competenze intellettive e relazionali adeguate, in quanto offre la possibilità di sperimentare uno scambio interattivo nel quale i segnali comunicativi vengono riconosciuti adeguatamente e ricevono prontamente risposta.

In questo studio, si approfondirà l'età scolare, cioè dall'inizio della scuola dell'obbligo fino alla pubertà.

L'età scolare presenta un grande cambiamento rispetto alla fanciullezza, cioè l'introduzione nel sistema scolastico e la conseguente riduzione del tempo con i genitori o le figure di riferimento. Anche se, in età moderna, sempre più bambini vengono iscritti alla scuola materna, ove ricevono un primo contatto con il sistema scolastico, dunque il rapporto con gli insegnanti e i pari, è con l'inizio della scuola primaria che questo rapporto assume una nuova connotazione, in quanto l'insegnante assume più un ruolo di mentore che quello di educatore che solitamente viene attribuito agli insegnanti della scuola materna.

In questa nuova realtà, il bambino impara a rapportarsi con gli altri creando nuovi legami di attaccamento con i pari e gli insegnanti.

I progressi fondamentali di questa fase possono essere riassunti nei seguenti punti:

1. La capacità di autoregolazione
2. Il rapporto tra pari e l'amicizia
3. I legami di attaccamento
4. comprensione degli stati emotivi.

L'inizio della scolarizzazione (scuola dell'obbligo) coincide con un periodo in cui i bambini appaiono più calmi, in cui iniziano ad assumere un atteggiamento più serio e controllato rispetto al periodo precedente. Questo periodo è stato designato, da diversi autori, con il nominativo di *Fase di Latenza*.

Secondo Erik Erikson (1968) ciascuna fase dello sviluppo della vita è caratterizzata da una crisi tra i bisogni (psicologici e biologici) e le esperienze sociali che ciascun individuo vive. La fine di ogni fase è segnata dalla risoluzione di ciascuna crisi, il bambino impara a bilanciare i propri bisogni con quelli delle persone che gli stanno attorno. Questa risoluzione può essere soddisfacente dei bisogni e quindi permettere al bambino di passare alla fase successiva, oppure può accadere che la crisi possa essere risolta in maniera non soddisfacente e portare quindi delle difficoltà nel passare alle fasi successive o che ci arrivino comunque, ma con caratteristiche personali definite come problematiche, in quanto è proprio con ciascuna fase che il bambino, secondo Erikson, sviluppa determinate caratteristiche personali che formeranno poi il carattere dell'adulto.

Gli anni che precedono la pubertà (a partire dai sei anni) sono anni di apprendimento, sia all'interno della famiglia, sia all'interno del sistema scolastico strutturato, di competenze necessarie per poter affrontare una vita adulta e indipendente.

In questa fase, la crisi può derivare dalle interazioni che il bambino ha con la figura da cui apprende queste competenze e le problematiche sorgono quando anziché ricevere un elogio, il bambino viene ridicolizzato per uno scarso rendimento, da cui nasce un senso di inferiorità che il bambino sente dentro di

sé che può durare a lungo, persino fino alla vita adulta. Il mentore, che può essere il genitore o l'insegnante, in base al contesto in cui il bambino si trova nel momento dell'apprendimento; deve essere in grado di aiutare il bambino a trovare un equilibrio tra la capacità, del bambino, di apprendere e il senso di inferiorità che inevitabilmente si può creare, per poter sviluppare un senso di competenza, che è, appunto, la caratteristica personale che si forma con la risoluzione di questa fase.

Attaccamento

L'attaccamento può essere definito come un legame esistente tra due individui, caratterizzato da una intensità affettiva, che perdura nel tempo. Questo tipo di legame ha come obiettivo quello della sopravvivenza del bambino: assicura che vengano soddisfatti sia i bisogni fisiologici (come il nutrimento), sia quelli psicologici, come quelli legati al bisogno di sicurezza e protezione. Non tutti i rapporti umani, anche quando sono significativi, devono comunque essere considerati relazioni di attaccamento. Perché un legame possa essere considerato tale, devono essere presenti almeno tre condizioni di base (Weiss 1982):

1. La ricerca della vicinanza tra la persona attaccata e la persona che offre attaccamento,
2. La presenza di reazioni di protesta di fronte alla separazione, cioè la manifestazione di "comportamenti di attaccamento" (proteste, accuse, grida, pianti) che hanno lo scopo di richiamare la figura di attaccamento quando si allontana o non è disponibile,
3. Lo sviluppo di una "base sicura", cioè di una particolare atmosfera di sicurezza e di fiducia che si instaura tra figura attaccata e figura di attaccamento.

La funzione di base sicura, precedentemente accennata, e quella di porto sicuro sono due aspetti che caratterizzano l'attaccamento. La base sicura

definisce la funzione materna di “luogo” da cui il bambino parte per eseguire le sue esplorazioni, se il bambino si sente sicuro della presenza della madre, sarà in grado di allontanarsi dalla madre per esplorare il mondo circostante. Il porto sicuro definisce, invece, la funzione materna di “luogo” a cui tornare per cercare protezione. Se il bambino, durante la sua esplorazione, si sente minacciato o spaventato, cercherà di tornare dove si sente protetto, in questo caso dove c'è la madre.

Bowlby evidenzia come, nei bambini, vi sia la *ricerca di vicinanza*, cioè un insieme di comportamenti tipici che vengono manifestati dai bambini per attirare a sé l'attenzione del caregiver primario o per riavvicinarsi ad esso quando sono separati, per ristabilire la vicinanza. Un neonato, ad esempio, per attirare l'attenzione è capace solo di piangere o stabilire un contatto visivo, ma, crescendo, imparerà a sorridere, a protendersi o aggrapparsi al caregiver, a chiamarlo o a seguirlo per ristabilirne la vicinanza.

Secondo Bowlby, l'attaccamento può essere suddiviso in quattro fasi:

1. Pre-attaccamento (0-2 mesi): il bambino mostra poche differenze tra le risposte date alla madre e quelle date ad altre persone, che esse siano famigliari o meno.
2. Primo attaccamento (2-7 mesi): il bambino inizia a riconoscere la madre e si fa confortare con più facilità da lei.
3. Ansia da separazione (7/9 mesi - 2 anni): il bambino cerca di mantenere la vicinanza con la madre, protesta quando viene separato da lei e procede con cautela quando si trova in presenza di estranei.
4. Corretta in vista di uno scopo (dai 2/3 anni in poi): il bambino possiede delle rappresentazioni più astratte dell'attaccamento, come fiducia, approvazione e affetto. Inizia a comprendere che anche la madre ha dei bisogni e aumenta la propria indipendenza.

È nella terza fase che emerge la ricerca della vicinanza, la paura dell'estraneo e i primi comportamenti di esplorazione del mondo circostante, ed è proprio in questa fase che Mary Ainsworth introduce la Strange Situation Procedure.

L'attaccamento è presente anche negli animali, oltre che negli umani. Konrad Lorenz osservò come i pulcini, una volta nati dall'uovo, seguissero il primo oggetto che vedevano, solitamente la madre, per alcuni giorni. Questo processo, noto come *imprinting*, poteva avvenire sia con "oggetti" viventi sia con oggetti veri e propri (come ad esempio una lampadina). Quello che osserva Lorenz è che, una volta ricevuto l'imprinting con il pullo, non era possibile cambiare l'oggetto dell'attaccamento. Il processo di imprinting è stato esteso anche ad animali con un più esteso periodo di cure genitoriali, ottenendo lo stesso effetto: i cuccioli ricercavano la fonte di cibo che li aveva nutriti la prima volta.

Un'altra ricerca importante, a sostegno della teoria di Bowlby, è quella di Harry Harlow (1958), in cui vennero separati alcuni macachi dalle madri subito dopo la nascita. Lo psicologo osservò che il gruppo di macachi con una madre surrogata umana, che forniva loro non solo il nutrimento necessario per vivere ma anche calore e conforto, aveva maggiori possibilità di sopravvivenza.

Nel 1959, Harlow e Zimmerman ripresero l'esperimento precedente, ma sostituirono la madre surrogata con un oggetto inanimato. I cuccioli di macachi vennero rinchiusi in una gabbia con all'interno due madri surrogate: una in metallo con il cibo e l'altra in stoffa, che non forniva loro alcun cibo. Osservarono che sebbene i cuccioli andassero dalla madre surrogata in metallo per il cibo, andavano anche da quella in stoffa per ricevere conforto e calore e la usassero come base sicura da cui partire per l'esplorazione.

Il concetto di base sicura, introdotto da Mary Ainsworth, è stato ripreso da Bowlby (1988) che ha spiegato come un bambino, per esplorare in modo sereno l'ambiente che lo circonda, abbia bisogno di sentirsi sicuro di poter ritornare "sapendo per certo che sarà il benvenuto, nutrito sul piano fisico ed emotivo, confortato se triste, rassicurato se spaventato". Fornire una base sicura è, quindi, una delle caratteristiche principali dell'essere genitori e, quelli che sanno offrire una base sicura, sono in grado di sostenere i propri figli nelle loro esperienze di autonomia, ma, quando necessario, intervengono per proteggerli, rassicurarli e accudirli (Baldoni, 2004).

Secondo Bowlby (1973) ogni individuo costruisce dei "modelli operativi del mondo e di se stesso nel mondo con l'aiuto dei quali percepisce gli eventi,

prevede il futuro e costruisce i propri programmi". Questi "Modelli Operativi Interni" (Internal Working Models) sono rappresentazioni interne di se stessi, delle proprie figure d'attaccamento e dell'ambiente, come pure delle relazioni che li legano. Si tratta di modelli di relazione che si sviluppano nei primi anni di vita e che si mantengono relativamente stabili nel tempo. I Modelli Operativi Interni vengono utilizzati per rapportarsi con il mondo esterno.

Le esperienze passate, particolarmente quelle relative ai pericoli, possono in questo modo essere conservate nel tempo generando aspettative e vengono utilizzate come guida per i comportamenti futuri.

Secondo la letteratura, è possibile che un bambino possa formare un disturbo dell'attaccamento con un caregiver, che è conosciuto come deprivazione materna (Bowlby, 1953). Questa deprivazione può essere il risultato di fattori come malattia del caregiver o del bambino, negligenza genitoriale, abbandono del bambino o decesso del genitore di riferimento durante il periodo critico e portare ad effetti negativi nel futuro del bambino.

Lo psichiatra William Goldfarb (1947) ha notato come, i bambini che avevano trascorso i primi anni di vita in un istituto, svolgevano prestazioni peggiori in prove verbali, matematiche e di intelligenza. Questi bambini risultavano, inoltre, più irrequieti, paurosi e più dipendenti dagli adulti. Ciò mostra come, mancati tentativi di creare un legame di attaccamento oltre i due anni e mezzo del bambino, possono portare a effetti deleteri nella vita sociale del bambino, specialmente dato che i primi legami di attaccamento che vengono sperimentati dal bambino, vanno ad incidere sui legami futuri.

Nel 1953, durante una conferenza dell'OMS, Bowlby asserì che l'ingrediente vitale per un sano sviluppo della personalità del bambino è una relazione affettuosa, continua ed intima con un'adeguata figura materna.

Dopo anni di studio, Bowlby continuò ad esprimere l'idea che, nell'infanzia, nessuna variabile è più influente sulla personalità futura del bambino dell'avere una figura genitoriale amorevole su cui poter basare le proprie esperienze future (Bowlby, 1973).

Come già precedentemente esposto, i legami di attaccamento rappresentano il fondamento alla base della capacità di impostare il rapporto con le persone

effettivamente significative e di regolare di conseguenza gli stati motivati. Durante l'età scolare decresce spontaneamente l'orientamento esclusivo verso i genitori, il bambino non presenta più la necessità di avere la madre fisicamente presente e raggiungibile per riuscire a calmarsi, ma che, invece, ha ora la facoltà di placarsi, semplicemente rievocando un'immagine di lei positiva e di conforto oppure parlando del proprio disagio.

Come si evince da diversi studi, il padre assume progressivamente un'importanza crescente con l'aumentare dell'età del bambino e i diversi attaccamenti, che il bambino comincia a formare con le persone a lui più significative, si caratterizzano sempre di più come attaccamenti molteplici, cioè legami (che possono essere vicendevolmente eterogenei) che si sviluppano contemporaneamente con più persone affettivamente significative.

Questo implica che il bambino potrà avere modelli d'attaccamento diversi nei confronti non solo di ciascun genitore, ma anche, ad esempio, dei nonni o dell'insegnante, quando quest'ultimo comincerà a incarnare un punto di riferimento effettivo e costante.

Le tipologie di attaccamento

Come detto in precedenza, l'attaccamento è il legame che unisce il bambino alle figure di accudimento. Mary Ainsworth, attraverso la Strange Situation, delinea tre tipologie di attaccamento (a cui viene successivamente aggiunta una quarta):

1. Attaccamento Insicuro-Evitante (a): presente nel 22% della popolazione normativa. Il bambino percepisce la figura di attaccamento come inaccessibile. Esprime solo le espressioni emotive positive ed inibisce quelle negative, poiché ritiene che il genitore non sia in grado di gestire le espressioni emotive negative. Per questo, in situazioni di distress non ricerca l'aiuto del genitore. Durante la Strange Situation non mostra segni di disagio durante la

separazione, poiché ha imparato che non può esprimerle in quanto la madre è inaffidabile.

2. Attaccamento Sicuro (b): presente nel 55-60% della popolazione normativa (non inclusi i bambini che hanno vissuto situazioni stressanti, es. adozione). Il bambino dimostra un equilibrio tra attaccamento ed esplorazione: ricerca la madre quando rientra nella stanza e rimane in interazione con lei cercando anche il contatto fisico. Può manifestare rabbia o lamentarsi se non ha più il contatto con la madre, ma poi riprende la sua esplorazione. Risulta più interessato alla madre che all'estraneo.
3. Attaccamento Insicuro-Ambivalente (c): presente nel 8% della popolazione normativa. Il genitore viene percepito dal bambino come imprevedibile, vengono accentuate le reazioni emotive negative. Il bambino risulta iperattivato emotivamente, non gioca e non esplora, ma rimane incentrato sulla madre, per paura che se ne vada di nuovo.

Questi tre pattern possono essere definiti come tipi di attaccamento organizzato, in quanto in tutti e tre i casi il bambino ha le idee chiare su cosa fare.

Nel 1990, Main e Solomon si accorsero che alcuni bambini mostrano comportamenti contraddittori. Per questo motivo aggiungono la quarta tipologia di attaccamento alle tre presentate da Mary Ainsworth.

4. Attaccamento disorganizzato (d): presente nel 15% della popolazione normativa. Questa percentuale sale al 30% se uno o entrambi i genitori hanno subito maltrattamenti. Il bambino cerca conforto, ma quando la madre glielo offre, lo rifiuta. Si possono notare nel bambino, in questo caso, comportamenti di disagio, disorientamento (anche spaziale) e dissociazione. Tra i quattro e i cinque anni è presente anche un comportamento controllante da parte del bambino. Si possono notare comportamenti di *freezing* (il bambino si blocca e rimane immobile), quando viene preso in braccio cerca di discostarsi

dalla madre e vi è un crollo della strategia comportamentale, dato che il bambino non sa più cosa fare. Il bambino risulta passivo (più che nell'attaccamento Insicuro-Ambivalente), piange inconsolabile e colpisce la madre con rabbia. Il genitore può aumentare la paura del bambino, se non è in grado di consolarlo, in quanto il comportamento spaventato del genitore diventa spaventante per il bambino. Si può notare una incoerenza di fondo nel comportamento del bambino.

Quest'ultima categoria può essere trasversale, in quanto possono non esserci elementi sufficienti per dare una diagnosi di Attaccamento Disorganizzato e quindi può esserci una delle altre tre tipologie di attaccamento organizzato con elementi di disorganizzazione (a/d, b/d o c/d).

Per ciascuna fase della vita, sono state create diverse tipologie di interviste che vanno ad osservare le diverse tipologie di attaccamento nell'individuo, tenendo conto delle differenze legate ai cambiamenti delle varie fasi.

Le principali si identificano con:

1. La Strange Situation Procedure: per bambini di età compresa tra uno e due anni.
2. L'Attachment Interview for Childhood and Adolescence (AICA): per bambini di età scolare e gli adolescenti.
3. L'Adult Attachment Interview (AAI): per gli adulti.

Strange Situation

La procedura della Strange Situation (SS), avendo come target bambini molto piccoli, non è una vera e propria intervista, quanto più un'osservazione del comportamento del bambino in presenza di un estraneo. Si basa, appunto, su sette episodi consecutivi in cui si alternano come protagonisti il caregiver (genitore), il bambino e un estraneo. Questo esperimento ha luogo in una stanza di laboratorio provvista di telecamere, giochi per il bambino, uno

specchio unidirezionale e due sedie. Lo psicologo rimane al di fuori della stanza ed osserva la situazione dallo specchio, per non confondere il bambino ulteriormente con la presenza di un secondo estraneo.

In sintesi, questo esperimento è un susseguirsi di uscite, rientri e ricongiungimenti, volti ad osservare il bambino soprattutto nei momenti di ricongiungimento, dai quali si può evincere la valutazione delle tipologie di attaccamento.

Adult Attachment Interview

L'Adult Attachment Interview (AAI) è un'intervista semi-strutturata ideata nel 1985 da Carol George, Nancy Kaplan e Mary Main, usata per valutare l'attaccamento nell'adulto. È stata elaborata, inizialmente, per confrontare lo stile relazionale dei genitori con quello dei loro figli, per cercare di verificare la possibilità di una "trasmissione intergenerazionale dello stile di attaccamento", un'ipotesi avanzata da Mary Main.

Il primo sistema, proposto per la valutazione dell'attaccamento nell'adulto tramite l'AAI, è basato su quattro pattern di stile di attaccamento nell'adulto, ognuno dei quali in relazione con un corrispondente pattern infantile individuato dalla Ainsworth:

1. Libero-Autonomo (F, Free): corrispondente all'attaccamento di tipo sicuro (b).
2. Distanziante (Ds, Dismissing): corrispondente all'attaccamento di tipo insicuro-evitante (a).
3. Preoccupato (E, Entangled): corrispondente all'attaccamento di tipo insicuro-ambivalente (c).
4. Irrisolto (U, Unresolved): corrispondente all'attaccamento di tipo disorganizzato (d).

Recentemente, è stata proposta una versione modificata dell'AAI, all'interno del approccio teorico noto come "Modello Dinamico-Maturativo", un sistema di

classificazione dell'attaccamento che presenta numerose integrazioni ed espansioni rispetto a quello di Main e Goldwyn (Crittenden, 2008). Se la valutazione dell'attaccamento nel bambino piccolo e nell'adulto avviene con una metodologia la cui validità è largamente condivisa, lo studio dell'attaccamento dall'età scolare fino all'adolescenza risulta invece notevolmente problematico.

Attachment Interview for Childhood and Adolescence

L'Attachment Interview for Childhood and Adolescence (AICA) conosciuta in Italia come Intervista sull'Attaccamento in Latenza (IAL) sviluppata da Ammaniti e collaboratori (1990) è un'intervista semi-strutturata derivata dalla AAI adattata per i bambini in età scolare, i preadolescenti e i giovani adolescenti.

Come nella procedura originale l'intervista viene audio-registrata e successivamente trascritta in ogni particolare. La struttura e la sequenza delle domande rimangono le stesse, ma il linguaggio è semplificato ed alcune domande sono modificate o eliminate in quanto poco pertinenti per un soggetto di quell'età.

La durata della procedura varia dai 15 ai 30 minuti e risulta più breve della versione per adulti.

Utilizzando questa procedura è stata evidenziata nei preadolescenti una distribuzione degli stili d'attaccamento simile a quella degli adulti (Ortu et al. 1992; Dazzi et al. 1999; Ammaniti et al. 2000): 56-64% Liberi-Autonomi (F) 24-29% Distanzianti (Ds), 7-20%, Preoccupati (E). In una meta-analisi della letteratura sull'utilizzo della AAI negli adulti Van Ijzendoorn e BakermansKranenburg (1996) avevano fornito i seguenti risultati: 59% Liberi-Autonomi (F), 23% Distanzianti (Ds), 18% Preoccupati (E). Somministrando l'AICA in tempi diversi (a 10 e a 14 anni) è stato inoltre evidenziata una notevole stabilità dei modelli operativi interni in questa fase della vita: nei quattro anni trascorsi gli stili d'attaccamento sono rimasti invariati nel 71% dei casi (Ammaniti et al. 2000).

L'attaccamento in età scolare

Se la valutazione dell'attaccamento nel bambino piccolo e nell'adulto avviene con una metodologia la cui validità è largamente condivisa, non si può dire lo stesso dello studio dell'attaccamento dall'età scolare fino all'adolescenza, che risulta invece essere problematico, in quanto in questa fase della vita la capacità di verbalizzazione diventa molto importante, anche se non ha ancora raggiunto la complessità dell'adulto.

In questa fase, come già delineato in precedenza, il bambino predilige la disponibilità psicologica della figura di attaccamento, piuttosto che la sua vicinanza fisica.

La relazione con i genitori diventa maggiormente simmetrica e il figlio non solo si aspetta da loro protezione e sostegno, come nelle fasi precedenti, ma diviene capace, in alcune occasioni, di fornire egli stesso aiuto alla famiglia. Nonostante i giovani di quest'età trascorrono ancora molto tempo in casa, l'autonomia dalle figure di attaccamento è maggiore e divengono sempre più importanti il rapporto con i coetanei e le esperienze sociali.

Alcuni di questi nuovi legami (con amici, educatori, insegnanti, vicini di casa, allenatori sportivi) possono presentare le caratteristiche di relazioni di attaccamento.

Perciò ne consegue che, il sistema dei comportamenti di attaccamento non è facilmente attivato e quindi i modelli operativi interni non sono evidenziati se non in condizioni di serio pericolo difficilmente riproducibili, anche per motivi etici, in una procedura di valutazione standardizzata.

Gli strumenti di valutazione utilizzati in queste fasce di età, basati principalmente sullo studio delle risposte verbali a prove eseguite in condizioni di relativa sicurezza, rivelano quindi scarse capacità predittive e presentano problemi di validità e di attendibilità (Cassidy, Shaver 1999; Simonelli, Calvo 2002; Baldoni 2005; Valenti 2005).

I test impiegati con maggiore frequenza sono:

1. Il **Test di Ricongiungimento**, sviluppato da Mary Main e da Jude Cassidy (1988) si basa sull'osservazione del comportamento al momento della riunione con la propria figura di attaccamento. Inizialmente proposto per bambini di 5-7 anni è stato utilizzato anche con soggetti più grandi. Non valuta le capacità esplorative (come la Strange Situation), ma solo le emozioni negative sollecitate da una condizione di stress moderato.
2. Il **Separation Anxiety Test (SAT)**, per la fascia di età dagli 11 ai 14 anni e per giovani adulti (Hansburg 1972; Reznick 1993; Attili 2001), si basa sull'analisi delle risposte verbali alla visione di 6 fotografie che riguardano storie di separazioni con diversi livelli di stress. La versione adattata di Freeman (1997 cit. in Bretherton, Munholland 1999) evidenzia che i soggetti sicuri (B) indicano come principale figura di attaccamento nell'80% dei casi i genitori, nei soggetti insicuri distanzianti (A) e i preoccupati (C) la percentuale scende al 33%. In questa fascia d'età, quindi, solo una minima parte dei soggetti insicuri riconosce nel proprio genitore una figura d'attaccamento. Va considerato, però, che nelle circostanze di pericolo, i soggetti insicuri di quest'età sembrano continuare a rivolgersi alle proprie figure genitoriali (Grossmann, Grossmann, Zimmermann 1999). Attili (2001), utilizzando una versione del SAT modificata per preadolescenti e giovani adulti, ha descritto l'Attaccamento Confuso (Co), da aggiungersi a quelle identificate da Ainsworth (sicuro, ambivalente ed evitante) e Main (disorganizzato), caratterizzato dalla difficoltà ad individuare in maniera chiara la connotazione dell'esperienza di separazione e l'emozione ad essa corrispondente.
3. L'**Inventory of Peer and Parent Attachment (IPPA)**, di Armsden (1986) e Greenberg (1997), è stato utilizzato anche per l'età scolare senza che fossero evidenziate particolari differenze sul piano statistico (Valenti 2005). Si tratta di un questionario di 25 item con scala Likert a cinque

punti per misurare il livello di fiducia del soggetto nei confronti dei propri genitori, valutando anche la qualità della comunicazione. I punteggi più elevati evidenzerebbero un attaccamento sicuro. A partire da questo questionario è stata realizzata la **People in my life** (Cook, Greenberg e Kusche 1995), che valuta le relazioni che i preadolescenti instaurano non solo con i genitori, ma anche con gli amici, i compagni di scuola e i vicini di casa.

4. L'**Attachment Story Completion Test (ASCT)** di Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990), si basa sulla presentazione di cinque storie, che evocano tematiche importanti relative all'attaccamento. Ogni storia dura all'incirca tre minuti e viene presentata al soggetto attraverso l'utilizzo di bambole che simboleggiano i vari componenti della famiglia. L'intera procedura è videoregistrata e successivamente codificata. Viene valutata la rappresentazione generale dell'attaccamento piuttosto che l'attaccamento a una persona specifica. La procedura si è dimostrata valida per la discriminazione tra soggetti sicuri ed insicuri. Può essere utilizzata a partire dai 3 anni all'età scolare, ma sembra che la sua applicazione con bambini di 10-11 anni sia da ritenersi poco attendibile (Calvo 1999).
5. La **Security Scale (SS)** elaborata da Kerns, Klepac e Cole (1996) è un questionario di 15 item che intendono valutare il grado di sicurezza percepito dai bambini di età compresa tra gli 8 e i 14 anni nelle relazioni di attaccamento con i genitori. La Security Scale, comunque, non individua uno specifico stile di attaccamento, ma piuttosto valuta la percezione di sicurezza nei confronti dei genitori all'interno di un continuum.
6. Lo **School-aged Assessment of Attachment (SAA)** di Patricia Crittenden (1997-2005), utilizza 7 disegni in cui sono rappresentate minacce comuni per bambini in età scolare, come: uscire da soli, essere rifiutati dal miglior amico, il bullismo, il padre che se ne va di casa o un genitore ricoverato. Le domande (Crittenden, Landini, 1999-2005) indagano la sequenza di eventi, i sentimenti, i punti di vista di diverse

persone, il motivo per cui la persona ha fatto ciò che ha fatto e cosa farebbe se una situazione simile si presentasse di nuovo. Valuta la capacità di integrazione specifica dei bambini in età scolare (dai 6 ai 12 anni) ed è stato utilizzato per differenziare bambini con sviluppo normale da soggetti in condizioni di rischio psicosociale temporaneo o a lungo termine (Crittenden, Kozłowska, 2015).

7. L'**Attachment Movie Test (AMT)** di Baldoni (2005), si avvale della visione di alcuni filmati, ponendo il soggetto in una condizione standardizzata di stress moderato, impedendogli quindi di riflettere eccessivamente sulle proprie risposte in modo da ridurre al minimo l'interferenza conscia, per evidenziare i Modelli Operativi Interni relativi all'attaccamento. Consiste nella visione di 9 brevi filmati alla fine di ognuno dei quali si chiede al soggetto di compilare una scheda strutturata in 15 domande con scala Likert a dieci punti. La procedura richiede circa un'ora di tempo e può essere utilizzata dalla preadolescenza all'età adulta anche in soggetti con capacità cognitive e culturali limitate. I filmati possono variare rispetto all'età e alle caratteristiche del campione studiato.

L'attaccamento in adolescenza

L'adolescenza costituisce una fase del ciclo vitale peculiare. Se da un lato, si verificano una serie di ristrutturazioni e cambiamenti dei Modelli Operativi Interni che, facilitano il processo di autonomizzazione e distanziamento dalle figure parentali e l'accesso ad un'identità adulta, dall'altro lato queste trasformazioni si compiono delle relazioni significative della storia personale dell'individuo (Allen & Land, 1999).

Nonostante gli adolescenti trascorrono ancora molto tempo in casa, l'autonomia dalle figure di attaccamento è maggiore e sia il rapporto con i coetanei che le esperienze sociali divengono sempre più importanti.

Gli studi sull'attaccamento hanno evidenziato che i bambini sicuri (B) manifestano maggiori capacità di integrare le emozioni con le informazioni cognitive e sono meglio preparati a recuperare ed elaborare le informazioni relative al proprio passato, con particolare accento sulle esperienze pericolose. Avvicinandosi all'adolescenza, con lo sviluppo del pensiero ipotetico deduttivo e di una più accurata funzione riflessiva, i soggetti sicuri utilizzano queste nuove capacità a proprio vantaggio. Questo permette loro di sviluppare una valida alleanza con le proprie figure di attaccamento e, sfruttando il loro aiuto, di fronteggiare le situazioni di difficoltà e di pericolo.

Bowlby ha denominato questa capacità "cooperazione regolata dell'obiettivo" (1969), in quanto adulto e bambino collaborano in modo funzionale per il raggiungimento di uno scopo comune all'interno di una relazione che si autoregola.

I soggetti Distanzianti-Evitanti enfatizzano gli aspetti cognitivi e distanziano quelli emotivi oppure li falsificano (falsa affettività), utilizzando queste distorsioni a danno delle relazioni e per tenere a distanza la figura d'attaccamento; i soggetti Ambivalenti-Preoccupati privilegiano le emozioni e alterano le informazioni cognitive (falsa cognitivtà) per ingannare o strumentalizzare l'altro. I preadolescenti insicuri di tipo Distanziante-Evitante (A) per il timore di essere abbandonati, rifiutati o messi in pericolo dalla figura di attaccamento, evitano di fare emergere i propri bisogni e distanziano in modo sistematico, attraverso operazioni difensive, tutti gli affetti considerati negativi e pericolosi (la rabbia, la paura, il senso di vulnerabilità, il bisogno di conforto, l'eccitazione sessuale).

Possono ad esempio evitare ogni forma di protesta, inibendo qualsiasi espressione esplicita di aggressività, oppure manifestare delle forme di "falsa affettività" sorridendo o fingendo di divertirsi per adattarsi in modo compiacente a circostanze disagiati o pericolose. Per sentirsi sicuri e mantenere la giusta distanza dagli adulti tendono, quindi, ad evitare ogni conflitto e a vedere le cose dal punto di vista degli altri, esonerandoli dalle loro colpe e assumendo su di sé ogni responsabilità. Ciò li porta a iper-adattarsi ai bisogni altrui e, nei casi più estremi, questa condizione psicologica ricorda quella del "falso sé" descritto da Winnicott. Molti individui con un falso sé patologico manifestano infatti stili di

attaccamento che nella classificazione proposta dalla Crittenden sono indicati con il nome di “configurazioni distanzianti compulsive ad alto indice”.

Queste persone privilegiano le informazioni cognitive rispetto a quelle emotive e sono incapaci di protestare perché non riconoscono i propri bisogni e non li comunicano agli altri. Al contempo, manifestano una straordinaria capacità di pensare dal punto di vista degli altri, in modo da adattarsi alle loro aspettative, anche se in modo imitativo. Quando gli affetti distanziati non possono essere più controllati, si verifica la possibilità di uno scompenso psichico o fisico accompagnato da eventuali disturbi comportamentali. Il sistematico evitamento degli affetti considerati pericolosi per il sé può infatti comportare improvvise intrusioni di queste emozioni che inducono il soggetto, incapace di riconoscerle e dominarle, a passaggi all'atto anche gravi (esplosioni di violenza, condotte sessuali non appropriate).

Questi adolescenti, distanziando emozioni e ricordi negativi possono non riconoscere pericoli specifici e ne sottostimano le conseguenze. La tendenza a dare eccessivo valore dal punto di vista degli altri, l'incapacità di protestare e la minimizzazione del senso di paura e di insicurezza li espone con più facilità a condizioni di pericolo. Alcuni di loro possono ricercare attenzione e protezione da adulti sconosciuti, altri possono esporsi facilmente a incidenti traumatici con conseguenti danni di tipo fisico.

Anche gli adolescenti insicuri di tipo Insicuro-Ambivalente (C) tendono a distorcere i propri processi psicologici enfatizzando le emozioni ed alterando le funzioni cognitive. In particolare quelli che manifestano stili di attaccamento ad alto indice (configurazioni preoccupate ossessive) possono utilizzare sistematicamente l'alterazione delle informazioni cognitive, attraverso la quale è possibile tenere nascoste informazioni importanti, mentire e ingannare l'altro al fine di indurlo a vedere le cose dal proprio punto di vista e raggiungere i propri obiettivi. Ad esempio, raccontano bugie, agiscono di nascosto, compiono furti o utilizzano comportamenti sessualmente seduttivi per manipolare gli altri o per vendicarsi. Questi comportamenti possono essere manifestati verso gli adulti (familiari, insegnanti, educatori), ma anche verso i coetanei. Per lungo tempo si è ritenuto che i Modelli Operativi Interni relativi all'attaccamento si sviluppassero

nei primi anni di vita e si mantenessero relativamente stabili nel corso dell'esistenza.

Bowlby sosteneva che l'attaccamento accompagna l'uomo "dalla culla alla tomba", questa affermazione va però intesa nel senso che la funzione svolta dall'attaccamento continua a essere importante, ma non implica necessariamente che i Modelli Operativi Interni rimangano invariati nel corso della vita.

Gli studi in questo campo compiuti negli ultimi vent'anni, infatti, hanno rivelato che le rappresentazioni interne relative all'attaccamento si evolvono con il passare del tempo e possono andare incontro a processi di riorganizzazione sia in funzione dello sviluppo individuale, che in occasione di esperienze significative (vita di coppia, diventare genitori, lutti, malattie, esperienze traumatiche, psicoterapie). Questa evoluzione dei Modelli Operativi Interni risulta particolarmente evidente quando si considerano gli studi che confrontano l'attaccamento sviluppato durante la prima infanzia con quello manifestato in tarda età scolare e in adolescenza.

La genitorialità

La genitorialità è un processo volto a garantire la sopravvivenza del piccolo, in quanto non in grado di crescere in modo autonomo. Ci sono diverse evidenze dell'importanza dei genitori, che provengono anche dal regno animale, meno il piccolo è autosufficiente, maggiore sarà il periodo in cui sarà importante la genitorialità.

I comportamenti parentali, infatti, aumentano la percentuale di sopravvivenza del piccolo in quanto forniscono: nutrimento, termoregolazione e protezione. Le madri sono innatamente fornite di motivazione alla cura del piccolo, perchè tradizionalmente deputate ad essere il caregiver primario.

Gli adulti possiedono innatamente delle conoscenze sull'essere genitori (Papousek, Papousek, 2002), ma è altrettanto vero che i genitori imparino le specifiche esigenze del bambino durante la relazione diadica. La genitorialità può anche portare ad una crescita psicologica, all'autoconsapevolezza e a un

senso di benessere. Offre la possibilità di affrontare nuove sfide e di mettere a punto le nuove conoscenze acquisite.

Freud (1940) ha ipotizzato che la personalità del genitore determini la natura del parenting, lo sviluppo del bambino e la relazione stessa della diade madre-bambino (Cohler e Paul, 2002).

Secondo la psicologia evoluzionista è necessario differenziare la gestazione dal prendersi cura, è solo in quest'ultimo caso che si parla di genitorialità. Essere genitori è, infatti, un percorso a due vie: il bambino e i genitori si influenzano a vicenda e modificano il proprio comportamento adattandolo ai segnali emessi dall'altro.

Il focus dei genitori è il benessere del proprio figlio e si prodigano per la loro sopravvivenza, educazione e socializzazione. I genitori si impegnano ad insegnare ai propri figli per prepararli a gestire la vita quotidiana, a come superare le situazioni fisiche, economiche e sociali a cui possono andare in contro (LeVine, 2003).

Secondo Goodnow (2002), l'insegnamento specifico dei genitori crea delle differenze tra le diverse culture su quali siano le competenze che il bambino dovrebbe imparare ad una determinata età.

La prima infanzia è il periodo in cui i bambini sono più plastici, in cui beneficiano di più delle influenze dell'ambiente che li circonda, al linguaggio che viene utilizzato intorno a loro, al cibo che preferiscono, alle credenze politiche e religiose. I genitori sono i principali agenti che determinano ciò che il bambino impara, rafforzano le caratteristiche desiderabili del bambino e ne indeboliscono quelle negative attraverso un sistema di premi e punizioni. Uno dei compiti del genitore è lo scaffolding, cioè la capacità del genitore di sorreggere il figlio e guidarlo nel processo di apprendimento.

I genitori sono i principali caregivers del bambino, ma non sono gli unici caregivers. Un celebre proverbio enuncia, infatti, che "per crescere un bambino c'è bisogno di un intero villaggio". Ciò significa che, i genitori necessitano di una rete sociale che li supporti nella crescita del proprio figlio. Se i genitori non hanno a disposizione una rete di supporto che li supporti, possono andare incontro a quelli che Medina definisce come i "quattro calici d'ira": carenza di

sonno, isolamento sociale, maggiore carico di lavoro e depressione. Questi quattro calici possono creare attriti tra i genitori, che se non risolti possono portare a problemi che sfociano anche nella relazione genitore-figlio.

La letteratura ha evidenziato come il conflitto genitoriale incida negativamente sul benessere psicologico dei figli (in termini di internalizzazione ed esternalizzazione), per questo motivo, è importante che, se i figli assistono ad un conflitto genitoriale, possano anche assistere alla risoluzione di tali conflitti.

Le funzioni genitoriali

La genitorialità è un termine ombrello che incorpora diverse funzioni, tra le quali: funzione protettiva, affettiva, regolativa, triadica, normativa, predittiva, rappresentativa, fantasmatica, differenziale e trans-generazionale.

- **Funzione Protettiva:** è la funzione tipica del caregiver che consiste nell'offrire cure adeguate ai bisogni del bambino (Brazelton e Greenspan, 2002). Relazione di accudimento si può delineare in quattro modalità:

1. presenza dentro lo stessa casa
2. presenza che il bambino osservi e veda
3. presenza che faciliti l'interazione con l'ambiente
4. presenza che interagisce con il bambino

Le modalità di protezione fisica e sicurezza vengono influenzate dalla cultura di riferimento; perciò, è importante che una società definisca al suo interno le condizioni sane dello sviluppo umano e che consideri questo come una priorità sociale. La funzione protettiva più di tutte determina il legame di attaccamento. È evidente come la funzione protettiva determini quell'esperienza fondamentale che Bowlby ha chiamato "base sicura".

- **Funzione Affettiva:** Daniel Stern ha introdotto nelle sue ricerche sull'interazione madre-bambino i colori e le tonalità di questo rapporto. Come, ad esempio, la "sintonizzazione affettiva", cioè "l'esecuzione di comportamenti che esprimono la qualità di un sentimento condiviso senza, tuttavia, imitarne

l'esatta espressione comportamentale". Un altro termine da lui introdotto è quello di "affetti vitali", cioè il "colore" legato ad alcuni gesti, ad alcune routines, a frasi, parole che contengono al loro interno una dimensione relazionale affettiva e un sentimento. L'interazione con il mondo degli adulti è guidata in modo principale dalla ricerca di emozioni positive da condividere. Il desiderio, quindi, "implica un insieme di aspettative e uno scenario immaginario all'interno del quale vi sono gli obiettivi e le azioni degli altri in relazione a sé stesso e, spesso, gli esiti piacevoli e positivi di tali relazioni". Questa frase riferita al bambino potrebbe essere, nel contempo, riferita ai genitori e al loro desiderio di vivere emozioni positive con il proprio figlio.

- **Funzione Regolativa:** Sempre di più nella psicologia dell'infanzia e in psicopatologia dell'età evolutiva si fa riferimento al concetto di regolazione. La regolazione è la capacità che il bambino possiede fin dalla nascita di "regolare" i propri stati emotivi e organizzare l'esperienza e le risposte comportamentali adeguate che ne conseguono. Queste le strategie per la "regolazione di stato" sono inizialmente fornite dal caregiver. La funzione regolativa genitoriale può avere un funzionamento iper (con risposte intrusive che non danno tempo al bambino di segnalare i suoi bisogni o i suoi stati emotivi), ipo (quando vi è una mancanza di risposte), inappropriata (quando i tempi non sono in sincronia con il bambino).

- **Funzione Normativa:** consiste nella capacità di dare dei limiti, una struttura di riferimento, una cornice e corrisponde a quel bisogno fondamentale del bambino di avere dei limiti, di vivere dentro una struttura di comportamenti coerenti. Questa funzione riflette l'atteggiamento genitoriale di fronte alle norme, alle istituzioni, alle regole sociali. È una delle funzioni genitoriali che mette più a contatto la storia normativa personale e la cultura dell'epoca nella quale si vive.

- **Funzione Predittiva:** è la capacità del genitore di prevedere il raggiungimento della tappa evolutiva imminente. La funzione predittiva non è solo la capacità di intuire e facilitare lo sviluppo del bambino ma soprattutto la capacità di

cambiare modalità relazionali con il crescere del bambino e con l'espandersi del suo mondo e delle sue competenze.

- **Funzione Rappresentativa:** corrisponde allo “schema di essere con” di Stern, che presuppone un insieme di interazioni reali con il bambino. Lo “schema di essere con” infatti si basa sull'esperienza interattiva di essere con una persona particolare in un modo specifico oltre ad essere una rete di molti “schemi di essere con” collegati da un tema comune. Per funzione rappresentativa va intesa proprio questa capacità di modificare continuamente le proprie rappresentazioni in base alla crescita del bambino e dell'evolvere delle sue interazioni, facendo nuove proposte o sapendo cogliere dal bambino i suoi nuovi segnali evolutivi.

- **Funzione Fantasmatica:** “Nella stanza di ogni bambino ci sono dei fantasmi. Sono i visitatori del passato non ricordato dai genitori; gli ospiti inattesi al battesimo. [...] Il genitore sembra essere condannato a rappresentare nuovamente la tragedia della sua infanzia con il proprio bambino”. Fraiberg (1975) denomina fantasmi tutti quei ricordi non elaborati, ma si può estendere il termine a tutte le fantasie del genitore. Le fantasie servono non solo per conoscere la realtà (nel confronto tra mondo fantasmatico e mondo reale che ci porta a dire “non è così”), ma le fantasie hanno soprattutto la funzione di “fondare l'essere e costituirne l'identità”. La nascita di un bambino implica un passaggio dei genitori ad uno stato nuovo. Vi è un gioco di specchi tra quello che i genitori sono stati come bambini, quello che avrebbero voluto essere, quello che i loro genitori sono stati, quello che vorrebbero che fossero stati, quello che è il bambino reale, quello che è il bambino desiderato e fantasticato.

- **Funzione Triadica:** è la capacità dei genitori di avere tra loro un'alleanza cooperativa fatta di sostegno reciproco, capacità di lasciare spazio all'altro o di entrare in una relazione empatica con il partner e con il bambino. Si tratta di un “gioco di squadra” all'interno della triade. La presenza del terzo, che può essere

anche solo percepita, offre al bambino possibilità di adattamento e di interazione maggiori.

- **Funzione Differenziale:** la genitorialità ha due modalità di esprimersi, cioè con la modalità materna (maternalità) e quella paterna (paternalità). Non è semplice nella fase attuale generalizzare attribuendo esclusivamente alla donna la funzione materna e all'uomo la funzione paterna in quanto tali modalità entrambe presenti nel genitore interno, sia del padre che della madre, possono esprimersi con accentuazioni e percentuali molto diverse.

- **Funzione Trans-generazionale:** si riferisce al continuum generazionale dove si inserisce la nascita. Questa funzione rimanda, ovviamente, ai rapporti tra generazioni, cioè a come si collocano i genitori dentro le rispettive storie familiari e come si colloca la nascita dentro quel particolare momento della storia generazionale.

Gli stili genitoriali

Lo stile educativo viene definito come: "quell'insieme di atteggiamenti che il padre e la madre manifestano nei confronti dei figli e che, se considerati globalmente, forgianno il clima emotivo nel quale i genitori attuano i propri comportamenti, influenzando sia i comportamenti specifici, volti a ottenere determinati risultati educativi (cioè le pratiche educative), sia i comportamenti non finalizzati come i gesti, i cambiamenti del tono della voce e le espressioni spontanee delle emozioni" (Darling & Steinberg, 1993).

Esaminando le teorie esistenti sugli stili educativi, il contributo principale viene dato da Diana Baumrind (1971, 1991), che distingue tre principali stili educativi: autoritario, autorevole e permissivo.

1. **Genitori autoritari:** attribuiscono valore all'obbedienza, al rispetto dell'autorità e ai valori tradizionali. Non scendono a compromessi,

impongono le proprie regole senza fornire spiegazioni o ragioni e ricorrono a metodi coercitivi.

2. **Genitori autorevoli:** valorizzano l'indipendenza, ma fanno valere la propria autorità, rinforzando in modo coerente le regole, aspettandosi comportamenti più maturi e responsabili. Giustificano le proprie richieste e usano metodi disciplinari non punitivi.
3. **Genitori permissivi:** sono tolleranti, utilizzano poco le punizioni, pretendono raramente dai figli comportamenti responsabili e non esercitano su di loro né controllo né autorità. Questo genitore si considera "amico del proprio figlio" e cerca di portare su un piano orizzontale la relazione genitore-figlio, che invece deve essere asimmetrica per poter garantire un migliore sviluppo del bambino.

Successivamente, Maccoby e Martin (1983) proposero la classificazione degli stili genitoriali a partire dalla combinazione di due dimensioni:

- a. **Sostegno** (responsiveness): vicinanza affettiva che i genitori dimostrano ai propri figli e che favorisce l'individualità, l'autoregolazione e l'affermazione di sé attraverso espressioni di sostegno e calore e disponibilità a soddisfare bisogni e richieste del figlio.
- b. **Controllo** (demandingness): le richieste che i genitori fanno ai figli perchè possano integrarsi nella famiglia e nella società, sollecitando comportamenti maturi ed esercitando controllo e supervisione.

Incrociando queste due dimensioni, e i livelli alti o bassi di ciascuna, gli autori elencano i quattro stili educativi più comunemente usati dai genitori: stile Autoritario (caratterizzato da alti livelli di controllo e bassi livelli di sostegno), stile Autorevole (caratterizzato da alti livelli di controllo e sostegno), stile Indulgente (caratterizzato da bassi livelli di controllo e alti livelli di sostegno) e stile Negligente (caratterizzato da bassi livelli di controllo e sostegno).

1. **Stile autoritario:** al bambino vengono imposte delle regole rigide che, se non rispetta, comporta delle punizioni. Il genitore autoritario spiega le motivazioni per le quali vanno rispettate le regole, e solitamente risponde con la frase: “perché lo dico io”. Il genitore ha elevate aspettative nei confronti del figlio, è mentalmente rigido, inflessibile, esigente con sé e gli altri, insensibile ai bisogni del figlio e incapace di fornire ascolto. Il genitore autoritario educa all'obbedienza al ruolo e si aspetta che il figlio obbedisca senza dare spiegazioni, offre pochi feedback (solitamente con termini critici e negativi) e un ridotto nutrimento affettivo. Le punizioni possono essere di tipo fisico o verbale (urla). I figli cresciuti con questo stile genitoriale non sono incoraggiati ad essere indipendenti, a conoscere i propri limiti e standard personali; in contro, viene insegnato loro ad aderire alle regole e aspettative delle società in modo passivo e coercitivo. Il bambino tende a ricercare l'amore del genitore attraverso l'obbedienza e la ricerca del successo. Alcuni possono mostrare comportamenti aggressivi mentre altri possono essere eccessivamente timidi e impauriti nel relazionarsi agli altri per paura di ricevere critiche. Manifestano una bassa autostima, hanno difficoltà nel socializzare, e sono abituati a sottostare agli altri piuttosto che interagire in modo paritario.
2. **Stile autorevole:** come avviene per lo stile autoritario, il genitore autorevole stabilisce linee guida e regole che il figlio è tenuto a seguire. Tuttavia, in questo stile, il genitore è in grado di adattare, ascoltando e confrontandosi con il figlio, le regole alle esigenze e alle richieste del più piccolo. Quando il minore non riesce a soddisfare le aspettative del genitore, quest'ultimo offre conforto e perdono piuttosto che punizioni. Insegna alla progenie ad essere socialmente responsabile, in grado di auto-regolarsi e cooperare con gli altri senza prevalere o sottomettersi al gruppo. Questo genitore valorizza l'indipendenza, l'autonomia e, al contempo, fa anche valere la propria autorità. È il modello educativo più adeguato alla crescita dei figli, poiché permette di fornire regole chiare, coerenti e adeguate al livello di sviluppo del figlio. Il genitore fornisce spiegazione dei motivi per cui impone determinati divieti o proibizioni, è aperto a negoziare e disponibile a

discutere il proprio punto di vista. Le regole che impone sono chiare ed applicate coerentemente, e può far ricorso a punizioni (non fisiche) che vengono motivate, dando la possibilità di replicare ed esprimere la propria opinione. Il bambino risulta autonomo, responsabile, indipendente, maturo e competente sul piano sociale, aperto al dialogo con i genitori ed i coetanei. Risulta rispettoso delle regole che non segue passivamente, ma cerca, invece, di comprenderle e interiorizzarle. Sviluppa un sano senso critico e buone capacità di adattamento.

3. **Stile permissivo/indulgente:** questa tipologia di genitore fa poche richieste al proprio figlio, ha aspettative basse nei confronti del figlio soprattutto in termini di maturità ed autocontrollo ed offre molta vicinanza affettiva, ma si relaziona al figlio più come amico che come figura genitoriale. In questo stile, il genitore risulta aperto al dialogo, affettuoso e reattivo, ma non fornisce molte regole e modelli di condotta. Recenti studi rivelano che lo stile genitoriale permissivo si lega al consumo di alcol fra minorenni o ad altri comportamenti a rischio come l'uso di droghe, la cattiva condotta a scuola e la mancanza di motivazione del perseguire obiettivi personali (motivazione allo studio). Gli effetti dello stile parentale permissivo sul bambino sono: la mancanza di autodisciplina, scarse abilità sociali o essere troppo esigenti e capricciosi nel relazionarsi. Il bambino si sente insicuro e ansioso a causa della mancanza di confini e modelli di comportamento a cui fare riferimento per potersi orientare nella vita quotidiana.
4. **Stile trascurante/negligente:** questo tipo di genitore soddisfa i bisogni primari del bambino, ma è poco coinvolto nella sua educazione, mostra poco calore emotivo, impone poche regole e comunica poco. Fornisce solo le cure strettamente necessarie alla sopravvivenza, come cibo e riparo, e in casi estremi, può essere un genitore rifiutante o trascurante. Ha una scarsa reattività nei confronti dei bisogni del figlio e si mostra spesso indifferente alle richieste del figlio, può essere sprezzante o addirittura completamente negligente. Non è in grado, per vari motivi, di essere una base sicura ed un punto di riferimento per il bambino. I figli di genitori non coinvolti mostrano, non solo uno scarso rendimento scolastico, ma anche nelle altre situazioni

della loro vita. Questi bambini tendono a mostrare i deficit cognitivi, nell'attaccamento, nelle competenze emotive e nelle abilità sociali. A causa della mancanza di reattività emotiva e amore da parte del genitore da adulti possono avere difficoltà a formare legami affettivi. La totale mancanza di confini e di regole li induce a non imparare a tenere comportamenti appropriati nelle situazioni sociali (es. scuola). Da adulti, possono trovarsi a ripetere lo stesso modello di relazione con partner ed amici. I bambini devono imparare a provvedere a se stessi, temono di dipendere dagli altri, sono emotivamente ritirati, mostrano comportamenti delinquenziali durante l'adolescenza e hanno paura, ansia o stress a causa della mancanza di sostegno familiare. Sono a rischio di abuso di sostanze e hanno uno scarso controllo sugli impulsi ed emozioni.

Ogni genitore adotta lo stile genitoriale che più sente vicino alle proprie conoscenze. Ad esempio, una madre può adottare uno stile permissivo mentre il padre uno autoritario. Al fine di creare un approccio coerente alla genitorialità è essenziale che i genitori imparino a collaborare e a combinare i vari elementi peculiari dei loro stili genitoriali. Tuttavia, lo stile autorevole è generalmente associato a caratteristiche preferibili e maggiormente positive come la forte autostima, l'assertività, la responsabilità e l'autonomia.

La madre

Nonostante la varietà di tipologie familiari presenti ai giorni nostri, si continua a dare per scontato che il caregiver primario per eccellenza sia la madre. È comunque vero che il piccolo instaura con la madre un rapporto più intimo; dovuto, secondo Bowlby, a quella che viene definita come *sensibilità materna* (Bowlby, 1989).

La sensibilità materna rappresenta la sensibilità emotiva della madre nel riconoscere i segnali del proprio figlio e la capacità di questa nel rispondere a questi segnali in modo adeguato, tempestivo e coerente.

Secondo M. Ainsworth, un attaccamento sicuro si fonda sulla capacità della madre di essere sensibile e di semplicemente “esserci” ogniqualvolta il bambino ne ha bisogno. Osservando le interazioni della diade si è potuto osservare che una genitorialità attenta e positiva si associa maggiormente al tipo di attaccamento sicuro, indipendentemente da altri fattori, come: cultura, status socio-economico e il fatto che la figura materna sia biologica o adottiva (Posada, Jacobs, Richmond, Carbonell, Alzate, Bustamante & Quiceno, 2002; Van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg & Riksen-Walraven, 2004).

Se la madre talvolta reagisce con rifiuto o in modo negativo, e talvolta sovra-stimolando il bambino, quest'ultimo tenderà a manifestare un attaccamento di tipo insicuro-ambivalente, mentre è probabile che, se il bambino riceve una cura inaffidabile o incoerente, sviluppino un attaccamento insicuro-resistente (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Inoltre, esistono evidenze che vi sia un'associazione tra una cura inadeguata del bambino e lo sviluppo di un attaccamento disorganizzato. Ad esempio, si è potuto osservare che se un genitore è in lutto, può manifestare comportamenti contraddittori spiacevoli o addirittura minacciosi, come trattare il bambino in modo rude o usarlo come fonte di conforto (Lyons-Ruth et al., 1999; Schuengel et al., 1999).

Tuttavia, è importante ricordare che l'associazione tra sensibilità materna e attaccamento non è certa. Ad esempio, ci sono bambini che, nonostante i maltrattamenti subiti, sono in grado di creare attaccamenti sicuri con il caregiver e relazioni positive con gli altri (Barnett, Butler & Vondra, 1999).

Lo psichiatra Daniel Stern (1995) enuncia un nuovo costrutto denominato *costellazione materna*. Secondo lo psichiatra, alla nascita del bambino, la madre va incontro ad un riallineamento psichico fondato sull'asse predominante madre-madre-bambino. I pensieri e le preoccupazioni della neo-mamma sono quindi diretti verso: se stessa in quanto madre, la propria madre in quanto madre prima di lei, il proprio compagno in quanto padre del bambino e lo sviluppo del neonato.

I temi legati alla Costellazione Materna enunciano:

1. La capacità della madre di tenere in vita il bambino (Tema Vita-Crescita). Questo tema genera nella madre una serie di paure e preoccupazioni, come inadeguatezza o paura del fallimento, che fanno parte della costellazione materna.
2. L'impegno sociale e affettivo della madre nei confronti del figlio, cioè la capacità della madre di entrare nello stato di preoccupazione materna primaria e di amare il proprio bambino (Tema della Relazione primaria).
3. Il bisogno della madre di creare una rete di supporto che le consenta di compiere i primi due punti (Tema della Matrice di Supporto). La madre deve sentirsi sostenuta dalle persone che la circondano e, per poter svolgere al meglio la funzione di madre, necessita di una madre e una nonna che abbiano avuto un ruolo positivo nella sua vita.
4. La necessità di spostare il centro della propria identità da figlia a madre, da moglie a madre (Tema della Riorganizzazione identitaria). Se ciò non dovesse accadere, le altre tre funzioni risulterebbero compromesse. Questa riorganizzazione è necessaria affinché la madre modifichi la propria vita e la adatti all'arrivo del figlio.

Come precedentemente detto, la costellazione materna comporta un riadattamento della vita quotidiana della neo mamma, che deve modificare le proprie abitudini per accomodare il neonato nella propria vita, in altre parole, la madre va incontro ad una sintonizzazione affettiva nei confronti del proprio bambino.

Un'ulteriore importante concetto, nel rapporto madre-bambino, è quello di *mind-mindness*, cioè la capacità della madre di porsi in relazione con il proprio figlio considerandolo come un individuo dotato di stati mentali, pensieri e sentimenti propri è stata definita come (Meins et al., 2001, 2002). Con questo concetto si sostiene che, al posto di trattare il bambino come un essere dipendente e vulnerabile di cui bisogna soddisfare i bisogni, bisogna considerarlo come un essere umano dotato di una mente, per poterlo aiutare a sviluppare un attaccamento sicuro, rendendolo capace di capire le ragioni e i bisogni delle altre persone.

In generale, una madre non deve essere perfetta, ma è necessario che sia “sufficientemente buona” (Winnicott, 1987), cioè che possieda, in maniera istintiva, le capacità di accudire il proprio figlio e che, nonostante vada in contro ad ansie, preoccupazioni, sensi di colpa e stanchezza, sia in grado di trasmettere sicurezza e amore al proprio bambino.

Il padre

Il padre e la madre portano nella relazione con i figli elementi diversi e apparentemente discordi. Hanno il compito di condurre il bambino ad uno sviluppo psicologico soddisfacente, in un gioco di collaborazione e di armonia. Il ruolo che il padre ricopre nel percorso di crescita e di sviluppo di ciascun individuo è importante nella vita dei figli. Tali effetti riguardano non solo l'influenza diretta come, ad esempio, gli effetti dello stile educativo usato dal genitore sullo sviluppo emotivo o sociale del bambino, ma anche un' influenza indiretta, attraverso la relazione coniugale, che può permettere un migliore sviluppo della relazione madre-bambino come, ad esempio, il sostegno che il padre può dare alla compagna nel periodo perinatale. Il ruolo del padre fa parte, quindi, di un complesso di variabili interne ed esterne che lo configurano come un elemento di un sistema di interazioni, cosicché il ruolo diretto del padre verso il bambino risulti, a sua volta, mediato da molte variabili, come: il sesso del figlio, il temperamento del figlio e ruolo della madre.

Nella maggior parte delle ricerche, così come nell'immaginario collettivo, la figura paterna viene spesso relegata in secondo piano rispetto a quella della madre. Il Periodo prenatale e i primi mesi di vita del bambino collocano automaticamente il padre in un ruolo secondario. È, però, inconfutabile che l'origine del disagio psicologico, nell'infanzia come nell'età adulta, sia frequentemente riconducibile a squilibri e fragilità del rapporto con il padre. Molti casi clinici sono esemplificativi di quanto i legami affettivi con padri instabili e ambivalenti possano avere effetti determinanti sul piano emotivo e cognitivo, nella strutturazione della personalità.

Dal punto di vista evolutivo, le caratteristiche maschili hanno seguito due direzioni di sviluppo: socialità e aggressività, quest'ultima volta, però, a proteggere il rapporto madre-bambino (Miscioscia, 2004). Il padre, quindi, attraverso il ruolo etico e culturale di protettore dalle insidie del mondo, definisce i significati necessari per sopravvivenza del piccolo nel mondo esterno. Nell'uomo, si è selezionata la tendenza a mantenere una relazione esclusiva e duratura, la cui funzione biologica può essere ricondotta alla necessità del contributo congiunto di una madre e di un padre per la sopravvivenza del piccolo (Hinde, 1989).

Da un punto di vista storico, fino alla prima metà del secolo scorso, il ruolo del padre, è rimasto invariato per secoli: il padre è sempre stato la figura deputata a stabilire le regole e disciplinare il comportamento dei figli, il suo dovere era quello di infondere il senso di responsabilità nei figli per farli crescere e inserirli nel mondo degli adulti. Negli ultimi decenni, l'ideologia femminista ha contribuito all'emancipazione della donna e il suo ingresso nel mondo del lavoro, che a loro volta hanno portato ad una diversa concezione della famiglia e ad una nuova definizione dei ruoli al suo interno. Ha iniziato, così, ad emergere una tipologia di padre meno distante e più coinvolto nell'educazione del figlio. La parola d'ordine è diventata "co-genitorialità", vale a dire una maggiore coinvolgimento del padre nella vita dei figli, nonché una possibile intercambiabilità delle funzioni genitoriali, al di là delle differenze di genere sancite dalla tradizione (Oliverio Ferraris, 2012).

Gli studi sulla responsività, cioè capacità dei genitori a rispondere adeguatamente ai segnali del bambino, hanno evidenziato come anche il padre sia responsivo nei confronti della prole. Ne è un esempio il fenomeno dell'engrossment; il padre distingue e riconosce il figlio rispetto agli altri, nota somiglianze fisiche o di carattere e si costruisce un'immagine interna del bambino. Questo processo iniziale favorisce il nascere di un valido rapporto di attaccamento padre-bambino fin dal primo anno di vita (Greenberg e Morris, 1974).

I padri non sono sostanzialmente diversi dalle madri in quanto alla capacità di mutualità, di alternanza dei turni nell'interazione faccia a faccia, alla

competenza nell'usare un linguaggio adatto all'età del bambino, al riconoscere i suoi segnali, o nello svolgere le mansioni di cura; quanto, piuttosto, nello stile diverso di interazione. I padri preferiscono interagire col figlio attraverso il gioco fisico, con contatti corporei molto stimolanti e ritmici. Sia che il padre giochi col figlio sia che lo accudisca, il suo atteggiamento in confronto a quello che ha la madre, è più fisico, meno basato sulla comunicazione visiva e il linguaggio (Genta, 1985).

La continuità della funzione del padre appare, dunque, essere cruciale, così come la sua presenza integra, fisica e mentale, sia sul piano della realtà oggettiva, sia su quello del vissuto interno relativo all'area del profondo.

Dai diversi studi effettuati, si è potuto osservare come lo sviluppo intellettuale del bambino sia collegato alla relazione con il padre e come tale figura genitoriale sia più determinante all'interno delle dinamiche familiari e nella socializzazione dei bambini (Russell e Radojevic, 1992; Tiedje e Darling, 1996). L'interazione sociale dei padri è caratterizzata da un'intensa fisicità, volta a stimolare le competenze motorie e sociali del bambino che, a partire dal compimento del primo anno, acquista un ruolo attivo di "regolatore" della relazione. Favoriscono l'esplorazione dell'ambiente esterno attraverso attività ludiche, e si differenziano dalla madre, la quale utilizza maggiormente scambi verbali e modalità di interazione vis-a-vis e più tranquille (Lamb, 1987; Caneva e Venuti, 1998).

Il gioco paterno insegna, al bambino, la regolazione degli stati affettivi e rappresenta il ponte tra il sistema sociale familiare e quello dei pari. La qualità della relazione che il padre instaura con il proprio figlio è, inoltre, strettamente legata al tipo di coinvolgimento affettivo e d'emotivo che la caratterizza.

Numerose ricerche hanno, inoltre, evidenziato come contesti familiari in cui la figura del padre sia debole o assente, possano determinare importanti conseguenze sulle condotte e sulle dinamiche affettive e relazionali dei figli. Disfunzioni educative, povertà, condotte antisociali, psicopatologia, abuso di sostanze e basso rendimento scolastico, sono fattori che possono essere ricondotti a stati di deprivazione paterna.

Fattori che influenzano la genitorialità

Per comprendere la relazione genitori-figli, bisogna osservare i fattori che modellano la genitorialità. Questi fattori fanno riferimento sia al genitore che al figlio, alcuni esempi sono: il temperamento del bambino, lo status socioeconomico, il contesto culturale, la struttura familiare, la personalità dei genitori e le caratteristiche reali o percepite dei bambini.

Ad esempio, le esperienze di cura ricevute portano il genitore a crearsi una serie di aspettative su cosa sia il buon parenting e, tali aspettative e credenze, influenzano il modo in cui il genitore crescerà i propri figli. Anche la personalità dei genitori può influenzare la qualità del parenting. Alcuni quadri psicologici, infatti, possono portare a comportamenti di parenting caratterizzati da affettività negativa e maggiori difficoltà a rispondere in modo adeguato ai segnali del bambino. Un genitore affetto da patologie psichiche potrebbe comunque mostrarsi sensibile ai bisogni del figlio e attuare strategie di risposta efficaci, anche se potrebbe avere difficoltà a mantenerle stabili e coerenti nel tempo.

Tra le caratteristiche del bambino che possono influenzare la genitorialità, è importante ricordare il temperamento, in quanto la presenza di tratti comportamentali difficili del bambino, possono portare a comportamenti di parenting meno ottimali.

Secondo il modello Diatesi-stress, alcuni soggetti sono più sensibili a condizioni ambientali avverse, come un genitore trascurante o eventi di vita traumatici, che possono portare ad uno sviluppo a rischio o disadattivo. Al contrario, ci sono altri che nonostante la presenza di condizioni ambientali sfavorevoli, mostrano resilienza, ossia riescono a far fronte ai fattori negativi a cui vanno in contro nella loro vita, riuscendo a mantenere adeguati livelli di funzionamento e di benessere.

Secondo il modello di permeabilità all'ambiente, i bambini con temperamento più difficile e reattivo sono anche capaci di beneficiare maggiormente in un ambiente positivo.

Thomas Boyce definisce “bambini orchidea” quei bambini che sono vulnerabili in contesti difficili, ma che hanno uno sviluppo ottimale in caso di ambienti

positivi. Un'educazione in cui sono frequenti le urla, freddezza e insicurezza è altamente traumatica per questi bambini. Sebbene più sensibili agli aspetti negativi, questi bambini vivono con intensità anche qualsiasi evento o dettaglio positivo. Fioriscono in ambienti felici, sicuri ed educati; ma "appassiscono" di fronte a situazioni anche minimamente stressanti. "Sono spesso timidi, a volte introversi, amano la routine; sono estremamente sensibili e sovente considerati difficili. Ai loro genitori e agli insegnanti dico che non solo c'è speranza, ma che se aiutati con gentilezza e rispetto fioriranno, e saranno i grandi artisti, scienziati, innovatori e politici empatici di cui abbiamo bisogno" (Boyce, 2019).

Sono, invece, definiti "Bambini dente di leone" quei bambini che sono resilienti in caso di ambiente negativo, ma che non traggono alcun beneficio da un ambiente positivo. Con questo termine, ci si riferisce a soggetti che, proprio come il tarassaco, possono prosperare ovunque si trovino: con una sorta di capacità illimitata di fiorire dove il seme viene portato dal vento.

Altre caratteristiche del bambino che possono influenzare i comportamenti di parenting sono: età, genere, condizioni fisiche, abilità cognitive e aspetto del bambino.

Anche la relazione di coppia dei genitori può essere un fattore che influenza la genitorialità, la transizione alla genitorialità costituisce un periodo critico per la soddisfazione coniugale. La possibilità di poter beneficiare di un sostegno reciproco può portare ad una maggiore stabilità nella relazione genitoriale.

Un altro fattore importante è il contesto ecologico, in quanto i genitori sono inseriti in sistemi sociali più ampi, che si influenzano a vicenda. Alcuni dei quali sono: la famiglia allargata, l'ambiente di lavoro e i sistemi di supporto formale e informale.

Infine, altre caratteristiche del genitore che possono influenzare la genitorialità sono: l'età dei genitori, status socioeconomico, livello di istruzione, la struttura familiare, il senso di efficacia genitoriale, le attitudini, le idee e credenze genitoriali e la cultura.

L'Insegnante

Il sistema scolastico è un sistema educativo con la finalità di promuovere lo sviluppo e l'apprendimento di bambini e ragazzi, grazie ad un insieme di risorse materiali, simboliche ed umane (Bondioli, 2004).

Con l'inizio della scuola, il microsistema del bambino si amplia, potenzialmente creando una situazione di crisi nel bambino, per questo motivo la relazione che il bambino instaura con il proprio insegnante è importante. La scuola affianca le famiglie nello svolgere la funzione educativa e di socializzazione sia con gli adulti sia con i pari, anche se essendo un contesto con molte più persone al suo interno, è caratterizzato da un minore coinvolgimento dal punto di vista affettivo.

Il rapporto con gli insegnanti non rimane uguale per tutti i gradi di istruzione, quanto piuttosto varia a seconda dell'età e delle esigenze del bambino. Nei primi anni, asilo nido e scuola materna, il rapporto può arrivare ad essere un surrogato del rapporto con i genitori.

In questi primi anni, il bambino ricerca costantemente l'approvazione e il contatto fisico con l'insegnante, mentre, passando alla scuola secondaria la relazione può diventare più distante e impersonale, nonostante il bambino dovrebbe continuare a percepirla come supportiva.

Come è stato osservato da Pianta (1999), le relazioni con gli insegnanti che hanno una funzione supportiva e di sicurezza emotiva sono caratterizzate da un alto livello di vicinanza e una bassa conflittualità. La vicinanza si manifesta quando nella relazione vi è affettività positiva, calore e apertura nella comunicazione, al contrario, invece, la conflittualità si verifica quando la relazione è connotata da ostilità, e difficoltà di gestione della classe.

È importante ricordare che la relazione con gli insegnanti è una relazione verticale, in quanto ha la funzione principale di fornire protezione e di favorire l'acquisizione delle competenze e le conoscenze (Hartup, 1989).

Come accade nella relazione con i genitori, anche gli insegnanti adottano diversi stili di leadership (Lewin, Lippitt e White, 1939):

- a. Leadership Autoritaria: responsabilità delle decisioni incentrata sull'insegnante, questo stile lascia poco spazio all'autonomia del bambino e sono presenti molti comportamenti aggressivi e litigiosi.
- b. Leadership Democratica: le decisioni vengono prese in modo condiviso tra alunni ed insegnante, alunni lavorano bene in autonomia, collaborano tra loro e mostrano poca aggressività.
- c. Leadership Permissiva: l'insegnante lascia estrema libertà, intervenendo solo se richiesto, gli alunni agiscono autonomamente, ma i bambini risultano poco produttivi e litigiosi.

Ciò che è emerso dallo studio qui citato è che, lo stile di leadership scelto dall'insegnante ha ripercussioni sulle relazioni e sullo sviluppo stesso dell'alunno. Pertanto, la qualità del rapporto tra insegnante e studenti è una *conditio sine qua non* la maggior parte degli studenti riesce a raggiungere il massimo del loro potenziale.

Lo sviluppo emotivo

Studi recenti (Riva Crugnola, 2007) hanno messo in evidenza la matrice relazionale che guida lo sviluppo delle competenze emotive ed in particolare della regolazione emotiva. Se il bambino infatti mostra di possedere fin dai primi mesi competenze autoregolatorie precoci, tali competenze per evolversi devono basarsi sulla funzione di regolazione delle emozioni svolta dalle figure affettive di riferimento.

L'influenza dell'adulto sullo sviluppo delle strategie di regolazione emotiva è importante, e diventa cruciale il clima emotivo che caratterizza la famiglia e la stessa cultura familiare circa le emozioni.

Pertanto, gli stili di regolazione emotiva che il bambino costruisce nel corso del suo sviluppo sembrano essere frutto dell'interazione reciproca tra le sue caratteristiche neurobiologiche e la disponibilità emotiva delle persone che si prendono cura di lui.

L'apprendimento emotivo è stato definito come "il processo attraverso il quale i bambini acquisiscono le conoscenze, gli atteggiamenti e le abilità per riconoscere e gestire le proprie emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi positivi, dimostrare attenzione e preoccupazione per gli altri, stabilire e mantenere relazioni positive, prendere decisioni responsabili e gestire efficacemente le situazioni interpersonali." (Payton et al., 2008).

L'apprendimento sociale ed emotivo coinvolge quindi una serie di fattori tra cui l'identificazione, l'interpretazione e l'espressione delle emozioni. Questi fattori sono strettamente legati ai comportamenti sociali.

La comprensione emotiva, che comprende la capacità di riconoscere e valutare le emozioni, è un compito sociale fondamentale (Halberstadt, 2003). Il riconoscimento emotivo dipende dalla capacità di identificare le espressioni facciali che contengono una quantità significativa di informazioni emotive. La capacità di discriminare queste informazioni emerge nel primo anno di vita (Flom & Bahrick, 2007). E continua a svilupparsi in età adulta (Thomas, De Bellis, Graham, & LaBar, 2007).

Le ricerche indicano che, alcune emozioni sono più facilmente discriminabili di altre: i volti spaventati e felici sono stati riconosciuti più facilmente di quelli neutri, mentre i volti tristi hanno avuto la minore accuratezza e i tempi di risposta più lunghi (Tottenham, Hare, & Casey, 2011). In generale, le ragazze sono risultate più accurate dei ragazzi nel discriminare le emozioni (Tottenham et al., 2011).

Lo sviluppo emotivo in età scolare

A partire dall'età scolare, grazie anche all'acquisizione delle abilità metacognitive, i bambini riescono a riflettere sulle proprie emozioni e acquisiscono pertanto capacità maggiori di autoregolazione. Ulteriori ed altrettanto importanti modalità di regolazione delle emozioni riguardano la capacità di comunicarle verbalmente e di condividerle socialmente, che si sviluppano a partire dai 6 anni.

Molti studi sulla condivisione sociale delle emozioni e sugli effetti della apertura emozionale hanno dimostrato come la comunicazione dei propri vissuti e stati emozionali aiuta l'individuo a collocare l'esperienza emozionale in una cornice spazio-temporale che individua e definisce l'emozione e ne favorisce pertanto l'elaborazione.

In età scolare iniziano a definirsi delle differenze di genere sia nel campo della qualità dell'esperienza emotiva sia in quello delle preferenze relazionali. È proprio durante questa età, infatti, che le relazioni tra pari, in particolare quelle di amicizia, diventano sensibili alla variabile del genere sessuale, orientando le bambine alla scelta di amicizie prevalentemente femminili e i bambini ad amicizie prevalentemente maschili. La separazione tra i generi contraddistingue così le scelte relazionali legate all'amicizia in questo periodo evolutivo e risulta funzionale per affinare le caratteristiche fondamentali dell'identità sessuale attraverso le occasioni d'incontro e di conoscenza emotiva reciproci. Tra le bambine prevale una maggiore capacità di espressione e una propensione ai comportamenti pro-sociali, mentre per i maschi emerge un maggiore orientamento verso la competizione e il confronto.

L'attaccamento risulta essere fondamentale per poter impostare relazioni con le persone affettivamente significative e di regolare di conseguenza i propri stati emotivi. Durante l'età scolare, diminuisce sempre più l'orientamento esclusivo verso i genitori per le richieste di attaccamento, in particolare verso la madre, mentre il padre, nonostante la diminuzione delle richieste, assume progressivamente un'importanza crescente. Le relazioni di attaccamento si caratterizzano sempre di più come attaccamenti multipli, cioè legami che si sviluppano in contemporanea con più persone affettivamente significative. Ciò significa che, il bambino creerà modelli d'attaccamento con persone diverse dalle proprie figure genitoriali, a condizione che siano punti di riferimento affettivi costanti, come i nonni o gli insegnanti, che vanno ad implementare le relazioni di attaccamento preesistenti. Il bambino non necessita più avere la madre fisicamente raggiungibile per riuscire a calmarsi, è ora in grado di richiamare alla memoria un'immagine di conforto che possa tranquillizzarlo.

Infine, i progressi sul piano cognitivo trovano un considerevole riscontro sul piano della comprensione degli stati emotivi. I bambini, a partire dai 4 anni e più decisamente dai 6 anni circa, iniziano a capire che non solo i fatti, ma anche i fattori mentali possono sia determinare sia influenzare le emozioni, capiscono cioè che le conoscenze, le convinzioni, le intenzioni e i desideri sono fondamentali per comprendere gli stati d'animo. Un ultimo aspetto, collegato ai progressi menzionati, riguarda la comprensione della possibilità di dissimulare gli stati interni, cioè di mostrare un'emozione diversa da quella che si sta provando.

Comprendere che l'espressione emotiva può, talvolta, non coincidere con l'emozione realmente provata dalla persona, consente al bambino di arricchire il suo mondo interiore di elementi importanti per poter arricchire il senso di sé, alimentando la privacy, che acquisirà un ruolo importante a partire dalla pubertà. Sul finire dell'età scolare, intorno ai 9 anni, con il passaggio al pensiero operatorio formale e lo sviluppo delle abilità metacognitive, il bambino arriva a comprendere pienamente le emozioni miste (cioè la capacità di poter provare più emozioni in un unico momento), alla comprensione delle emozioni morali (come, ad esempio la vergogna e il senso di colpa) e, infine, di alcune strategie di regolazione intenzionale, come la capacità di distogliere l'attenzione da qualcosa che arreca sofferenza, per poter ridurre l'intensità della sofferenza stessa.

Secondo Morris il contesto familiare ha una grande influenza nello sviluppo emotivo del bambino: la capacità di regolazione emotiva avviene infatti attraverso tre differenti processi ovvero l'osservazione del comportamento degli altri membri della famiglia, l'osservazione e l'interiorizzazione dei comportamenti che i membri della famiglia mettono in atto nei confronti delle emozioni e la percezione del clima familiare.

Il processo dell'osservazione comprende alcuni meccanismi, come il modeling ed il contagio emotivo, vale a dire le situazioni grazie alle quali il bambino, osservando il comportamento espressivo dei membri della sua famiglia, comprende quali emozioni sono accettate ed attese nel proprio contesto familiare e quali no, ed impara anche come e quando gestirle.

Per quanto riguarda le reazioni dei genitori di fronte alle emozioni, i risultati di ricerche longitudinali evidenziano che reazioni negative di fronte alle emozioni dei bambini, come ad esempio l'allontanarsi, il minimizzare o il punire, sono associate ad uno scarso adattamento sociale dei bambini e a strategie di regolazione emotiva poco adeguate, come l'evitamento o l'espressione eccessiva di rabbia (Jones, Eisenberg e Fabes, 2002; Snyder, Lopez, Shorey, Rand & Feldman, 2003). Al contrario le reazioni genitoriali focalizzate sul problema sembrano essere in relazione alla capacità di coping costruttivo da parte dei bambini.

Il bambino è, quindi, in grado durante la scuola primaria di gestire le proprie emozioni durante il gioco, di mascherare o minimizzare le proprie esperienze emotive e di alleviare la tristezza dei compagni con atteggiamenti consolatori. In questo periodo, con il progredire delle pratiche di socializzazione interne ed esterne alla famiglia, il peso dei fattori estrinseci subisce un incremento. Non solo i genitori, ma anche educatori ed insegnanti, cominciano a influenzare significativamente i modi con cui i bambini gestiscono le proprie emozioni.

Crescendo, subentrerà anche un ulteriore elemento che influenzerà lo sviluppo emotivo del bambino: il gruppo dei pari (cioè dei coetanei), che attraverso l'apprendimento di norme, il potenziamento di abilità e competenze, il sostegno reciproco, il supporto sociale, la sperimentazione di comportamenti relazionali e la costruzione della propria identità, aiutano il bambino nell'acquisizione delle competenze emotive e sociali (Rubin, 2004).

LO STUDIO

Questo studio si prefigge come obiettivo un approfondimento dell'analisi del rapporto tra genitori e figli. In particolare, si intende esaminare la relazione tra la percezione di sicurezza nel legame genitori-figli e il grado di sostegno, calore e coinvolgimento manifestato dai genitori nella vita del proprio bambino. Si esplorerà, dunque, come lo stile genitoriale percepito dal bambino influisca sulla sua percezione di sicurezza nella relazione con il genitore. Infine, si desidera indagare le differenze tra madri e padri nella percezione di sicurezza da parte del bambino.

Da ricordare che, le risposte ottenute da ciascun questionario non sono il risultato di osservazioni empiriche del rapporto genitore-figlio, quanto invece riflettono la percezione del bambino riguardo a tale relazione. Per questo motivo, si è cercato di ricordare più spesso, ai bambini che non esistono risposte giuste o sbagliate, bensì soltanto quelle che loro ritengono veritiere.

Al fine di poter analizzare i dati pertinenti, di tutti i questionari somministrati ai bambini, si è tenuto conto solo dei seguenti questionari: *Security Scale Questionnaire* (SSQ long version) e *Perception of Parent Scale* (POPS). Prima di procedere con la somministrazione, è stato richiesto ai genitori di firmare il consenso informato, in quanto tutti i bambini erano minorenni, senza la firma del quale, gli alunni non avrebbero potuto partecipare allo studio.

Campione

È stata somministrata una batteria di questionari ad un campione di 140 studenti (62 maschi e 78 femmine) appartenenti ad un'età compresa tra 8 e 14 anni. Come si può notare dalla figura 1, il campione è abbastanza omogeneo, con una leggera prevalenza del genere femminile, mentre dalla tabella 1 si può osservare una predominanza di ragazzi di 13 anni, ciò è dovuto alla maggiore disponibilità di classi del terzo della scuola superiore di primo grado (ex scuola media) alla partecipazione del progetto.

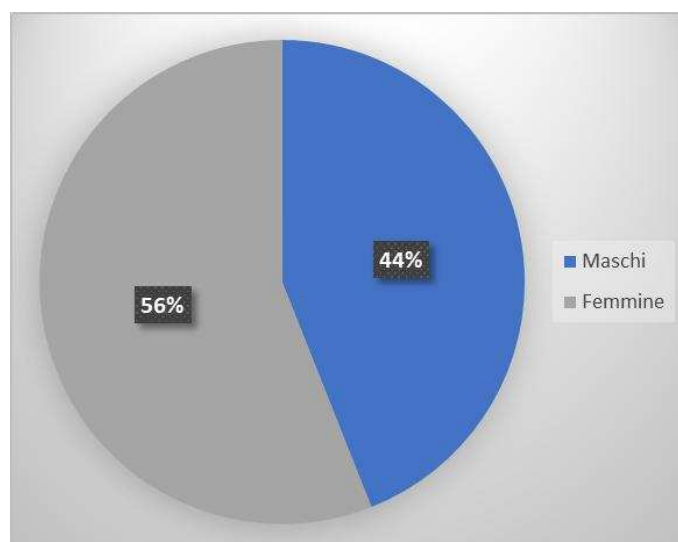


Figura 1: Grafico del campione diviso per maschi e femmine.

ETÀ	FEMMINE	MASCHI
8 Anni	6	3
9 Anni	14	3
10 Anni	12	9
11 Anni	5	7
12 Anni	9	15
13 Anni	30	30
14 Anni	2	5

Tabella 1: Panoramica degli studenti suddivisi in fasce d'età e per genere.

Sono stati reclutati, per questo progetto, studenti appartenenti a tre Istituti Comprensivi: IC Belgioioso (N=50), IC Albert Schweitzer (N=89) e IC Leonardo da Vinci (N=1). Le classi coinvolte partono dal terzo anno della scuola primaria fino al terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

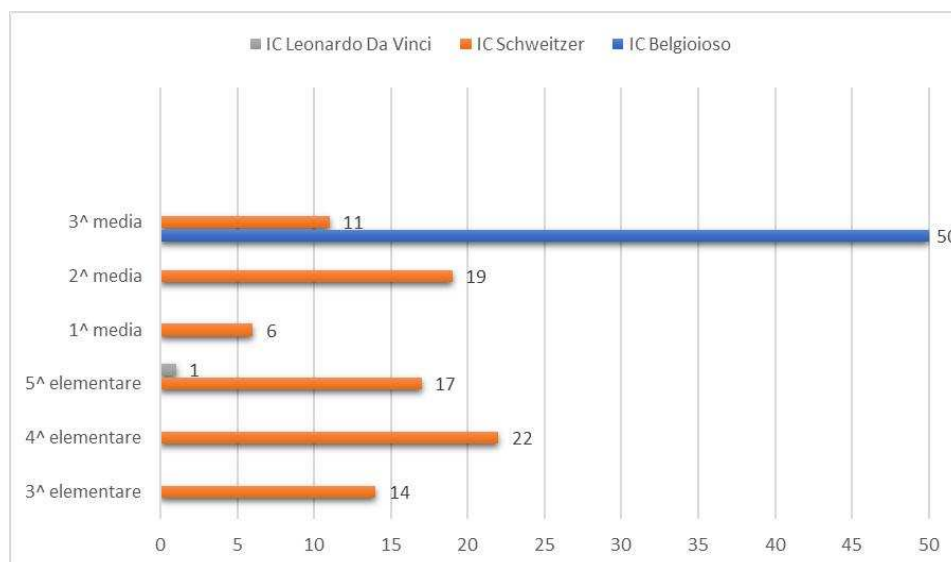


Figura 2: panoramica del numero di studenti nelle varie classi partecipanti al progetto.

Come si può osservare dalla Figura 2, al momento della somministrazione, l'unico bambino reclutato nell'istituto comprensivo Leonardo Da Vinci appartiene alla quinta elementare. L'istituto comprensivo Schweitzer offre una maggiore diversificazione del campione, mentre gli studenti dell'istituto Comprensivo di Belgioioso appartengono tutti alla classe terza della scuola secondaria di primo grado.

In particolare, è stato fornito il consenso da parte dei genitori dei seguenti alunni:

- i. Una classe terza della scuola primaria per quindici studenti
- ii. Una classe quarta della scuola primaria per ventuno studenti
- iii. Due classi quinte della scuola primaria per diciotto studenti
- iv. Una classe prima della scuola secondaria di primo grado per sei studenti
- v. Una classe seconda della scuola secondaria di primo grado per diciannove studenti
- vi. Quattro classi terze della scuola secondaria di primo grado per sessantuno studenti

Strumenti

È stata somministrata una batteria di otto questionari a ciascun soggetto partecipante allo studio. Per rispondere ai quesiti di questo studio verranno esaminati solamente i seguenti questionari:

1. *Security Scale Questionnaire* (SSQ long version; Fernandes et al., 2019; Kerns et al., 2015): questionario self-report per bambini e ragazzi tra gli 8 e i 14 anni che valuta la percezione di sicurezza della relazione con una specifica figura di attaccamento (versione madre-versione padre). Composto da 24 item per la madre e gli stessi 24 per il padre.
2. *Perception of Parent Scale* (POPS; Grolnick, Deci, & Ryan, 1997): questionario self-report che valuta la percezione dei bambini e dei ragazzi circa il sostegno, il coinvolgimento e il calore dei genitori (versione madre-versione padre). Composto da 7 item per la madre e gli stessi 7 per il padre.

Security Scale Questionnaire

La Security Scale (SSQ) è una scala di autovalutazione, con cui viene valutato quanto il soggetto percepisca come sicura la relazione con una specifica figura di attaccamento. Le risposte possono essere suddivise in due dimensioni. La prima dimensione (base sicura) indica quanto il bambino si sente sicuro e protetto dal genitore, mentre la seconda dimensione (porto sicuro) misura quanto il bambino sente di poter tornare dal genitore, ogni qualvolta lo necessita.

Ogni item è impostato così: “Alcuni bambini... INVECE Altri bambini...” e per ognuno viene chiesto di scegliere una delle due frasi, dopodiché viene chiesto di indicare se essa sia “completamente vera” oppure “abbastanza vera” per il soggetto.

1a. Per alcuni bambini è facile avere fiducia nella loro mamma		<u>INVECE</u>	1b. Altri bambini non sono sicuri se possono avere fiducia nella loro mamma.	
Completamente vero per me ☐	Abbastanza vero per me ☐		Abbastanza vero per me ☐	Completamente vero per me ☐

Ad ogni item viene assegnato un valore numerico da 1 a 4, attribuendo valori crescenti in corrispondenza delle scelte che indicano una percezione di maggiore sicurezza nella relazione di attaccamento; quindi, il punteggio finale varia tra 24 e 96 per ciascun genitore. Questo strumento, però, non permette di discriminare la modalità specifica di attaccamento, ma solamente di poter valutare su un continuum la percezione della sicurezza verso la figura di attaccamento.

Perception of Parent Scale

Il questionario Perception of Parent Scale (POPS) mostra il grado in cui i genitori forniscono quello che la teoria dell'autodeterminazione (SDT) considera un contesto genitoriale ottimale (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997). Per avere un ambiente genitoriale ottimale, il genitore deve fornire il necessario supporto all'autonomia e mostrare coinvolgimento nella vita del figlio. Le scale vengono completate dai bambini per descrivere i loro genitori.

La versione per bambini del POPS valuta le percezioni dei bambini sul grado di autonomia dei loro genitori solidale e il grado di coinvolgimento dei genitori. Il coinvolgimento indica quanto i genitori dedicano risorse ai loro bambini, cioè quanto sono disponibili nei loro confronti, consapevoli di ciò che accade nelle loro vite e preoccupati per ciò che sta accadendo avanti per loro. Pertanto, madri e padri ottengono ciascuno un punteggio sul grado in cui sono percepiti come solidali e coinvolti dai propri figli. Il POPS per bambini è stato sviluppato da Grolnick, Ryan e Deci (1991). Comprende 7 item per la madre e poi gli stessi 7 item per i padri. Questi item formano una sottoscala di supporto

all'autonomia per ciascun genitore e un sottoscala di coinvolgimento per ciascun genitore.

	Fortemente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Né d'accordo né in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Fortemente d'accordo
1. Mi lascia organizzare le cose che voglio.					

Si assegna un punteggio ai seguenti elementi su una scala da 1 a 5, portando i punteggi totali in un range che varia tra 7 e 35. Inoltre, si possono calcolare i punteggi totali di sottoscala calcolando la media di tutti gli elementi all'interno della sottoscala:

- a. Coinvolgimento: item 1, 2, 3
- b. Supporto all'autonomia: item 4, 5, 6, 7

Procedura

Prima di procedere con la somministrazione dei questionari, è stato fatto firmare ai genitori il consenso informato, ove è stato spiegato in maniera esaustiva il progetto, in quanto tutti gli studenti partecipanti allo studio sono minorenni. Per garantire la privacy, non sono stati forniti nome e cognome sui questionari, ma solo un codice alfanumerico.

La somministrazione dei questionari è avvenuta durante l'orario scolastico, all'interno della classe di appartenenza. È stata fornita agli studenti della scuola superiore di primo grado un'ora di tempo per completare la somministrazione, mentre per gli studenti della scuola primaria è stato necessario mettere a disposizione due ore per il completamento della batteria di questionari, in quanto più propensi a stanchezza e alle distrazioni. Inoltre, è stato chiesto agli studenti di rispondere alle domande di ciascun questionario con risposte per loro veritiere, in quanto non esistono risposte giuste o sbagliate. Infine, gli insegnanti sono stati sollecitati a non interferire con la somministrazione per cercare di ridurre l'effetto di desiderabilità sociale, cioè quell'interferenza che interviene quando fra le alternative poste all'intervistato alcune risultino socialmente più accettabili di altre, portando il soggetto a rispondere non più in maniera veritiera, quanto seguendo ciò che la società reputa corretto. Per *social desirability bias* si intende, quindi, il fattore distorsivo del campione statistico, causato dalla tendenza degli intervistati a dare risposte socialmente desiderabili, invece di scegliere le risposte che rifletterebero i loro veri sentimenti.

ANALISI

La percezione di sicurezza misura il grado di percezione del bambino rispetto alla sicurezza dell'attaccamento con la figura genitoriale. È stato utilizzato il questionario della Security Scale per osservare questa percezione nel bambino. La media dei risultati ottenuti nella Security Scale è risultata essere maggiore del valore medio del range di risultati ($M=36$, $r=24-96$) sia per le madri ($M=54.22$, $DS=5.50$), sia per i padri ($M=55.69$, $DS=6.01$).

	Sesso	N	Mean	SD
SSQ_M_Total	Maschio	62	54.10	5.64
	Femmina	78	54.44	5.52
SSQ_P_Total	Maschio	62	55.35	5.82
	Femmina	78	55.96	6.18

Tabella 2: risultati ottenuti nel SSQ.

Come si può osservare dalla tabella 2, i risultati ottenuti sono simili, ciò indica che non ci sono sostanziali differenze nelle risposte date dagli studenti e le studentesse, sia nel questionario rivolto al padre, sia in quello rivolto verso la madre. Utilizzando l'ANOVA a una via si può confermare il dato sopra riportato; infatti, non si riscontrano differenze significative (si definisce significativo un risultato avente $p<0.05$) nelle risposte sia confrontando i generi (SSQ madre: $F=0.13$, $p=0.72$; SSQ padre: $F=0.36$, $p=0.55$) sia confrontando le fasce d'età (SSQ madre: $F=1.83$, $p=0.12$; SSQ padre: $F=1.23$, $p=0.31$).

Osservando le sottoscale del SSQ della madre, si può notare come gli studenti rispondono con una media più alta delle studentesse nella sottoscala del porto sicuro (maschi: $M=35.45$, $DS=4.00$; femmine: $M=34.78$, $DS=3.49$), mentre nella sottoscala base sicura, le studentesse ottengono un punteggio maggiore (maschi: $M=18.65$, $DS=2.74$; femmine: $M=19.65$, $DS=3.09$).

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Porto Sicuro (M)	1.08	1	121.90	0.300
Base sicura (M)	4.18	1	136.31	0.043

Tabella 3: ANOVA a una via delle differenze di genere

Dalla tabella 3, possiamo osservare come i risultati ottenuti dagli studenti nella sottoscala del porto sicuro non risultano essere significativi ($F=1.08$, $p=0.30$). Nella sottoscala base sicura, invece, le medie dei due gruppi risultano essere significativamente differenti, ciò significa che le studentesse attribuiscono un punteggio maggiore alla funzione di base sicura della madre rispetto agli studenti.

Osservando poi le sottoscale del SSQ del padre, si può notare come, anche in questa sottoscala, gli alunni maschi hanno una media più alta rispetto alle alunne nella sottoscala porto sicuro (Maschi: $M=36.00$, $DS=4.13$; Femmine: $M=35.83$, $DS=3.92$), mentre in quella di base sicura accade il contrario (Maschi: $M=19.35$, $DS=2.74$; Femmine: $M=20.13$, $DS=3.24$).

	F	df1	df2	p
Porto Sicuro (P)	0.06	1	127.81	0.809
Base Sicura (P)	2.34	1	137.44	0.129

Tabella 4: ANOVA ad una via per le differenze di genere

Utilizzando l'ANOVA a una via, si può osservare come le differenze nelle medie, però, non risultano essere significative. Ciò significa che, non ci sono differenze significative tra le medie delle sottoscale per gli studenti di ambo i sessi.

Il questionario POPS (*Perception of Parent Scale*), invece, permette di osservare la percezione del bambino circa il coinvolgimento e il sostegno all'autonomia da parte del genitore. I risultati ottenuti dal campione risultano essere superiori al valore medio del range di risultati ($M=14$, $r=7-35$) sia per le madri ($M=22.94$, $DS=3.74$), sia per i padri ($M=23.10$, $DS=4.22$).

	Sesso	Mean	SD
POPS_M_Total	Maschio	23.06	4.23
	Femmina	22.85	3.31
POPS_P_Total	Maschio	23.56	4.57
	Femmina	22.73	3.90

Tabella 5: risultati ottenuti nel POPS.

Come si può osservare dalla tabella 5, i risultati ottenuti dagli alunni sono simili, sia nel questionario rivolto al padre, sia in quello rivolto verso la madre. Utilizzando l'ANOVA a una via si può confermare il dato sopra riportato; infatti, non si riscontrano differenze significative nelle risposte confrontando i generi (POPS madre: $F=0.11$, $p=0.74$; POPS padre: $F=1.31$, $p=0.25$).

		Età
POPS_M_Total	Pearson's r	0.26**
	p-value	0.001
POPS_P_Total	Pearson's r	0.34***
	p-value	< .001

Tabella 6: risultati POPS divisi per fasce d'età

Invece, confrontando il questionario POPS in riferimento alle fasce d'età (Tabella 6), si è potuta osservare una correlazione significativa in entrambi i questionari (sia quello materno che quello paterno). Questo sembra sottolineare che al crescere d'età cresca anche la percezione del sostegno ricevuto dal ragazzo sia dal padre che dalla madre.

	Sesso	Coinvolgimento_Madre	Supporto_Madre
Mean	Maschio	8.66	14.40
	Femmina	8.72	14.13
Standard deviation	Maschio	2.10	2.75
	Femmina	2.07	2.25

Tabella 7: Sottoscale POPS, madre divise per genere

	Sesso	Coinvolgimento_Padre	Supporto_Padre
Mean	Maschio	9.24	14.32
	Femmina	8.78	13.95
Standard deviation	Maschio	2.06	3.09
	Femmina	2.03	2.53

Tabella 8: Sottoscale POPS, padre

Osservando le sottoscale della *Perception of Parent Scale* della madre, si può osservare come la media di entrambe le sottoscale siano superiori alla media dell'intervallo dei risultati (Coinvolgimento: M=6; Supporto all'indipendenza: M=8), e come non ci siano sostanziali differenze tra le risposte date dagli alunni e dalle studentesse (Tabella 7). Le differenze tra le medie si accentuano quando si osservano le sottoscale della *Perception of Parent Scale* del padre (Tabella 8). Utilizzando l'ANOVA a una via si può osservare come queste differenze non siano, però, significative (Coinvolgimento: $F=1.74$, $p=0.19$; Supporto: $F=0.59$; $p=0.44$).

Età		
Coinvolgimento madre	Pearson's r	0.19*
	p-value	0.014
Supporto madre	Pearson's r	0.23**
	p-value	0.003

Tabella 9: Sottoscale POPS-madre, per età

Osservando le sottoscale del POPS riferite alla madre, si può osservare come le correlazioni di entrambe le sottoscale con l'età risultino essere significative. Da ciò si evince che vi sia una correlazione positiva in entrambe le sottoscale: all'aumentare dell'età, cresce nel soggetto anche la percezione di supporto e coinvolgimento materno.

		Età
Coinvolgimento padre	Pearson's r	0.32***
	p-value	< .001
Supporto padre	Pearson's r	0.28***
	p-value	< .001

Tabella 10: Sottoscale POPS-padre, divisi per età

Osservando le correlazioni per età della scala paterna del POPS, si può evincere come, anche in questo caso, vi sia una correlazione significativa tra le sottoscale e l'età, in quanto il valore di p risulta essere inferiore a 0.001. Ciò significa che esiste una correlazione positiva con l'età in entrambe le sottoscale: all'aumentare della prima, cresce nel soggetto anche la percezione di supporto e coinvolgimento paterno.

Correlazioni

Il quesito di questo studio è quello di trovare se vi sia una connessione tra la sicurezza percepita dal bambino nel rapporto con il genitore e la sua percezione del coinvolgimento e del supporto all'autonomia che il genitore gli fornisce. Per fare ciò, sono state utilizzate le correlazioni.

La correlazione SSQ-POPS dei questionari sulla figura materna ($r=0.10$, $p=0.24$) si dimostra essere una correlazione debole e di non essere una correlazione significativa, in quanto il valore di p è maggiore di 0.01.

Anche per i questionari sulla figura paterna ($r=0.22$, $p<0.01$) risultano essere correlati debolmente, ma in questo caso la correlazione risulta essere significativa, in quanto il p-value è minore di 0.01.

Differenze tra madri e padri

Per valutare le differenze percepite dal bambino rispetto al rapporto con la madre e quello con il padre, si è utilizzato il t-test appaiato.

				statistic	df	p
SSQ_P_Total	-	SSQ_M_Total	Student's t	2.88	139.00	0.005
POPS_P_Total	-	POPS_M_Total	Student's t	0.57	139.00	0.573

Tabella 11: t-test appaiato questionari SSQ e POPS

Dall'analisi effettuata con il t-test per campioni appaiati è emersa una differenza significativa per il questionario Security scale in quanto maggiore del valore critico ($\alpha=0.005$, $F_{\alpha}=2.60$), mentre per il questionario Perception Of Parent Scale non risulta essere significativa, in quanto minore del valore critico ($\alpha=0.1$, $F_{\alpha}=1.28$).

				statistic	df	p
Porto Sicuro (P)	-	Porto Sicuro (M)	Student's t	2.39	139.00	0.018
Base Sicura (P)	-	Base sicura (M)	Student's t	2.10	139.00	0.037

Tabella 12: Sottoscale del questionario SSQ

Analizzando le sottoscale della Security Scale, si può notare come le differenze tra le medie della sottoscala porto sicuro siano significative ($\alpha=0.02$, $F_{\alpha}=2.08$), così come per la sottoscala base sicura ($\alpha=0.025$, $F_{\alpha}=1.98$).

			statistic	df	p
Coinvolgimento padre	Coinvolgimento madre	Student's t	2.06	139.00	0.041
Supporto madre	Supporto padre	Student's t	0.66	139.00	0.513

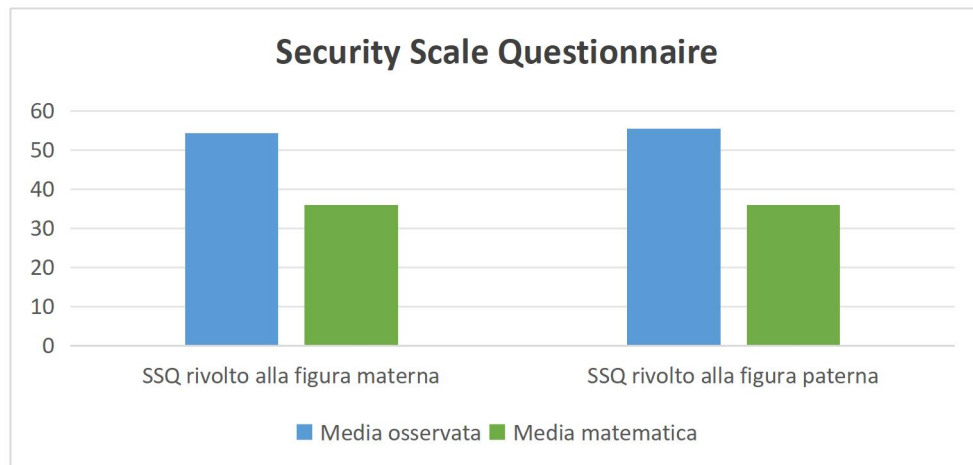
Tabella 13: Sottoscale del questionario POPS

Inoltre, osservando le sottoscale del questionario Perception Of Parent Scale, si può evincere che le differenze tra le medie della sottoscala Coinvolgimento siano significative ($\alpha=0.05$, $F=1.66$), mentre per la sottoscala Supporto all'autonomia le differenze tra le medie non sono significative ($\alpha=0.1$, $F=1.28$).

RISULTATI

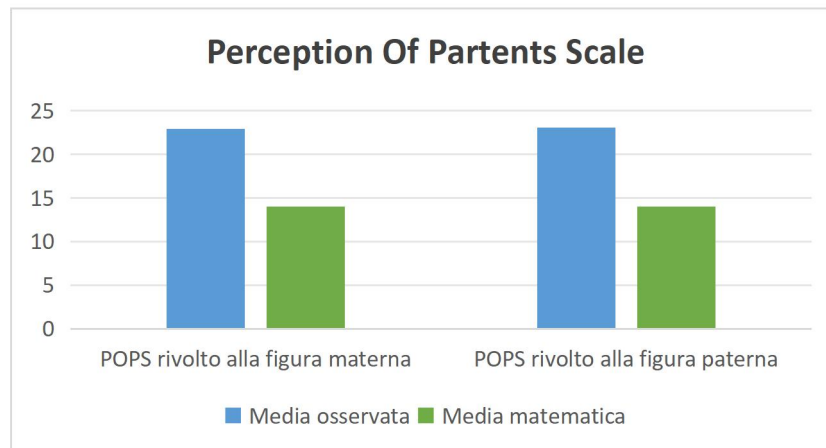
Il fulcro di questo studio ruota attorno alla relazione tra genitori e figli, in particolare, come si presenta la relazione tra la percezione del bambino di sicurezza nel rapporto genitori-figli e il sostegno, calore e coinvolgimento dei genitori nella vita del figlio.

Dalle analisi effettuate sul campione di 140 studenti, si può evincere come le percezioni di sicurezza del campione ($M_{SSQmadri}=54.22$, $M_{SSQpadri}=55.50$) risultino essere più alte della media dell'intervallo delle risposte disponibili ($M=36$, $r=24-96$), da questi dati si può evincere come i soggetti testati abbiano una buona percezione del rapporto con i loro genitori e che percepiscano il rapporto con quest'ultimi come sicuro.



Il campione, quindi, avverte che ciascuno dei due genitori sia una base sicura a cui tornare quando hanno sensazioni di distress e un porto sicuro a cui appoggiarsi per l'esplorazione.

Passando poi, al questionario Perception of Parent Scale (POPS), si può osservare come, anche in questo caso, il campione si senta supportato dai propri genitori. Le medie del campione ($M_{POPSmadri}=22.94$, $M_{POPSpadri}=23.10$), infatti, risultano essere più alte della media dell'intervallo delle risposte disponibili ($M=14$, $r=7-35$).



I bambini avvertono, dunque, che i propri genitori siano coinvolti nella loro vita e che siano in grado di supportarli nella loro ricerca di autonomia, la quale aumenta sempre più con la crescita del bambino.

Osservando le differenze tra madri e padri, si può estrapolare che il bambino percepisca diversamente il rapporto con la madre e quello con il padre. In merito alla Security Scale, emerge che vi è una differenza significativa ($t=2.88$, $\alpha=0.005$, $F=2.60$) tra i questionari. I padri, quindi, sembrano essere maggiormente fonte di sicurezza per il campione analizzato rispetto alle madri.

Per quanto riguarda il questionario Perception Of Parent Scale la differenza tra i questionari non risulta essere significativa ($t=0.57$, $\alpha=0.1$, $F=1.28$), ciò significa che il bambino non percepisce differenze circa il rapporto con la madre e il padre per quanto riguarda il sostegno.

Osservando in maniera più approfondita le sottoscale del questionario della Security Scale, si può notare come le differenze tra le medie in entrambe le sottoscale siano significative. Ciò significa che, per il campione analizzato, i padri risultano essere maggiormente fonte di sicurezza per i propri figli, sia come base sicura a cui tornare quando il bambino si sente in distress, sia come porto sicuro da cui partire per l'esplorazione.

Per quanto riguarda la Perception of Parent Scale, si può evincere che le differenze tra le medie della sottoscala Coinvolgimento siano significative ($t=2.06$, $\alpha=0.05$, $F=1.66$), suggerendo che i bambini percepiscano i padri come maggiormente coinvolti nella loro vita rispetto alle madri.

Mentre, per la sottoscala Supporto all'autonomia, le differenze tra le medie non risultano essere significative ($t=0.66$, $\alpha=0.1$, $F=1.28$), il che porta a dedurre che i soggetti ottengono lo stesso supporto all'autonomia da entrambi i genitori.

Osservando le correlazioni tra i due questionari, si può notare come ci sia una correlazione debole tra le due variabili (Security Scale e Perception Of Parent Scale) per i questionari rivolti alla figura materna ($r=0.10$, $p=0.24$). Tuttavia, dato che il valore del p-value sia maggiore dei valori soglia non permette di concludere in maniera significativa che la correlazione sia realmente presente e che il valore "r" non sia frutto del caso.

Studiando, poi, il questionario rivolto alla figura paterna ($r=0.22$, $p<0.01$) si può dedurre come ci sia una correlazione debole tra le due variabili (Security Scale e Perception Of Parent Scale). Dato che il p-value è minore del valore soglia 0.01 si può desumere in maniera significativa che la correlazione sia realmente presente, anche se debole.

Si può dedurre come, all'interno dello stesso contesto familiare, possano esistere diverse relazioni familiari, in cui uno dei due genitori può essere, ad esempio, più disponibile emotivamente, mentre l'altro più distante. Queste differenze nel rapporto con figure diverse può influenzare la coerenza delle risposte e quindi la significatività nel test. Inoltre, il valore più significativo per la relazione paterna potrebbe indicare un legame più influente per il bambino.

I risultati ottenuti, però, vanno comunque contestualizzati: la correlazione risulta essere debole per entrambi i casi, suggerendo che i due test siano poco associati tra loro, il campione analizzato è un campione ristretto (solo 140 bambini) è possibile che ampliando il campione si ottengano risultati diversi. In fine, non bisogna assumere che l'assenza di significatività nella correlazione implichi un'assenza di relazione, quanto piuttosto potrebbe indicare una maggiore complessità o ambivalenza del rapporto.

Riassumendo, il campione analizzato percepisce il rapporto con entrambi i genitori come sicuro, anche se dalle risposte ottenute i padri risultano essere una maggiore fonte di sicurezza sia per quanto riguarda la dimensione di *base sicura* sia per quella di *porto sicuro*. Inoltre, i padri hanno ottenuto un risultato più alto anche per quanto riguarda la dimensione del coinvolgimento (analizzata

con il questionario POPS), mentre per quanto riguarda l'autonomia (stesso questionario della dimensione precedente) entrambi i genitori hanno ottenuto risultati pressoché uguali.

DISCUSSIONE

Osservando diversi testi di psicologia dell'evoluzione, si può notare come la maggior parte di essi presenti una minore quantità di capitoli dedicati alla fascia dell'età scolare, rispetto alle altre, come l'infanzia e l'adolescenza, ancora meno per quanto riguarda il rapporto con i genitori in questa fase della vita. Data la maggiore difficoltà nell'indagare l'età scolare, esistono meno studi rispetto all'infanzia e all'adolescenza.

Nell'immaginario comune, infatti, l'età scolare presenta meno cambiamenti rispetto alle altre due fasi sopra citate. Solitamente nei manuali di psicologia, per quanto riguarda i cambiamenti in questa età, vengono citati i soliti autori: Piaget, Freud ed Erikson. Non bisogna tuttavia dimenticare che la psicologia è un ramo della scienza relativamente recente, nata nel 1879 quando Wilhelm Wundt fonda il primo laboratorio di psicologia sperimentale a Lipsia. Ciò vuol dire che la maggior parte delle scoperte risulta essere talmente recente da non essere ancora state incorporate nei manuali di psicologia.

La teoria Piagetiana degli stadi dello sviluppo cognitivo (1923-1936), cita il passaggio dallo stadio pre-operatorio a quello operatorio concreto, in cui acquisisce una nuova struttura cognitiva: le operazioni intellettuali. Comprende la conservazione degli oggetti (oggetto che anche se nascosto da un altro esiste comunque) e concepisce la reversibilità delle azioni di conservazione (se un oggetto viene nascosto da un altro, posso rimuovere quest'ultimo per rivedere il primo oggetto precedentemente nascosto). Il bambino apprende quindi l'utilizzo della logica per risolvere problemi reali.

Erikson (1968) afferma che in questa fase, i bambini imparano le competenze necessarie per la preparazione della vita adulta ed indipendente. Per Erikson, ogni fase è caratterizzata da una crisi e la risoluzione di essa, e in questa fase la crisi viene rappresentata dalle interazioni con chi elargisce le sopracitate competenze. Il problema sorge quando anziché ricevere un elogio, il bambino viene ridicolizzato creando un senso di inferiorità che può accompagnarlo per tutta la vita.

Freud (1923) nella sua teoria dello sviluppo psico-sessuale, identifica la fase che parte dai sei anni di età del bambino fino all'adolescenza come una fase di latenza, in cui non ci sono sostanziali cambiamenti. Il bambino rivolge, dunque, tutte le sue attenzioni al mondo esterno, come agli interessi intellettuali e ai rapporti sociali che si attivano in questo periodo.

Si può notare, dunque, come ci sia un focus maggiore dello sviluppo intellettuale del bambino, rispetto allo sviluppo emotivo. Effettivamente, dal punto di vista intellettuale, la maggior parte dei cambiamenti risultano essere meno radicali rispetto all'infanzia e l'adolescenza, dal punto di vista emotivo, invece, in questa fase avvengono cambiamenti sul piano relazionale. Nell'età scolare, infatti, vi è una prima ricerca di autonomia da parte del bambino, anche se non così radicale come quella in adolescenza, e l'introduzione di un estraneo (l'insegnante) all'interno del microsistema del bambino, che fino a quel momento includeva solo la famiglia. L'insegnante si dimostra essere la prima figura adulta estranea al contesto familiare con cui il bambino interagisce per un terzo della sua giornata.

Al giorno d'oggi, però, data la necessità di molte famiglie che entrambi i genitori lavorino e la mancanza di disponibilità dei nonni (spesso anche loro ancora lavorano) a prendersi cura dei nipoti, molti bambini iniziano già dall'infanzia (prima del compimento del primo anno di età) ad andare all'asilo nido e poi alla scuola materna (entrambe non obbligatorie in Italia), rendendo il passaggio alla scuola primaria non così radicale da dover segnalare molte criticità.

Specialmente quando si parla di attaccamento, l'età scolare risulta essere quella meno indagata, forse proprio per quei cambiamenti minori citati in precedenza rispetto alle altre fasi della vita. Inoltre, se la valutazione dell'attaccamento nel bambino piccolo e nell'adulto avviene con una metodologia la cui validità è largamente condivisa, non si può dire lo stesso dello studio dell'attaccamento dall'età scolare fino all'adolescenza, che risulta invece essere problematico, in quanto in questa fase della vita la capacità di verbalizzazione diventa molto importante, anche se non ha ancora raggiunto la complessità dell'adulto.

Essendo, però, questa fase della vita il primo assaggio di indipendenza ed autonomia che il bambino riceve, si rivela importante indagare come la sicurezza dell'attaccamento si traduca nella sicurezza ad esplorare il mondo esterno in autonomia.

Questo studio ha, appunto, voluto valutare il rapporto tra genitori e figli in un campione di studenti di età compresa tra gli otto e i quattordici anni. In particolare, si è proposto di esaminare il rapporto presente tra la percezione del bambino di sicurezza nel rapporto genitori-figli e quella circa il sostegno, calore e coinvolgimento dei genitori nella vita del figlio. Dunque, come lo stile genitoriale percepito dal bambino vada ad influire sulla sua percezione di sicurezza nella relazione con il proprio genitore.

Ad esempio, se un genitore adotta un approccio autoritario e punitivo, il bambino potrebbe sentirsi insicuro e timoroso di fare errori. Al contrario, adottando uno stile autorevole, i genitori sono empatici, amorevoli e disponibili, pur mantenendo un rapporto verticale, il bambino si sentirà più protetto e fiducioso nel rapporto con loro.

Dai risultati ottenuti si può osservare come i bambini percepiscano come sicuro il rapporto con entrambi i genitori, anche se il rapporto paterno sembra essere maggiormente percepito come sicuro. Il padre sembra assumere in misura maggiore sia il ruolo di *porto sicuro* sia quello di *base sicura*. Un netto cambiamento rispetto all'infanzia dove il padre ha un ruolo più marginale e la relazione con la madre assume un ruolo centrale.

La qualità del rapporto incide profondamente sulla crescita del bambino, sulla sua autostima e persino sul rendimento scolastico. L'evoluzione del rapporto tra genitori e bambini in età scolastica risulta essere un equilibrio delicato tra sostegno, autonomia e collaborazione con la scuola. Durante questa fase, i bambini iniziano a sviluppare maggiore indipendenza, anche se il supporto dei genitori rimane fondamentale per il loro benessere emotivo e il successo scolastico.

La scuola, infatti, rappresenta un momento di cambiamento nel rapporto tra genitori e figli poiché segna il passaggio da un ambiente familiare protetto ad un contesto sociale più ampio, dove i bambini iniziano a sviluppare maggiore

autonomia e nuove relazioni sia con i pari che con altre figure adulte di riferimento, quali gli insegnanti. Questo cambiamento può, infatti, influenzare i diversi aspetti della dinamica familiare, come:

- a. L'indipendenza: I bambini iniziano a trascorrere più tempo lontano dai genitori, imparando a gestire le proprie attività e responsabilità.
- b. Le influenze esterne: La scuola introduce nuove figure di riferimento, come insegnanti e compagni, che possono influenzare il modo in cui i bambini vedono il mondo e interagiscono con la famiglia.
- c. La condivisione del ruolo educativo: I genitori devono imparare collaborare con la scuola per supportare l'apprendimento e lo sviluppo dei figli, adattando il proprio approccio educativo.
- d. Le sfide emotive: Il distacco può generare ansia sia nei bambini che nei genitori, rendendo fondamentale una comunicazione aperta e un sostegno emotivo adeguato.

Il rapporto tra genitori e figli è cambiato nel tempo, passando da un modello più autoritario a uno più affettivo e dialogico (stile Autorevole), portando ad una maggiore attenzione ai bisogni emotivi dei bambini, ma anche a nuove sfide nella gestione dell'autonomia e delle regole.

Questa modalità di genitorialità, se sufficientemente estremizzata (stile permissivo), può risultare nociva, non solo nel rapporto con i figli, ma anche con la scuola. In una recente intervista, lo psicoanalista Massimo Recalcati ha, infatti, affermato che: *“Freud notava che il ragazzo vedeva nei professori il prolungamento dell'autorità dei genitori. Oggi questa continuità si è spezzata. [...] I genitori di oggi si vestono come i loro figli, parlano lo stesso linguaggio, giocano agli stessi giochi. Si sono messi in difesa dei propri figli contro i professori, come in una sorta di sindacalismo alla rovescia”*.

Molti psicologi, infatti, ritengono che il clima di crisi educativa attuale sia legato alla perdita del patto educativo generazionale, portando i genitori ad un'eccessiva protezione dei figli, sminuendo, di conseguenza, il ruolo degli insegnanti.

Risulta essere importante, dunque, quando si parla di età scolare, andare ad osservare il rapporto genitoriale per poter avere un quadro più completo della vita del bambino, in quanto non vi è una netta distinzione tra l'ambito familiare e quello scolastico, quanto piuttosto i due ambiti sono tra loro interconnessi.

Per poter andare ad analizzare il rapporto con i genitori, al fine di questo studio, a ciascuno studente è stata somministrata una batteria di otto questionari, qui sotto indicati, ed è stata messa a loro disposizione un'ora di tempo per poterli compilare.

1. Security Scale Questionnaire (SSQ long version; Fernandes, Veríssimo, Santos, Ribeiro, Vaughn, Gastelle & Kerns, 2020; Kerns et al., 2015)
2. Highly Sensitive Child scale (HSC Scale; Pluess et al., 2018)
3. Centre for Epidemiology Studies - Depression Child (CES-DC; Weismann, Orvaschel e Padian, 1980)
4. Screen for Children Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED; Birmaher, Khetarpal, Brent, Cully, Balach, Kaufman & Neer, 1997)
5. Children's Reports of Parental Behaviour (CRPB Inventory; Schaefer, E., S., 1965)
6. Perception of Parent Scale (POPS; Grolnick, Deci, & Ryan, 1997)
7. Helicopter Parenting Scale (HPS; LeMoyne & Buchanan, 2011)
8. Experience in Close Relationships – revised child version (ECR-RC; Brenning, Soenens, Braet & Bosmans, 2011)

Come si è potuto osservare dalla prima somministrazione ai bambini di età minore (terzo, quarto e quinto anno della scuola primaria) è stato necessario fornire loro una seconda ora aggiuntiva per poter compilare l'insieme dei test. Ciò è principalmente dovuto a un minore controllo degli impulsi dovuto alla giovane età, che ha portato ad una più facile distrazione dei bambini, oltre che all'importante mole di test. L'elemento distraente è stato facilitato anche dalla familiarità del setting in cui è stata somministrata la batteria di questionari.

Più volte si è cercato di rammentare agli studenti che le risposte si fondano su percezioni personali, cioè che non vi sono risposte giuste o sbagliate.

Nonostante ciò, bisogna comunque tenere conto del *social desirability bias*, cioè il fattore distorsivo del campione statistico, causato dalla tendenza degli intervistati a dare risposte socialmente desiderabili, invece di scegliere le risposte che rifletterebero i loro veri sentimenti.

Si è cercato di limitare le interazioni con gli insegnanti (per cercare di limitare ulteriormente questo bias), chiedendo addirittura agli insegnanti di uscire dalla classe, per le classi della scuola secondaria di primo grado. Per le classi della scuola primaria, invece, è stata necessaria la presenza dell'insegnante all'interno della classe per riuscire a mantenere l'ordine necessario per una somministrazione ottimale. L'insegnante, anche se rimasto nella classe, ha avuto limitate interazioni con i bambini.

Le maggiori problematiche sono state riscontrate nella compilazione della Security Scale, che ha richiesto più di una spiegazione sulla modalità di compilazione del test, il che ha portato ad una maggiore perdita di tempo.

La Security Scale (Kerns, et al., 1996) è un questionario di 15 item che intendono valutare il grado di sicurezza percepito dai bambini di età compresa tra gli 8 e i 14 anni nelle relazioni di attaccamento con i genitori. In ogni item viene richiesto al soggetto di scegliere tra quattro possibilità quella che si avvicina maggiormente alla propria esperienza.

Il suddetto test presenta una formulazione differente rispetto agli altri test, in quanto viene richiesto di fare due scelte per ciascun item. La prima riguardante le affermazioni (a) e (b) presenti in ciascun item, la seconda riguardante le affermazioni "Completamente vero per me" e "Abbastanza vero per me".

A seguito, è riportato il primo item a titolo di riferimento.

1a. Per alcuni bambini è facile avere fiducia nella loro mamma		<u>INVECE</u>	1b. Altri bambini non sono sicuri se possono avere fiducia nella loro mamma.	
Completamente vero per me ☐	Abbastanza vero per me ☐		Abbastanza vero per me ☐	Completamente vero per me ☐

La maggiore difficoltà di comprensione di questo test, ha dunque richiesto un maggiore dispendio di tempo per poter spiegare il corretto svolgimento del

questionario. Ciò ha comportato una riduzione del tempo previsto per poter completare il questionario.

L'analisi dei dati ottenuti dal campione ha mostrato come i bambini percepissero come sicuro sia il rapporto con la madre sia quello con il padre. Entrambi vengono recepiti come partecipi nella vita dei propri bambini, ma anche capaci di concedere l'indipendenza necessaria al bambino per poter esplorare il mondo esterno in sicurezza.

I dati conseguiti hanno, inoltre, esposto una percezione del rapporto con il padre come fonte maggiore di porto sicuro e base sicura. Dalla letteratura ci si aspetterebbe che la madre sia una fonte maggiore di sicurezza, dato lo stretto rapporto madre-figli che si instaura fin dalla nascita. I dati ottenuti potrebbero indicare un cambiamento nella relazione con i genitori e un maggiore richiesta di sicurezza dei bambini nei confronti del padre. Questo aumento della richiesta paterna non indica però un rapporto peggiore con la madre, il quale continua ad essere percepito come sicuro dal campione, quanto più un cambiamento nelle dinamiche familiari. Se nell'infanzia si passa da una relazione diadica (madre bambino), a una triadica ove però rimane centrale la relazione diadica primaria, si potrebbe dedurre dai dati ottenuti che nell'età scolare vi sia un ulteriore cambiamento nelle dinamiche familiare portando la relazione triadica ad essere composta da più relazioni diadiche tra loro sullo stesso piano (madre-bambino, padre-bambino, madre-padre).

Bisogna, tuttavia, ricordare che i dati ottenuti si riferiscono ad un campione ristretto (solo centoquaranta bambini) e, quindi, data la piccola quantità di dati ottenuti non risulta essere possibile fare inferenze generali sui dati ottenuti, ma solamente inferenze veritiere per il campione osservato.

Limiti

Come tutti gli studi, anche questo studio presenta dei limiti, come: il campione ristretto, il bias inconscio della desiderabilità sociale, il contesto culturale, il tempo a disposizione e la tipologia dello studio.

Questo studio ha richiesto la collaborazione con le scuole, in quanto la somministrazione è avvenuta durante l'orario scolastico. Purtroppo non sono state molte le scuole che hanno concesso la partecipazione dei propri studenti, inoltre essendo tutti i partecipanti minorenni, è stato necessario richiedere anche il consenso genitoriale, in alcuni casi negato, il che ha ristretto ancora di più il pool di partecipanti allo studio.

Il bias della desiderabilità sociale è l'effetto distorsivo che avviene quando i partecipanti ad una ricerca o ad un questionario tendono a fornire risposte considerate socialmente più accettabili, anziché la propria verità. Nonostante spesso non esistano risposte giuste o sbagliate, questo fenomeno spinge le persone a scegliere di rispondere in maniera non veritiera per potersi presentare in una luce più positiva e risultare, quindi, più socialmente accettati, a discapito, però, dell'accuratezza dei risultati dello studio.

Il contesto culturale risulta essere ridotto in quanto i partecipanti erano tutti studenti di scuole lombarde nella provincia di Milano e Pavia. Nonostante al giorno d'oggi le classi italiane sono abbastanza eterogenee, grazie alla presenza degli immigrati (anche di seconda o terza generazione), non lo sono sufficientemente per poter fare generalizzazioni veritiere per tutte le culture.

Il tempo a disposizione per completare il questionario non risulta essere sufficiente per poter tranquillamente completare la batteria di questionari, tenendo conto anche dei fattori distraenti presenti in classe.

Infine, la tipologia dello studio scelta (trasversale), nonostante presenti ovvi vantaggi, presenta anche dei limiti, come l'incapacità di stabilire relazioni di causa-effetto a causa dell'assenza della dimensione temporale, la suscettibilità a vari bias che possono compromettere l'accuratezza dei risultati, la limitata generalizzabilità dei risultati dovuta a un campione potenzialmente non rappresentativo e l'impossibilità di studiare cambiamenti nel tempo, offrendo

quindi solamente una fotografia del presente. La mancanza della dimensione temporale può portare a risposte date in base a determinate circostanze, che risultano veritiere nel momento in cui si risponde al questionario, ma che possono risultare falsate nel futuro prossimo.

Prospettive future

Può risultare utile, per il futuro, creare un database più ampio che comprenda anche la somministrazione dei questionari in setting diversi, così da poter ridurre ulteriormente i bias e verificare, quindi, un range più accurato dei risultati nella norma e poter usare, in futuro, questi questionari (SSQ, POPS) per poter identificare alcune delle problematiche nel rapporto familiare.

Inoltre, si potrebbe indagare quanto vari la percezione dei genitori da quella dei figli circa lo stesso rapporto, spesso infatti può capitare che ci sia una discrepanza nella percezione del rapporto, particolarmente nelle fasi critiche della vita del soggetto, con una maggiore autonomia da parte del bambino.

Ad esempio, con l'inizio della scuola e la maggiore indipendenza del figlio, il genitore potrebbe percepirsi come meno importante o meno desiderato dal bambino, quando nella realtà non ci potrebbe essere nulla di più falso.

Infine, potrebbe essere utile ri-somministrare il questionario allo stesso campione (soprattutto per gli studenti più piccoli) e osservare la presenza di eventuali differenze. Come detto in precedenza, infatti, la compilazione del questionario può essere influenzata da eventi appena successi o da bias innati. Quando però si effettuano più somministrazioni (specialmente se distanti tra loro nel tempo) è difficile che si ottengano gli stessi risultati se a meno che quest'ultimi non siano veritieri per l'individuo.

Per concludere, esistono innumerevoli opportunità future per quanto riguarda questo studio, si potrebbe perfino includere altre discipline, come le neuroscienze ed indagare più approfonditamente come un attaccamento sicuro modelli lo sviluppo dell'amigdala e della corteccia prefrontale, o ancora, come il

rapporto genitoriale influenzi una corretta internalizzazione delle regole e delle norme (integrazione con la sociologia).

BIBLIOGRAFIA

1. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*. Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
2. Ainsworth M.D.S., Witting B.A. (1969). *Attachment and exploratory behavior of one-year olds in a Strange Situation*. In Foss B.M. (a cura di): *Determinants of infant behavior*. Methuen, London, vol.4, pp.11-136.
3. Allen J. P., Land D. (1999). *Attachment in adolescence*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 319–335). The Guilford Press.
4. Ammaniti M., Candelori C., Dazzi N., De Coro A., Muscetta S., Ortu F., Pola M., Speranza A.M., Tambelli R., Zampino F. (1990). *IAL: Intervista sull'Attaccamento nella Latenza (AICA, Attachment Interview for Childhood and Adolescence)*. Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma.
5. Ammaniti M., Van IJzendoorn M.H., Speranza A.M., Tambelli R. (2000). *Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: an exploration in stability and change*. *Attachment and Human Development*, 2 (3), pp.328-346.
6. Armsden G., Greenberg M.T. (1987). *The Inventory of Parent Peer Attachment: Individual differences and their relation to psychological well-being in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
7. Armsden G.C. (1986). *Attachment to parents and peers in late adolescence: relationships to affective status, self-esteem and coping with loss, threat and challenges*. *Dissertation Abstract International*, 47, pp. 1751-1752.
8. Attili G. (2001): *Ansia di separazione e misura dell'attaccamento normale e patologico*. Versione modificata e adattamento italiano del Separation Anxiety Test (SAT) di Klagsbrun e Bowlby. Unicopli, Milano.
9. Baiocco R., Laghi F., Paola R. (2009). *Le scale IPPA per l'attaccamento nei confronti dei genitori e del gruppo dei pari in adolescenza: un contributo alla validazione italiana*. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 13 (2), 355-384.
10. Baldoni F. (2004). *Attaccamento di coppia e cambiamento sociale*. Bologna, Pendragon.
11. Baldoni F. (2005). *Funzione paterna e attaccamento di coppia: l'importanza di una base sicura*. In: Bertozzi N., Hamon C. (a cura di): *Padri e paternità*. Edizioni Junior, Bergamo, pp. 79-102.
12. Baldoni F. (2005). *Aggressività, comportamento antisociale e attaccamento*. In: Crocetti G., Galassi D. (a cura di): *Bulli marionette. Bullismi nella cultura del disagio impossibile*. Pendragon, Bologna, pp. 39-67.
13. Baldoni F. (2005). *L'Attachment Movie Test (AMT): un metodo di valutazione dell'attaccamento tramite filmati*. Abstracts Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Clinica dell'Associazione Italiana di Psicologia (AIP) (Cagliari, 23-24 Settembre 2005), Nuove Grafiche Puddu, Orteses (CA), pp. 177-180.
14. Baldoni F., Cendali E. (2005). *Attachment in adolescents who committed crimes: a study in re-educational communities*. In Cavanna D, Carli L., Zavattini G.C. (a cura di): *Abstracts Convegno Internazionale: Amore e*

- attaccamento di coppia (Genova 6-7 Maggio 2005), Morino Grafica S.C.R.L., Genova, pp. 71-74.
15. Baldoni F. (2007). *Modelli operativi interni e relazioni di attaccamento in preadolescenza*. Bologna, Pendragon.
 16. Barnett D, Butler C.M, Vondra J.I. (1999). *Atypical attachment in infancy and early childhood among children at development risk*. In Atypical patterns of early attachment: discussion and future directions. Monographs of the Society for Research in Child Development. 64(3):172-209; discussion 213-20.
 17. Baumrind D. (1971). *Current patterns of parental authority*. Developmental Psychology, 4(1, Pt.2), 1–103.
 18. Baumrind D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
 19. Birmaher B, Khetarpal S, Brent D, Cully M, Balach L, Kaufman J, Neer SM (1997). *The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): scale construction and psychometric characteristics*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.
 20. Bondioli A. (2004). *Valutare*. In Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), Verso un modello di valutazione formativa, Edizioni Junior, Bergamo, pp.11-58.
 21. Bowlby J. (1953). *Child Care and the Growth of love*. Harmondsworth, Penguin.
 22. Bowlby J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. New York, Basic Books. Trad. It. Attaccamento e Perdita: L'attaccamento alla madre, vol.1, Torino, Boringhieri, 1972.
 23. Bowlby J. (1973). *Attachment and Loss: Separation*. New York, Basic Books. Trad. It. Attaccamento e perdita, Vol. 2: La separazione dalla madre, Boringhieri, Torino.
 24. Bowlby J. (1978). *Attachment Theory and its therapeutic implications*. Adolescent Psychiatry, 6, 5–33.
 25. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
 26. Bowlby, J. (1989). *The role of attachment in personality development and psychopathology*. In S. I. Greenspan & G. H. Pollock (Eds.), *The course of life, Vol. 1. Infancy* (pp. 229–270). International Universities Press, Inc. (Reprinted from "American Journal of Psychiatry," 1987, Vol. 144; and from "American Journal of Orthopsychiatry," 1982, Vol. 52).
 27. Boyce P. (2019). *Examining the entrails*. Australian & New Zealand Journal of Psychiatry. 53(8):721-723.
 28. Brazelton T.B., Greenspan S.I. (2002). *I bisogni irrinunciabili dei bambini: Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*. Raffaello Cortina Editore.
 29. Brenning K., Soenens B., Braet C., Bosmans G. (2011). *An adaptation of the Experiences in Close Relationships Scale-Revised for use with children and adolescents*. Journal of Social and Personal Relationships, 28(8), 1048-1072.
 30. Bretherton I, Munholland K.A. (1999). *Modelli operativi interni nelle relazioni di attaccamento*. In: Cassidy J., Shaver P.R.(1999), pp.101-130.

31. Calvo V. (1998). *Traduzione italiana della Security Scale di Kerns, Klepac e Cole*. Manoscritto non pubblicato. Università di Padova.
32. Calvo V. (1999). *La valutazione dell'attaccamento in età scolare: tre metodi a confronto*. Tesi di dottorato, Università di Padova.
33. Caneva L., Venuti P. (1998). *Stile materno e stile paterno nel gioco con i figli: uno studio osservativo a tre e a tredici mesi*. In *Psicologia clinica dello sviluppo*, Rivista quadrimestrale. 2/1998, pp. 303-326,
34. Cassidy J., Shaver P.R. (a cura di) (1999). *Manuale dell'attaccamento. Teoria, ricerca e applicazioni cliniche*. Giovanni Fioriti Editore, Roma, 2002.
35. Cohler B. J., & Paul S. (2002). *Psychoanalysis and parenthood*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 563–599). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
36. Cook E.T., Greenberg M.T., Kusche C.H. (1995). *People in my life: attachment relationships in middle childhood*. Society for Research in Child Development (Poster), Indianapolis, Indiana.
37. Crittenden P.M. (1997-2005). *School-age Assessment of Attachment*. Materiale non pubblicato. Miami, FL, USA.
38. Crittenden P.M., Landini, A. (1999-2005). *Administering the School-age Assessment of Attachment*.
39. Crittenden P.M., Kozłowska K. (2015). *Validation of the School-age Assessment of Attachment in a short-term longitudinal study*. Clin. Child Psychol Psychiatry. 2015 Jul;20(3):348-65.
40. Crittenden P.M. (2008). *Il modello dinamico-maturativo dell'attaccamento*. Raffaello Cortina Edizioni.
41. Crugnola C.R. (2007). *Il bambino e le sue relazioni: Attaccamento e individualità tra teoria e osservazione*. Raffaello Cortina Edizioni.
42. Darling N., Steinberg L. (1993). *Parenting style as context: An integrative model*. Psychological Bulletin, 113(3), 487–496.
43. Dazzi N., De Coro A., Ortu F., Speranza A.M. (1999). *L'intervista sull'attaccamento in preadolescenza: un'analisi della dimensione della coerenza*. Psicologia dello Sviluppo, III (1). Pp.129-153.
44. Erikson E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York, Norton. Trad. It. Infanzia e Società, Roma, Armando, 2008
45. Erikson E.H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York, Norton. Trad. It. Gioventù e Crisi di identità, Roma, Armando, 1947.
46. Fernandes M., Veríssimo M., Santos A. J., Ribeiro O., Vaughn B. E., Gastelle M., Kerns K. A. (2020). *Measurement invariance across mother/child and father/child attachment relationships*. Attachment & Human Development, 23(1), 56–74.
47. Ferraris A.O. (2012). *IL significato del disegno infantile*. Bollati Boringhieri.
48. Flom R., Bahrack L.E. (2007). *The development of infant discrimination of affect in multimodal and unimodal stimulation: The role of intersensory redundancy*. Developmental Psychology. Jan;43(1):238-52.
49. Fraiberg S., Adelson E., Shapiro V. (1975). *Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships*. Journal of American Academy of Child Psychiatry, 14(3): 387-421.

50. Freud S. (1940). *An outline of psycho-analysis*. The International Journal of Psychoanalysis, 21, 27–84.
51. Genta M.L. (1985). *Lo studio comparato in eta evolutiva: problemi e metodi*. Bologna Pitagora.
52. George C., Main M., Kaplan N. (1985). *Adult Attachment Interview (AAI)* [Database record]. APA PsycTests.
53. Goldfarb W. (1947). *Variations in adolescent adjustment of institutionally-reared children*. American Journal of Orthopsychiatry, 17(3), 449–457.
54. Goodnow J. J. (2002). *Parents' knowledge and expectations: Using what we know*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 439–460). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
55. Greenberg M., Morris N. (1974). *Engrossment: The newborn's impact upon the father*. American Journal of Orthopsychiatry, 44(4), 520–531.
56. Greenberg M.T. (1997). *The role of the attachment process in externalizing psychopathology in young children*. In: Atkinson L., Zuker K.J. (a cura di): *Attachment and psychopathology*. Guilford Press, New York, pp.196-122.
57. Grolnick W.S., Deci E.L., Ryan R.M. (1997). *Internalization within the family: The self-determination theory perspective*. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135–161). John Wiley & Sons Inc.
58. Grossmann K.E., Grossmann K., Zimmermann P. (1999). *Una visione più ampia dell'attaccamento e dell'esplorazione. Stabilità e cambiamento durante l'età dello sviluppo*. In Cassidy J., Shaver P.R. 1999, pp.859-889.
59. Halberstadt A.G., Eaton K.L. (2003). *A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding*. Marriage & Family Review, 34(1-2), 35–62.
60. Hansburg H.G. (1972). *Adolescent separation anxiety: a method for the study of adolescent separation problems*. Thomas, Springfield (IL).
61. Harlow H.F. (1958). *The nature of love*. American Psychologist, 13(12), 673–685.
62. Harlow H.F., Zimmermann R.R. (1959). *Affectional responses in the infant monkey*. Science, 130, 421–432.
63. Hartup W. W. (1989). *Social relationships and their developmental significance*. American Psychologist, 44(2), 120–126.
64. Hartup W.W. (1992). *Friendship and Their Developmental Significance*. In H. McGurk (ed.), *Childhood Social Development: Contemporary Perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ), pp.175-205.
65. Hinde R. A. (1989). *Temperament as an intervening variable*. In G. A. Kohnstamm J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.). *Temperament in childhood* (pp. 27–33). John Wiley & Sons.
66. Jones S., Eisenberg N., Fabes R. A., MacKinnon D. P. (2002). *Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school*. Merrill-Palmer Quarterly, 48(2), 133–159.
67. Kerns K.A., Klepac L., Cole A. (1996). *Peer relationships and adolescents' perceptions of security in the child-mother relationship*. Developmental Psychology, 32, 457-66.

68. Kerns K. A., Mathews B. L., Koehn A. J., Williams C. T., Siener-Ciesla S. (2015). *Assessing both safe haven and secure base support in parent-child relationships*. *Attachment & Human Development*, 17(4), 337–353.
69. Lamb M. E. (1987). *The father's role: Cross-cultural perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
70. Lewin K., Lippitt R., White R. K. (1939). *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates"*. In *Journal of Social Psychology*, 10, 2 pp. 269-299.
71. LeMoyné T., Buchanan T. (2011). *Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being*. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399–418.
72. Levine S. G. (2003). *Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study*. *Modern Language Journal*, 87, 343-364.
73. Lyons-Ruth K., Bronfman E., Parsons E. (1999). *Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. IV. Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns*. *Monogr Soc Res Child Dev*. 1999;64(3):67-96; discussion 213-20.
74. MacCoby E., Martin J. (1983). *The role of psychological research in the formation of policies affecting children*. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, pp. 457-465.
75. Main M., Cassidy J. (1988). *Categories of response to reunion with the parent at age six: predictable from infant attachment classification and stable over a one-month period*. *Developmental Psychology*, 24, pp.415-426.
76. Main M., Goldwyn R. (1985-1994). *Adult Attachment Scoring and Classification System*. University of California, Berkeley.
77. Main M., Solomon J. (1990). *Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). The University of Chicago Press.
78. Main M., Kaplan N., Cassidy J. (1985). *Security in Infancy, Childhood and Adulthood: a move to level of representation*. In: Bretherton I., Waters E. (a cura di): *Growing Points of Attachment Theory to Research*. Monographs of the society for research in Child Development, 209, pp. 1-2.
79. Meins E., Fernyhough C., Fradley E., Tuckey M. (2001). *Rethinking maternal sensitivity: mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months*. *J Child Psychol Psychiatry*.
80. Meins E., Fernyhough C., Wainwright R., Das Gupta M., Fradley E., Tuckey M. (2002). *Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding*. *Child Dev*. 2002 Nov-Dec;73(6):1715-26.
81. Miscioscia D., Nicolini P. (2004). *Sentirsi padre. La funzione paterna in adolescenza*. Franco Angeli.
82. Moretti M. M., Peled M. (2004). *Adolescent-parent attachment: Bonds that support healthy development*. *Paediatrics & child health*, 9(8), 551–555.

83. Ortu F., Dazzi N., De Coro A., Pola M., Speranza A.M. (1992). *Un contributo di ricerca sugli stili di attaccamento in preadolescenza: la coerenza della verbalizzazione nell'intervista*. *Adolescenza*, 3, pp.269-287.
84. Papoušek H., Papoušek M. (2002). *Intuitive parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 183–203). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
85. Payton J., Resnik H., Weissberg R., Durlak J., Dymnicki A., Taylor R., Schellinger K., Pachan M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*.
86. Pianta R.C. (1999). *Enhancing Relationship between Children and Teachers*. American Psychological Association, Washington D.C.
87. Pluess M., Assary E., Lionetti F., Lester K.J., Krapohl E., Aron E.N., Aron A. (2018). *Environmental sensitivity in children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and identification of sensitivity groups*. *Dev Psychol.*
88. Posada G., Jacobs A., Richmond M.K., Carbonell O.A., Alzate G., Bustamante M.R., Quiceno J. (2002). *Maternal caregiving and infant security in two cultures*. *Dev Psychol.* 2002 Jan;38(1):67-78.
89. Reznick G. (1993). *Measuring attachment in early adolescence: a manual for the administration, coding and interpretation of the Separation Anxiety Test for 11 to 14-year-olds*. Unpublished Manuscript, Westat, Inc., Rokville, MD.
90. Rubin D.B. (2004). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. John Wiley & Sons Inc., New York.
91. Russell G., Radojevic M. (1992). *The changing role of fathers: Current understandings and future directions for research and practice*. *Infant Mental Health Journal*. 13(4). 296-311.
92. San Martini P., Zavattini G. C., Ronconi S. (2009). *L'Inventario per l'Attaccamento ai Genitori ed ai Pari (IPPA-Inventory of Parent and Peer Attachment). Un'indagine psicometrica su un campione italiano di adolescenti*. *Giornale italiano di Psicologia*, 36(1), 199-228.
93. Schaefer E. S. (1965). *Children's reports of parental behavior: An inventory*. *Child Development*, 36(2), 413–424.
94. Schuengel C., Bakermans-Kranenburg M. J., Van IJzendoorn M. H. (1999). *Frightening maternal behavior linking unresolved loss and disorganized infant attachment*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(1), 54–63.
95. Simonelli A., Calvo V. (2002). *L'attaccamento: teoria e metodi di valutazione*. Carocci, Roma.
96. Snyder C. R., Lopez S. J., Shorey H. S., Rand K. L., Feldman D. B. (2003). *Hope theory, measurements, and applications to school psychology*. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122–139.
97. Stern D. N. (1995). *The motherhood constellation: A unified view of parent–infant psychotherapy*. Basic Books.
98. Tambelli R., Laghi F., Odorisio F., Notari V. (2012). *Attachment relationships and internalizing and externalizing problems among Italian adolescents*. *Children and youth services review*, 34(8), 1465-1471.

99. Thomas L.A., De Bellis M.D., Graham R., LaBar K.S. (2007). *Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence*. Developmental Science.
100. Tiedje L.B., Darling-Fisher C. (1996). *Fatherhood reconsidered: a critical review*. Res Nurs Health. 1996 Dec;19(6):471-84.
101. Tottenham N., Hare T.A., Casey B.J. (2011). *Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood*. Front Psychology.
102. Valenti P. (2005). La teoria dell'attaccamento in preadolescenza: costrutti teorici, valutazioni ed ambiti applicativi. Tesi di Laurea in Psicologia, Facoltà di Psicologia di Bologna, AA 2004-2005.
103. Van IJzendoorn M.H., Vereijken C.M., Bakermans-Kranenburg M.J., Riksen-Walraven J.M. (2004). *Assessing attachment security with the Attachment Q Sort: meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS*. Child Development.
104. Weissman M.M., Orvaschel H., Padian N. (1980). *Children's symptom and social functioning self-report scales. Comparison of mothers' and children's reports*. Journal of Nervous Mental Disease.
105. Weiss D. J. (1982). *Improving measurement quality and efficiency with adaptive theory*. Applied Psychological Measurement, 6(4), 473–492.
106. Winnicott D. W. (1987). *The child, the family, and the outside world*. New York: Addison-Wesley.