

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL COMPORTAMENTO

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PSICOLOGIA

L'INFLUENZA DEGLI STILI DI PARENTING SULL'INSUCCESSO SCOLASTICO DEGLI ADOLESCENTI CON DIFFICOLTÀ ASCRIVIBILI ALLA COGNITIVE DISENGAGEMENT SYNDROME

RELATORE:

Dott.ssa Sara Mascheretti

CORRELATORE:

Dott.ssa Serena Lecce

Dott.ssa Ludovica Giani

Tesi di Laurea di

MIRIANA LIA

Matricola: 546427

Anno Accademico 2024/2025

Indice

ABSTRACT **3**

INTRODUZIONE **4**

CAPITOLO 1 ..... **6**

LA COGNITIVE DISENGAGEMENT SYNDROME (CDS) **6**

1.1. BACKGROUND STORICO 6

1.1.1 EVOLUZIONE DELLA TERMINOLOGIA *7*

1.2 CARATTERISTICHE CLINICHE DELLA CDS 9

1.3 DIAGNOSI DIFFERENZIALE CON ADHD-IN 10

1.4 COMORBIDITA' CON ALTRI DISTURBI 12

1.5 CDS E COMPROMISSIONE SOCIALE 15

1.7 STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELLA CDS 18

CAPITOLO 2 ..... **21**

SUCCESSO SCOLASTICO **21**

2.1 FATTORI INDIVIDUALI 22

2.1.1 ABILITÀ COGNITIVE *23*

2.1.2 MOTIVAZIONE *26*

2.1.3 AUTOEFFICACIA *30*

2.2 FATTORI CONTESTUALI 33

2.2.1 STATUS SOCIOECONOMICO *34*

2.2.2 AMBIENTE SCOLASTICO *37*

2.2.3 RELAZIONE CON I PARI *39*

2.2.4 RELAZIONE CON GLI INSEGNANTI *42*

2.3 FATTORI FAMILIARI 44

2.4 COMPROMISSIONE SCOLASTICA E CDS 46

CAPITOLO 3 ..... **49**

PARENTING: IMPLICAZIONI A LIVELLO SCOLASTICO **49**

3.1 DEFINIZIONE DI PARENTING 49

3.2 COMPETENZE GENITORIALI 50

3.3 FUNZIONE GENITORIALE 56
3.4 PARENTING E SUCCESSO SCOLASTICO 60

CAPITOLO 4 64

LA RICERCA 64

4.1 OBIETTIVI DI RICERCA 64
4.2 PARTECIPANTI 64
4.3 PROCEDURA 66
4.4 STRUMENTI 67
4.4.1 APQ – ALABAMA PARENTING QUESTIONNAIRE 67
4.4.2 CABI - CHILD AND ADOLESCENT BEHAVIOR INVENTORY 68
4.4.3 SSRS – SOCIAL SKILLS RATING SYSTEM 70
4.5 RISULATATI 71

CAPITOLO 5 75

DISCUSSIONE 75

CONCLUSIONE 78

LIMITI DELLO STUDIO 78
PROSPETTIVE FUTURE 79

BIBLIOGRAFIA 81

ABSTRACT

La *Cognitive Disengagement Syndrome* (CDS), precedentemente nota come *Sluggish Cognitive Tempo*, è caratterizzata da sintomi quali eccessiva tendenza a fantasticare, confusione mentale e ipoattività. Tali caratteristiche la distinguono dal disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD) e da altre forme di psicopatologia, risultando associata in modo indipendente a esiti funzionali negativi.

Il presente studio si propone di indagare il ruolo delle pratiche genitoriali, positive e negative, nella relazione tra CDS e compromissione scolastica. Il campione comprendeva 369 studenti e 369 genitori provenienti da scuole primarie e secondarie di Monza e Milano. Ai partecipanti sono stati somministrati questionari volti a misurare le competenze scolastiche (*Social Skill Rating Scale*, SSRS), le pratiche genitoriali (*Alabama Parenting Questionnaire*, APQ) e i sintomi della CDS (*Child and Adolescent Behavior Inventory,* CABI). Sono state condotte analisi di mediazione per valutare se e in che modo le pratiche genitoriali influenzassero la relazione tra CDS e rendimento scolastico.

I risultati hanno evidenziato un effetto diretto della CDS sulle competenze scolastiche. Le pratiche genitoriali positive, sebbene favoriscano lo sviluppo scolastico, non hanno mediato la relazione tra CDS e successo accademico, suggerendo che il coinvolgimento positivo dei genitori non è sufficiente a compensare l'impatto dei sintomi di CDS sulle difficoltà scolastiche. Al contrario, è emerso un effetto indiretto significato che evidenzia il ruolo di mediatore parziale delle pratiche genitoriali negative nella medesima relazione. In questo senso, il parenting negativo emerge come un fattore di rischio aggiuntivo, in grado di intensificare le difficoltà individuali già presenti, determinando una compromissione più ampia sul piano scolastico.

INTRODUZIONE

La Cognitive Disengagement Syndrome (CDS) è una sindrome di recente formalizzazione che ha attirato crescente interesse in ambito clinico e di ricerca, ma che necessita ancora di numerosi studi per essere pienamente compresa. Nonostante siano stati compiuti importanti progressi nella definizione delle sue caratteristiche, rimangono aperte diverse questioni circa la sua specificità rispetto ad altri disturbi del neurosviluppo, i correlati neurobiologici, le implicazioni sociali e l'impatto sul funzionamento scolastico. A tal proposito, il presente elaborato si propone di indagare se le pratiche genitoriali, sia positive che negative, possano fungere da mediatore nella relazione tra CDS e rendimento scolastico. L'elaborato è articolato in quattro capitoli, ciascuno dei quali affronta una dimensione fondamentale della ricerca.

In particolare, il primo capitolo è interamente dedicato alla Cognitive Disengagement Syndrome. Dopo un inquadramento storico e terminologico, descrive le caratteristiche cliniche che distinguono la CDS, caratterizzata da un distacco dalla realtà esterna, da annebbiamento mentale e da una lentezza nei movimenti. Il capitolo introduce inoltre la distinzione tra CDS e il sottotipo inattentivo dell'ADHD, con cui condivide alcune somiglianze, ma da cui si differenzia per aspetti rilevanti. Successivamente, analizza le comorbidità più frequentemente osservate e le differenze con altri disturbi del neurosviluppo, con l'obiettivo di chiarire i contorni diagnostici della sindrome; ed esplora anche il legame tra CDS e compromissione sociale, descrivendo come i sintomi incidano sulla qualità delle interazioni con i pari e sul funzionamento interpersonale. Infine, il capitolo presenta le principali evidenze relative alle basi neurali della sindrome, che nonostante le ricerche siano ancora limitate, contribuiscono alla comprensione dei meccanismi cerebrali sottostanti.

Il secondo capitolo introduce il tema del successo scolastico, analizzandone i fattori che maggiormente lo influenzano tra cui: fattori individuali, i fattori contestuali e i fattori familiari. Inoltre, approfondisce in che modo i sintomi della

CDS possano influenzare negativamente il successo scolastico, compromettendo l'apprendimento e il rendimento.

Il terzo capitolo è dedicato al tema del parenting. In questa sezione, distingue tra competenze genitoriali e funzioni genitoriali, introducendo i principali riferimenti teorici presenti in letteratura. Il capitolo descrive, inoltre, la differenza tra pratiche educative positive e pratiche educative negative, analizzando in che modo esse possano incidere sul rendimento scolastico e sul benessere dei figli.

Infine, il quarto capitolo è dedicato alla parte empirica della ricerca. Descrive gli obiettivi dello studio, la metodologia adottata e i risultati emersi, con l'intento di verificare se le pratiche genitoriali positive o negative possano fungere da mediatore nella relazione tra CDS e successo scolastico. Ponendo il focus sull'analisi proposta che mira a offrire una comprensione più articolata dei meccanismi che collegano i sintomi della CDS agli esiti scolastici, mettendo in luce il ruolo cruciale delle pratiche genitoriali come potenziale fattore di rischio o, al contrario, di protezione.

CAPITOLO 1

LA COGNITIVE DISENGAGEMENT SYNDROME (CDS)

La Cognitive Disengagement Syndrome (CDS), precedentemente nota come Sluggish Cognitive Tempo (SCT), è una condizione psicopatologica che descrive un insieme distintivo di sintomi caratterizzati da sonnolenza diurna, difficoltà a mantenere l'attenzione, rallentamento mentale e motorio, tendenza a fantasticare e apparente distacco dall'ambiente circostante.

1.1. BACKGROUND STORICO

L'interesse scientifico per la sintomatologia della Cognitive Disengagement Syndrome ha preso avvio negli anni Ottanta, con l'introduzione del DSM-III (APA, 1980). Il manuale sostituì la diagnosi di “reazione ipercinetica dell'infanzia” con quella di “disturbo da deficit di attenzione” (ADD), dando maggiore importanza all'inattenzione. Tale revisione diagnostica introdusse due sottotipi: ADD con iperattività e ADD senza iperattività, aprendo la strada a nuove ricerche orientate allo studio di bambini che, pur non presentando iperattività, mostravano comportamentali specifici, quali aspetto assonnato, letargia e una marcata propensione alla distrazione interna.

Un contributo fondamentale a questo cambiamento fu dato da Virginia Douglas, che sottolineò che i deficit cognitivi erano più importanti rispetto a quelli motori, considerati secondari nel determinare il funzionamento globale del bambino (1972, 1979). La creazione di una categoria diagnostica separata per bambini senza iperattività mostrò l'esistenza di un profilo sintomatologico diverso, che si differenziava non solo dai tratti classici dell'ADHD, ma anche da altri disturbi del neurosviluppo. Nel tempo, fu identificato un ulteriore fattore, descritto come “lentezza” (sluggishness), che comprendeva indicatori come sonnolenza, confusione mentale, affaticamento, passività e comportamenti inattentivi. Questo insieme di sintomi venne chiamato Sluggish Cognitive Tempo (SCT), un termine molto utilizzato per diversi anni nella letteratura scientifica per descrivere un

profilo clinico riconoscibile e coerente, differenziato sia dall'ADHD sia da altri disturbi neuroevolutivi.

1.1.1 EVOLUZIONE DELLA TERMINOLOGIA

Il termine Sluggish Cognitive Tempo (SCT), letteralmente "ritmo cognitivo rallentato", fu introdotto negli anni '70 per descrivere un insieme di comportamenti osservati nei bambini, tra cui apparente distrazione, confusione durante le interazioni sociali, lentezza nei movimenti e nella risposta agli stimoli, nonché tendenza alla sonnolenza, passività e affaticamento (Dielman et al., 1971; Lahey et al., 1987). Queste osservazioni si concentravano su bambini che sembravano spesso immersi nei propri pensieri e muoversi più lentamente rispetto ai coetanei. Negli anni '80, studi pionieristici di Lahey e collaboratori fornirono il primo supporto empirico alla distinzione tra fattori di sluggish tempo e di disattenzione e disorganizzazione, consolidando l'uso del termine Sluggish Cognitive Tempo (SCT, letteralmente "ritmo cognitivo rallentato") nella letteratura scientifica per descrivere questo specifico profilo comportamentale (Carlson, 1986; Lahey et al., 1988; Neeper & Lahey, 1986).Con il passare del tempo, il termine è stato utilizzato in molteplici contesti, tra cui studi di ricerca, pratica clinica, scale di valutazione. Tuttavia, sono emersi diversi problemi che hanno resa necessaria la sostituzione.
In particolare, come sostenuto da Barkley, dato che non era ancora stata identificata una disfunzione cognitiva sottostante, "l'etichetta sluggish cognitive tempo sembra prematura, probabilmente fuorviante, e certamente denigratoria" (Barkley, 2014) Nello specifico, "sluggish" (rallentato) può essere percepito come denigratorio o suggerire pigrizia o scarsa intelligenza. Uno studio qualitativo ha rilevato che quasi la metà dei genitori di bambini con sintomi elevati di SCT ha avuto una reazione negativa al termine (Becker et al., 2023). Inoltre, il termine SCT è probabilmente impreciso, poiché ricerche successive non hanno generalmente supportato l'esistenza di un rallentamento del processo o ritmo cognitivo come caratteristica affidabile di questa condizione, tanto meno come suo deficit centrale.

Dopo ripetute discussioni, il gruppo di lavoro, che ha visto coinvolti psichiatri, psicologi e genitori di figli con CDS, ha selezionato “Cognitive Disengagement Syndrome” (CDS, Sindrome da Disimpegno Cognitivo) come il termine più appropriato, in quanto sembrava soddisfare al meglio i criteri raccomandati per la scelta di un termine diagnostico. Va comunque notato che, sebbene il gruppo abbia concordato di raccomandare il termine CDS, è stato difficile trovare un termine che non fosse sovrapposto a concetti già esistenti, non fosse offensivo, e riflettesse lo stato attuale della ricerca. Si è inoltre concordato sul fatto che il termine potrebbe continuare a evolversi con l'avanzare delle conoscenze scientifiche.

Parallelamente, è stata fornita una definizione più precisa del costrutto, sottolineando che si riferisce a comportamenti inappropriati e persistenti dal punto di vista dello sviluppo. Questi comportamenti si distinguono per: (1) Sintomi cognitivi, legati a un disimpegno attentivo e a un'elaborazione mentale rallentata o discontinua, che si manifesta attraverso comportamenti quali lo sguardo fisso, il fantasticare, la confusione mentale e un generale distacco cognitivo; (2) Sintomi motori, riconducibili a una condizione di ipoattività, che include sedentarietà e rallentamento motorio. Il gruppo di sintomi viene definito una sindrome perché i sintomi tendono a presentarsi insieme in maniera coerente e correlata tra loro. In altre parole, c’è una coerenza interna, ovvero chi manifesta un sintomo spesso manifesta anche gli altri. Pur condividendo alcune caratteristiche con altre condizioni psicopatologiche, i sintomi della CDS mostrano anche elementi peculiari che permettono di considerarla come possibile costrutto distinto e tali manifestazioni possono essere collegate a specifiche difficoltà funzionali, ad esempio nell’ambito scolastico o sociale, indipendentemente dalla presenza di altre problematiche psicopatologiche. Sebbene il termine "Cognitive Disengagement Syndrome" (CDS) sia stato recentemente proposto come alternativa al termine tradizionale "Sluggish Cognitive Tempo" (SCT), nella letteratura scientifica e clinica contemporanea è ancora frequente l'utilizzo congiunto di entrambe le sigle, spesso nella forma SCT/CDS. Questa coesistenza terminologica riflette una fase di transizione ancora in atto; in quanto, SCT continua a rappresentare la

denominazione più consolidata e riconoscibile, in particolare nei database scientifici e nella pratica clinica attuali; mentre, CDS non è ancora stato formalmente riconosciuto nei principali manuali diagnostici né in modo unanime dalla comunità scientifica. Gli autori tendono a mantenere l'utilizzo di entrambe le sigle per mantenere la coerenza con la letteratura precedente e garantire maggiore chiarezza terminologica.

1.2 CARATTERISTICHE CLINICHE DELLA CDS

È importante ricordare che nonostante l'incremento di interesse e delle ricerche su questo tema, la CDS non è una diagnosi ufficialmente riconosciuta nei manuali diagnostici come DSM-5-TR; dunque, le caratteristiche descritte derivano da studi empirici e review cliniche, non da criteri diagnostici codificati. Le caratteristiche cliniche della Cognitive Disengagement Syndrome (CDS) descrivono un profilo cognitivo e comportamentale distinto da quello dell'ADHD, nonostante la grande sovrapposizione sintomatologica con la ADHD-IN. Nel corso delle più recenti ricerche volte a sistematizzare la valutazione della CDS, la Child and Adolescent Behavior Inventory (CABI: Burns, et al. 2025) è stata identificata come uno degli strumenti più affidabili per la valutazione di caratteristiche riconducibili alla CDS, sia attraverso le valutazioni di genitori e insegnanti, che tramite versioni di autovalutazione per bambini e adolescenti. Sono state delineate tre dimensioni principali associate alla CDS: sognare ad occhi aperti (daydreaming), confusione mentale (mental confusion) e ipoattività (hypoactivity).

Il sottodominio del sognare ad occhi aperti include item che descrivono comportamenti quali: il fantasticare frequentemente, perdersi nei propri pensieri, apparire distratto o "nel proprio mondo", sembrare immerso in una nebbia mentale, fissare il vuoto con uno sguardo assente.

Il sottodominio della confusione mentale comprende invece item che indicano difficoltà cognitive e linguistiche, come: perdere il filo del discorso, avere difficoltà a esprimere i pensieri verbalmente, dimenticare ciò che si stava per dire, confusione del pensiero, facilità nel confondersi, lentezza nei processi cognitivi.

Infine, il sottodominio dell'ipoattività si caratterizza per item relativi a una generale riduzione dell'energia e dell'attività fisica e comportamentale, come: affaticarsi facilmente, manifestare un basso livello di attività (essere poco attivo), mostrare un comportamento rallentato, apparire assonnato o avere sonnolenza durante il giorno.

L'individuazione di questi sottodomini di CDS non solo permette di definire in modo più chiaro e strutturato il costrutto, favorendo una comprensione più precisa del quadro clinico, ma rappresenta anche un passo fondamentale verso lo sviluppo di valutazione più precisi e standardizzati, capaci di misurare la presenza del disturbo, utile sia in ambito clinico che nella ricerca scientifica.

1.3 DIAGNOSI DIFFERENZIALE CON ADHD-IN

Storicamente, la Cognitive Disengagement Syndrome (CDS) è stata indagata principalmente in relazione al Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD), con particolare riferimento alla sua presentazione prevalentemente disattenta (ADHD-IN). La ricerca scientifica ha inizialmente esplorato la CDS proprio attraverso il confronto e la sovrapposizione con i sintomi dell'ADHD, e ancora oggi numerosi studi continuano a includere campioni clinici con diagnosi di ADHD. Ciò è in parte giustificato dalla frequente comorbilità tra le due condizioni: si stima che circa il 25–40% dei bambini e adolescenti con ADHD presenti anche sintomi clinicamente rilevanti di CDS (Becker et al., 2016). Tuttavia, emergono sempre più evidenze che suggeriscono la natura distinta della CDS rispetto all'ADHD, in particolare nei confronti della sua forma inattentiva. Il sottotipo ADHD con presentazione prevalentemente disattenta (ADHD-IN), come definito nel DSM-5, è diagnosticabile quando almeno sei (o cinque nei soggetti di età pari o superiore ai 17 anni) dei seguenti sintomi sono presenti da almeno sei mesi con un'intensità disfunzionale rispetto al livello di sviluppo e con un impatto negativo sulle attività scolastiche, lavorative o sociali. Tali sintomi includono: (1) spesso non riesce a prestare attenzione ai particolari o commette errori di distrazione nei compiti scolastici, sul lavoro o in altre attività (es. trascura o omette

i dettagli, il lavoro non è accurato); (2) ha spesso difficoltà a mantenere l'attenzione sui compiti o sulle attività di gioco (es. ha difficoltà a rimanere concentrato durante una lezione, una conversazione o una lunga lettura); (3) spesso il soggetto non sembra ascoltare quando gli si parla direttamente (es. la mente sembra altrove, anche in assenza di distrazioni evidenti); (4) spesso il soggetto non segue le istruzioni e non porta a termine i compiti scolastici, le incombenze o i doveri sul posto di lavoro (es. inizia l'attività ma perde rapidamente la concentrazione e viene distratto facilmente); (5) ha spesso difficoltà a organizzarsi nei compiti e nelle attività; (6) spesso evita, prova avversione o è riluttante a impegnarsi in compiti che richiedono sforzo mentale protratto; (7) perde spesso gli oggetti necessari per i compiti o le attività; (8) spesso è facilmente distratto da stimoli esterni; (9) è spesso sbadato nelle attività quotidiane; (10) È facilmente distratto da stimoli esterni; (10) È spesso smemorato nelle attività quotidiane. A differenza dell'ADHD, la CDS si caratterizza per una forma di disattenzione qualitativamente diversa, non legata a stimoli esterni, bensì a un disimpegno cognitivo interno, spesso associato a: pensiero rallentato, tendenza al sogno ad occhi aperti (daydreaming), lentezza nel comportamento e nella risposta, ridotta iniziativa e motivazione, ipoattivazione dei circuiti attentivi ed esecutivi (Barkley, 2013; Becker et al., 2014). Dal punto di vista clinico, le differenze tra ADHD-IN e CDS sono legate al tipo di disattenzione in quanto mentre l'ADHD-IN si manifesta con una distrazione da stimoli esterni e un'attenzione instabile, la CDS è caratterizzata prevalentemente da una disattenzione interna determinata da esposizione a fattori endogeni di interferenza, come pensieri intrusivi ed è accompagnata da pensiero rallentato e scarsa prontezza mentale. Differenza sostanziali sono presenti anche nell'attività motoria nei soggetti con ADHD-IN possono mostrare irrequietezza motoria, anche se meno marcata rispetto all'ADHD combinato, mentre i soggetti con CDS tendono a presentare una lentezza motoria e una bassa iniziativa comportamentale. In uno studio è stato mostrato che i soggetti con ADHD presentano deficit più gravi e pervasivi in tutte le dimensioni delle funzioni esecutive (EF) rispetto ai soggetti con CDS, in particolare nella sottoscala Self-

Management to Time, dove entrambe le tipologie di ADHD mostrano compromissioni nettamente superiori rispetto ai soli casi CDS (Barkley, 2012). Al contrario, nella CDS le difficoltà esecutive risultano più circoscritte, interessando soprattutto i domini dell'auto-organizzazione e della risoluzione dei problemi, con un impatto funzionale generalmente meno pervasivo (Barkley, 2012; Barkley 2013; Kofler et al., 2019).

1.4 COMORBIDITA' CON ALTRI DISTURBI

La Cognitive Disengagement Syndrome (CDS) si presenta frequentemente in comorbidità con altri disturbi del neurosviluppo e psicopatologie, delineando un quadro clinico complesso che necessita di un'attenta valutazione differenziale. Tra le diagnosi in comorbidità più comunemente riportate nella letteratura emergono l'ADHD, il ritardo del linguaggio, il ritardo nello sviluppo delle abilità motorie e nella coordinazione, l'autismo, disabilità intellettiva (ID), i disturbi depressivi e i disturbi specifici dell'apprendimento (Barkley, 2013). Meno frequentemente sono stati riscontrati il disturbo della condotta (CD), il disturbo d'ansia e il disturbo oppositivo provocatorio (ODD), con una prevalenza compresa tra lo 0% e il 2% (ibidem). Risultati analoghi sono stati ottenuti nell'indagine condotta da Burns e Becker (2021), in cui le diagnosi più comuni in comorbidità con CDS risultavano essere l'ADHD, i disturbi d'ansia, l'autismo, la depressione e il ritardo del linguaggio. In termini nosografici, l'analisi del profilo sintomatologico della CDS evidenzia una maggiore affinità con disturbi di tipo internalizzante, come i disturbi dell'umore e d'ansia, piuttosto che con disturbi esternalizzanti (Burn e Becker, 2021). Numerosi studi indicano che la relazione tra CDS e sintomi internalizzanti risulta significativamente più forte rispetto a quella con sintomi esternalizzanti (Becker et al., 2016, 2023; Becker & Willcutt, 2019)Tra i sintomi più frequentemente associati alla CDS si rilevano l'ansia, la depressione e le difficoltà cognitive (Burns et al.,2024). In particolare, Ekinci et al. hanno evidenziato una correlazione tra alti livelli di ansia e punteggi elevati di CDS, mentre lo studio di Mayes et al. (2024) ha sottolineato una forte associazione tra depressione e CDS,

mettendo in evidenza sintomi quali umore deflesso e tristezza che spesso sono presenti nei soggetti con CDS. Queste evidenze si allinenao con quanto riportato da Becker et al. (2016), i cui dati metanalitici confermano una forte associazione tra CDS e disturbi depressivi. È importante notare, però, che la depressione presenta spesso un decorso episodico e non è ancora chiaro se la sintomatologia CDS emerga solo durante gli episodi depressivi o persista anche in loro assenza. Alcuni studi suggeriscono un possibile ruolo di genere nella comorbidità con ansia, suggerendo una maggiore vulnerabilità nelle femmine, con tassi di incidenza quasi doppi rispetto ai maschi(Kessler et al., 1994). Un'area clinica particolarmente coinvolta nella CDS riguarda le difficoltà cognitive. Lo studio di Mayes et al. (2024) ha evidenziato che i problemi cognitivi costituiscono la comorbidità più rilevante associata alla CDS. Pur trattandosi di costrutti distinti, sono emerse correlazioni significative tra CDS e difficoltà cognitive. Un aspetto importante è che i punteggi relativi ai problemi cognitivi non corrispondevano con il quoziente intellettivo (QI), il quale non mostrava alcuna associazione con la CDS in nessuno dei gruppi esaminati. Inoltre, i soggetti con CDS presentano con maggiore frequenza incoordinazione motoria grossolana, descritta come goffaggine o scarsa coordinazione. Queste manifestazioni risultavano significativamente più comuni nei bambini con CDS rispetto ai coetanei senza CDS, in linea con quanto già osservato da Barkley (2013), che riportava una maggiore prevalenza di ritardo motorio nei soggetti con CDS. Sul piano psicofisiologico, la CDS si associa frequentemente anche a sintomi somatici, tra cui cefalea, dolori muscolari, mal di stomaco e un generale senso di malessere. Diversi studi hanno documentato come tali manifestazioni risultino significativamente più comuni nei bambini con CDS rispetto ai coetanei senza questa condizione (Callan et al., 2020; Mayes et al., 2021; Saez et al., 2019; Willcutt et al., 2014). Questa associazione potrebbe riflettere una sovrapposizione con sintomi depressivi, quali letargia, ipoattività, bassa energia e disimpegno cognitivo, frequentemente riportati anche nella CDS. Tuttavia, occorre sottolineare, come per la depressione, anche i disturbi somatici possono presentarsi in forma transitoria e fluttuante nel tempo. Questo rende complesso stabilire se la

CDS emerga esclusivamente in concomitanza con tali sintomi somatici o se, al contrario, rappresenti una condizione autonoma che può persistere anche indipendentemente da essi. Un ulteriore aspetto rilevante riguarda la relazione tra CDS e disturbi del sonno. Lo studio di Sadeghi-Bahmani (2025), utilizzando l'Adult Concentration Inventory (ACI), ha mostrato che punteggi più elevati di CDS sono significativamente associati a maggiori livelli di depressione, ansia, stress e insonnia. In particolare, l'insonnia, valutata attraverso l'Insomnia Severity Index (ISI), è risultata la variabile maggiormente correlata alla CDS. Un dato particolarmente interessante emerso dallo studio riguarda il gruppo "solo CDS", questi partecipanti riportavano livelli significativamente più alti di disturbi del sonno notturni e di compromissione funzionale diurna rispetto agli altri gruppi esaminati come individui con depressione o ansia senza CDS (Sadeghi-Bahmani, 2025). Ciò indica che la problematica del sonno non costituisce un semplice aspetto secondario di altre condizioni psicopatologiche, ma può essere un elemento centrale nella manifestazione clinica della CDS. Infine, i risultati suggeriscono un'associazione non lineare tra CDS e durata del sonno: sia una durata significativamente ridotta che una durata eccessiva del sonno si correlano a una maggiore intensità dei sintomi di CDS. Questo dato conferma l'importanza del sonno non solo come fattore di rischio condiviso con altre condizioni internalizzanti, ma anche come potenziale meccanismo di mantenimento e amplificazione dei sintomi di disimpegno cognitivo (ibidem). Un ulteriore elemento di rilievo emerso dallo studio di Sadeghi-Bahmani (2025), riguarda il ruolo dello stress come variabile moderatrice. Infatti, livelli più elevati di stress intensificavano infatti l'associazione tra CDS e insonnia, delineando un'interazione complessa tra disimpegno cognitivo, disregolazione emotiva e alterazioni del sonno. Questo insieme di evidenze può essere interpretato alla luce di due principali cornici teoriche. Da un lato, l'approccio transdiagnostico, secondo cui il trattamento di un disturbo (ad esempio l'insonnia) può produrre benefici estesi anche ad altri domini psicopatologici, come depressione, ansia e stress. Dall'altro, il concetto di carico allostatico, che descrive come le esperienze

stressanti quotidiane possano accumularsi e influenzare il nostro funzionamento sia fisico che psicologico. Questo offre una chiave di lettura per capire il forte legame tra i disturbi del sonno, il malessere psicologico e il carico di stress. Nel complesso, la CDS mostra un pattern di comorbidità dominato da disturbi internalizzanti, come depressione, ansia, stress; difficoltà cognitive, in particolare lentezza/inefficienza di elaborazione; alterazioni del sonno; elementi di rallentamento/ipoattività motoria e più frequenti sintomi somatici. Conoscere queste intersezioni è cruciale sia per la diagnosi differenziale, evitando così sovrapposizioni con ADHD, insonnia primaria, o disturbi dell'umore, sia per pianificare interventi mirati e personalizzati che tengano conto dei nessi tra CDS, benessere psicologico e qualità del sonno (Mayes et al., 2020, Fredrick et al., 2024; Becker et al., 2023).

1.5 CDS E COMPROMISSIONE SOCIALE

Alcuni studi hanno indagato aspetti specifici della compromissione sociale e della CDS in campioni di bambini con ADHD e comunità. Utilizzando le valutazioni dei genitori o degli insegnanti della CDS e controllando l'ADHD e talvolta altre psicopatologie (ad esempio, disturbo oppositivo provocatorio, ansia e/o depressione), la CDS è stata associata al ritiro sociale in tre studi (Becker et al., 2019, Marshall et al., 2014, Willcutt et al., 2014) e alla timidezza in due studi (Burns e Becker, 2021, Saez et al., 2019). Tuttavia, alcuni lavori non hanno riscontrato un legame tra CDS e rifiuto o antipatia da parte dei coetanei (Sáez et al., 2019). In un'importante indagine condotta da Mayes et. al (2023) che ha considerato tre gruppi: bambini con disturbo dello spettro autistico, ADHD, e bambini delle scuole elementari, è stato esaminato se la CDS rappresentasse un predittore indipendente del funzionamento sociale, oppure se le sue associazioni fossero spiegate da disturbi concomitanti. I risultati dell'indaginehanno evidenziato che la CDS contribuiva in modo significativo e indipendente, seppur modesto, a prevedere comportamenti ritirati/timidi e il rifiuto da parte dei pari, in particolare nei campioni clinici e scolastici (Mayes et al., 2023). È plausibile che i

bambini con CDS risultino meno coinvolti socialmente a causa delle caratteristiche fondamentali del disturbo, quali ipoattività, lentezza cognitiva e disimpegno, che li rendono vulnerabili a essere ignorati o esclusi dal gruppo dei pari. In generale, emerge un'associazione trasversale tra CDS e comportamenti di ritiro/timidezza e rifiuto da parte dei coetanei, indipendentemente dalla diagnosi clinica di base. Tuttavia, questa associazione non si estende al comportamento prosociale, che non appare compromesso in modo significativo nei soggetti con CDS.

La CDS, oltre a essere associata a problematiche sociali, è frequentemente correlata a difficoltà nella regolazione delle emozioni (Barkley, 2013). Sono diversi gli studi che hanno confermato questa ipotesi. Becker et al. (2013) hanno osservato che la CDS auto-riferita nei bambini di 8-13 anni era associata a caratteristiche emotive specifiche: livelli elevati di CDS correlavano con una minore inibizione emotiva e con una maggiore propensione a manifestare espressioni emotive disadattive. Studi successivi condotti su bambini e adolescenti di età compresa tra 6 e 17 anni hanno confermato una correlazione significativa tra CDS e disregolazione emotiva, anche dopo aver controllato per sintomi di inattenzione e iperattività/impulsività, suggerendo un'associazione diretta tra la CDS e le difficoltà emotive. Becker et al. (2015) hanno riportato che i sintomi della CDS, valutati sia dai bambini che dai loro insegnanti, predicevano una minore capacità di regolazione emotiva auto-percepita e una bassa autostima, anche dopo aver controllato i sintomi di ADHD, ansia e depressione. Analogamente, Araujo Jiménez et al. (2015) hanno evidenziato che, in bambini e adolescenti con ADHD, la CDS era associata a un peggior controllo emotivo secondo le valutazioni genitoriali, indipendentemente dai livelli di inattenzione e impulsività/iperattività.

Numerosi studi condotti su studenti universitari confermano l'associazione tra CDS e disregolazione emotiva (Flannery et al., 2016; Wood et al., 2017). Willcutt et al. (2014) hanno ipotizzato che le difficoltà nella regolazione emotiva possano rappresentare un meccanismo centrale per spiegare il legame tra CDS e compromissione sociale. Secondo gli autori, l'incapacità di gestire adeguatamente

il flusso di informazioni richiesto nelle interazioni sociali potrebbe portare questi individui ad evitarle, favorendo l'isolamento. In linea con questa ipotesi, Flannery et al. (2016) hanno indagato il ruolo di mediatore della disregolazione emotiva nella relazione tra CDS e compromissione sociale in studenti universitari. I risultati hanno evidenziato che i partecipanti con elevati livelli di CDS presentavano una maggiore incidenza di sintomi di ADHD, depressione e ansia, nonché difficoltà più marcate nella regolazione emotiva e nell'adattamento sociale, rispetto ai soggetti con livelli più bassi di CDS. Nonostante queste associazioni, la CDS risultava fortemente correlata alla compromissione sociale in maniera indipendente da altre condizioni psicopatologiche e la disregolazione emotiva risulta essere un mediatore significativo nella relazione tra CDS e compromissione scolastica. In uno studio di Capdevila-Brophy et al. (2014), analizzando i sottogruppi di ADHD, è stato mostrato che i bambini con ADHD-IN e alta CDS (PI/HSCT) mostrano maggiore tendenza ai problemi internalizzanti, come ansia e depressione, e maggiore ritiro sociale, ma una minore aggressività, nei confronti dei pari, rispetto ai coetanei con altre forme di ADHD. Inoltre, nonostante una minore aggressività, i giovani con HSCT non risultavano più apprezzati né più prosociali. La ridotta leadership sociale emersa in questo gruppo potrebbe derivare da un basso coinvolgimento extracurricolare e da minori competenze nella risoluzione dei problemi sociali. Parallelamente, lo studio di Marshall, Evans, Eiraldi et al. (2014) ha esaminato giovani con ADHD inattentivo tipo IT ad alto contenuto di SCT. I risultati hanno evidenziato un ritiro sociale eccezionalmente elevato, ridotta leadership e bassa aggressività, sia relazionale sia diretta, da parte dei pari. Tali caratteristiche non risultavano spiegabili da disturbi concomitanti, sottolineando l'impatto specifico della CDS sul funzionamento sociale indipendentemente da altre comorbidità. Questi aspetti potrebbero acquisire crescente importanza nel percorso evolutivo, contribuendo a spiegare una minore realizzazione personale e lavorativa osservata negli adulti con CDS (Barkley, 2012). Le difficoltà nelle relazioni sociali sono predittive di compromissioni emotive, sociali e funzionali nel lungo termine, sia nei giovani con ADHD sia in

quelli senza diagnosi, influenzando l'autostima, la regolazione emotiva e la partecipazione alle attività di gruppo, e aumentando il rischio di isolamento e esclusione dai pari (McQuade, 2020). In particolare, Fredrick et al. (2021) hanno osservato che in contesti percepiti come poveri di supporto emotivo e opportunità di comunicazione, le difficoltà nell'interagire con i pari possono essere amplificate, incrementando comportamenti associati alla CDS, come il ritiro sociale e la tendenza alla distrazione cognitiva (mind-wandering). Al contrario, interazioni positive con figure adulte possono facilitare il coinvolgimento sociale degli adolescenti, contribuendo a ridurre i sintomi della CDS. Infine, la minore competenza sociale riportata dai genitori degli adolescenti con CDS, conferma la natura pervasiva del disturbo e sottolineano l'importanza di considerare il funzionamento sociale ed emotivo come parte centrale della diagnosi e della valutazione clinica

1.7 STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELLA CDS

L'interesse crescente nei confronti della Cognitive Disengagement Syndrome ha portato negli ultimi anni allo sviluppo e all'adattamento di diversi strumenti volti alla valutazione dei sintomi caratteristici di questo quadro clinico. Tuttavia, la letteratura scientifica rivela come non esista ancora un consenso definitivo circa uno strumento univocamente riconosciuto per la diagnosi o la valutazione sistematica della CDS. Gli studi finora condotti hanno impiegato misure eterogenee, sia di tipo self-report che eterovalutative (tipicamente da parte di genitori o insegnanti), con differenze significative nella precisione e nella specificità degli item utilizzati.

In particolare, dai numerosi articoli analizzati nel corso di questo lavoro, è emerso come tre strumenti siano stati particolarmente rilevanti e frequentemente utilizzati nei contesti di ricerca e clinici: il Child and Adolescent Behavior Inventory (CABI: Burns, Lee, Servera, McBurnett e Becker, 2015), la Cognitive Disengagement Syndrome–Clinical Interview (CDS-CI; Becker et al., 2024) e la Child Behavior Checklist (CBCL: Achenbach, Dumenci, & Rescorla, 2001).

Il CABI è un questionario eterovalutativo somministrabile ai genitori o agli insegnanti, sviluppato per valutare un ampio spettro di sintomi psicopatologici nei bambini e negli adolescenti, tra cui quelli legati alla CDS, al disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD), all'ansia e alla depressione. La sezione del CABI dedicata alla CDS include 16 item specificamente costruiti per rilevare comportamenti tipici della sindrome, come lentezza mentale, ridotta vigilanza, sonnolenza diurna, apatia, scarsa motivazione, difficoltà a iniziare compiti e tendenza a sognare ad occhi aperti. Le ricerche che hanno validato il CABI in diversi contesti culturali (Stati Uniti, Spagna, Corea del Sud, Iran, Turchia) hanno dimostrato una buona affidabilità interna (con valori di alfa di Cronbach compresi tra .80 e .90), nonché una struttura fattoriale stabile. Uno degli aspetti più rilevanti di questo strumento è la sua capacità di discriminare tra i sintomi della CDS e quelli dell'ADHD, due quadri frequentemente co-occorrenti ma distinti dal punto di vista neuropsicologico e comportamentale. Il CABI si configura, quindi, come uno strumento particolarmente utile sia in ambito di ricerca che nella pratica clinica, specialmente per l'identificazione dei profili sintomatologici misti o atipici nei bambini in età scolare.

Un ulteriore strumento di particolare interesse è rappresentato dalla CDS-CI, un'intervista clinica semistrutturata appositamente progettata per valutare i sintomi della CDS attraverso un'esplorazione più qualitativa e approfondita del funzionamento del bambino o dell'adolescente. La CDS-CI integra l'osservazione clinica con il colloquio diretto al bambino e al caregiver, permettendo di cogliere aspetti meno evidenti nei questionari standardizzati, come l'impatto dei sintomi sulla vita quotidiana, il livello di consapevolezza del soggetto e le eventuali fluttuazioni nel tempo. Gli studi che hanno utilizzato la CDS-CI hanno evidenziato una buona validità convergente con le misure osservative come il CABI e hanno dimostrato che i punteggi ottenuti con questa intervista sono sensibili nel distinguere la CDS da altre condizioni psicopatologiche, in particolare dall'inattenzione dell'ADHD. Grazie al suo formato clinico, la CDS-CI risulta

utile non solo nella valutazione iniziale, ma anche nel monitoraggio longitudinale dei sintomi e nella pianificazione di interventi individualizzati.

La Child Behavior Checklist (CBCL) è uno strumento largamente utilizzato nella pratica clinica e nella ricerca per la valutazione dei problemi emotivo-comportamentali nei bambini e adolescenti, attraverso il punto di vista dei genitori. Nonostante non sia stata sviluppata per la CDS, alcuni studi hanno utilizzato un sottoinsieme di item della CBCL per derivare una misura di sintomatologia CDS (Camprodon-Rosanas et al., 2024; Becker et al., 2024). Nello specifico, una scala di quattro item (rallentato, si perde nei propri pensieri, appare apatico, non segue il ritmo degli altri) è stata impiegata come proxy per i sintomi principali della sindrome. Tale scala abbreviata ha mostrato una sufficiente coerenza interna (α di Cronbach $\approx .70$) e si è dimostrata predittiva di anomalie strutturali e funzionali a livello neurobiologico, in particolare nella regione frontale dorsale (Camprodon-Rosanas et al., 2024). Nonostante ciò, l'impiego della CBCL come misura della CDS presenta alcune limitazioni: essa non copre l'intero spettro sintomatologico della sindrome e potrebbe non differenziare adeguatamente i sintomi della CDS da quelli di altri disturbi esternalizzanti o internalizzanti. Pertanto, il suo utilizzo è da considerarsi utile principalmente in contesti esplorativi o in studi su larga scala, dove l'inclusione di strumenti più specifici non è sempre possibile.

CAPITOLO 2

SUCCESSO SCOLASTICO

Il successo scolastico può essere definito come la capacità dello studente di acquisire e applicare in modo efficace conoscenze e competenze per affrontare le sfide della realtà quotidiana. Rappresenta un obiettivo centrale nei percorsi di sviluppo individuale e nei sistemi educativi contemporanei, in quanto strettamente correlato non solo al benessere psicologico e sociale, ma anche alle opportunità educative, professionali ed economiche future (OECD, 2019).

In questo quadro, comprendere le condizioni che promuovono il successo scolastico rappresenta un punto di partenza fondamentale per indagare anche i fattori che, al contrario, possono compromettere il percorso educativo. La compromissione scolastica, infatti, può essere intesa come il risultato di una fragilità o discontinuità dei vari ambiti che influenzano il successo scolastico e costituisce la controparte critica di quel funzionamento ottimale delineato nei modelli di successo. Analizzare il successo scolastico consente quindi di identificare, per contrasto, le condizioni di vulnerabilità che ostacolano il pieno sviluppo delle potenzialità dell'alunno.

Numerose evidenze empiriche confermano che il successo scolastico costituisce un solido predittore degli esiti futuri nella vita degli individui, sia a livello personale che sociale. Un buon rendimento scolastico aumenta significativamente la probabilità di proseguire negli studi e di accedere a livelli di istruzione superiore, elementi che a loro volta influenzano il tipo di impiego e il reddito ottenuto in età adulta (Rumberger, 2011; OECD, 2021). In tal senso, il livello di istruzione raggiunto si associa a una maggiore stabilità economica e a condizioni socioeconomiche più favorevoli (Heckman et al., 2006).

Parallelamente, il successo scolastico svolge un ruolo cruciale nello sviluppo dell'identità personale e nel rafforzamento del senso di autoefficacia, contribuendo all'autostima, alla motivazione e al benessere psicologico dello studente (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2000). Sentirsi competenti e riconosciuti nel contesto

scolastico favorisce una visione positiva del sé e un maggiore grado di soddisfazione rispetto al proprio percorso di vita (ibidem).

Tuttavia, ridurre il concetto di successo scolastico ai meri risultati accademici significherebbe trascurarne la complessità. Esso costituisce infatti un costrutto multidimensionale, che fa riferimento al conseguimento di esiti positivi tenendo conto di una vasta gamma di fattori che ne condizionano l'evoluzione. La letteratura ha da tempo sottolineato come il successo scolastico derivi dall'interazione dinamica tra le varie dimensioni, individuali, familiari, scolastiche e contestuali (Bronfenbrenner, 1979; Sirin, 2005). Tra i fattori individuali, particolare rilievo assumono la motivazione, l'impegno, le competenze socio-emotive e la capacità di autoregolazione, considerate oggi componenti essenziali nei modelli contemporanei di apprendimento (Duckworth & Seligman, 2005; Zins et al., 2004). Anche i fattori familiari giocano un ruolo cruciale, in particolare il supporto emotivo fornito dai genitori e il livello di capitale culturale disponibile in ambito domestico. A livello scolastico, risultano determinanti le relazioni tra insegnante e studenti e il clima educativo. Infine, il contesto socioculturale più ampio, comprese le condizioni economiche e le opportunità ambientali, contribuisce in maniera sostanziale a modellare le traiettorie educative degli studenti.

Questo capitolo si propone di integrare i principali modelli teorici con le evidenze empiriche relative al successo scolastico, adottando una prospettiva multidimensionale e interdisciplinare.

2.1 FATTORI INDIVIDUALI

Nel contesto specifico dell'apprendimento e dell'istruzione educativa, il termine differenze individuali si riferisce alla serie di caratteristiche, attributi, attitudini, preferenze e propensioni presenti in qualsiasi gruppo di studenti che hanno il potenziale di influenzare l'esperienza dello studente o i risultati dell'apprendimento. (Cassidy, 2011). Tra le principali troviamo: le abilità cognitive, motivazione e senso di autoefficacia, tratti di personalità.

2.1.1 ABILITÀ COGNITIVE

Un insieme rilevante di fattori che influenzano il rendimento scolastico è rappresentato dalle abilità cognitive, tra cui figurano, la memoria di lavoro, ovvero la capacità di immagazzinare e manipolare simultaneamente informazioni (Peng et al., 2016); l'intelligenza, in particolare il ragionamento, l'abilità nel risolvere problemi nuovi e complessi (Sternberg, Kaufman, & Grigorenko, 2008) e le funzioni esecutive, quei processi cognitivi e socio-emotivi alla base del comportamento orientato a un obiettivo, come il pensiero flessibile, l'autocontrollo e l'autoregolazione (Best & Miller, 2010).

Secondo la concezione tradizionale, ampiamente condivisa nella letteratura, le abilità cognitive rappresentano costrutti fondamentali e vengono considerate la causa primaria del rendimento scolastico (Cattell, 1987; Sternberg et al., 2008). Tale prospettiva trova fondamento in due teorie cognitive influenti: l'investment theory (ref) e la dual-process theory (ref). La teoria dell'investimento sostiene che lo sviluppo delle abilità cognitive sia influenzato principalmente da fattori biologici, genetici e di salute, piuttosto che dall'istruzione (Cattell, 1987; Deary, Penke, & Johnson, 2010). Di conseguenza, la performance scolastica risulterebbe dall'investimento di tali abilità cognitive e dalla stimolazione ambientale fornita, ad esempio, dal contesto educativo. Le abilità cognitive sarebbero quindi considerate il fondamento dello sviluppo del rendimento scolastico (Cattell, 1987). Parallelamente, la teoria del doppio processo dell'elaborazione cognitiva superiore propone che le informazioni familiari vengano elaborate in modo automatico, con un impiego minimo di risorse cognitive, mentre le informazioni nuove richiedano un'elaborazione controllata e cognitivamente dispendiosa (Evans & Stanovich, 2013).

Negli ultimi anni, tuttavia, la visione unidirezionale che considera le abilità cognitive come causa del rendimento scolastico è stata messa in discussione dalla mutualism theory (ref). Tale teoria sostiene che, durante lo sviluppo, differenti abilità e competenze diventano interconnesse in modo bidirezionale, come risultato di interazioni reciprocamente vantaggiose tra processi cognitivi

inizialmente indipendenti (van der Maas et al., 2006). In questa prospettiva, le abilità cognitive e il rendimento scolastico si influenzerebbero reciprocamente nel corso dello sviluppo.

Le funzioni esecutive (FE) rappresentano un nucleo centrale nei processi cognitivi che sostengono lo sviluppo delle competenze accademiche e la riuscita scolastica complessiva. Nonostante ciò, fino a tempi relativamente recenti, pochi studi ne hanno esaminato direttamente il ruolo come predittori e correlati del rendimento scolastico (Best, Miller, & Jones, 2009). Il modello delle FE proposto da Miyake et al. (2000), ampiamente validato in popolazioni adulte e in bambini sopra i 5 anni (Visu-Petra, Benga, & Miclea, 2007), distingue tre componenti fondamentali: updating, l'aggiornamento delle informazioni rilevanti in memoria di lavoro; set-shifting, la flessibilità cognitiva; e inhibition, l'inibizione di risposte automatiche o distraenti. Tali componenti si configurano come prerequisiti cognitivi fondamentali per un apprendimento efficace e un funzionamento scolastico adattivo, e al tempo stesso come potenziali fonti di vulnerabilità, in quanto deficit nelle FE sono stati riscontrati in bambini con difficoltà di apprendimento sia in matematica sia in lettura (McLean & Hitch, 1999; Swanson, 1999; Rose & Rose, 2007).

Questa prospettiva si integra coerentemente con la teoria della mutualità (van der Maas et al., 2006), secondo cui le abilità cognitive e i risultati scolastici si influenzano reciprocamente nel corso dello sviluppo attraverso interazioni dinamiche e bidirezionali. In questo senso, le FE non sono solo predittori del rendimento scolastico, ma ne sono anche modellate, ad esempio attraverso l'esposizione a contesti educativi che promuovono l'autoregolazione, il problem solving o il pensiero flessibile. Le evidenze emerse da studi longitudinali e interventistici rafforzano questa ipotesi, non solo le FE predicono le prestazioni accademiche (St Clair-Thompson & Gathercole, 2006), ma anche l'insegnamento strutturato di contenuti accademici può migliorare il funzionamento esecutivo (Stockard et al., 2018).

Uno studio condotto da Visu-Petra et al. (2011) su bambini della quinta e ottava classe ha mostrato come le differenze individuali nelle EF spieghino oltre il 50% della varianza nella performance scolastica complessiva. In particolare, la memoria di lavoro, sia visuo-spaziale che verbale, si è rivelata il predittore più robusto per i risultati in matematica. Le capacità inibitorie hanno invece mostrato un'associazione più forte con i voti di lingua e con la media generale, mentre la flessibilità cognitiva (shifting) ha contribuito in modo trasversale a tutte le misure di rendimento, risultando un indicatore chiave soprattutto per la media scolastica complessiva. Tali risultati evidenziano non solo il valore predittivo delle EF, ma anche la natura bidirezionale della relazione tra sviluppo cognitivo e apprendimento scolastico: l'istruzione contribuisce allo sviluppo delle funzioni esecutive, così come le EF supportano l'acquisizione di competenze scolastiche. Questo scambio reciproco è stato confermato anche da differenze significative nelle EF tra studenti con alto e basso rendimento, suggerendo che le capacità esecutive non siano solo predisponenti, ma anche modellate dall'esperienza scolastica.

In questo contesto, si inserisce il dibattito sulla relazione tra funzioni esecutive e memoria di lavoro (WM). Le FE vengono descritte come un sistema di supervisione coinvolto nel coordinamento e nel controllo del comportamento orientato a uno scopo, includendo anche la WM (Cartwright, 2012, p. 26; Miyake & Friedman, 2012), oppure vengono intese come aspetti "esecutivi" specifici della WM, secondo il modello proposto da Baddeley.

Friedman et al. (2006) hanno osservato che esiste una forte relazione tra la capacità di aggiornamento di informazioni in memoria e intelligenza ed è coerente con numerosi risultati che evidenziano un'associazione tra intelligenza e capacità della memoria di lavoro. In effetti, numerosi studi hanno dimostrato che le misure di WM predicono una quota di varianza nelle abilità scolastiche superiore rispetto alle misure di intelligenza (Alloway, Bibile, & Lau, 2013; Alloway, 2009; Andersson, 2008; Swanson, 2004), o almeno una quota comparabile (Lu, Weber, Spinath, & Shi, 2011). Questo mette in dubbio l'idea che la memoria di lavoro

(WM) e le funzioni esecutive (EF) siano semplicemente una "versione ridotta" o un surrogato dell'intelligenza fluida (Gf). In altre parole, la WM ha un ruolo proprio e distinto nell'apprendimento e non si può ridurre solo al concetto di intelligenza generale. La memoria di lavoro non è solo una parte dell'intelligenza è una capacità cognitiva autonoma che può prevedere il successo scolastico anche meglio dei test di intelligenza tradizionali.

2.1.2 MOTIVAZIONE

Negli ultimi anni, la comunità scientifica ha riconosciuto il ruolo cruciale della motivazione nel determinare il successo scolastico degli studenti (Law et al., 2012; Ryan & Deci, 2009). Alderman (2013) sottolinea come la motivazione rappresenti un fattore determinante nello sviluppo del potenziale individuale e, di conseguenza, nella possibilità di avere successo nella vita. In linea con questa prospettiva, Pfeiffer (2003) considera la motivazione un indicatore della capacità dello studente di mettere efficacemente a frutto le proprie abilità e i propri talenti. In altre parole, la motivazione agisce come forza propulsiva che orienta e sostiene il comportamento degli individui (Miñano et al., 2012).

La motivazione è considerata un costrutto latente complesso e multidimensionale, composto da diverse dimensioni. Il concetto di motivazione è stato ampiamente studiato e teorizzato, dando origine a numerosi modelli esplicativi. Tra questi, uno dei più influenti è la Self-Determination Theory (SDT), sviluppata da Deci e Ryan (Deci & Ryan, 2000, 2008, 2012; Ryan & Deci, 2017). Secondo questi autori, la motivazione si caratterizza per la capacità di impegnarsi in un'azione; chi è privo di tale spinta viene definito non motivato, mentre chi prova energia o gratificazione nel portare a termine un compito è considerato motivato (Ryan & Deci, 2000). Come altre teorie motivazionali, anche la SDT distingue due forme principali di motivazione: intrinseca ed estrinseca. Deci (1975) definisce la motivazione estrinseca come l'insieme dei comportamenti finalizzati a ottenere un risultato esterno, piuttosto che a trarre piacere dall'attività in sé. In una precedente ricerca, Deci (1971) aveva già mostrato che la motivazione estrinseca è incentivata

dall'uso di ricompense esterne, come premi materiali o rinforzi verbali. Tuttavia, sviluppi teorici più recenti della Self-Determination Theory hanno chiarito che la motivazione estrinseca non è un costrutto unitario, ma può assumere diverse forme in funzione del grado di interiorizzazione delle ragioni dell'agire (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Questo modello distingue, infatti, tra forme più controllate e forme più autonome di motivazione estrinseca, includendo progressivamente la regolazione esterna, introiettata, identificata e integrata. La regolazione esterna si basa su fattori esterni come premi o vincoli. Nella regolazione introiettata, l'individuo inizia a interiorizzare le ragioni delle proprie azioni. Quando il comportamento viene percepito come importante e scelto autonomamente, l'interiorizzazione della motivazione estrinseca avviene attraverso un processo di identificazione. Infine, nella regolazione integrata, il comportamento è motivato dall'allineamento tra il valore percepito del compito e il piacere intrinseco nel compierlo, integrando completamente il comportamento nella propria identità. La motivazione intrinseca si riferisce invece alla partecipazione a un'attività per il piacere e la soddisfazione che essa comporta (Deci, 1975). La motivazione intrinseca scolastica ha un ruolo significativo nell'apprendimento, nella competenza e nel rendimento accademico. Deci e Ryan (1985) sostengono che essa derivi dai bisogni psicologici innati di competenza e autodeterminazione. La motivazione intrinseca si riferisce a comportamenti guidati da interessi personali, soddisfazione o piacere derivante dall'attività stessa. La Self-Determination Theory (SDT) attribuisce un ruolo centrale a tre bisogni psicologici fondamentali, competenza, relazione e autonomia, considerati essenziali per il benessere psicologico e per un funzionamento ottimale dell'individuo (Deci & Ryan, 2000, 2008, 2012; Ryan & Deci, 2017,2020). Nell'ambito della SDT, Deci e Ryan (1985) hanno sviluppato la Cognitive Evaluation Theory (CET), una sottoteoria volta a spiegare le condizioni in grado di favorire o ostacolare la motivazione intrinseca. Secondo la CET, eventi interpersonali e strutture sociali (es. premi, comunicazioni, feedback) che promuovono sentimenti di competenza durante l'azione possono aumentare la

motivazione intrinseca, perché soddisfano il bisogno psicologico di sentirsi efficaci. Ad esempio, sfide ottimali, feedback che promuovono l'efficacia e assenza di valutazioni umilianti sono tutti fattori che facilitano la motivazione intrinseca. Tuttavia, la teoria chiarisce anche che la sola percezione di competenza non è sufficiente a mantenere o potenziare la motivazione intrinseca. Essa deve essere accompagnata da un senso di autonomia, ovvero da una percezione interna del locus di causalità (deCharms, 1968). Solo quando le persone si sentono agenti attivi e consapevoli delle proprie scelte, anziché meri esecutori di imposizioni esterne, è possibile sostenere stabilmente la motivazione intrinseca. In questo quadro, il bisogno di autonomia si riferisce alla capacità dell'individuo di autoregolare il proprio comportamento in modo coerente con i propri valori, interessi e obiettivi personali (Deci & Ryan, 2000). In particolare, il bisogno di autonomia implica la percezione di essere agenti attivi e consapevoli delle proprie scelte, capaci di autoregolare i propri comportamenti in modo coerente con i propri valori e obiettivi (Deci & Ryan, 2000). In altri termini, per mantenere o aumentare la motivazione intrinseca è necessario soddisfare sia il bisogno di competenza sia quello di autonomia. La letteratura identifica tre tipi principali di motivazione intrinseca (Vallerand, 1992): motivazione alla conoscenza, alla stimolazione e al raggiungimento. La motivazione intrinseca alla conoscenza è collegata a costrutti quali esplorazione, curiosità, obiettivi di apprendimento, interesse intellettuale intrinseco e, in ultima analisi, motivazione intrinseca ad apprendere (Gottfried, 1985; Harter, 1981). La motivazione intrinseca al raggiungimento è stata studiata sia in psicologia dello sviluppo sia nella ricerca educativa, sotto il concetto di motivazione al padroneggiamento (Harter, 1981). Altri ricercatori suggeriscono che l'individuo interagisce con l'ambiente per sentirsi competente e per realizzare risultati unici (Deci, 1975; Deci e Ryan, 1985). La motivazione intrinseca alla stimolazione si manifesta quando una persona si impegna in un'attività per vivere sensazioni stimolanti (ad esempio esperienze estetiche, piacere sensoriale, divertimento e eccitazione) derivanti dalla propria partecipazione (Vallerand, 2004) Questa classificazione consente di cogliere in modo più articolato le spinte

motivazionali che guidano il comportamento degli studenti. Quasi tutte le ricerche empiriche mostrano che supportare la motivazione intrinseca degli studenti ha effetti positivi sul rendimento, mentre l'uso della motivazione estrinseca ha effetti più variabili (Ryan & Deci, 2000).

La motivazione scolastica è di fondamentale importanza per il successo accademico degli studenti, rappresentando così un ambito di ricerca rilevante nel campo dell'educazione (Bedel, 2015). Infatti, numerosi studi empirici hanno confermato l'importanza della motivazione accademica nel facilitare il rendimento scolastico. Ad esempio, Liu et al. (2020) sostengono che le diverse forme di motivazione, intrinseca ed estrinseca, esercitano effetti distinti sulla performance scolastica: la motivazione intrinseca alimenta l'entusiasmo per l'apprendimento e la risoluzione di problemi complessi, mentre quella estrinseca si orienta prevalentemente verso l'ottenimento di riconoscimenti esterni, come i voti. La letteratura sottolinea il ruolo determinante della motivazione nel promuovere un apprendimento significativo e un maggiore coinvolgimento scolastico (Patall et al., 2019; Popa & Voicu, 2015). Gli studi hanno infatti dimostrato che le ricompense estrinseche possono ridurre la motivazione intrinseca (Deci, 1971; Lepper, Greene & Nisbett, 1973), spostando il locus di causalità percepito dall'interno all'esterno. Una metanalisi (Deci, Koestner & Ryan, 2001) ha confermato che quasi tutte le ricompense materiali attese e condizionate alla prestazione tendono ad indebolire la motivazione intrinseca. Gli studi condotti da Kusurkar et al. (2013a), su studenti della facoltà di medicina, evidenziano che la motivazione intrinseca è positivamente correlata alla performance accademica, soprattutto quando gli studenti utilizzano strategie di apprendimento profondo. Analogamente, Kusurkar et al. (2013b) hanno riscontrato che studenti con elevata motivazione intrinseca e bassa motivazione estrinseca dedicano più tempo allo studio, impiegano strategie più efficaci e ottengono risultati migliori. Al contrario, coloro che presentano bassi livelli di motivazione intrinseca e alta motivazione estrinseca tendono a essere meno coinvolti, utilizzano strategie più superficiali e conseguono performance inferiori. Questi risultati sottolineano il valore cruciale

della motivazione intrinseca e dell'impiego di strategie di apprendimento efficaci nel favorire il successo scolastico. Numerosi studi hanno evidenziato che, dall'infanzia all'adolescenza e in popolazioni diverse, gli studenti con maggiore motivazione intrinseca scolastica appaiono più competenti, presentano un rendimento accademico significativamente più elevato, una percezione più positiva della propria competenza scolastica, minori livelli di ansia scolastica e una motivazione estrinseca inferiore (Gottfried, A.W., Gottfried, Cook, & Morris, 2005).

Un'ulteriore tipologia di motivazione è quella amotivata. Nella motivazione amotivata, gli individui non sono né intrinsecamente né estrinsecamente motivati. Gli individui amotivati provano sentimenti di incompetenza e aspettative di incontrollabilità, percepiscono il loro comportamento come causato da forze al di fuori del loro controllo. Si sentono disillusi e iniziano a chiedersi perché mai vadano a scuola. Alla fine, potrebbero smettere di partecipare alle attività accademiche. La Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000) attribuisce maggiore importanza alla qualità della motivazione, ossia al grado in cui essa è autodeterminata. In quest'ottica, l'amotivazione è l'estremo di un continuum che va dalla motivazione intrinseca, caratterizzata da interesse genuino e piacere nell'attività, passando per quattro forme di motivazione estrinseca differenziate in base al livello di interiorizzazione.

2.1.3 AUTOEFFICACIA

All'interno della cornice teorica della motivazione, una componente ampiamente riconosciuta è l'autoefficacia percepita (Bandura, 1977, 1997). Dalla Teoria Cognitiva Sociale di Bandura (1986, 1997) deriva che "le credenze di autoefficacia giocano un ruolo centrale nel regolare la motivazione, l'affettività e il comportamento delle persone". L'autoefficacia è considerata come "la convinzione nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le linee di azione richieste per gestire le situazioni future" (ibidem). Queste credenze di competenza personale influenzano il comportamento in diversi modi. Esse condizionano le

scelte che gli individui compiono e le azioni che intraprendono. Le persone si impegnano in compiti in cui si sentono competenti e sicure di sé e evitano quelli in cui non lo sono (Pajares, 1996). Secondo Bandura (1986), il modo in cui gli individui interpretano i risultati delle loro prestazioni influenza e modifica sia il loro ambiente sia le loro credenze di sé, creando un sistema dinamico che, a sua volta, influisce sulle prestazioni future. Questo processo è alla base del concetto di determinismo reciproco, dove fattori personali (cognizioni, affetti, eventi biologici), comportamento e influenze ambientali interagiscono in una relazione triadica di reciprocità. In diverse metanalisi, l'autoefficacia è emersa come un robusto predittore della motivazione e delle prestazioni nel tempo, in una varietà di ambienti e in diverse popolazioni (Bandura e Locke, 2003, Multon et al., 1991). L'autoefficacia viene influenzata da molteplici fattori, tra cui le esperienze precedenti, l'osservazione del comportamento altrui, l'incoraggiamento sociale e le reazioni emotive al compito (Wigfield et al., 2021). In generale, una maggiore autoefficacia sostiene l'impegno e si associa positivamente a esiti educativi (Joo et al., 2013). L'autoefficacia gioca un ruolo cruciale anche nei processi autoregolativi. Gli studenti con alta autoefficacia tendono a essere più persistenti, a scegliere compiti difficili, a gestire l'ansia e a utilizzare strategie di autoregolazione come la definizione degli obiettivi, l'autovalutazione e l'automonitoraggio (Zimmerman, 2000). Allo stesso modo, Kennett e Keefer (2006) osservano che tali studenti mostrano maggiore autocontrollo, lavorano di più di fronte al fallimento e ottengono voti migliori. Lane & Lane (2001) suggeriscono che questi studenti riescono a far fronte in modo più efficace alle richieste cognitive, mentre Hsieh, Sullivan e Guerra (2007) evidenziano una preferenza per obiettivi di padronanza. Secondo Greene et al. (2004), inoltre, essi percepiscono i compiti come interessanti e significativi, utilizzando strategie di apprendimento efficaci. Pertanto, l'autoefficacia sembra influenzare indirettamente il rendimento scolastico attraverso meccanismi di regolazione dello sforzo, autoregolazione e orientamento agli obiettivi. Essa agisce come una risorsa

interna cruciale in grado di modulare sia la motivazione che la prestazione (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Pintrich, 1999).

Inoltre, Honicke et al. (2020) hanno mostrato che l'autoefficacia media la relazione tra orientamento agli obiettivi di apprendimento e performance scolastica. L'orientamento agli obiettivi di apprendimento è stato definito come una "rappresentazione cognitiva orientata al futuro" che guida il comportamento verso risultati specifici (Hulleman et al., 2010, p. 423). La Teoria degli Obiettivi di Apprendimento si occupa di come le persone formulano e perseguono diversi tipi di obiettivi legati all'apprendimento e al rendimento, influenzando così motivazione, comportamento ed esiti scolastici (Ames & Archer, 1988; Senko, 2016). Inizialmente, la teoria ha distinto due tipi principali di obiettivi personali di realizzazione: obiettivi di padronanza e di prestazione. Gli obiettivi di padronanza (mastery goals): si focalizzano sul desiderio di imparare, crescere e migliorare le proprie competenze durante lo svolgimento di un compito o di un'attività (Dweck, 1986; Ames & Archer, 1988). Dweck e Leggett (1988) hanno inoltre collegato gli obiettivi di padronanza alla mentalità di crescita (growth mindset), secondo cui la convinzione che l'intelligenza e le abilità possano svilupparsi favorisce lo sviluppo di obiettivi di padronanza. Gli obiettivi di prestazione (performance goals), invece, riguardano il desiderio di dimostrare la propria competenza o di superare gli altri (Nicholls, 1984; Ames, 1984). L'attenzione è meno rivolta all'apprendimento in sé e più all'apparire competenti rispetto agli altri. Sia gli obiettivi di padronanza che quelli di prestazione sono stati inizialmente definiti come basati sull'avvicinamento, poiché orientano gli studenti al raggiungimento del successo (Senko & Dawson, 2017). Successivamente, la teoria è stata ampliata includendo anche le controparti di evitamento per ciascun tipo di obiettivo. (Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Murayama, 2008; Bardach et al., 2020), prestazione-evitamento (PAv goals), definiti come il tentativo di evitare di performare peggio degli altri o di apparire incompetenti (ad es. Elliot & Harackiewicz, 1996) e obiettivi di padronanza-evitamento (MAv goals), che riguardano l'evitare il declino delle proprie abilità o il non riuscire a padroneggiare completamente un

compito (ad es. Elliot, 1999). Questo ha portato alla distinzione di quattro tipi di obiettivi: (1) Padronanza-approccio (Mastery-Approach, MAp) che si basa sul voler imparare e migliorare; (2) Padronanza-evitamento (Mastery-Avoidance, MAv) orientato al voler evitare di perdere competenze o di non raggiungere la padronanza; (3) Prestazione-approccio (Performance-Approach, PAp), in cui il soggetto vuole dimostrare competenza o superare gli altri; (4) Prestazione-evitamento (Performance-Avoidance, PAv) che è spinto dal voler evitare di apparire incompetenti o di fallire. Le evidenze empiriche raccolte negli ultimi decenni indicano che gli obiettivi di padronanza-approccio sono generalmente associati a esiti motivazionali, emotivi e comportamentali positivi e adattivi, quali la perseveranza degli studenti e l'adozione di strategie di apprendimento approfondite (ad es., Greene et al. 2004; Wolters, 2004). I risultati relativi agli obiettivi di prestazione-approccio), invece, mostrano un quadro più complesso e variabile, oscillando tra effetti benefici e disfunzionali. Alcuni studi evidenziano una correlazione positiva con il rendimento scolastico (Harackiewicz, Barron, Tauer ed Elliot, 2002), mentre altri mettono in luce associazioni con il ritiro dall'impegno e comportamenti di auto-sabotaggio (Midgley, Arunkumar e Urdan, 1996). La maggior parte degli studi sugli obiettivi di prestazione-evitamento converge invece verso esiti prevalentemente negativi, come basso rendimento e disimpegno di fronte a compiti sfidanti (Church et al., 2001; Wolters, 2004). Per quanto riguarda gli obiettivi di padronanza-evitamento, la maggioranza degli studi, li collega a esiti negativi quali ansia, basso rendimento e ridotta autoefficacia (Van Yperen, Elliot e Anseel, 2009).

2.2 FATTORI CONTESTUALI

L'influenza dei fattori contestuali sul rendimento scolastico può essere efficacemente interpretata attraverso la teoria ecologica dello sviluppo umano proposta da Bronfenbrenner (1979, 2006). Secondo questo modello, lo sviluppo dell'individuo è il risultato di un'interazione dinamica tra l'organismo e i diversi sistemi ambientali in cui è inserito: dal microsistema, come famiglia, scuola,

gruppo dei pari; al mesosistema, che prevede interconnessioni tra microsistemi; fino ai sistemi più distali come l'esosistema, che può essere caratterizzata da elementi come status socioeconomico e condizioni di lavoro dei genitori; e il macrosistema, ad esempio valori culturali, politiche sociali ed educative.

2.2.1 STATUS SOCIOECONOMICO

Numerosi studi hanno costantemente evidenziato l'importanza dello status socioeconomico (SES) nel determinare i risultati scolastici degli studenti (Reardon, 2011; Sirin, 2005). Il SES rappresenta la posizione sociale ed economica degli individui o delle famiglie all'interno di una società ed è una costruzione complessa che include vari indicatori quali reddito, livello di istruzione dei genitori, occupazione e accesso a risorse e opportunità (Mistry et al. 2010; Duncan & Magnuson, 2012). Questi fattori riflettono vantaggi o svantaggi materiali e sociali, influenzando direttamente le condizioni di partenza degli studenti. Riprendendo la teoria di Bronfenbrenner, esso agisce principalmente a livello di esosistema, influenzando indirettamente l'esperienza educativa del bambino attraverso risorse economiche, capitale culturale, condizioni abitative e opportunità educative. Tuttavia, i suoi effetti si estendono anche al microsistema, influenzando la qualità delle interazioni familiari e l'accesso a contesti scolastici più o meno favorevoli.

È ampiamente documentato che gli studenti provenienti da contesti socioeconomici più elevati anno accesso a risorse educative di qualità superiore, come scuole ben finanziate, insegnanti qualificati, tutoraggio, libri e tecnologie, oltre a maggiori opportunità sia accademiche che extracurricolari (Reardon, 2011; Sirin, 2005; Duncan & Magnuson, 2012). Una recente metanalisi condotta da Munir et al. (2023) ha confermato che le famiglie con un alto stato socioeconomico possono fornire ai propri figli scuole con strutture moderne, un'offerta didattica più ampia e supporti educativi aggiuntivi come programmi di arricchimento e lezioni private. Al contrario, gli studenti provenienti da famiglie a basso reddito spesso si trovano a frequentare scuole sottofinanziate, con risorse limitate, infrastrutture

inadeguate e poca assistenza educativa, il che porta a un significativo svantaggio educativo. Oltre all'accesso alle risorse scolastiche, la dinamica familiare e il coinvolgimento genitoriale rappresentano un altro importante mediatore tra SES e rendimento scolastico. I genitori con livelli di istruzione più elevati, tipici delle famiglie con SES alto, tendono a supportare maggiormente l'apprendimento dei figli, avendo più tempo e risorse da dedicare all'educazione, anche attraverso l'impiego di insegnanti privati o l'iscrizione a attività extracurriculari (Munir et al., 2023). Al contrario, i genitori con basso reddito possono incontrare difficoltà legate a vincoli economici e temporali, spesso aggravati da lavori multipli o precari, che limitano la loro capacità di sostegno educativo (Eamon, 2005; Majoribanks, 1996). Le attività extracurricolari, come sport, musica e programmi culturali, a cui gli studenti con SES elevato hanno più facile accesso, sono associate a un miglioramento del rendimento scolastico, allo sviluppo di competenze trasversali e a una maggiore motivazione (Munir et al., 2023). Questi elementi contribuiscono a incrementare il successo scolastico complessivo.

Nonostante i progressi compiuti a livello globale per promuovere l'equità nell'accesso all'istruzione, una metanalisi di Liu et al. (2022) ha mostrato che la relazione tra SES e risultati accademici si è addirittura rafforzata dagli anni '90, confermando trend emersi in studi empirici recenti. La ricerca indica inoltre che la disuguaglianza di reddito, paradossalmente, non altera l'effetto complessivo del SES sui risultati scolastici (Marks, 2005). Una possibile spiegazione è che gli investimenti in educazione abbiano ormai raggiunto un punto di rendimenti marginali decrescenti (Chiu, 2010): mentre l'aumento delle disuguaglianze economiche produce disparità negli investimenti parentali (Duncan, Kalil, & Ziol-Guest, 2017), ulteriori risorse educative non si traducono in incrementi proporzionali del rendimento degli studenti.

Il contesto familiare gioca un ruolo cruciale nel percorso educativo dello studente, essendo considerato il fattore più importante al di fuori della scuola per l'apprendimento (Majoribanks, 1996). Esso comprende molteplici aspetti quali il SES, il tipo di nucleo familiare (monoparentale o biparentale), il divorzio, le

pratiche educative genitoriali, le aspettative, le caratteristiche materne, la dimensione della famiglia e il quartiere di residenza. L'ambiente domestico, quale principale agente di socializzazione, influisce significativamente sull'interesse per la scuola e sulle aspirazioni future del bambino. La determinazione del SES avviene solitamente combinando i livelli di istruzione, occupazione e reddito dei genitori (Jeynes, 2002). Numerose ricerche confermano che un basso SES è associato a risultati scolastici inferiori, sia in termini di punteggi ai test che di probabilità di abbandono scolastico (Baharudin & Luster, 1998; Eamon, 2005; Hochschild, 2003; Jeynes, 2002; Majoribanks, 1996; McNeal, 2001; Seyfried, 1998). In particolare, gli studenti con SES basso ottengono risultati inferiori di circa dieci punti percentuali rispetto ai coetanei con SES alto (Seyfried, 1998). Inoltre, il SES può avere un'influenza più rilevante rispetto ad altri fattori, come il coinvolgimento genitoriale (McNeal, 2001). Le difficoltà economiche correlate al basso SES contribuiscono a limitare l'accesso a risorse essenziali e a generare stress familiare, che a sua volta può incidere negativamente sull'educazione dei figli (Eamon, 2005; Majoribanks, 1996; Jeynes, 2002). Questi fattori aumentano la probabilità di conflitti familiari e di problemi psicologici, come la depressione, soprattutto nei genitori single (Eamon, 2005). Per questi motivi, il SES è strettamente connesso alla qualità complessiva dell'ambiente domestico, potendosi considerare un suo determinante fondamentale. La struttura familiare, in particolare la presenza di genitori monoparentali, è un altro elemento associato a risultati scolastici inferiori (Majoribanks, 1996). Le cause principali riguardano risorse economiche ridotte, minore supporto genitoriale e maggiori livelli di stress. I genitori single spesso affrontano difficoltà nella gestione del tempo, che possono tradursi in un minore sostegno emotivo e educativo ai figli, nonché in aspettative meno elevate. Anche il divorzio è stato associato a un impatto negativo sui risultati scolastici. Jeynes (2002) ha riscontrato che gli studenti con genitori divorziati tendono a ottenere punteggi più bassi nei test standardizzati. Tale effetto può essere attribuito alla diminuzione del SES familiare dopo la separazione e all'indebolimento del legame genitore-figlio (Jeynes, 2002; Majoribanks, 1996).

2.2.2 AMBIENTE SCOLASTICO

Il rendimento accademico degli studenti è influenzato da molteplici fattori, tra cui l'ambiente scolastico, inteso come un sistema complesso che include sia componenti fisiche che relazionali. Numerosi studi hanno dimostrato come le percezioni soggettive degli studenti riguardo all'ambiente fisico della scuola contribuiscano a spiegare una quota significativa della varianza nel rendimento scolastico (Siegel, 2003). In particolare, una percezione positiva degli spazi scolastici, come aule, biblioteca e impianti sportivi, favorisce comportamenti di coinvolgimento, quali la frequenza della biblioteca, la partecipazione ad attività sportive e club, la collaborazione con i compagni e l'attiva partecipazione in classe (Weinstein & Woolfolk, 1981; Edgerton, 2023). Questi comportamenti risultano a loro volta associati a migliori risultati accademici, delineando un rapporto indiretto tra percezioni dell'ambiente e rendimento (Kristof-Brown & Billsberry, 2012). Questa relazione può essere spiegata efficacemente attraverso la teoria del "person-environment fit", secondo cui una corrispondenza soggettiva tra caratteristiche individuali e dell'ambiente favorisce un adattamento funzionale che può tradursi in prestazioni scolastiche più elevate (Van Vianen, 2018). Inoltre, una percezione positiva dell'ambiente fisico è correlata a minori difficoltà soggettive nell'orientamento e nell'utilizzo degli spazi, facilitando lo svolgimento delle attività scolastiche e migliorando il benessere psicologico dello studente (Acker & Miller, 2005). L'ambiente fisico percepito favorevolmente non solo sostiene i comportamenti di engagement, ma crea anche contesti più propizi per interazioni sociali significative e per l'apprendimento informale, elementi fondamentali per lo sviluppo emotivo e sociale (Acker & Miller, 2005). In tal senso, spazi accessibili e accoglienti promuovono pertanto relazioni più positive sia tra studenti che con gli insegnanti.

Un ulteriore aspetto rilevante, spesso sottovalutato, riguarda le caratteristiche fisiche dell'edificio scolastico. Parametri quali illuminazione a spettro completo con integrazione UV, buona ventilazione, temperatura entro un range di comfort e un'acustica priva di eccessivo rumore di fondo (classroom-babble) sono associati

a migliori prestazioni cognitive (Hathway, 1995; Bakó-Biró et al., 2012; Dockrell & Shield, 2006). A supporto di ciò, Barrett et al. (2015) hanno evidenziato che parametri quali stimolazione sensoriale, individualizzazione e naturalità delle aule spiegano fino al 16% della varianza nel progresso annuale di apprendimento degli alunni della scuola primaria. Quando tali caratteristiche scendono sotto uno "standard minimo", si osserva un decremento nei voti; al di sopra di tale soglia, ulteriori incrementi di apprendimento dipendono più dalla gestione del cambiamento, ovvero dal coinvolgimento attivo degli utenti, che da ulteriori migliorie tecniche (Higgins et al., 2005). Anche la presenza di alberi e spazi verdi all'interno o in prossimità del campus scolastico è associata a punteggi più elevati in test standardizzati di Matematica e Lettura durante tutto il percorso scolastico (Matsuoka, 2010; Wu et al., 2014). Gli effetti benefici non si limitano al contatto diretto, bensì anche la semplice visione di aree verdi dalle finestre delle aule migliora attenzione, recupero dallo stress e performance nei test (Li & Sullivan, 2016; Taylor et al., 2001a).

Parallelamente all'ambiente fisico, il contesto relazionale interno alla scuola rappresenta un fattore cruciale. Un clima scolastico positivo, caratterizzato da supporto emotivo e adeguata socializzazione, favorisce un maggiore coinvolgimento degli studenti che si associa a un maggiore impegno scolastico e a un atteggiamento favorevole verso l'apprendimento (Riglin et al., 2013; Wang & Holcombe, 2010; Van Ryzin, 2011). Inoltre, atteggiamenti positivi e sentimenti affettivi legati alla scuola, espressi sin dall'inizio, svolgono un ruolo cruciale nel promuovere la partecipazione attiva e nel sostenere i successi scolastici già nei primi mesi di scuola. (Ladd et al., 2000). Per tale ragione, le interazioni positive con insegnanti e pari rappresentano mediatori fondamentali che rafforzano l'effetto positivo dell'ambiente fisico percepito, contribuendo a creare condizioni più favorevoli all'apprendimento. Il senso di appartenenza e il supporto sociale fornito dai coetanei incentivano il coinvolgimento scolastico, ossia la partecipazione attiva nello studio e nelle attività didattiche, che si traduce in risultati accademici più soddisfacenti (Ladd et al., 2000; Riglin et al., 2013). Relazioni positive con i pari

riducono lo stress, aumentano la motivazione intrinseca e facilitano processi di apprendimento collaborativo. Inoltre, un clima scolastico caratterizzato da rispetto reciproco, supporto emotivo e aspettative chiare si associa a una maggiore motivazione allo studio e a un atteggiamento favorevole verso la scuola (Wang & Holcombe, 2010; Van Ryzin, 2011). La qualità della relazione insegnante-studente può inoltre mediare l'effetto dell'ambiente fisico percepito: studenti che si sentono supportati e valorizzati dagli insegnanti sono più propensi a mettere in atto comportamenti di coinvolgimento. L'ambiente di apprendimento ideale è dunque quello in cui gli studenti si percepiscono competenti e realizzati, condizioni che favoriscono motivazione e fiducia in sé stessi. Tuttavia, la scuola può talvolta rafforzare la già bassa autostima degli studenti in difficoltà, i quali non si percepiscono come "buoni studenti" né credono di poterlo diventare, soprattutto dopo esperienze di interventi precedenti scoraggianti e inefficaci. Tale condizione può portare a comportamenti di evitamento, come la frequente assenza scolastica, alimentata da pensieri di fallimento (Shaturaev, 2022).

Le sezioni seguenti approfondiranno nello specifico come le relazioni con i pari e con gli insegnanti influenzino il rendimento degli studenti.

2.2.3 RELAZIONE CON I PARI

L'importanza cruciale delle relazioni tra pari nel determinare il rendimento scolastico degli studenti è stata evidenziata da numerose ricerche teoriche ed empiriche. I meccanismi attraverso cui i pari influenzano la performance accademica sono molteplici e includono la collaborazione nell'apprendimento, la condivisione di informazioni rilevanti e la trasmissione di norme e aspirazioni scolastiche (De Paola & Scoppa, 2010).

Diversi studi hanno confermato che gli studenti tendono a ottenere risultati migliori quando sono inseriti in gruppi con compagni di livello più elevato (Zimmerman, 2003), mentre gli studenti con rendimento intermedio sembrano particolarmente vulnerabili alla presenza di coetanei con competenze più basse. Secondo De Paola e Scoppa (2010), l'effetto positivo del gruppo dei pari sul

rendimento accademico si spiega soprattutto grazie all'interazione educativa tra pari, al supporto reciproco nello studio e alla creazione di un ambiente di apprendimento più stimolante e collaborativo. L'interazione con studenti ad alte prestazioni promuove il confronto, il sostegno reciproco e l'interiorizzazione di standard di successo più elevati. Tali risultati si allineano ai principi della Self-Determination Theory (SDT) di Deci e Ryan, secondo cui l'autonomia, la competenza e le relazioni significative rappresentano fattori centrali della motivazione scolastica (Reeve, 2012). Il supporto sociale tra pari, infatti, favorisce il senso di appartenenza e riduce lo stress, potenziando la motivazione all'apprendimento e influenzando significativamente il rendimento accademico (Yuliawati, 2025). Una solida rete di supporto tra pari è stata associata a livelli più elevati di coinvolgimento scolastico, abitudini di studio più efficaci e maggiore perseveranza nel fronteggiare le difficoltà accademiche (Spedding et al., 2017). Inoltre, il gruppo dei pari esercita un impatto rilevante sugli atteggiamenti degli studenti verso l'istruzione, influenzandone le aspirazioni, la motivazione e i comportamenti di studio (Shao et al., 2024). Il supporto dei coetanei può agire anche come fattore protettivo nei confronti dell'ansia da prestazione e contribuire al benessere psicologico, rafforzando l'impegno scolastico (Worley et al., 2023). Le funzioni svolte dal supporto sociale tra pari nel contesto scolastico sono molteplici: (1) il supporto emotivo aiuta a mitigare ansia e pressione, aumentando la fiducia nello studio (Pointon-Haas et al., 2024); (2) il supporto informativo, attraverso la condivisione di conoscenze, favorisce lo sviluppo di capacità cognitive e di problem solving (Chen et al., 2023); (3) il supporto strumentale, come le sessioni di studio o il peer mentoring, promuove l'apprendimento attivo e l'efficacia scolastica (Rahayu et al., 2024). Inoltre, tale supporto contribuisce allo sviluppo dell'autoefficacia e della perseveranza, qualità strettamente legate al successo accademico a lungo termine (Mtshweni, 2024), e migliora le abilità interpersonali, creando un clima educativo cooperativo e resiliente (Yuliawati, 2025). Le basi teoriche a sostegno di questi risultati includono la Social Learining Theory, secondo cui gli individui apprendono attraverso l'osservazione e

l’interazione con i pari, e la SDT, che sottolinea l’importanza di un ambiente relazionale positivo per la motivazione e la performance scolastica (Chiu, 2022). Queste evidenze sono coerenti con quanto emerso dalle ricerche sul cooperative learning, secondo cui gli studenti che apprendono in gruppi strutturati e cooperativi ottengono risultati superiori rispetto a quelli inseriti in ambienti didattici individualizzati (Ramdani et al., 2022).

In una metanalisi condotta da Van den Berg e Cillessen (2020), è emerso che uno status elevato tra pari, misurato attraverso l’accettazione e popolarità, è positivamente associato al rendimento scolastico. Le competenze sociali si sono rivelate un mediatore fondamentale di questa relazione, suggerendo che gli studenti con buone abilità sociali sono meglio integrati e e riescono a trarre maggior vantaggio dalle dinamiche collaborative. Infine, lo studio di Sacerdote (2001) mostra che, sebbene l'influenza dei pari non sia predominante, essa risulta statisticamente significativa per il rendimento accademico, mostrando un impatto più forte su comportamenti identitari e affiliativi, come l'adesione a confraternite. Inoltre, gli effetti dei pari variano in base al livello di aggregazione sociale: mentre l’impatto sul rendimento è limitato alla relazione tra coinquilini, l’appartenenza a gruppi sociali è influenzata da dinamiche più ampie, come quelle del dormitorio. I dati indicano anche che la suscettibilità agli effetti dei pari dipende dalla chiarezza degli obiettivi individuali, gli studenti che non hanno ben definite le proprie intenzioni risultano più vulnerabili all’influenza dei coetanei.

Tuttavia, l’influenza dei pari non è sempre positiva. In contesti con bassa motivazione o con dinamiche relazionali negative, il gruppo può esercitare una pressione contraria allo studio, rinforzando atteggiamenti anti-accademici e comportamenti disfunzionali (Wu et al., 2022). Inoltre, l’efficacia del supporto tra pari può variare in funzione del contesto socioeconomico e delle risorse disponibili, studenti provenienti da ambienti svantaggiati possono incontrare maggiori difficoltà nel costruire relazioni significative, a causa di fattori esterni come difficoltà economiche o obblighi familiari (Yuliawati, 2025). A conferma di ciò, una metanalisi condotta da van Ewijk e Sleegers (2010) ha dimostrato che lo

status socioeconomico dei pari ha un impatto statisticamente significativo sul rendimento degli studenti. In particolare, frequentare classi o scuole con una più alta concentrazione di studenti provenienti da contesti svantaggiati si associa a risultati scolastici inferiori. Gli effetti negativi del basso status socioeconomico dei compagni si manifestano sia nei contesti di scuola elementare che secondaria, e risultano più marcati nei sistemi scolastici meno equi.

2.2.4 RELAZIONE CON GLI INSEGNANTI

Il ruolo dell'insegnante è ampiamente riconosciuto come centrale nei processi di apprendimento e nello sviluppo globale degli studenti. Negli ultimi anni, si è assistito a un crescente interesse per la qualità delle relazioni che gli insegnanti instaurano con i propri studenti, colleghi e dirigenti, in quanto tali relazioni si sono dimostrate determinanti per la performance scolastica complessiva (Stephanou, 2014; Stephanou & Doulkeridou, 2020). In particolare, la relazione insegnante-studente costituisce un elemento cruciale per l'apprendimento non solo cognitivo, ma anche socio-emotivo e civico. Un clima relazionale positivo contribuisce allo sviluppo del senso di appartenenza alla scuola e alla costruzione di un'identità personale positiva (Chhuon & Wallace, 2014). Al contrario, interazioni conflittuali o caratterizzate da scarso coinvolgimento emotivo possono incidere negativamente sul rendimento scolastico e sul benessere degli studenti. Le relazioni insegnante-studente possono assumere connotazioni positive o negative. Le prime si distinguono per un'elevata intimità, basso conflitto e bassa dipendenza, mentre le seconde sono caratterizzate da bassa intimità, alti livelli di conflitto e dipendenza (Hughes, 2011; Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004). Le relazioni positive si costruiscono più facilmente quando l'insegnante dimostra attenzione e cura verso gli studenti, mentre quando gli insegnanti non si prendono cura adeguatamente degli studenti può generare relazioni disfunzionali. Un'interazione supportiva tra insegnante e studente consente agli alunni di esprimere in modo adeguato i propri bisogni sociali, affettivi e scolastici. La gestione efficace della classe è strettamente collegata a queste pratiche relazionali e all'adozione di strategie organizzative

coerenti con il sostegno emotivo (Allen et al., 2013; Hafen et al., 2015). La dimensione affettiva dell'insegnamento non dovrebbe mai essere trascurata, gli studenti hanno bisogno di percepire amore, apprezzamento e valorizzazione da parte dei propri insegnanti. Numerose ricerche indicano che insegnanti capaci di instaurare relazioni positive e che possiedono un'elevata maturità sociale e psicologica favoriscono il successo scolastico degli studenti (Göktaş, 2023). In tal senso, la competenza socio-emotiva dell'insegnante è un potente predittore dei risultati scolastici (Jennings & Greenberg, 2009). Inoltre, le relazioni tra insegnanti e studenti sono reciprocamente influenzanti, potendo rinforzare o indebolire l'impegno scolastico a seconda della loro qualità. Gli studenti, inoltre, tendono a preferire insegnanti che facilitano relazioni interpersonali piacevoli e mostrano attenzione verso le loro esigenze. L'ammirazione nei confronti degli insegnanti come figure di riferimento riflette il riconoscimento del valore attribuito alla loro modalità di insegnamento (Göncz, Göncz & Pekić, 2014). Apprezzare l'insegnante e seguirne con interesse le lezioni incrementa la motivazione allo studio e le possibilità di successo. Le competenze cognitive, sociali ed emotive degli insegnanti, nel loro insieme, risultano determinanti per il rendimento scolastico degli studenti (Bardach & Klassen, 2020). Le relazioni di supporto tra insegnanti e studenti costituiscono una componente essenziale del clima relazionale scolastico. I concetti rilevanti in letteratura includono il supporto agli insegnanti, il capitale sociale a scuola, la scuola come comunità e la reattività della scuola. Sebbene siano stati utilizzati termini diversi numerosi studi hanno evidenziato come le relazioni di supporto insegnante-studente siano associate positivamente a una maggiore autostima sociale, adattamento scolastico e rendimento, e negativamente a problemi comportamentali esternalizzanti, sintomi internalizzanti e rischio di abbandono scolastico (Baker, 2006; Brewster & Bowen, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Meehan et al., 2003; Miller, 2000; O'Connor et al., 2011). Relazioni positive, infatti, favoriscono un maggiore coinvolgimento emotivo e comportamentale degli studenti, il quale a sua volta ha un impatto diretto sulla performance scolastica (Hughes et al., 2008; O'Connor & McCartney, 2007). Una

metanalisi condotta da Lee, J.S. (2012) ha confermato che il coinvolgimento emotivo è una componente affettiva altamente influenzata dalle relazioni interpersonali nel contesto scolastico, in particolare da quelle con gli insegnanti. Secondo il modello dei processi del sistema del sé (Connell, 1990), gli individui sviluppano sicurezza interiore e fiducia negli altri quando il contesto sociale soddisfa il bisogno psicologico di connessione. Quando gli studenti si sentono supportati dai loro insegnanti, percepiscono anche maggiore sicurezza personale e senso di appartenenza alla classe e alla comunità scolastica. In quest'ottica, anche la "pressione accademica" esercitata dagli insegnanti può fungere da forma di supporto, se comunicata in modo premuroso. Aspettative elevate e positive da parte degli insegnanti possono infatti generare un ambiente scolastico stimolante e inclusivo. Al contrario, aspettative basse o indifferenti rischiano di produrre un clima scolastico alienante, soprattutto per gli studenti con difficoltà di apprendimento (Rubie-Davies & Hattie, 2024). Infine, va sottolineato come gli insegnanti possano avere un ruolo strategico anche nella promozione della consapevolezza sociale e ambientale (Husin, Helmi, Nengsih, et al., 2025). Rafforzare le competenze degli insegnanti in questi ambiti consente loro di integrare contenuti locali e rilevanti nei metodi didattici, favorendo una formazione più attenta alle sfide ambientali e culturali contemporanee (Woodcock & Hardy, 2023).

2.3 FATTORI FAMILIARI

Il rendimento scolastico degli studenti è influenzato da molteplici fattori familiari che ne determinano in modo significativo il successo educativo e lo sviluppo personale. Tra questi fattori, verranno analizzati in particolare lo status socioeconomico familiare, le risorse correlate e il coinvolgimento genitoriale nel percorso educativo. Come sottolineato da Bronfenbrenner (1986), la famiglia rappresenta un microsistema che incide direttamente sullo sviluppo individuale, offrendo un contesto educativo in cui si formano valori simbolici, senso dell'onore e della vergogna, stili di vita e strategie comportamentali. Nel Capitolo 3, inoltre,

sarà dedicata un'analisi approfondita alle pratiche e alle funzioni genitoriali (parenting) e al loro ruolo nel determinare gli esiti scolastici.

Lo status socioeconomico familiare (SES), ampiamente approfondito nella sezione precedentemente, si configura come uno dei fattori più rilevanti per il successo scolastico. Secondo la teoria dell'investimento familiare, genitori con un alto SES tendono a destinare maggiori risorse, come attenzione, sostegno e investimenti materiali, all'educazione dei propri figli, così da favorire risultati accademici migliori (Mudrak et al., 2020; Poon, 2020; Zhang et al., 2020).

Tali risorse includono anche il supporto genitoriale, le aspettative educative e l'accesso a materiali di lettura, che influenzano positivamente la motivazione individuale, l'impegno nella lettura e la fiducia nelle proprie capacità (Mudrak et al., 2020). Parallelamente, un clima familiare caratterizzato da espressioni emotive positive, comunicazione quotidiana, regole chiare e relazioni genitoriali stabili esercita un effetto significativo sulle modalità di apprendimento, sui comportamenti problematici e sul rendimento scolastico in diverse discipline (Ghazarian e Buehler, 2010; Veas et al., 2019).

Il coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei figli costituisce una condizione cruciale per lo sviluppo della motivazione allo studio e il successo scolastico. A conferma di ciò, studi dimostrano che il coinvolgimento dei genitori, se caratterizzato da un supporto incoraggiante e positivo, sembra essere una condizione importante per lo sviluppo della motivazione allo studio negli studenti (Mudrak, 2011; Garn et al., 2012).

Tuttavia, alcune pratiche genitoriali, come un'attenzione eccessiva o aspettative inappropriate, possono invece causare credenze motivazionali svantaggiose, difficoltà di coping e scarsi risultati scolastici (Rimm, 2003; Speirs Neumeister e Finch, 2006).

Nonostante sia dimostrato che lo sviluppo del potenziale di apprendimento sia correlato alle influenze familiari (Jessurun et al., 2016), si è dedicata meno attenzione ai processi specifici che intercorrono tra le caratteristiche concrete dell'individuo e il suo ambiente familiare. Numerosi studi hanno dimostrato come

il coinvolgimento attivo dei genitori nell'educazione dei figli abbia un effetto significativo sulle prestazioni accademiche e sul benessere psicologico dei bambini e adolescenti (Wang e Sheikh, 2014; Benner et al., 2016).

In particolare, i bambini i cui genitori sono maggiormente coinvolti mostrano livelli più elevati di rendimento rispetto a quelli con genitori meno partecipi. Il coinvolgimento genitoriale è stato definito e misurato in modi diversi, comprendendo sia attività svolte a casa e a scuola sia atteggiamenti positivi dei genitori verso l'educazione del figlio, la scuola e gli insegnanti (Jeynes, 2005; Topor et al., 2010)

È importante distinguere tra le attività pratiche che i genitori svolgono e gli atteggiamenti che essi nutrono nei confronti dell'educazione. Alcune ricerche hanno evidenziato che una maggiore frequenza di attività genitoriali può essere associata a livelli più elevati di comportamenti problematici in classe (Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999), mentre atteggiamenti positivi verso l'istruzione e la scuola si correlano a migliori prestazioni. In particolare, Izzo et al. (1999) hanno osservato che un aumento dei contatti tra genitori e insegnanti poteva coincidere con un peggioramento del rendimento, probabilmente perché tali contatti venivano intensificati per gestire comportamenti problematici già presenti nel bambino. L'importanza degli atteggiamenti genitoriali verso l'educazione e la scuola è tuttavia meno chiara, sebbene si ritenga che tali atteggiamenti costituiscano una dimensione chiave nel rapporto tra famiglia e istituzione scolastica (Eccles & Harold, 1996).

2.4 COMPROMISSIONE SCOLASTICA E CDS

I sintomi dell'ADHD, in particolare quelli di disattenzione, sono fortemente associati a un peggior rendimento scolastico (Willcutt et al., 2012); d'altro canto, anche la CDS risulta significativamente correlata a una compromissione accademica (Becker, Leopold, et al., 2016). Secondo la revisione di Fredrick & Becker (2023), i sintomi di CDS sono spesso, ma non sempre, associati in modo indipendente agli esiti scolastici, al di là dell'ADHD e delle variabili

demografiche. Tuttavia, i sintomi di disattenzione dell'ADHD sembrano essere più costantemente e fortemente associati rispetto ai sintomi di CDS alla compromissione accademica (ref).

Gli studi che hanno approfondito domini specifici del funzionamento scolastico hanno prodotto risultati eterogenei.

Alcuni hanno evidenziato che i sintomi di CDS sono unicamente correlati a voti più bassi (Becker, Langberg, et al., 2014; Willcutt et al., 2014), a difficoltà organizzative e nello svolgimento dei compiti a casa (Langberg, Becker, & Dvorsky, 2014; McBurnett et al., 2014), oltre che a livelli inferiori negli academic enablers (ad es., motivazione, abilità di studio, coinvolgimento; Flannery et al., 2017; McBurnett et al., 2014; Smith, Breaux, et al., 2019). In linea con tali risultati, la revisione di Fredrick & Becker (2023) ha rilevato che la CDS si associa a questo tipo di difficoltà ma che tali associazioni risultano meno chiare quando si controllano variabili demografiche, sintomi di ADHD e livello intellettivo; ciononostante, oltre la metà degli studi indica che la CDS costituisce un predittore unico di compromissione accademica globale (Becker, 2025). Tuttavia, uno studio che ha reclutato studenti in base alla presenza o assenza di sintomi elevati di CDS, indipendentemente dall'ADHD, ha rilevato che gli studenti con CDS riportavano difficoltà scolastiche più ampie rispetto ai coetanei senza CDS (Becker, Epstein, et al., 2022).

Un ulteriore contributo della revisione di Fredrick & Becker (2023) riguarda l'analisi degli studi che hanno valutato la relazione tra CDS e performance accademica tramite media dei voti (GPA) e test standardizzati. I risultati hanno evidenziato un'associazione unica tra CDS e GPA più basso negli studenti in età scolare e adolescenziale precoce (Langberg et al., 2014; Smith & Langberg, 2017; Somma et al., 2021; Willcutt et al., 2014), così come negli studenti universitari (Becker et al., 2014). Al contrario, alcuni studi condotti su adolescenti più grandi non hanno riscontrato effetti significativi (Burns & Becker, 2021; Jung et al., 2021). Questi dati, seppur preliminari, suggeriscono che l'impatto della CDS sui voti possa variare in funzione della fase dello sviluppo.

Gli studi che hanno utilizzato prove standardizzate di achievement hanno prodotto risultati contrastanti. Nel complesso, emerge un supporto leggermente più consistente per effetti specifici della CDS sui punteggi di lettura (Becker et al., 2018; Jacobson & Mahone, 2019; Russell et al., 2022; Tamm et al., 2016) rispetto a quelli di matematica (Becker & Langberg, 2013; Mayes et al., 2021a). Tuttavia, ricerche condotte su campioni ampi (Bauermeister et al., 2012; Willcutt et al., 2014) o con misure di CDS più robuste (Jacobson & Mahone, 2019; Tamm et al., 2016) hanno riscontrato associazioni significative anche con la matematica. Infine, pochi studi hanno esaminato la relazione tra CDS e abilità di scrittura e ortografia, riportando risultati non univoci (Becker & Langberg, 2013; Mayes et al., 2021a; Reeves et al., 2007; Tamm et al., 2016; Willcutt et al., 2014).

CAPITOLO 3

PARENTING: IMPLICAZIONI A LIVELLO SCOLASTICO

Essere genitori non coincide semplicemente con l'atto di mettere al mondo un figlio o con il garantire cure materiali a qualcuno che ne ha più bisogno. La genitorialità, piuttosto, implica la costruzione di uno spazio mentale e relazionale entro cui convergono molteplici dimensioni, come affettive, cognitive, simboliche, che consentono all'individuo in crescita di ricevere il supporto adeguato affinché diventi autonomo (Giglio, 2012). La funzione genitoriale rappresenta un impegno che coinvolge la sfera emotiva, cognitiva e comportamentale (Shaffer & Obradović, 2017), in cui rientrano valori personali, motivazioni, esperienze passate (Dix, 2000). La genitorialità, dunque, può essere concepita come insieme di competenze complesse e in continua evoluzione che implicano la capacità di prendersi cura dell'altro e di proteggerlo. Si fonda sulla sensibilità di cogliere i bisogni dell'individuo e sulla capacità di rispondervi in modo adeguato e coerente, garantendo un ambiente favorevole allo sviluppo (Venuti et al., 2018).

3.1 DEFINIZIONE DI PARENTING

Il concetto di parenting può assumere diverse sfumature, in base alla prospettiva teorica adottata. In una visione generale, Barudy (2005) lo definisce come l'insieme di attività messe in atto da entrambi i genitori nel processo di cura, educazione, socializzazione dei propri figli. Assumendo una prospettiva cognitiva, può essere inteso come un complesso di conoscenze, attitudini e credenze che i genitori sviluppano in relazione al benessere, alla cura, alle opportunità di apprendimento offerte ai bambini, tenendo in considerazione il contesto fisico e sociale. In un'ottica dinamico-evolutiva, il parenting viene definito come una funzione propria dell'essere umano dotata di un grado di autonomia rispetto ad altri domini del funzionamento psichico (Cramer, Palacio Espasa 2004) e processualità, attivandosi in maniera differente a seconda della relazione specifica (Vizziello 2003; Manzano et al. 1999). Joseph e John (2008) evidenziano come il parenting rappresenti un fattore cruciale nello sviluppo infantile, influenzando sia

le funzioni psicologiche che quelle sociali del bambino. L'impatto della genitorialità dipende da molteplici fattori interconnessi, tra cui i comportamenti genitoriali adottati, le caratteristiche individuali di genitori e figli, nonché il contesto relazionale e ambientale entro cui si svolge l'interazione genitore-bambino.

Il costrutto di parenting può essere concettualmente scomposto in due dimensioni fondamentali e interdipendenti: le competenze genitoriali e le funzioni genitoriali, ciascuna delle quali si fonda su presupposti teorici distinti ma complementari.

3.2 COMPETENZE GENITORIALI

Le competenze genitoriali fanno riferimento all'insieme delle pratiche e delle strategie adottate dal genitore per rispondere in maniera adeguata e sensibile ai bisogni evolutivi del figlio, sia dal punto di vista fisico che psicologico. Tali competenze, che si manifestano in modo quotidiano e routinario, sono profondamente implicate nei processi di sviluppo affettivo, cognitivo e relazionale del bambino. In questa prospettiva, Bornstein (2013) propone una tassonomia della genitorialità, che si configura come un sistema organizzato di comportamenti genitoriali sovraordinati e potenzialmente universali. Questa classificazione consente di individuare pattern comportamentali comuni tra culture differenti, pur riconoscendo che la loro espressione concreta può variare in maniera significativa sia in termini quantitativi (ad esempio frequenza, intensità, durata) sia qualitativi (modalità relazionali, significati attribuiti). Tale approccio permette dunque di coniugare l'esigenza di una cornice teorica unitaria con l'attenzione alla diversità culturale e contestuale, che costituisce una variabile cruciale nella modulazione delle pratiche educative e di accudimento.

In termini evolutivi, la genitorialità umana si distingue per un grado di complessità, flessibilità e discrezionalità che non trova analoghi diretti tra i primati inferiori. In questi ultimi, infatti, il comportamento materno tende a limitarsi all'assolvimento di funzioni biologiche fondamentali, come l'alimentazione, la protezione e la pulizia del cucciolo (Bard, in Vol. 2). Al contrario, le interazioni tra genitori e

neonati umani si articolano fin dalle primissime fasi della vita in modalità relazionali altamente sofisticate e multidimensionali, dovute alla marcata asimmetria, in cui il genitore assume una posizione attiva e direttiva, regolando l'interazione e modulando l'ambiente relazionale sulla base delle caratteristiche e dei bisogni del bambino (Barnard e Solchany, in Vol. 3). Bornstein (2005), in Handbook of Parenting, descrive come l'infanzia è considerata un periodo particolarmente sensibile alle influenze dell'ambiente parentale, e in essa è possibile distinguere quattro categorie sovraordinate di cura genitoriale, le quali riflettono altrettanti domini esperienziali fondamentali per la crescita e il benessere del neonato: la cura nutritiva, la cura sociale, la cura didattica e la cura materiale. Tali categorie, pur teoricamente distinte, tendono a manifestarsi in modo integrato e dinamico, rispecchiando l'unitarietà dell'esperienza quotidiana del bambino e l'intenzionalità adattiva della condotta genitoriale. Inoltre, secondo l'autore, esse si esprimono con modalità specifiche all'interno dei diversi contesti culturali e sociali, variando in relazione a credenze, pratiche educative e condizioni strutturali. (1) La cura nutritiva concerne l'insieme delle azioni finalizzate a garantire la sopravvivenza e la sicurezza fisica del neonato, attraverso l'offerta di nutrimento, la protezione dai pericoli, l'igiene e la prevenzione delle malattie. Tali comportamenti sono profondamente radicati nella filogenesi e sono ampiamente condivisi anche da altre specie superiori (LeVine, 1988; UNICEF, 1993; Bjorklund et al., in Vol. 2). (2) La cura sociale si riferisce ai comportamenti attraverso cui il genitore instaura una relazione affettiva e comunicativa con il neonato. Essa comprende il ricorso a stimoli visivi, verbali e tattili, come sorrisi, baci, vocalizzazioni, carezze, che permettono la costruzione di legami emotivi e favoriscono la regolazione affettiva del bambino. Inoltre, questa forma di cura media l'accesso del neonato al mondo sociale più ampio, facilitando l'interazione con altri membri della famiglia e della comunità. (3) La cura didattica comprende l'insieme delle strategie educative volte a favorire l'apprendimento, l'esplorazione e la costruzione di conoscenze da parte del bambino. Essa include comportamenti di orientamento attentivo, mediazione simbolica, interpretazione del contesto

ambientale e stimolazione cognitiva. Le pratiche didattiche tendono a intensificarsi con l'evoluzione delle competenze cognitive del bambino, assumendo un ruolo centrale nei processi di socializzazione e sviluppo intellettivo. (4) Infine, la cura materiale riguarda l'organizzazione concreta dell'ambiente fisico in cui il bambino vive e cresce. I genitori selezionano oggetti, regolano il livello di stimolazione sensoriale e definiscono spazi e limiti entro cui il neonato può esplorare il mondo circostante. Questo dominio riflette le condizioni socioeconomiche e le scelte culturali della famiglia, influenzando in maniera sostanziale le opportunità esperienziali offerte al bambino.

Un ulteriore e influente orientamento teorico nello studio delle pratiche genitoriali è rappresentato dal modello degli stili educativi parentali, elaborato originariamente da Diana Baumrind. Questo approccio si concentra sull'analisi sistematica delle modalità relazionali, comunicative e comportamentali che i caregiver adottano nella quotidianità dell'interazione con i figli, ponendo particolare enfasi sulle strategie educative, sull'esercizio dell'autorità e sulle modalità di regolazione del comportamento infantile. Il modello, dunque, si propone di indagare come tali stili influenzano i processi di sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino, contribuendo alla costruzione del suo funzionamento psicologico nel breve e lungo termine.

Secondo Baumrind (1971) e successivi sviluppi teorici (Darling & Steinberg, 1993; Karavasilis et al., 2003), gli stili genitoriali possono essere concettualizzati come pattern coerenti, relativamente stabili e culturalmente mediati di comportamento educativo, i quali riflettono convinzioni valoriali, attitudini affettive e modalità espressive, sia verbali che non verbali, che modellano in modo significativo la qualità delle interazioni nella diade genitore-bambino. Essi non si limitano a descrivere comportamenti puntuali, ma delineano veri e propri climi educativi, capaci di orientare nel tempo la relazione genitoriale e le esperienze del bambino. La classificazione degli stili genitoriali si articola attorno alla combinazione di tre dimensioni fondamentali (Maccoby & Martin, 1983; Rollins & Thomas, 1979): (1) Responsività affettiva: intesa come la capacità del genitore

di essere emotivamente disponibile, sensibile e accogliente rispetto ai bisogni del figlio, manifestando calore, empatia e sostegno. (2) Controllo comportamentale: riferito al grado con cui il genitore struttura l'ambiente educativo, stabilisce regole e limiti, esercita l'autorità e interviene nella regolazione del comportamento. (3) Promozione dell'autonomia: relativa alla possibilità concessa al bambino di prendere decisioni, esplorare, esprimersi e agire in modo indipendente, in modo coerente con il suo livello evolutivo.

Dalla combinazione specifica di queste tre dimensioni emergono quattro stili genitoriali distinti, ciascuno con effetti distinti sullo sviluppo individuale e sull'educazione (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983): (1) Stile autorevole, che rappresenta l'equilibrio ottimale tra cura affettiva, controllo regolativo e promozione dell'autonomia. I genitori autorevoli si caratterizzano per un atteggiamento empatico e responsivo, pur mantenendo fermezza nella definizione delle regole. Le regole sono comunicate in modo chiaro, coerente e giustificato, e il rispetto di esse viene incoraggiato non attraverso la coercizione, ma tramite il dialogo, il modeling positivo e il riconoscimento dei bisogni del bambino. Questo stile educativo favorisce lo sviluppo di competenze emotive, responsabilità personale, autostima e regolazione del comportamento. I figli di genitori autorevoli tendono a mostrare un buon adattamento psicosociale, una maggiore sicurezza di sé e migliori abilità relazionali. (2) Stile autoritario, i genitori autoritari pongono una marcata enfasi sul controllo e la disciplina, trascurando gli aspetti affettivi ed empatici della relazione. L'obbedienza viene imposta in modo rigido e spesso punitivo, mentre il dialogo e la comprensione delle esigenze individuali del bambino sono ridotte. Le regole sono applicate in maniera generalizzata, con scarsa flessibilità rispetto alle caratteristiche evolutive del minore. Questo stile educativo può determinare un'efficace adesione comportamentale immediata, ma a scapito della qualità relazionale e dello sviluppo di una regolazione emotiva autonoma. I bambini cresciuti in contesti autoritari possono presentare livelli più elevati di ansia, insicurezza, dipendenza dall'autorità e, in alcuni casi, tendenze oppositive o ribelli. (3) Stile permissivo, che rappresenta l'estremo opposto

rispetto a quello autoritario. I genitori permissivi enfatizzano la relazione affettiva e la libertà espressiva, ma mostrano scarsa propensione all'imposizione di regole, limiti e ruoli (Buonanno et al., 2010). I bisogni del bambino vengono prioritizzati anche a scapito della struttura educativa, e l'interazione tende ad essere governata dalle richieste del minore piuttosto che da una guida genitoriale coerente. Sebbene ciò possa promuovere benessere emotivo a breve termine, tale stile risulta spesso disfunzionale sul lungo periodo, poiché espone il bambino a una carente esperienza di frustrazione, ostacolando lo sviluppo dell'autoregolazione, dell'autostima e del senso di responsabilità (Baumrind, 1968; Maccoby, 1992, Maccoby & Martin, 1983). (4) Stile negligente (disimpegnato), in cui tutte e tre le dimensioni risultano deboli o assenti, denotando un basso investimento nella relazione genitoriale. I genitori negligenti si mostrano emotivamente distaccati, poco coinvolti e scarsamente reattivi ai bisogni dei figli, che vengono spesso trascurati, ignorati o delegati precocemente alla responsabilità del bambino stesso. Le indicazioni educative, quando presenti, risultano incoerenti, casuali o inadeguate. I figli di genitori negligenti tendono a riportare esiti negativi in diversi ambiti dello sviluppo. Mostrano maggiori difficoltà nell'autoregolazione e nella responsabilità sociale, minore autonomia e competenza nelle relazioni, scarso rendimento scolastico, comportamenti antisociali e delinquenti, oltre a una maggiore presenza di ansia, depressione e disturbi somatici (Baumrind, 1991; Hoeve et al., 2008; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

Negli ultimi decenni, la letteratura scientifica ha registrato un notevole incremento degli studi dedicati al parenting. Tra i modelli teorici più influenti in questo ambito si colloca quello proposto da Jay Belsky (1984), il quale individua tre principali fattori che influenzano il funzionamento genitoriale, ossia le caratteristiche di personalità del genitore, le caratteristiche individuali del bambino e il contesto sociale in cui la relazione di sviluppa.

(1) Le caratteristiche individuali del genitore. Secondo Belsky, le azioni svolte in qualità di genitori sono determinate dalla personalità del genitore stesso, che a sua volta riflette il percorso di sviluppo individuale e la storia personale. In

quest'ottica non è possibile comprendere il funzionamento del genitore senza considerare la sua storia, il suo vissuto pregresso e l'insieme delle esperienze che hanno plasmato la sua identità al di fuori della relazione diadica con il figlio. Un elemento centrale riguarda l'esperienza della genitorialità vissuta durante l'infanzia, l'esperienza di essere stato figlio. Numerosi studi suggeriscono, ad esempio, che i livelli di coinvolgimento affettivo ricevuti da bambini influenzano il successivo coinvolgimento con i propri figli (Manion, 1977; Reuter, Biller, 1973). Belsky, a tal proposito, sottolinea come un'esperienza evolutiva positiva incida sullo sviluppo di una personalità matura e psicologicamente equilibrata, capace di esprimere comportamenti genitoriali sensibili e orientati alla cura.

(2) Caratteristiche del bambino. Il secondo fattore identificato nel modello di Belsky è rappresentato dalle caratteristiche individuali del bambino, in particolare il temperamento. Shiner e colleghi (2012) definiscono i tratti del temperamento come "disposizioni di base emergenti nei domini dell'attività, dell'affettività, dell'attenzione e dell'autoregolazione, e queste disposizioni sono il prodotto di complesse interazioni tra fattori genetici, biologici e ambientali nel tempo". Diverse evidenze empiriche hanno dimostrato che un temperamento particolarmente difficile possa ostacolare l'efficacia delle funzioni genitoriali. Ad esempio, uno studio di Campbell (1979), ha rilevato che le madri che definivano il temperamento dei loro figli come difficile già a tre mesi, tendevano ad interagire in modo meno responsivo al piano nei mesi successivi (8 mesi) rispetto a madri che invece non li consideravano tale. In generale, è emerso che i genitori tendono a rispondere in modo differente in bisogni dei loro figli sulla base delle caratteristiche individuali, in particolare alle caratteristiche temperamentali (Reis et al., 2000; Lengua 2006). La responsività e la sensibilità che i bambini mostrano nei confronti del genitore possono variare a seconda delle differenze individuali nell'auto-regolazione e nell'emotività. (Belsky, 2005). I bambini, a loro volta, modulano le proprie manifestazioni di responsività e sensibilità nei confronti del genitore in base alle proprie caratteristiche individuali, in particolare alle capacità di autoregolazione e ai livelli di emotività.

(3) Contesto sociale. Infine, la terza dimensione descritta da Belsky è il contesto sociale in cui la relazione caregiver-bambino si sviluppa. L'ambiente può rappresentare sia un fattore di rischio che una risorsa, incidendo sia sul benessere fisico che psicologico. Nella classificazione proposta da Mitchell e Trickett (1980) il supporto sociale assume un ruolo centrale e è in grado di svolgere tre funzioni principali: crea un ambiente di supporto emotivo, definito come l'amore e l'accettazione interpersonale ricevuta dagli altri; mette a disposizione un supporto strumentale, che assume diverse forme, tra cui per esempio una gamma di consigli e aiuti nella vita di tutti i giorni; condivide aspettative che danno un indirizzo su che comportamenti siano considerati giusti o sbagliati.

3.3 FUNZIONE GENITORIALE

La funzione genitoriale rappresenta un insieme articolato e in continua trasformazione di competenze cognitive, affettive e relazionali, orientate alla cura, alla protezione e al sostegno evolutivo di un individuo che si trovi in una condizione di dipendenza o vulnerabilità, sia essa dovuta all'età, al livello di sviluppo o a condizioni fisiche e/o psichiche (Simonelli, 2014). Essa implica la capacità di riconoscere, interpretare e rispondere in modo adeguato ai bisogni dell'altro, promuovendone lo sviluppo armonico e la regolazione affettiva in un contesto relazionale sicuro. La funzione genitoriale trascende la cornice normativa o biologica della genitorialità e si configura come una competenza psichica e relazionale, mobilitata da specifiche dinamiche intersoggettive (Carone, 2021). Analogamente alle competenze genitoriali, anche le funzioni genitoriali si fondano su un insieme di rappresentazioni mentali che l'adulto costruisce a partire dalle proprie esperienze infantili. Tali rappresentazioni includono aspettative, idee ed emozioni che riguardano il Sé, le figure genitoriali interiorizzate, il partner e il bambino, e costituiscono la base psicologica da cui scaturiscono le modalità di cura, le competenze relazionali e i comportamenti genitoriali. Questi, a loro volta, influenzano in modo significativo lo sviluppo affettivo e relazionale del bambino (Stern, 1995).

Analizzando maggiormente in dettaglio tale funzione, Simonelli (2014) riporta quelle che sono state definite da diversi studi le tre caratteristiche fondamentali della funzione genitoriale: l'autonomia, la processualità e l'intersoggettività.

(1) Autonomia funzionale, la funzione genitoriale rappresenta un dominio relativamente autonomo del funzionamento psichico e relazionale. Non coincide né con la salute mentale generale dell'individuo né con la qualità globale della sua personalità. È possibile, ad esempio, che un soggetto affetto da un disturbo di personalità o da una fragilità emotiva mantenga comunque una capacità genitoriale integra. Essa può dunque risultare preservata anche in presenza di altre compromissioni, configurandosi come una risorsa potenzialmente separabile da altri ambiti del funzionamento (Simonelli, 2014).

(2) Processualità, si tratta di una competenza non statica né universalmente stabile, ma soggetta a cambiamenti, riadattamenti e trasformazioni nel corso della vita. La sua espressione è influenzata dalla storia personale del soggetto, dal contesto relazionale in cui si trova inserito, nonché da eventi significativi che possono ridefinirla nel tempo. Essa si attiva e si modifica in funzione delle esperienze affettive, delle risorse personali e delle sfide ambientali, costituendo un processo in divenire. (Manzano, Palacio Espasa & Zilkha, 1999).

(3) Intersoggettività, la funzione genitoriale si configura come un processo interattivo e bidirezionale, che si costruisce all'interno della relazione tra il caregiver e il bambino. Non è dunque un'attitudine interna auto-evidente, ma una competenza che si manifesta e si struttura nel dialogo continuo con l'altro. Le risposte del bambino, le sue richieste, i segnali affettivi e comportamentali costituiscono elementi co-determinanti nell'attivazione della funzione genitoriale, che si adatta costantemente alle caratteristiche dell'interlocutore, modulandosi in un contesto dinamico e reciproco (Simonelli, 2014)

Carone (2021) individua un'ulteriore caratteristica della funzione genitoriale: la preesistenza rispetto alla generatività biologica, in quanto non coincide con la generatività biologica, né dipende necessariamente da essa. Essa può essere esercitata indipendentemente dalla procreazione, come accade nei casi di

adozione, affido, relazioni educative significative o altre configurazioni relazionali non fondate sul legame biologico. In questo senso, si tratta di una funzione affettiva e relazionale che può emergere anche in contesti familiari non tradizionali, decostruendo l'associazione rigida tra genitorialità, coniugalità e ruoli di genere.
Questa prospettiva offre una visione della funzione genitoriale centrata non tanto sul ruolo biologico o istituzionale, quanto sulle capacità affettive, relazionali e di sintonizzazione dell'adulto. Le diverse dimensioni della funzione genitoriale descrivono proprio i modi in cui un adulto si prende cura del bambino sul piano emotivo, educativo e relazionale, mettendo in luce la complessità di questo compito che va ben oltre l'aspetto biologico, rispondendo in modo adeguato, empatico e flessibile ai bisogni del bambino.
Dall'integrazione di contributi teorici e clinici provenienti da molteplici ambiti interdisciplinari, la teoria dell'attaccamento, l'infant research e le neuroscienze affettive, Visentini (2006) propone una schematizzazione delle principali dimensioni della funzione genitoriale. Tale modello permette di comprendere la funzione genitoriale come un complesso insieme di capacità di regolazione affettiva, protezione, sostegno e mediazione, fondamentali per rispondere ai bisogni evolutivi del figlio in modo adeguato e adatto allo sviluppo dello stesso. (1) Funzione protettiva, consiste nella capacità di garantire al bambino protezione fisica ed emotiva, attraverso la costruzione di pattern relazionali che rispondano in modo coerente e sufficientemente prevedibile ai bisogni di sicurezza. È questa funzione che fonda il legame di attaccamento e la possibilità per il bambino di sperimentare l'adulto come "base sicura" (Bowlby, 1988), a partire dalla quale può esplorare il mondo. (2) Funzione affettiva, implicata nella sintonizzazione emotiva tra genitore e bambino, si fonda sulla capacità dell'adulto di riconoscere, comprendere e rispecchiare gli stati affettivi del bambino, contribuendo allo sviluppo della sua vita emotiva. Stern (1985) parla di "sintonizzazione affettiva" per indicare quei comportamenti che esprimono la qualità di un sentimento condiviso, e di "affetti vitali" (Stern, 2010) per descrivere le tonalità emotive delle interazioni che plasmano la dimensione relazionale. (3) Funzione regolatoria,

riguarda la capacità di co-regolare gli stati affettivi, sensoriali e comportamentali del bambino, in particolare nei primi anni di vita in cui l'autoregolazione è ancora immatura. Il genitore funge da regolatore esterno (Tronick, 1989), modulando e riorganizzando gli stati interni del bambino attraverso la relazione. Fallimenti nella regolazione possono esprimersi in modalità iper-, ipo- o disorganizzate, compromettendo lo sviluppo del senso di efficacia e coerenza interna. (4) Funzione normativa, che consiste nel fornire una cornice di regole, limiti e aspettative coerenti con il momento evolutivo del bambino. Questa funzione permette l'interiorizzazione di norme e la costruzione del senso morale, ed è profondamente connessa alla storia normativa personale del genitore e al contesto socioculturale di appartenenza (Brazelton & Greenspan, 2000). (5) Funzione predittiva, che si riferisce alla capacità del genitore di anticipare, favorire e sostenere il raggiungimento delle tappe evolutive. Implica una costante flessibilità e adattamento delle modalità relazionali in funzione del cambiamento evolutivo del bambino, mantenendo un equilibrio tra aspettative realistiche e sostegno allo sviluppo di nuove competenze. (6) Funzione rappresentativa-comunicativa, permette al bambino di costruire rappresentazioni di sé, dell'altro e della relazione, a partire dalle esperienze interattive. Gli "schemi di essere con" (Stern, 1985) sono strutture psichiche derivate da ripetute esperienze relazionali coerenti, che guidano l'anticipazione e la comprensione del comportamento altrui. Il genitore deve continuamente aggiornare le proprie rappresentazioni per adattarsi ai cambiamenti del bambino. (7) Funzione significantiva, la quale corrisponde alla capacità di attribuire significato psichico alle esperienze grezze del bambino, traducendo affetti e sensazioni ancora non elaborate in contenuti pensabili. Bion (1962) definisce questa capacità come "funzione alfa", che attraverso la rêverie consente al genitore di fungere da contenitore trasformativo per l'apparato psichico in formazione del bambino. (8) Funzione fantasmatica, riguarda la dimensione immaginaria e inconscia della genitorialità, che coinvolge la trasmissione di fantasie, desideri e rappresentazioni inconsce sul figlio e sulla propria esperienza filiale. Questa funzione, se mantenuta in equilibrio, consente di integrare le

fantasie con la realtà del bambino, facilitando lo sviluppo della sua identità (Stern, 1995). In essa si inserisce anche la "costellazione materna", ovvero il complesso psichico attivato nella madre durante la transizione alla maternità. (9) Funzione triadica, riguarda la capacità di costruire una relazione triadica cooperativa e differenziata, in cui il bambino percepisce la presenza di un "terzo" (fisico o mentale) come elemento che amplia le possibilità relazionali e lo colloca in uno spazio intersoggettivo più ampio. Tale funzione implica anche la rappresentazione dell'altro genitore nella mente dell'adulto caregiver (Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery, 1999). (10) Funzione proiettiva, che concerne la possibilità, per il genitore, di riconoscere e gestire le proprie proiezioni sul figlio, tollerandone l'autonomia e l'alterità. Il genitore deve essere in grado di disinvestire narcisisticamente il figlio per consentirgli di costruire un Sé autentico e separato (Winnicott, 1971). Proiezioni non elaborate possono condurre a identificazioni alienanti, che compromettono la libertà espressiva e identitaria del bambino (Faimberg, 1998). (11) Funzione transgenerazionale, la quale riguarda la trasmissione della storia familiare, dei miti e dei valori simbolici che collocano il bambino all'interno di una continuità generazionale. Questa funzione permette al bambino di radicarsi in una narrazione condivisa, dando senso al suo inserimento nella linea familiare e culturale. Implica la capacità dei genitori di elaborare le proprie eredità familiari e posizionarsi attivamente nella trasmissione simbolica tra le generazioni.

3.4 PARENTING E SUCCESSO SCOLASTICO

Lo stile genitoriale sembra essere uno tra i molteplici fattori che influenzano il rendimento scolastico degli studenti. L'ambiente familiare e le pratiche educative esercitate dai genitori hanno un impatto significativo sullo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e comportamentale dei figli, contribuendo direttamente al loro successo scolastico. Ogni stile genitoriale si distingue per specifiche caratteristiche e valori che modellano l'esperienza di crescita dei bambini, influenzando l'andamento scolastico.

Maccoby e Martin (1983) hanno introdotto due elementi importanti che determinando lo stile genitoriale: la reattività e l'esigenza dei genitori. La reattività genitoriale indica "il grado in cui i genitori promuovono intenzionalmente l'individualità, l'autoregolazione e l'autoaffermazione, mostrandosi sintonizzati, di supporto e disponibili rispetto ai bisogni e alle richieste specifiche dei figli" (Baumrind, 1991, p. 62). La dimensione delle esigenze genitoriali, che pone l'accento sul controllo comportamentale, si riferisce invece "alle richieste che i genitori rivolgono ai figli affinché si integrino nel contesto familiare, attraverso aspettative di maturità, supervisione, pratiche disciplinari e la disponibilità ad affrontare il bambino che disobbedisce" (Baumrind, 1991, p. 61).

Successivamente, alcuni ricercatori hanno distinto quattro tipi di esigibilità e controllo (Janssens et. al 2015):

1. controllo comportamentale proattivo, che consiste nell'attuazione di strategie genitoriali attive e comprende la comunicazione di aspettative chiari e coerenti riguardo comportamenti appropriati, oltre allo sforzo di monitorare il comportamento del bambino in relazione a tali aspettative (Pinquart 2015).
2. controllo comportamentale reattivo, inteso come l'applicazione di punizioni in risposta alla violazione delle aspettative genitoriali. Questo tipo di controllo si caratterizza frequentemente per l'adozione di pratiche coercitive, che possono includere l'uso ricorrente di punizioni corporali e, nei casi più estremi, sfociare in episodi di abuso fisico grave (Stutz & Schwarz, 2014).
3. controllo psicologico, che fa riferimento alla tendenza dei genitori a manipolare le esperienze interiori del figlio, ad esempio attraverso l'induzione del senso di colpa, attuazione di comportamenti umilianti o di amore in modo condizionato (Barber, 1996).
4. controllo genitoriale, rappresenta un continuum ipercontrollo genitoriale e promozione dell'autonomia. L'ipercontrollo indica un'eccessiva intrusione nella routine quotidiana e nelle attività del bambino, incoraggiando la

dipendenza dai genitori (Barber, 1996). Al contrario, la promozione dell'autonomia è definita come l'incoraggiamento all'espressione individuale e alla presa di decisioni da parte del bambino, per esempio permettendogli di scegliere attività e comportamenti, e supportando lo sviluppo dell'indipendenza (Silk et al., 2003).

La ricerca ha mostrato che il controllo comportamentale proattivo è associato all'aspettativa che i figli raggiungano il proprio potenziale intellettivo, promuovendo comportamenti orientati al raggiungimento degli obiettivi (Lee et al. 2006). Il sostegno all'autonomia favorisce lo sviluppo di abilità autoregolative nello studio, che risultano correlate a migliori performance scolastiche (Wong, 2008). Infatti, alcune ricerche hanno mostrato che genitori che attribuiscono grande valore all'istruzione e credono che essa rappresenti una via per la mobilità sociale tendono ad avere figli con migliori risultati scolastici (Spera et al., 2009; Neuenschwander et al., 2007).

Sebbene da una parte il coinvolgimento genitoriale può influenzare positivamente il rendimento scolastico; un controllo genitoriale eccessivamente rigido può indurre i figli a rifiutare gli standard imposti dai genitori, con conseguente calo delle prestazioni (Shumov et al., 1998). In una ricerca, Aunola e Nurmi (2005) hanno evidenziato che il controllo psicologico, esercitato da genitori spesso emotivamente reattivi e impulsivi, è associato a risultati accademici inferiori, in quanto tali genitori non riescono a fornire un supporto cognitivo adeguato.

Numerose evidenze empiriche mostrano che la genitorialità autorevole è l'approccio più efficace per promuovere il successo scolastico rispetto agli stili autoritario, permissivo, negligente (Pinquart, 2016; Pinquart & Kauser, 2018). Questo stile combina calore e sostegno emotivo con un adeguato livello di controllo e disciplina (Jeynes, 2010), favorendo così lo sviluppo dell'autonomia e della motivazione intrinseca degli adolescenti, fattori chiave per il successo accademico. Già i lavori pionieristici di Dornbusch et al. (1987) e di Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991) avevano mostrato come gli adolescenti cresciuti in famiglie autorevoli riportassero voti più alti e una maggiore

competenza rispetto ai coetanei provenienti da contesti educativi meno equilibrati. Successivamente, Steinberg et al. (1994) hanno confermato che tali vantaggi tendono a mantenersi e persino a rafforzarsi nel tempo, sottolineando l'impatto duraturo dello stile autorevole sullo sviluppo scolastico e personale. Tali strategie si distinguono per bassi livelli di aspettative di fallimento, passività e comportamenti irrilevanti rispetto al compito (Aunola et al., 2000), nonché per un'elevata propensione alla risoluzione autonoma dei problemi e allo sviluppo del pensiero critico (Gray & Steinberg, 1999; Grolnick & Ryan, 1989), fattori che contribuiscono positivamente al successo scolastico.

Al contrario, lo stile permissivo e quello autoritario sono stati collegati più frequentemente a esiti scolastici negativi (Driscoll et al., 2008). I ragazzi cresciuti in contesti familiari trascuranti tendono a ricorrere con maggiore frequenza a strategie disadattive, connotate da alti livelli di passività e comportamenti non pertinenti al compito, elementi che possono compromettere significativamente il rendimento scolastico (Aunola et al., 2000).

Ricerche cross-culturali hanno mostrato che, sebbene i risultati possano variare tra culture e gruppi sociali (García & Gracia, 2009; Steinberg et al., 1992), lo stile genitoriale autorevole caratterizzato da alto calore e alto controllo è generalmente associato agli esiti più positivi e a un rendimento accademico più elevato (Abar et al., 2009; Turner et al., 2009; Chao, 2001). Al contrario, lo stile trascurante si conferma come il meno favorevole, risultando costantemente associato a scarsi risultati scolastici e voti più bassi (Pinquart, 2016).

CAPITOLO 4

LA RICERCA

Il presente elaborato si configura come un'analisi preliminare all'interno di un progetto di ricerca più ampio, che cerca di porre l'attenzione sulle implicazioni scolastiche associate alla Cognitive Disegangement Syndrome (CDS). Questa sindrome, caratterizzata da rallentamento motorio, fissazione e mente confusa, viene spesso trascurata nei contesti clinici e diagnostici e di riflesso nei contesti scolastici ed educativi, e, in alcuni casi, confusa con l'ADHD-IN a causa della parziale sovrapposizione sintomatologica. La frequente confusione si riflettono anche nei contesti scolastici, dove le difficoltà legate alla CDS rischiano di non essere adeguatamente riconosciute e trattate.

4.1 OBIETTIVI DI RICERCA

Nello specifico, la ricerca intende esplorare il ruolo di potenziale mediatore delle pratiche genitoriali nella relazione tra CDS e funzionamento scolastico. L' obiettivo di ricerca si concentra sul possibile ruolo intermedio delle pratiche genitoriali nel mediare l'impatto della CDS su vari indicatori di difficoltà scolastica, quali bassa produttività, scarsa organizzazione e ridotto engagement. In questa prospettiva, si ipotizza che la qualità del parenting possa rappresentare un meccanismo attraverso cui la CDS influisce indirettamente sul funzionamento scolastico.

4.2 PARTECIPANTI

Il campione complessivo dello studio era costituito da 369 bambini di età compresa tra i 6 e i 14 anni (M = 9.27; DS = 2.33). La distribuzione per genere comprendeva 181 femmine (49.7%), 183 maschi (50.3%), come riportato in Tabella 1.

Con riferimento al livello scolastico, i partecipanti provenivano da otto classi: 46 studenti del primo anno di primaria (14.2%), 36 del secondo (11.1%), 54 del terzo (16.6%), 32 del quarto (9.8%) e 40 del quinto (12.3%); 32 studenti del primo anno di secondaria di primo grado (9.8%), 42 del secondo (12.9%) e 43 del terzo

(13.2%) (Tabella 1). Tale distribuzione evidenzia una buona rappresentatività ed equilibrio del campione rispetto ai diversi gradi scolastici.

Inoltre, il campione era composto anche da 369 genitori di età compresa tra i 27 ei 57 anni, (M = 41.9; DS = 5.68). La distribuzione per genere comprendeva 67 padri (19.8%) e 271 madri (80.2%).

Dalle analisi descrittive condotte sullo status socioeconomico (SES) del campione emergono alcune evidenze rilevanti. Come si evince dalla Tabella 1, la maggioranza dei partecipanti (51.0%) appartiene alla fascia di reddito compresa tra 20.000 e 40.000, risultando così la categoria più rappresentata. Una percentuale significativa, pari al 23.0%, rientra nel range tra 40.000 e 80.000, mentre solo il 1.0% dichiara un reddito tra 80.000 e 100.000. La fascia tra 10.000 e 20.000 comprende il 20.7% del campione, mentre coloro che riportano un reddito inferiore a 10.000 rappresentano il 3.3%. Infine, una quota minima del 1.0% supera i 100.000. Questi dati indicano che il campione è prevalentemente concentrato nelle fasce di reddito medio-basse, con una distribuzione relativamente scarsa nelle categorie di reddito più elevate.

Studenti

	Totale (n=369)	Totale Maschi (n=183)	Totale Femmine (n=182)	Group difference
	M±SD	M±SD	M±SD	
Età	9.27±2.33	9.06±2.29	9.53±2.34	t=-1.831 p=0.068
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Classe				
I primaria	46 (14.2%)	28 (8.6%)	18 (5.6%)	
II primaria	36 (11.1%)	15 (4.6%)	21 (6.5%)	
III primaria	54 (16.6%)	33 (10.2%)	21 (6.5%)	
IV primaria	32 (9.8%)	17 (5.2%)	14 (4.3%)	
V primaria	40 (12.3%)	21 (6.5%)	19 (5.9%)	
I secondaria	32 (9.8%)	17 (5.2%)	15 (4.6%)	
II secondaria	42 (12.9%)	15 (4.6%)	27 (8.3%)	
III secondaria	43 (13.2%)	19 (5.9%)	24 (7.4%)	

Genitori

	Totale (N=326)	Totale Maschi (N=67)	Totale Femmine (N=271)	Group difference
	M±SD	M±SD	M±SD	
Età genitori	41.9±5.68	44.5±5.11	41.2±5.65	t= 4.25 p=<.001
	n(%)			
Status Socioeconomico				
tra 20.000 e 40.000	153 (51%)			
tra 40.000 e 80.000	69 (23%)			
tra 10.000 e 20.000	62 (20.7%)			
meno di 10.000	10(3.3%)			
tra 80.000 e 100.000	3(1%)			
più di 100.000	3 (1.0%)			

Tabella 1 Descrittive
Note. M=media, SD= deviazione standard, t = t di Student

4.3 PROCEDURA

La raccolta dati è stata condotta dal gruppo di ricerca del Child and Youth Lab della Sigmund Freud University. I partecipanti al presente studio sono stati reclutati, previo consenso informato dei genitori o dei tutori legali, conforme alle linee guide approvate del Comitato Etico dell'Istituto Sigmund Freud University, che ha autorizzato lo studio, nelle classi della scuola primaria e secondaria di istituti scolastici situati nelle città di Milano e Mantova, dove si sono svolte le somministrazioni. È stata adottata una strategia di campionamento non probabilistico di convenienza, scelta in ragione della maggiore accessibilità ai partecipanti.

I questionari sono stati somministrati a studenti, genitori e insegnanti, con l'obiettivo di raccogliere informazioni complementari utili alla comprensione delle competenze accademiche degli studenti. La somministrazione è avvenuta in

formato cartaceo direttamente all'interno delle scuole, garantendo un contesto controllato per la compilazione e favorendo tassi di risposta elevati. Tale modalità ha inoltre consentito di limitare potenziali bias connessi all'accesso a dispositivi digitali o alla diversa familiarità tecnologica dei partecipanti, assicurando una raccolta dati più omogenea e standardizzata.

4.4 STRUMENTI

Nel presente studio ai partecipanti sono stati somministrati questionari di autovalutazione, che valutano e misurano i costrutti principali su cui si focalizza la ricerca, quali parenting, compromissione accademica e valutazione della CDS.

4.4.1 APQ – ALABAMA PARENTING QUESTIONNAIRE

È stato utilizzato l'Alabama Parenting Questionnaire (APQ; Frick 1991), nella versione italiana adattata da Benedetto e Ingrassia (2014). Si tratta id un questionario self-report composto da 42 item, sviluppato per valutare pratiche genitoriali in famiglia con figli di età compresa tra i 6 e i 12 anni. L'APQ permette di esplorare cinque costrutti chiave relativi alla genitorialità attraverso le seguenti sottoscale: (1) coinvolgimento (10 item, es. "chiedi a tuo figlio della sua giornata a scuola"); (2) positive parenting (6 items, es. "Ti congratuli con tuo figlio quando fa qualcosa di buono"); (3) scarso monitoraggio o supervisione (9 item, es "Sei così impegnato che dimentichi dove sia tuo figlio e che cosa stia facendo"); (4) disciplina incoerente (6 item, es. "Togli una punizione a tuo figlio prima di quando avevi stabilito"); (5) punizioni corporali (3 item, es. "Picchi tuo figlio con una cintura o un altro oggetto quando ha fatto qualcosa di sbagliato"). A queste si aggiungono 7 item supplementari che esplorano ulteriori pratiche disciplinari non riconducibili alle sottoscale appena citate (es. "Come punizione privi tuo figlio del denaro o limiti qualche sua attività"). Tali item sono stati introdotti per evitare effetti di bias dovuti alla limitatezza della sottoscala sulla punizione corporale, non concorrono al calcolo di punteggi specifici (Frick et al. 1999). Le prime due, coinvolgimento e parenting positivo, riflettono pratiche genitoriali positive,

mentre le restanti tre indicano le modalità educative meno funzionali, come evidenziato anche dalla formulazione degli item (Esposito et. al, 2016).

Nel presente studio è stata considerata esclusivamente la versione per i genitori (APQ-P), nella quale è stato chiesto ai partecipanti di indicare su una scala Likert a 5 punti, da 1 "Mai" a 5 "sempre", la frequenza con cui mettono in atto determinati comportamenti educativi. I punteggi elevanti assumono significati differenti a seconda della sottoscala considerata: ad esempio valori alti nella scala del coinvolgimento riflettono una partecipazione adeguata, al contempo, punteggi elevanti nella scala dello scarso monitoraggio suggeriscono una gestione poco efficace del comportamento dei propri figli.

In questo studio non si considera un punteggio complessivo dell'intera scala, ma l'analisi si concentra sui punteggi ottenuti per ciascuna dimensione specifica, così da evidenziare i due tipi di parenting: parenting positivo e parenting negativo.

È importante considerare che lo strumento è un questionario self-report su comportamenti genitoriali che potrebbero comportare un rischio di bias da desiderabilità sociale, in quanto i partecipanti potrebbero essere influenzati dagli standard e dalle aspettative sociali legato al proprio ruolo genitoriale.

4.4.2 CABI - CHILD AND ADOLESCENT BEHAVIOR INVENTORY

Il Child and Adolescent Behavior Inventory (CABI) è uno strumento multidimensionale composto da 10 moduli che valutano una vasta gamma di sintomi psicopatologici e di compromissione funzionale in bambini e adolescenti, con versioni parallele per genitori e insegnanti. Studi recenti sulla validazione del CABI sono stati pubblicati su Assessment e sul Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology.

La traduzione e l'adattamento italiani sono stati curati da Andrea Fossati, PhD, e Antonella Somma, PhD, della Facoltà di Psicologia dell'Università Vita-Salute San Raffaele di Milano.

Nel presente studio, i genitori hanno completato l'intero modulo genitoriale del CABI, che include le seguenti sezioni: (1) Ritmo Cognitivo Lento (CDS); (2) Ansia; (3) Depressione; (4) ADHD, Disattenzione; (5) ADHD, Iperattività/Impulsività; (6) Disturbo Oppositivo Provocatorio (ODD); (7) Tratti di Insensibilità-Freddezza; (8) Compromissione Sociale; (9) Compromissione Scolastica. Al termine di ciascuna sezione, ai genitori viene chiesto di indicare quanto i comportamenti descritti causino difficoltà nel funzionamento scolastico o sociale del bambino.

Ai fini di questa ricerca, tuttavia, è stata presa in considerazione esclusivamente la Parte 1, relativa al Ritmo Cognitivo Lento (CDS), composta da 16 item (es. "Sogna a occhi aperti" o "Guarda fisso con aria assente nel vuoto").

I sintomi sono stati valutati rispetto al mese precedente utilizzando una scala a 6 punti: 0 = quasi mai (mai o circa una volta al mese), 1 = raramente (circa una volta a settimana), 2 = talvolta (più volte a settimana), 3 = spesso (circa una volta al giorno), 4 = molto spesso (più volte al giorno), 5 = quasi sempre (molte volte al giorno).

La CABI rappresenta l'unica scala per la CDS dotata di dati normativi nazionali basati su un campione rappresentativo di bambini statunitensi di età compresa tra i 4 e i 13 anni, con punteggi distinti per genere. Questi dati consentono di calcolare punteggi T, identificare range clinici (es. T > 64 o 69) e monitorare cambiamenti nel tempo, ad esempio in seguito a interventi clinici (Burns, Preszler, & Becker, 2021).

Numerosi studi hanno confermato le solide proprietà psicometriche del CABI. In particolare per la valutazione CDS, gli studi condotti in campioni di bambini e adolescenti provenienti da Brasile (Burns et al., 2008), Cile (Belmar et al., 2017), Nepal (Khadka et al., 2016), Corea del Sud (Lee et al., 2018), Spagna (Burns et al., 2014; Servera et al., 2018), Thailandia (Burns et al., 2008) e Stati Uniti (Becker et al., 2020; Lee et al., 2014), hanno confermato un'elevata affidabilità interna, stabilità, test-rest e validità esterna. (Burns, Preszler, & Becker, 2021).

Sebbene la validazione principale sia avvenuta negli Stati Uniti, la CABI è stata utilizzata anche in studi internazionali con risultati coerenti, suggerendo una buona affidabilità transculturale. Tale affidabilità è stata confermata dallo studio di Belinati et al. (2024), condotto sui bambini brasiliani con l'obiettivo di replicare in Sud America le evidenze già emerse in Europa e Nord America. Lo studio ha introdotto ulteriori contributi significativi, quali: coerenza interna tra le valutazioni di madri e padri, con un eccellente livello di accordo tra le due fonti; i sintomi della CDS hanno mostrato valori sostanziali sul fattore CDS e valori prossimi allo zero sul fattore ADHD-In, fornendo maggiore supporto alla validità interna della sindrome; tra le valutazioni dei genitori, in riferimento allo stesso bambino, è emersa un'invarianza nei carichi e nelle soglie. Lo studio conferma anche la forte validità esterna: le analisi di validità esterna hanno mostrato che la CDS, rispetto all'ADHD-IN, si associa meno all'iperattività/impulsività, ma più fortemente ad ansia e depressione, mentre entrambe risultano simili rispetto alla compromissione scolastica.

4.4.3 SSRS – SOCIAL SKILLS RATING SYSTEM

Il Social Skills Rating System, sviluppato da Gresham ed Elliott (1990), è uno strumento psicometrico ampiamente utilizzato per valutare le competenze sociali, comportamenti problematici e nella versione per gli insegnanti la compromissione accademica di bambini e adolescenti di età compresa tra i 3 e i 18 anni. Il test si articola in tre moduli distinti (genitori, studenti e insegnanti) e permette di valutare in modo multi-dimensionale i comportamenti osservati nel contesto scolastico, familiare e sociale. La struttura del SSRS prevede 39 item che permettono di analizzare tre scale principali.

La scala delle abilità sociali, che va ad indagare i comportamenti prosociali come: cooperazione, assertività, autocontrollo, empatica e responsabilità.

La scala dei comportamenti problematici, presente nei moduli per insegnanti e genitori, che valuta comportamenti internalizzanti, esternalizzanti e iperattività.

Infine, la terza scala quella della competenza accademica, inclusa esclusivamente nel modulo per gli insegnanti, indaga aspetti legati al rendimento scolastico tra cui: abilità in lettura, in matematica, motivazione all'apprendimento, funzionamento cognitivo percepito e comportamento in classe. Questa scala si compone di 9 item valutati su una scala a 5 punti, dove insegnanti confrontano il bambino con i coetanei della stessa classe, offrendo una misura globale e comparativa del funzionamento scolastico.

Il test viene somministrato in maniera individuale, in cui il soggetto deve rispondere in maniera autonoma e non supervisionata. Le risposte prevedono una scala Likert a 3 punti che indicano la frequenza dei comportamenti: mai (0) – qualche volta (1) – spesso (2); per la sezione di compromissione accademica la scala prevede 5 punti percentili in cui il punteggio 1 corrisponde al livello più basso di prestazione, collocando il bambino nel 10% inferiore della classe in termini di competenza o adeguatezza comportamentale. Al contrario, il punteggio 5 rappresenta la prestazione più elevata, indicativa del 10% superiore della classe, sulla base del confronto con i coetanei dello stesso contesto scolastico.

Ai fini della presente ricerca, volta ad esplorare il ruolo di variabili mediatrici e moderatrici tra la CDS e la compromissione accademica, si è scelto di utilizzare unicamente la scala della competenza accademica, considerata rappresentativa del livello di compromissione a livello scolastico.

4.5 RISULATATI

L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando il software R (versione 4.5.0), utilizzando i pacchetti readxl, dplyr e lavaan. Le procedure sono state organizzate in più fasi, al fine di verificare il ruolo di potenziale mediatore degli stili di parenting, sia positivi che negativi nella relazione tra le difficoltà ascrivibili alla condizione Cognitive Disengagement Syndrome (CDS: Becker et al., 2023) e le compromissioni scolastiche in un campione di bambini di età scolare. I sintomi della CDS e gli stili di parenting sono stati indagati mediante il ricorso alla somministrazione di questionari parent-report (CABI e APQ), mentre le

compromissioni nel rendimento accademico e le difficoltà scolastiche sono state indagate mediante il ricorso alla somministrazione di un questionario teacher-report (SSRS).

Per comprendere le relazioni preliminari tra le variabili principali dello studio, sono state calcolate le matrici di correlazione (Tabella 2).

		CDS_TOTALE	SSRS_TOT	POS_PAR	NEG_PAR
CDS_TOTALE	r di Pearson	—			
SSRS_TOT	r di Pearson	-0.217***	—		
POS_PAR	r di Pearson	0.094	0.184***	—	
NEG_PAR	r di Pearson	0.370***	0.099	0.658***	—

Tabella 2 Matrici di correlazione tra CDS, parenting positvo, parenting negativo e competenze scolastiche con il coefficiente di correlazione di Pearson (r) come misura della relazione lineare tra le variabili.

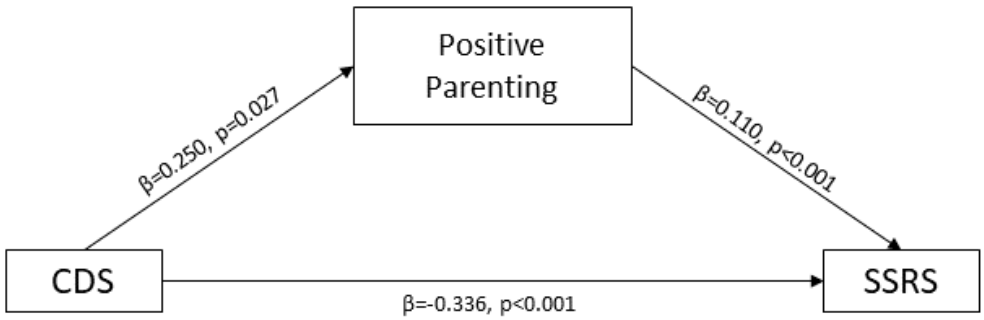
*Note.**p < 0,05. ***p < 0,01.*

MEDIAZIONE:

Sono stati stimati due modelli distinti di mediazione semplice con il metodo SEM (lavaan), al fine di verificare il ruolo delle strategie di parenting positive e negative di potenziale mediatore (w) nella relazione tra sintomi di CDS (x) e compromissioni scolastiche (y).

Modello di mediazione per parenting positivo

I risultati mostrano che un incremento dei sintomi di CDS si associa a un aumento significativo di pratiche genitoriali positive (ß = 0.250, SE= 0.113, p = 0.027), e che queste ultime predicono a loro volta un miglioramento delle competenze scolastiche (ß = 0.110, SE = 0.027, p < 0.001). La CDS esercita un effetto diretto negativo sulle competenze scolastiche (ß = -0.336, SE= 0.070, p < 0.001), indicando che la compromissione scolastica associata al CDS non viene compensata in modo sostanziale dal parenting positivo. Tuttavia, l'effetto indiretto risulta non significativo (β = 0.028, SE = 0.015, p = 0.068), indicando che il parenting positivo non media l'associazione tra CDS e SSRS. L'effetto totale rimane comunque negativo (ß= –0.308, SE = 0.070, p < 0.001).

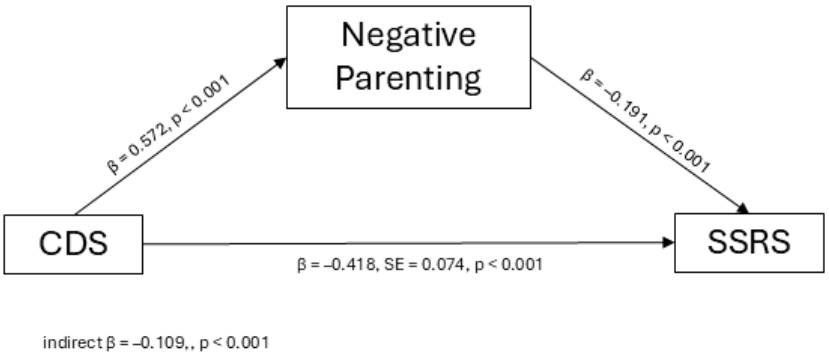


indirect=0.028, p-value=0.068

Modello di mediazione per parenting negativo

Diversamente, il parenting negativo si configura come un mediatore parziale significativo della relazione tra sintomi di CDS ed esiti scolastici. I dati mostrano

che i sintomi di CDS predicono un incremento delle pratiche genitoriali negative (β = 0.572, SE = 0.070, p < 0.001), le quali, a loro volta, sono associate a una riduzione delle competenze scolastiche (β = –0.191, SE = 0.049, p < 0.001). L'effetto indiretto risulta significativo (β = –0.109, SE = 0.033, p < 0.001), confermando che una quota dell'impatto dei sintomi di CDS sugli esiti scolastici è mediata dallo stile genitoriale negativo. Tuttavia, l'effetto diretto dei sintomi di CDS sulle competenze scolastiche, controllando per il mediatore, rimane significativo (β = –0.418, SE = 0.074, p < 0.001), indicando che la mediazione è di tipo parziale. Ciò implica che, se da un lato lo stile genitoriale negativo contribuisce a spiegare l'associazione tra CDS e rendimento scolastico, dall'altro persiste un effetto diretto indipendente dei sintomi di CDS sugli esiti scolastici. L'effetto totale del modello conferma una relazione complessivamente negativa e statisticamente significativa (β = –0.308, SE = 0.070, p < 0.001).



CAPITOLO 5

DISCUSSIONE

Il presente studio aveva l'obiettivo di esplorare il ruolo di mediazione delle pratiche genitoriali positive e negative nella relazione tra i sintomi della Cognitive Disengagement Syndrome (CDS) e le difficoltà scolastiche. Dato il crescente riconoscimento della CDS e del suo impatto sulla salute mentale in età evolutiva, comprendere se e come i comportamenti genitoriali medino questa relazione è cruciale per lo sviluppo di interventi mirati. Analizzando tali effetti di mediazione, lo studio ha cercato di identificare pratiche genitoriali specifiche che possano mitigare o, al contrario, amplificare gli effetti negativi dei sintomi della CDS sul successo scolastico.

Sappiamo che l'ambiente familiare e le pratiche genitoriali esercitano un impatto sullo sviluppo cognitivo, emotivo e comportamentale dei figli (Maccoby & Martin, 1983; Baumrind, 1991). La letteratura ha infatti mostrato come i diversi stili genitoriali, definiti dal grado di reattività e di richieste, possano influenzare in maniera significativa l'adattamento scolastico, promuovendo oppure ostacolando lo sviluppo di abilità come l'autoregolazione, la motivazione e il pensiero critico (Grolnick & Ryan, 1989; Gray & Steinberg, 1999).

In linea con la letteratura, i risultati emersi da questa ricerca offrono spunti interessanti. Da un lato, le pratiche genitoriali positive, caratterizzate da coinvolgimento emotivo, sostegno, calore, promozione dell'autonomia e strategie educative coerenti, si sono confermate un fattore favorevole per lo sviluppo delle competenze scolastiche, mostrando un effetto diretto. Tuttavia, tale dimensione non si è rivelata un mediatore significativo del legame tra CDS e rendimento. Il coinvolgimento positivo dei genitori favorisce lo sviluppo scolastico, ma non è sufficiente a compensare l'impatto dei sintomi di CDS sulle difficoltà accademiche. Si può ipotizzare che le caratteristiche tipiche associate alla CDS, come la lentezza cognitiva, la tendenza al ritiro sociale e le difficoltà di autoregolazione, rappresentino sfide particolarmente complesse da gestire per gli

studenti impattando su difficoltà organizzative e nello svolgimento dei compiti a casa (Langberg, Becker, & Dvorsky, 2014; McBurnett et al., 2014). Sebbene la genitorialità autorevole, che equilibra calore e controllo, rappresenti il contesto più favorevole per l'apprendimento, e il coinvolgimento genitoriale costituisca una risorsa preziosa, capace di sostenere la motivazione, facilitare il raggiungimento degli obiettivi e favorire il successo scolastico, questi fattori potrebbero non essere sufficienti a compensare completamente l'impatto dei sintomi della CDS sul rendimento scolastico.

Diversa è la situazione del parenting negativo, cioè quell'insieme di pratiche educative caratterizzate da coercizione, punizioni eccessive, intrusività o forme di controllo psicologico (Barber, 1996). Questo studio ha mostrato che lo stile genitoriale negativo non solo si associa a maggiori difficoltà scolastiche, ma funge anche da mediatore significativo nella relazione tra CDS e rendimento accademico. Questi risultati suggeriscono che, i sintomi della CDS tendono a suscitare nei genitori reazioni educative disfunzionali, le quali finiscono per accentuare i problemi già presenti. In questo senso, il legame tra CDS e basso rendimento non si esaurisce in un effetto diretto dei sintomi, ma viene rafforzato dall'adozione di strategie genitoriali negative. Questi risultati sono coerenti con la letteratura sugli stili educativi, che evidenzia come il controllo psicologico e le pratiche punitive possano ridurre la motivazione intrinseca, ostacolare lo sviluppo dell'autonomia e compromettere le abilità di autoregolazione, con effetti negativi sul rendimento scolastico (Aunola & Nurmi, 2005; Driscoll et al., 2008). In quest'ottica, il parenting negativo che si manifesta in risposta ai sintomi della CDS può essere visto come un fattore di rischio aggiuntivo, capace di trasformare difficoltà individuali circoscritte in una compromissione più ampia e persistente sul piano scolastico. Gli studi sugli stili genitoriali confermano che stili autoritari, permissivi o trascuranti sono sistematicamente associati a esiti scolastici meno positivi (Dornbusch et al., 1987; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994; Pinquart, 2016). Questi dati offrono quindi una conferma empirica di quanto già emerso dagli studi precedenti. In particolare, il parenting negativo che

emerge in risposta ai sintomi di CDS può essere considerato un vero e proprio fattore di rischio aggiuntivo, in grado di amplificare le difficoltà individuali già presenti in una compromissione più ampia sul piano scolastico.

Dal punto di vista teorico, i risultati evidenziano l'importanza di considerare la genitorialità non solo come una variabile di contesto, ma come un processo dinamico di interazione reciproca tra le caratteristiche del bambino e le strategie educative dei genitori. I sintomi tipici della CDS influenzano principalmente il rendimento scolastico generando difficoltà attentive ed esecutive, che possono rendere più complesso il successo accademico del bambino. Queste difficoltà, a loro volta, sembrano aumentare la frustrazione dei genitori e favorire l'adozione di pratiche punitive o coercitive, aggravando ulteriormente le competenze scolastiche del bambino, consolidando un circolo vizioso che rafforza la traiettoria negativa.

Sul piano applicativo, questi risultati sottolineano la necessità di interventi integrati che non si concentrino esclusivamente sui bambini con CDS, ma coinvolgano attivamente anche i loro genitori. In particolare, programmi di parent training mirati potrebbero essere utili per promuovere pratiche educative coerenti con lo stile autorevole, caratterizzato da equilibrio tra calore e controllo. Tali programmi possono aiutare i genitori a sostenere l'autonomia, l'autoregolazione e la motivazione intrinseca dei figli, evitando modalità punitive o coercitive. Sebbene le pratiche genitoriali positive non migliorino direttamente il rendimento scolastico in bambini con CDS, un supporto mirato ai genitori può ridurre il rischio che le difficoltà legate alla CDS vengano gestite con strategie negative, contribuendo a contenere gli effetti negativi sul rendimento scolastico e a interrompere, o almeno attenuare, il circolo vizioso tra sintomi del bambino e pratiche educative disfunzionali.

CONCLUSIONE

Il presente studio si è proposto di indagare la relazione tra la Cognitive Disengagement Syndrome (CDS) e il successo scolastico, esaminando in particolare il ruolo delle pratiche genitoriali, positive o negative, come possibili fattori mediatori. I risultati ottenuti confermano che la CDS è associata a maggiori difficoltà nelle competenze scolastiche, evidenziando un effetto diretto dei sintomi sul rendimento accademico. Le pratiche genitoriali positive, pur favorendo un migliore sviluppo scolastico, non hanno mediato la relazione tra CDS e rendimento accademico, suggerendo che il coinvolgimento positivo dei genitori, sebbene abbia dei benefici, non basta a compensare gli effetti dei sintomi della CDS. Al contrario, le pratiche genitoriali negative hanno svolto un ruolo di mediazione significativo, indicando che uno stile educativo negativo non solo si associa a maggiori difficoltà scolastiche, ma amplifica anche l'impatto della CDS sul rendimento. Questi risultati evidenziano come il parenting negativo rappresenti un fattore di rischio aggiuntivo, in grado di aggravare le difficoltà già presenti nei soggetti con CDS. Lo studio conferma, quindi, l'importanza delle dinamiche familiari nel modulare gli effetti della sindrome sul percorso scolastico e suggerisce che interventi mirati a ridurre le pratiche genitoriali negative possano costituire una strategia fondamentale per supportare i bambini e gli adolescenti con CDS.

LIMITI DELLO STUDIO

Nonostante la dimensione relativamente ampia del campione e l'omogeneità per età, lo studio presenta alcuni limiti metodologici che meritano attenzione. In primo luogo, è stata adottata una strategia di campionamento non probabilistico di convenienza, il che implica che i risultati potrebbero riflettere caratteristiche specifiche della popolazione reclutata e non essere pienamente generalizzabili ad altri contesti o realtà scolastiche. Inoltre, CDS, parenting e rendimento scolastico sono stati valutati principalmente attraverso strumenti standardizzati e report genitoriali, che sebbene affidabili, possono essere influenzati da bias di risposta o

desiderabilità sociale, limitando la precisione con cui i comportamenti e le pratiche educative vengono misurati. Un altro aspetto da considerare riguarda la mancata inclusione di variabili aggiuntive che potrebbero influenzare il rendimento scolastico, come lo status socioeconomico, la qualità dell'insegnamento o il supporto dei pari. L'assenza di questi fattori lascia aperta la possibilità di effetti confondenti, che potrebbero parzialmente spiegare le associazioni osservate.

PROSPETTIVE FUTURE

Alla luce di queste considerazioni, future ricerche potrebbero approfondire i meccanismi che legano la CDS al rendimento scolastico, includendo variabili individuali e contestuali che non sono state considerate in questo lavoro. Tra queste, lo status socioeconomico, la qualità del contesto scolastico e il supporto dei pari appaiono particolarmente rilevanti, poiché possono influenzare sia le pratiche genitoriali sia gli esiti accademici, contribuendo a creare un quadro più complesso e multifattoriale. Inoltre, l'adozione di studi longitudinali permetterebbe di esaminare come le relazioni tra CDS, stili genitoriali e rendimento scolastico si evolvono nel tempo, chiarendo meglio i legami causali e le traiettorie di sviluppo. Un ulteriore sviluppo riguarda l'integrazione di altre fonti di informazione e strumenti di valutazione, così da ottenere un quadro più completo e accurato. Come l'uso di osservazioni dirette, misure comportamentali e strumenti standardizzati non solo aiuterebbe a ridurre il rischio di bias nelle risposte, ma rafforzerebbe anche l'affidabilità e la validità complessiva dei risultati, offrendo evidenze più solide e rappresentative. Infine, in un'ottica applicativa, ricerche future potrebbero indagare l'efficacia di programmi di intervento attraverso studi che includano training specifici per ridurre le pratiche genitoriali disfunzionali e migliorare le competenze di coping e autoregolazione nei bambini e negli adolescenti con CDS. Valutare sistematicamente l'effetto di programmi psicoeducativi rivolti sia alle famiglie sia al contesto scolastico rappresenta un passo cruciale per lo sviluppo di linee guida evidence-based, mirate migliorare l'adattamento scolastico e le

relazioni sociali in bambini ed adolescenti con CDS, nonché a rafforzare la qualità delle relazioni e la gestione delle dinamiche all'interno del nucleo familiare.

BIBLIOGRAFIA

Abar, B., Carter, K. L., & Winsler, A. (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students. *Journal of adolescence*, *32*(2), 259-273.

Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2001). Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR. Burlington, VT: University of Vermont, 1-9.

Acker, S. R., & Miller, M. D. (2005). Campus learning spaces: Investing in how students learn. *EDUCAUSE Center for Applied Research Bulletin*, *2005*(8), 1.

Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Routledge.

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *School Psychology Review, 42*(1), 76–98. https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492

Alloway, T. P. (2009). *The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory.* Child Development, 80(2), 606–621. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01282.x

Alloway, T. P., Bibile, V., & Lau, G. (2013). *Computerized working memory training: Can it lead to gains in cognitive skills in students?* Computers in Human Behavior, 29(1), 632–638. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.023

Andersson, U. (2008). *Working memory as a predictor of written arithmetical skills in children.* British Journal of Educational Psychology, 78(2), 181–203. https://doi.org/10.1348/000709907X209854

Araujo Jiménez, E. A., Jané Ballabriga, M. C., Bonillo Martin, A., Arrufat, F. J., & Serra Giacobo, R. (2015). Executive functioning in children and adolescents with symptoms of sluggish cognitive tempo and ADHD. *Journal of Attention Disorders, 19*(6), 507–514. https://doi.org/10.1177/1087054713495442

Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development, 76*(6), 1144–1159. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x

Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence, 23*(2), 205–222. https://doi.org/10.1006/jado.2000.0308

Baharudin, R., & Luster, T. (1998). Factors related to the quality of the home environment and children's achievement. *Journal of Family Issues, 19*(4), 375–403. https://doi.org/10.1177/019251398019004002

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211–229. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002

Bakó-Biró, Z., Clements-Croome, D. J., Kochhar, N., Awbi, H. B., & Williams, M. J. (2012). Ventilation rates in schools and pupils' performance. *Building and Environment, 48*, 215–223. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2011.08.018

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9–35). Oxford University Press.

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87–99. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*(6), 3296–3319. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x

Bardach, L., & Klassen, R. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. *Educational Research Review, 30*, 100312. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100312

Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? Ameta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197–1220. https://doi.org/10.1037/edu0000419.

Barkley R. A. (2013). Distinguishing sluggish cognitive tempo from ADHD in children and adolescents: executive functioning, impairment, and comorbidity. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, *42*(2), 161–173. https://doi.org/10.1080/15374416.2012.734259

Barkley, R. A. (2012). Distinguishing sluggish cognitive tempo from ADHD in adults. *The ADHD Report, 20*(10), 6–11. https://doi.org/10.1521/adhd.2012.20.10.6

Barkley, R. A. (2012). Distinguishing Sluggish Cognitive Tempo From ADHD in Children and Adolescents: Executive Functioning, Impairment, and Comorbidity. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42(2), 161–173. https://doi.org/10.1080/15374416.2012.734259

Barkley, R. A. (2013). Distinguishing sluggish cognitive tempo from ADHD in children and adolescents: Executive functioning, impairment, and comorbidity. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(2), 161–173. https://doi.org/10.1080/15374416.2012.734259

Barkley, R. A. (2014). Sluggish cognitive tempo (concentration deficit disorder?): Current status, future directions, and a plea to change the name. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(1), 117–125. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9824-y

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment, 89*, 118–133. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013

Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *El buen trato a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa

Bauermeister, J. J., Barkley, R. A., Bauermeister, J. A., Martinez, J. V., & McBurnett, K. (2012). Validity of the sluggish cognitive tempo, inattention, and hyperactivity symptom dimensions: Neuropsychological and psychosocial correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(5), 683–697. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9602-7

Becker, S. P. (2021). Systematic review: Assessment of sluggish cognitive tempo over the past decade. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 60*(6), 690–709. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.10.016

Becker, S. P. (2025). Cognitive disengagement syndrome: A construct at the crossroads. *American Psychologist, 80*(5), 812–834. https://doi.org/10.1037/amp0001517

Becker, S. P., & Langberg, J. M. (2013). Sluggish cognitive tempo among young adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 17*(8), 681–689. https://doi.org/10.1177/1087054711435411

Becker, S. P., Burns, G. L., Garner, A. A., Tamm, L., & Epstein, J. N. (2015). Sluggish cognitive tempo in adults: Psychometric validation of the Adult Concentration Inventory. *Psychological Assessment, 27*(3), 993–1003. https://doi.org/10.1037/pas0000083

Becker, S. P., Burns, G. L., Leopold, D. R., Olson, R. K., & Willcutt, E. G. (2018). Differential impact of trait sluggish cognitive tempo and ADHD inattention in early childhood on adolescent functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(10), 1094–1104. https://doi.org/10.1111/jcpp.12946

Becker, S. P., Dunn, N. C., Fredrick, J. W., McBurnett, K., Tamm, L., & Burns, G. L. (2024). Cognitive disengagement syndrome—Clinical Interview (CDS-CD): Psychometric support for caregiver and youth versions. *Psychological Assessment, 36*, 618–630. https://doi.org/10.1037/pas0001330

Becker, S. P., Epstein, J. N., Burns, G. L., Mossing, K. W., Schmitt, A. P., Fershtman, C. E. M., Vaughn, A. J., Zoromski, A. K., Peugh, J. L., Simon, J. O., & Tamm, L. (2022). Academic functioning in children with and without sluggish cognitive tempo. *Journal of School Psychology, 95*, 105–120. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.001

Becker, S. P., Langberg, J. M., Luebbe, A. M., Dvorsky, M. R., & Flannery, A. J. (2014). Sluggish cognitive tempo is associated with academic functioning and internalizing symptoms in college students with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychology, 70*(4), 388–403. https://doi.org/10.1002/jclp.22046

Becker, S. P., Leopold, D. R., & Willcutt, E. G. (2013). Sluggish cognitive tempo is associated with greater peer problems and lower aggression in children with and without ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(5), 719–730. https://doi.org/10.1007/s10802-012-9706-2

Becker, S. P., Leopold, D. R., Burns, G. L., Jarrett, M. A., Langberg, J. M., Marshall, S. A., ... & Willcutt, E. G. (2016). The internal, external, and diagnostic validity of sluggish cognitive tempo: A meta-analytic review. *Journal of the*

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 55(3), 163–178. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.11.005

Becker, S. P., Sidol, C. A., Van Dyk, T., Epstein, J. N., & Willcutt, E. G. (2014). Predicting academic functioning and grade retention with sluggish cognitive tempo symptoms: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(4), 601–612. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9803-1

Becker, S. P., Willcutt, E. G., Leopold, D. R., Fredrick, J. W., Smith, Z. R., Jacobson, L. A., & Barkley, R. A. (2023). Report of a work group on sluggish cognitive tempo: Key research directions and a consensus change in terminology to cognitive disengagement syndrome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 62(6), 629-645. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.821

Bedel, E. F. (2015). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies, 4*(1), 142–149. https://doi.org/10.11114/jets.v4i1.561

Belinati, G., Moura, M., Becker, S. P., & altri. (2024). Validity of cognitive disengagement syndrome with mother and father ratings of Brazilian children: Replication of Northern Hemisphere findings in South America. *Child Psychiatry & Human Development*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10578-024-01789-w

Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(6), 1053–1064. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*(6), 1641–1660. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x

Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review, 29*(3), 180–200. https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002

Bornstein, M. H. (2005). *Handbook of parenting: Volume I: Children and parenting*. Psychology Press.

Bornstein, M. H. (2013). Parenting and child mental health: A cross-cultural perspective. *World Psychiatry, 12*(3), 258–265. https://doi.org/10.1002/wps.20071

Bornstein, M. H., & Venuti, P. (2013). *Genitorialità*. Il Mulino.

Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal, 21*(1), 47–67. https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.

Burns, G. L., & Becker, S. P. (2021). Sluggish cognitive tempo and ADHD symptoms in a nationally representative sample of U.S. children: Differentiation using categorical and dimensional approaches. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 50*(2), 267–280. https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1678165

Burns, G. L., Becker, S. P., Montaño, J. J., & Servera, M. (2024). Clinical distinction between cognitive disengagement syndrome and ADHD presentations in a nationally representative sample of Spanish children and adolescents. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 65(12), 1601–1611. https://doi.org/10.1111/jcpp.14005

Burns, G. L., de Moura, M. A., Walsh, J. A., Desmul, C., Silpakit, C., & Sommers-Flanagan, J. (2008). Invariance and convergent and discriminant validity between mothers' and fathers' ratings of oppositional defiant disorder toward adults, ADHD-HI, ADHD-IN, and academic competence factors within Brazilian, Thai, and American children. Psychological Assessment, 20(2), 121–130. https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.2.121

Burns, G. L., Lee, S., Servera, M., McBurnett, K., & Becker, S. P. (2015). *Child and Adolescent Behavior Inventory—Parent Version 1.0*. Pullman, WA: Author.

Burns, G. L., Montaño, J. J., Becker, S. P., & Servera, M. (2025). Informazioni psicometriche e normative sull'inventario del comportamento di bambini e adolescenti con valutazioni dei genitori in un campione rappresentativo a livello nazionale di giovani spagnoli. Valutazione, 0(0). https://doi.org/10.1177/10731911251317785

Burns, G. L., Preszler, J., & Becker, S. P. (2022). Psychometric and normative information on the Child and Adolescent Behavior Inventory in a

nationally representative sample of United States children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 51*(4), 443–452. https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1852943

Callan, A., Willcutt, E. G., & Becker, S. P. (2020). Somatic symptoms and sluggish cognitive tempo in youth: The role of comorbid psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *48*, 173–185. https://doi.org/10.1007/s10802-019-00591-1

Campbell, S. B. (1979). Mother-infant interaction as a function of maternal ratings of temperament. *Child Psychiatry and Human Development, 10*(2), 67–76. https://doi.org/10.1007/BF01433498

Camprodon-Rosanas, E., Pujol, J., Martínez-Vilavella, G., Blanco-Hinojo, L., Medrano-Martorell, S., Batlle, S., Forns, J., Ribas-Fitó, N., Dolz, M., & Sunyer, J. (2019). Brain structure and function in school-aged children with sluggish cognitive tempo symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 58*(2), 256–266. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.09.441

Camprodon-Rosanas, E., Pujol, J., Martínez-Vilavella, G., Blanco-Hinojo, L., Medrano-Martorell, S., Batlle, S., Forns, J., Ribas-Fitó, N., Dolz, M., & Sunyer, J. (2019). Brain structure and function in school-aged children with sluggish cognitive tempo symptoms. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 58(2), 256–266. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.09.441

Capdevila-Brophy, C., Artigas-Pallarés, J., Navarro-Pastor, J. B., García-Nonell, K., Rigau-Ratera, E., & Obiols, J. E. (2014). ADHD predominantly inattentive subtype with high sluggish cognitive tempo: A new clinical entity? *Journal of Attention Disorders, 18*(7), 607–616. https://doi.org/10.1177/1087054712445483

Carlson, C. L. (1986). Attention deficit disorder without hyperactivity: A review of preliminary experimental evidence. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 9, pp. 153–175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9823-3_5

Carlson, C. L., & Mann, M. (2002). Sluggish cognitive tempo predicts a different pattern of impairment in the attention deficit hyperactivity disorder, predominantly inattentive type. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 31*(1), 123–129. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3101_14

Carone, N. (2021). *Le famiglie omogenitoriali: Teorie, clinica e ricerca*. Raffaello Cortina Editore.

Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action.* North-Holland

Chao, R. K. (2001). *Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans*. Child Development, 72(6), 1832–1843. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00381

Chen, C., Bian, F., & Zhu, Y. (2023). The relationship between social support and academic engagement among university students: The chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health, 23*, 17301. https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3

Chhuon, V., & Wallace, T. L. (2011). Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in U.S. high schools. *Youth & Society, 46*(3), 348–370. https://doi.org/10.1177/0044118X11436188

Chiu, M. M. (2010). Effects of inequality, family and school on mathematics achievement: Country and student differences. *Social Forces, 88*(4), 1645–1676. https://doi.org/10.1353/sof.2010.0019

Chiu, T. K. F. (2022). School learning support for teacher technology integration from a self-determination theory perspective. *Educational Technology Research and Development.* https://doi.org/10.1007/s11423-022-10096-x

Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., & Fier, J. (2004). Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development*, 75(3), 812–828. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00703.x

Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61–97). University of Chicago Press.

Cooper, A. M., & Michels, R. (1988). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, revised (DSM-III-R). *American journal of Psychiatry*, *145*(10), 1300-1301.

Cramer, B. G., & Palacio-Espasa, F. (1993). Técnicas psicoterápicas mãe/bebê: Estudos clínicos e técnicos (F. F. Settineri, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

De Paola, M., & Scoppa, V. (2008). Peer group effects on the academic performance of Italian students. *Applied Economics*, *42*(17), 2203–2215. https://doi.org/10.1080/00036840701765478

Deary, I., Penke, L. & Johnson, W. The neuroscience of human intelligence differences. *Nat Rev Neurosci* **11**, 201–211 (2010). https://doi.org/10.1038/nrn2793

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*(1), 105–115. https://doi.org/10.1037/h0030644

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14–23. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford University Press.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*(1), 1–27. https://doi.org/10.3102/00346543071001001

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3–4), 325–346. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137

Dix, T. (2000). Understanding What Motivates Sensitive Parenting. *Psychological Inquiry*, *11*(2), 94–97.

Dockrell, J. E., & Shield, B. M. (2006). Acoustical barriers in classrooms: The impact of noise on performance in the classroom. *British Educational Research Journal, 32*(3), 509–525. https://doi.org/10.1080/01411920600635494

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*(5), 1244–1257. https://doi.org/10.2307/1130618

Douglas, V. I. (1972). Stop, look, and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioural Science, 4*(4), 259–282. https://doi.org/10.1037/h0082313

Douglas, V. I. (1999). Cognitive control processes in attention deficit/hyperactivity disorder. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 105–138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4881-2_5

Driscoll, A. K., Russell, S. T., & Crockett, L. J. (2008). Parenting styles and youth well-being across immigrant generations. *Journal of Family Issues, 29*(2), 185–209. https://doi.org/10.1177/0192513X07307843

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939–944. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2012). Socioeconomic status and cognitive functioning: Moving from correlation to causation. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 3*(3), 377–386. https://doi.org/10.1002/wcs.1176

Duncan, G. J., Kalil, A., & Ziol-Guest, K. M. (2017). Increasing inequality in parent incomes and children's schooling. *Demography, 54*(5), 1603–1626. https://doi.org/10.1007/s13524-017-0600-4

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Eamon, M.K. Social-Demographic, School, Neighborhood, and Parenting Influences on the Academic Achievement of Latino Young Adolescents. *J Youth Adolescence* 34, 163–174 (2005). https://doi.org/10.1007/s10964-005-3214-x

Eccles, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121).

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3–34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Edgerton, E., & McKechnie, J. (2023). The relationship between student's perceptions of their school environment and academic achievement. *Frontiers in psychology*, *13*, 959259. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.959259

Elham, D., Siti, N. Y., Rumaya, B. J., & Mansor, A. T. (2012). Relationship between parenting style and academic achievement among Iranian adolescents in Sirjan. *Asian Social Science, 8*, 156. DOI:10.5539/ass.v8n1p156

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, *70*(3), 461.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501–519.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613–628.

Epple, D., & Romano, R. E. (1998). Competition between private and public schools, vouchers, and peer-group effects. *American Economic Review, 88*(1), 33–62.

Evans, J. S. B. T., & Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science, 8*(3), 223–241

Flannery, A. J., Becker, S. P., & Luebbe, A. M. (2014). Does Emotion Dysregulation Mediate the Association Between Sluggish Cognitive Tempo and College Students' Social Impairment? Journal of Attention Disorders, 20(9), 802-812. https://doi.org/10.1177/1087054714527794

Flannery, A. J., Becker, S. P., & Sidol, C. A. (2016). Sluggish cognitive tempo is associated with academic functioning and internalizing symptoms in college students. *Journal of Clinical Psychology*, *72*(5), 490–504. https://doi.org/10.1002/jclp.22270

Flannery, A. J., Luebbe, A. M., & Becker, S. P. (2017). Sluggish cognitive tempo is associated with poorer study skills, more executive functioning deficits, and greater impairment in college students. *Journal of Clinical Psychology, 73*(9), 1091–1113. https://doi.org/10.1002/jclp.22406

Fredrick, J. W., & Becker, S. P. (2023b). Sluggish cognitive tempo (cognitive disengagement syndrome) and academic functioning: A systematic review and agenda for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 26*(1), 82–120. https://doi.org/10.1007/s10567-022-00411-6

Fredrick, J. W., Jacobson, L. A., Peterson, R. K., & Becker, S. P. (2024). Cognitive disengagement syndrome (sluggish cognitive tempo) and medical conditions: A systematic review and call for future research. Child

Neuropsychology, 30(5), 783–817. https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2256052

García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, *44*(173), 101–131.

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, *33*(4), 31–41. https://doi.org/10.1177/107621751003300406

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools, 49*(7), 656–667. https://doi.org/10.1002/pits.21626

Ghazarian, S. R., & Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 23–35. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9360-1

Giglio, E. (2012). Le funzioni della genitorialità. *Tredimensioni*, *9*, 40–47.

Göktaş, İ. (2023). *The effects of teachers' psychological maturity and classroom management styles on student achievement*. Educational Research and Reviews, 18(3), 52–61. DOI:10.17275/per.23.15.10.1

Göncz, L., Göncz, T., & Pekić, T. (2014). The influence of students' personality traits on their perception of a good teacher within the five-factor model of personality. *Acta Polytechnica Hungarica, 11*(3), 65–86. https://doi.org/10.12700/APH.11.03.2014.03.5

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 631–645. https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631

Gottfried, A. W., Cook, C. R., Gottfried, A. E., & Morris, P. E. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly, 49*(2), 172–186. https://doi.org/10.1177/001698620504900206

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 462 482. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006.

Gregory, A. M., Rijsdijk, F. V., & Eley, T. C. (2010). A twin study of sleep difficulties in school-aged children. *Child Development*, *81*(2), 382–393. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01403.x

Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. Journal of Educational Psychology, 107(4), 1086–1104. https://doi.org/10.1177/0272431614537117

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In W. A. Collins (Ed.), *Aspects of the development of competence* (pp. 223–244). Springer.

Hathaway, W. E. (1995). Effects of School Lighting on Physical Development and School Performance. *The Journal of Educational Research*, *88*(4), 228–242. https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941304

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. Journal of Labor Economics, 24(3), 411–482. https://doi.org/10.1086/504455

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. The Design Council.

Hochschild, J. L. (2003). Social class in public schools. *The Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society), 166*(2), 267–284. https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00092.x

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Hsieh, P. (P.-H.), Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics, 18*(3), 454–476.

Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal, 112*(1), 38–60. https://doi.org/10.1086/660686

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal

study. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*(3), 422–449. https://doi.org/10.1037/a0018947

Husin, A., Helmi, H., Nengsih, Y. K., et al. (2025). *Environmental education in schools: Sustainability and hope*. Discover Sustainability, 6, 41. https://doi.org/10.1007/s43621-025-00837-2

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology, 27*(6), 817–839. https://doi.org/10.1023/A:1022262625984

Jacobson, L. A., & Mahone, E. M. (2019). Sluggish cognitive tempo predicts academic fluency, beyond contributions of core academic skills, attention, and motor speed. *Journal of Attention Disorders, 23*(14), 1703–1710. https://doi.org/10.1177/1087054718776468

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jeynes, W. (2010). Parental involvement and academic success. In *Routledge eBooks*. https://doi.org/10.4324/9780203843444

Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Urban Education, 35*(2), 202–218. https://doi.org/10.1177/0013124502239392

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237–269. https://doi.org/10.1177/0042085905274540

Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education, 62*, 149–158. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.027

Jung, S., Lee, S., Burns, G. L., & Becker, S. P. (2021). Internal and external validity of self-report and parent-report measures of sluggish cognitive

tempo in South Korean adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 43*(2), 355–366. https://doi.org/10.1007/s10862-020-09821-8

Kennett, D. J., & Keefer, K. (2006). Impact of Learned Resourcefulness and Theories of Intelligence on Academic Achievement of University Students: An integrated approach. *Educational Psychology*, *26*(3), 441–457. https://doi.org/10.1080/01443410500342062

Kofler, M.J., Irwin, L.N., Soto, E.F. *et al.* Executive Functioning Heterogeneity in Pediatric ADHD. *J Abnorm Child Psychol* 47, 273–286 (2019). https://doi.org/10.1007/s10802-018-0438-2

Kristof-Brown, A. L., & Billsberry, J. (2012). *Organizational fit: Key issues and new directions*. John Wiley & Sons.

Kusurkar, R. A., Croiset, G., Galindo-Garré, F., & Ten Cate, T. J. (2013b). *Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion*. *BMC Medical Education, 13*, 87. https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-87

Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013a). *How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis*. *Advances in Health Sciences Education, 18*(1), 57–69. https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's Initial Sentiments About Kindergarten: Is School Liking an Antecedent of Early Classroom Participation and Achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, *46*(2), 255–279. http://www.jstor.org/stable/23093716

Lahey, B. B., Schaughency, E. A., Frame, C. L., & Strauss, C. C. (1985). Teacher ratings of attention problems in children experimentally classified as exhibiting attention deficit disorder with and without hyperactivity. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24*(5), 613–616. https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60064-9

Lane, J., & Lane, A. M. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 29(7), 687–693. https://doi.org/10.2224/sbp.2001.29.7.687

Langberg, J. M., Becker, S. P., & Dvorsky, M. R. (2014). The association between sluggish cognitive tempo and academic functioning in youth with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(1), 91–103. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9722-3

Langberg, J. M., Becker, S. P., Dvorsky, M. R., & Luebbe, A. M. (2014). Are sluggish cognitive tempo and daytime sleepiness distinct constructs? *Psychological Assessment, 26*(2), 586–597. https://doi.org/10.1037/a0036276

Lee, J. S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, *53*, 330-340. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006

Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, *43*(2), 193–218. https://doi.org/10.3102/00028312043002193

Li, D., & Sullivan, W. C. (2016). Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue. Landscape and Urban Planning, 148, 149–158. https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2015.12.015

Liu, J., Peng, P., Zhao, B. *et al.* (2022). Socioeconomic Status and Academic Achievement in Primary and Secondary Education: a Meta-analytic Review. *Educ Psychol Rev* 34, 2867–2896 https://doi.org/10.1007/s10648-022-09689-y

Liu, Y., Wang, L., & Wang, Z. (2020). Multiplicative effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance: A longitudinal study of Chinese students. *Journal of Personality, 88*(3), 584–595. https://doi.org/10.1111/jopy.12512PubMed

Lu, L., Weber, H. S., Spinath, F. M., & Shi, J. (2011). Predicting school achievement from cognitive and non-cognitive variables in a Chinese sample of elementary school children. *Intelligence*, *39*(2-3), 130-140. https://doi.org/10.1016/j.intell.2011.02.002

Manion, J. (1977). A study of fathers and infant caretaking. *Birth*, *4*(4), 174-179. https://doi.org/10.1111/j.1523-536X.1977.tb01236.x

Manzano, J., Palacio Espasa, F., & Zilkha, N. (1999). The narcissistic scenarios of parenthood. *The International Journal of Psycho-Analysis, 80*(3), 465–475.

Marjoribanks, K. (1996). Family learning environments and students' outcomes: A review. *Journal of comparative family studies*, *27*(2), 373-394. https://doi.org/10.3138/jcfs.27.2.373

Marks, G. N. (2005). Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. International Sociology, 20(4), 483–505. https://doi.org/10.1177/0268580905058328

Marshall, S. A., Evans, S. W., Eiraldi, R. B., Becker, S. P., & Power, T. J. (2014). Social and academic impairment in youth with ADHD, predominately inattentive type and sluggish cognitive tempo. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(1), 77–90. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9758-4

Matsuoka, R. H. (2010). Student performance and high school landscapes: Examining the links. Landscape and Urban Planning, 97(4), 273–282. https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2010.06.011

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Kallus, R., Baweja, R., & Waschbusch, D. A. (2024). Cognitive disengagement syndrome (formerly sluggish cognitive tempo) and comorbid symptoms in child autism, ADHD, and elementary school samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *46*(3), 857-865. https://doi.org/10.1007/s10862-024-10145-0

Mayes, S. D., Kallus, R., Bangert, L. R., Fosco, W., Calhoun, S. L., & Waschbusch, D. A. (2021a). Relationship between sluggish cognitive tempo, IQ and academic achievement test scores, and academic impairment in autism, ADHD, and elementary school samples. *Child Neuropsychology, 28*(2), 244–265. https://doi.org/10.1080/09297049.2021.1970735

McBurnett, K., Villodas, M., Burns, G. L., Hinshaw, S. P., Beaulieu, A., & Pfiffner, L. J. (2014). Structure and validity of sluggish cognitive tempo using an expanded item pool in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(1), 37–48. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9801-5

McLean, J. F., & Hitch, G. J. (1999). Working memory impairments in children with specific arithmetic learning difficulties. *Journal of experimental child psychology*, *74*(3), 240-260. https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2516

McNeal Jr, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics*, *30*(2), 171-179. https://doi.org/10.1016/S1053-5357(00)00100-1

McQuade, J. D. (2020). Peer functioning in adolescents with ADHD. In S. P. Becker (Ed.), *ADHD in adolescents: Development, assessment, and treatment* (pp. 128–147). The Guilford Press.

Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, *74*(4), 1145-1157. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598

Mikami, A. Y., Huang-Pollock, C. L., Pfiffner, L. J., McBurnett, K., & Hangai, D. (2007). Social skills differences among attention-deficit/hyperactivity disorder types in a chat room assessment task. *Journal of abnormal child psychology*, *35*(4), 509-521. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9108-5

Miller, A. (2003). *Teachers, parents and classroom behaviour: A psychosocial approach.* McGraw-Hill Education (UK).

Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early childhood research quarterly*, *25*(4), 432-449. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.01.002

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science, 21*(1), 8–14. https://doi.org/10.1177/0963721411429458

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, *41*(1), 49-100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Mtshweni, B. V. (2024). Perceived social support and academic persistence among undergraduate students: Mediation of sense of belonging and intrinsic motivation. *Journal of Psychology in Africa*, *34*(1), 36-43. https://doi.org/10.1080/14330237.2024.2314366

Mudrak, J. (2011). ‘He was born that way’: Parental constructions of giftedness. *High Ability Studies, 22*(2), 199–217. https://doi.org/10.1080/13598139.2011.622941

Mudrák, J., Zábrodská, K., & Takács, L. (2020). Approccio sistemico allo sviluppo dell’alfabetizzazione alla lettura: Risorse familiari, voti scolastici e motivazione alla lettura negli alunni di quarta elementare. *Frontiers in Psychology, 11*, 37. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00037

Munir, J., Faiza, M., Jamal, B., Daud, S., & Iqbal, K. (2023). The impact of socio-economic status on academic achievement. *Journal of Social Sciences Review*, *3*(2), 695-705. https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.308

Neeper, R., & Lahey, B. B. (1986). The Children's Behavior Rating Scale: A factor analytic developmental study. *School Psychology Review, 15*(2), 277–288. https://doi.org/10.1080/02796015.1986.12085230

Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development, 31*(6), 594–602. https://doi.org/10.1177/0165025407080589

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American educational research journal*, *44*(2), 340-369.https://doi.org/10.3102/0002831207302172

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120–162. https://doi.org/10.3102/0002831210365008

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

OECD (2021), OECD Economic Outlook, Volume 2021 Issue 1, No. 109, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/edfbca02-en

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin, 134*(2), 270–300. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270

Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain?. *Journal of learning disabilities*, *49*(1), 3-20. https://doi.org/10.1177/0022219414521667

Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 161–169. https://doi.org/10.1177/001698620304700207

Pianta, R. C. (2001). *Student–teacher relationships: Early school adjustment and future academic outcomes*. Journal of School Psychology, 39(4), 379–401.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444–458. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261

Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(3), 475–493. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y

Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 24*(1), 75–100. https://doi.org/10.1037/cdp0000149

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, *31*(6), 459-470.. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4

Pointon-Haas, J., Waqar, L., Upsher, R., Foster, J., Byrom, N., & Oates, J. (2024). A systematic review of peer support interventions for student mental health and well-being in higher education. *BJPsych open*, *10*(1), e12. doi: 10.1192/bjo.2023.603

Poon, K. (2020). The impact of socioeconomic status on parental factors in promoting academic achievement in Chinese children. *International Journal of Educational Development, 75*(C), 102175. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102175

Popa, D., & Voicu, B. C. (2015). Motivational aspects engaged in performance of preadolescent students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 186-191. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.280

Rahayu, W. P., Sulistyowati, R., Pratikto, H., Hidayat, R., Narmaditya, B. S., Zainuddin, Z., ... & Indarwati, R. A. A. (2024). Using self-determination and expectancy theory to evaluate hybrid learning. *Cogent Education*, *11*(1), 2303535. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2303535

Ramdani, D., & Susilo, H. (2022). The Effectiveness of Collaborative Learning on Critical Thinking, Creative Thinking, and Metacognitive Skill Ability: Meta-Analysis on Biological Learning. *European Journal of Educational Research*, *11*(3), 1607-1628. DOI:10.12973/eu-jer.11.3.1607

Reardon, S. F. (2011). The Widening Academic Achievement Gap between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations. Whither Opportunity, 1, 91-116.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Reeves, C. B., Palmer, S., Gross, A. M., Simonian, S. J., Taylor, L., Willingham, E., & Mulhern, R. K. (2007). Brief report: Sluggish cognitive tempo among pediatric survivors of acute lymphoblastic leukemia. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(9), 1050–1054. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm063

Reis HT, Collins WA, Berscheid E. The relationship context of human behavior and development. Psychol Bull. 2000 Nov;126(6):844-72. doi: 10.1037/0033-2909.126.6.844

Reuter, M. W., & Biller, H. B. (1973). Perceived paternal nurturance-availability and personality adjustment among college males. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40*(3), 339–342. https://doi.org/10.1037/h0034493

Riglin, L., Frederickson, N., Shelton, K. H., & Rice, F. (2013). A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school. Journal of Adolescence, 36(3), 507–517. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.002

Rimm, S. (2008). Underachievement syndrome: A psychological defensive pattern. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 149–163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_8

Rose, D., & Rose, K. (2007). Deficits in executive function processes. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 287–308). New York, NY: Guilford Press.

Rubie-Davies, C. M., & Hattie, J. A. (2024). *The powerful impact of teacher expectations: A narrative review*. Journal of the Royal Society of New Zealand, 55(2), 343–371. https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it.* Harvard University Press.

Russell, K. M. H., Redmond, S. M., & Ash, A. C. (2022). Psycholinguistic profiling of children with sluggish cognitive tempo. *Clinical Linguistics & Phonetics*. https://doi.org/10.1080/02699206.2022.2092422

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171–195). Routledge/Taylor & Francis Group.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sacerdote, B. (2001). Peer effects with random assignment: Results for Dartmouth roommates. *The Quarterly journal of economics*, *116*(2), 681-704. https://doi.org/10.1162/00335530151144131

Sadeghi-Bahmani, D., Eisenhut, L., Mikoteit, T., Helfenstein, N., Brühl, A. B., Dürsteler, K. M., Becker, S. P., & Brand, S. (2025). Cognitive Disengagement Syndrome (CDS) and Psychological Ill-Being in Young Adults Using the Adult Concentration Inventory (ACI). *Journal of Clinical Medicine*, *14*(7), 2362. https://doi.org/10.3390/jcm14072362

Servera, M., Sáez, B., Burns, G. L., & Becker, S. P. (2018). Clinical differentiation of sluggish cognitive tempo and attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Journal of Abnormal Psychology, 127*(8), 818–829. https://doi.org/10.1037/abn0000375

Seyfried, S. F. (1998). Academic achievement of African American preadolescents: The influence of teacher perceptions. *American Journal of Community Psychology*, *26*(3), 381-402. https://doi.org/10.1023/A:1022107120472

Shaffer, A., & Obradović, J. (2017). Unique contributions of emotion regulation and executive functions in predicting the quality of parent–child interaction behaviors. *Journal of Family Psychology*, *31*(2), 150. https://doi.org/10.1037/fam0000269

Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C., & Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC psychology*, *12*(1), 278. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01780-z

Shaturaev, J. (2022). Student disengagement in school: Causes, consequences, and strategies for re-engagement. Journal of Educational Issues, 8(1), 225–234. https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.20397

Shiner, R. L., & Caspi, A. (2012). Temperament and the development of personality traits, adaptations, and narratives. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 497–516). The Guilford Press.

Siegel, J. M. (2003). Perceived school environment and academic performance in early adolescence. Youth & Society, 35(1), 30–50. https://doi.org/10.1177/0044118X03254525

Simonelli, A. (2014*). La funzione genitoriale. Sviluppo e psicopatologia.* Raffaello Cortina.

Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Parent beliefs and children's after-school activities: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *42*(5), 1029–1046. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.1029

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417

Smith, Z. R., & Langberg, J. M. (2017). Predicting academic impairment and internalizing psychopathology using a multidimensional framework of sluggish cognitive tempo with parent- and adolescent reports. *European Child & Adolescent Psychiatry, 26*(9), 1141–1150. https://doi.org/10.1007/s00787-017-1003-1

Smith, Z. R., Breaux, R. P., Green, C. D., & Langberg, J. M. (2019). Evaluation of the interplay between homework motivation and sluggish cognitive tempo in youth with ADHD: Associations with homework performance. *Journal of Attention Disorders, 23*(11), 1262–1273. https://doi.org/10.1177/1087054718763722

Somma, A., Becker, S. P., Leitner, C., & Fossati, A. (2022). Reliability, factor validity, and neuropsychological correlates of the Child Concentration Inventory–2 in a community sample of Italian adolescents. *Assessment, 29*(8), 1842–1857. https://doi.org/10.1177/10731911211033349

Spedding, J., Hawkes, A. J., & Burgess, M. (2017). Peer Assisted Study Sessions and Student Performance: The Role of Academic Engagement, Student Identity, and Statistics Self-efficacy. *Psychology Learning & Teaching*, 16(1), 144–163.

Speirs-Neumeister, K. L. S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly, 50*(3), 238–251. https://doi.org/10.1177/001698620605000304

Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(8), 1140–1152. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9314-7

Spinath, B., Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2010). Domain-specific school achievement in secondary school: The impact of cognitive abilities and self-concept. *Learning and Individual Differences, 20*(5), 519–524. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.03.009

St Clair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly journal of experimental psychology (2006)*, *59*(4), 745–759. https://doi.org/10.1080/17470210500162854

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*(3), 754–770. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, *63*(5), 1266–1281. https://doi.org/10.2307/1131532

Stephanou, G. (2014). Feelings towards child–teacher relationships, and emotions about the teacher in kindergarten: effects on learning motivation, competence beliefs and performance in mathematics and literacy. *European Early Childhood Education Research Journal*, *22*(4), 457–477. https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947830

Stephanou, G., & Doulkeridou, M. (2020). Parental competence beliefs and attributions for achievement in kindergarten: Effects on parent expectations for later school achievement. *International Journal of Social Science Research*, *8*(2), 199-224 https://doi.org/10.5296/ijssr.v8i2.16766

Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511611445

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, *88*(4), 479-507. https://doi.org/10.3102/0034654317751919

Swanson, H. L. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. Guilford Press.

Swanson, H. L. (2004). *Working memory and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature.* Journal of Learning Disabilities, 37(3), 249–268. DOI:10.1016/S0735-004X(05)18001-X

Tamm, L., Garner, A. A., Loren, R. E. A., Epstein, J. N., Vaughn, A. J., Ciesielski, H. A., & Becker, S. P. (2016). Slow sluggish cognitive tempo symptoms are associated with poorer academic performance in children with ADHD. *Psychiatry Research, 242*, 251–259. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.05.054

Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2001). Coping with add: The Surprising Connection to Green Play Settings. *Environment and Behavior*, *33*(1), 54-77. https://doi.org/10.1177/00139160121972864

Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 38*(3), 183–197. https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297

Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, *50*(3), 337–346. https://doi.org/10.1353/csd.0.0073

van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2020). Preference and popularity as distinct forms of status: A meta-analytic review of 20 years of research. *Journal of Adolescence*, *84*, 78-95. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.010

van der Maas, H. L., Dolan, C. V., Grasman, R. P., Wicherts, J. M., Huizenga, H. M., & Raijmakers, M. E. (2006). A dynamical model of general intelligence: the positive manifold of intelligence by mutualism. *Psychological review*, *113*(4), 842–861. https://doi.org/10.1037/0033-295X.113.4.842

Van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001

Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: Reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. Journal of Youth and Adolescence, 40(12), 1568–1580. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9637-7

Van Vianen, A. E. M. (2018). Person–environment fit: A review of its basic tenets. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5, 75–101. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104702

Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P., & Gilar-Corbí, R. (2019). Relationship between parent involvement and academic achievement through metacognitive strategies: A multiple multilevel mediation analysis. *British Journal of Educational Psychology, 89*(2), 393–411. https://doi.org/10.1111/bjep.12245

Venuti, P., Simonelli, A., & Rigo, P. (2018) *Basi biologiche della funzione genitoriale. Condizioni tipiche e atipiche* (pp. 1–27). Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore.

Visu-Petra, L., Benga, O., & Miclea, M. (2007). Dimensions of attention and executive functioning in 5-to 12-years-old children: Neuropsychological assessment with the NEPSY battery. *Cognition, Brain, Behavior*, *11*(3), 585.

Visu-Petra, L., Cheie, L., Benga, O., & Miclea, M. (2011). Cognitive control goes to school: The impact of executive functions on academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *11*, 240-244. doi:10.1016/j.sbspro.2011.01.069

Vizziello, G.F, Colucci, M.R., Disnan, G., Simonelli, A. (2003). *Psicopatologia dello sviluppo*, Il mulino.

Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development, 85*(2), 610–625. https://doi.org/10.1111/cdev.12153

Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. American Educational Research Journal, 47(3), 633–662. https://doi.org/10.3102/0002831209361209

Weinstein, C. S., & Woolfolk, A. E. (1981). The classroom setting as a source of expectations about teachers and pupils. *Journal of Environmental Psychology*, *1*(2), 117-129. https://doi.org/10.1016/S0272-4944(81)80002-3

Wigfield, A., Muenks, K., & Eccles, J. S. (2021). Achievement motivation: What we know and where we are going. *Annual Review of Developmental Psychology*, *3*(1), 87-111. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-103500

Willcutt, E. G., Chhabildas, N., Kinnear, M., DeFries, J. C., Olson, R. K., Leopold, D. R., Keenan, J. M., & Pennington, B. F. (2014). The internal and external validity of sluggish cognitive tempo and its relation with DSM-IV ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(1), 21–35. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9800-6

Willcutt, E. G., Nigg, J. T., Pennington, B. F., Solanto, M. V., Rohde, L. A., Tannock, R., Loo, S. K., Carlson, C. L., McBurnett, K., & Lahey, B. B. (2012). Validity of DSM-IV attention deficit/hyperactivity disorder symptom dimensions and subtypes. *Journal of Abnormal Psychology, 121*(4), 991–1010. https://doi.org/10.1037/a0027347

Wood,W.L.M.,Lewandowski,L.J.,Lovett, B.J.,&Antshel,K.M.(2017). Executive dysfunction and functional impairment associated with sluggish cognitive tempo in emerging adulthood. Journal of Attention Disorders, 21(8), 691–700 https://doi.org/10.1177/1087054714560822

Woodcock, S., & Hardy, I. (2023). *Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: Cultivating a learning environment for all*. Professional Development in Education. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058

Worley, J. T., Meter, D. J., Ramirez Hall, A., Nishina, A., & Medina, M. A. (2023). Prospective associations between peer support, academic competence, and anxiety in college students. *Social psychology of education : an international journal*, 1–19. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09781-3

Wu, C.-D., McNeely, E., Cedeno-Laurent, J. G., Pan, W.-C., Adamkiewicz, G., Dominici, F., Lung, S.-C. C., & Spengler, J. D. (2014). Linking student performance in Massachusetts elementary schools with the "greenness" of school surroundings using remote sensing. PLoS ONE, 9(10), e108548. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0108548

Wu, F., Jiang, Y., Liu, D., Konorova, E., & Yang, X. (2022). The role of perceived teacher and peer relationships in adolescent students' academic

motivation and educational outcomes. *Educational Psychology*, *42*(4), 439-458. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2042488

Yu, X., Xiang, J., Epstein, J. N., Tamm, L., Foster, J. A., & Becker, S. P. (2025). Neural correlates of cognitive disengagement syndrome symptoms in children: A magnetoencephalography study. Brain Sciences, 15(6), 624. https://doi.org/10.3390/brainsci15060624

Yuliawati, Y., Winarni, W., Lyesmaya, D., & Hapipah, H. (2025). Peer Social Support and Academic Achievement: A Systematic Literature review. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research/Advances in social science, education and humanities research* (pp. 357–372). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-450-1_23

Zhang, F., Jiang, Y., Ming, H., Ren, Y., Wang, L., & Huang, S. (2020). Family socio-economic status and children's academic achievement: The different roles of parental academic involvement and subjective social mobility. *British Journal of Educational Psychology, 90*(3), 561–579. https://doi.org/10.1111/bjep.12374

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Zimmerman, D. J. (2003). Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment. *Review of Economics and statistics*, *85*(1), 9-23. https://doi.org/10.1162/003465303762687677

Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.