



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTAMENTO

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PSICOLOGIA

Tra comprendere e sentire l'Altro:
Teoria della Mente, Empatia e Atteggiamenti dei
bambini verso i coetanei con disabilità

RELATORE:

Chiar.ma Prof.ssa Serena Lecce

CORRELATORE:

Dottor. Elvis Kurtisi

Tesi di Laurea di

Valeria Ciccu

Matricola 542689

Anno Accademico 2025/2026

INDICE

ABSTRACT.....	6
PARTE I – QUADRO TEORICO E STATO DELL'ARTE.....	7
LA TEORIA DELLA MENTE (ToM)	8
1.1 Definizione e modelli della Teoria della Mente.....	8
1.1.1 Le origini del costrutto e la sua definizione	8
1.1.2 I modelli teorici.....	9
1.1.3 Dimensioni e funzioni della ToM: tra cognizione, socialità e consapevolezza di Sé	10
1.2 Lo sviluppo della Teoria della Mente: dalle prime interazioni all'Età Scolare.....	11
1.2.1 Le fasi evolutive precoci: dai precursori alla ToM implicita	11
1.2.2 L'Età Prescolare: la Scala di Wellman e la Falsa Credenza di Primo Ordine	13
1.2.3 La ToM in Età Scolare: la Falsa Credenza di Secondo Ordine e la ToM Avanzata	14
1.3 La valutazione della Teoria della Mente: paradigmi sperimentali e strumenti di misura.....	15
1.3.1 I compiti classici di Primo e Secondo Ordine.....	15
1.3.2. Verso una valutazione complessa: le prove di ToM Avanzata.....	17
1.3.3. Le Strange Stories: un approccio narrativo alla mentalizzazione.....	19
1.4. Variabilità Interindividuale e Fattori Correlati nella ToM	20
1.4.1. Fattori Individuali: il ruolo chiave del Linguaggio e delle Funzioni Esecutive.....	20
1.4.2. Fattori Contestuali: l'influenza dell'ambiente sociale	21
1.5. Conseguenze della Teoria della Mente.....	23
1.5.1. Conseguenze Cognitive	23
1.5.2. Conseguenze Sociali.....	24
L'EMPATIA: UN COSTRUTTO MULTIDIMENSIONALE E IL RAPPORTO CON LA TEORIA DELLA MENTE	26
2.1 Definizioni e Confini Concettuali	26
2.1.1 La natura multidimensionale, funzioni e modelli teorici.....	26
2.1.2 Confini del costrutto: differenze con Contagio Emotivo, Personal Distress e Compassione.....	28
2.2 Dimensioni e Sviluppo dell'Empatia.....	29
2.2.1 La struttura duale: Empatia Cognitiva ed Empatia Affettiva	29
2.2.2 Lo sviluppo della competenza empatica: dal contagio emotivo alla motivazione prosociale.....	30
2.2.3 Il bias intergruppo: Empatia Selettiva verso l'Outgroup.....	32
2.3 Metodologie di Misurazione dell'Empatia e Strumenti Self-Report.....	33
2.3.1 La valutazione dell'Empatia: dalle misure comportamentali e fisiologiche alle scale di auto-valutazione	33
2.3.2 Questionari di Empatia per l'Età Scolare: strumenti e validità metodologica	33
2.4 Relazioni tra Empatia e Teoria della Mente	34
2.4.1 Il contributo della ToM alla comprensione empatica	34
2.4.2 Il ruolo del Perspective Taking nella connessione tra ToM ed Empatia.....	35
ATTEGGIAMENTI VERSO LA DISABILITÀ: IL RUOLO DELLA TEORIA DELLA MENTE E DELL'EMPATIA.....	37

3.1 La Rappresentazione della Disabilità: dai modelli alla percezione della mente	37
3.1.1 I Modelli di Riferimento: dal Modello Medico al Modello Bio-Psico-Sociale.....	37
3.1.2 Linguaggio e rappresentazione della disabilità.....	38
3.1.3 La Disabilità nel Contesto Scolastico: l'inclusione tra pari	40
3.2 L'Atteggiamento Sociale come costruito cognitivo ed emotivo	41
3.2.1 La struttura dell'Atteggiamento: la componente Cognitiva, Affettiva e Comportamentale	41
3.2.2 La formazione del pregiudizio in età scolare e gli strumenti di rilevazione.....	43
3.3 Atteggiamenti verso la Disabilità: stereotipi e ipotesi del contatto.....	45
3.3.1 Stereotipi sulla disabilità: il modello Calore-Competenza e la negazione di abilità.....	45
3.3.2 L'Ipotesi del Contatto e le condizioni di riduzione del pregiudizio	46
3.4 Relazioni tra ToM, Empatia e Atteggiamenti verso la disabilità.....	48
3.4.1 La variazione della ToM e il ruolo del pregiudizio.....	48
3.4.2 Il contributo dell'Empatia agli atteggiamenti	49
PARTE II – IL PRESENTE STUDIO	51
IL PRESENTE STUDIO.....	52
4.1 Il gap nella letteratura: oltre l'analisi dei singoli costrutti	52
4.2 Il Progetto DIVERSA-MENTE: il presente studio e le sue ipotesi.....	53
METODI	55
5.1 Partecipanti	55
5.2 Materiali.....	55
5.2.1 Le Strange Stories.....	56
5.2.2 Empatia.....	57
5.2.3 Atteggiamenti verso la disabilità	58
5.2.4 Funzioni Esecutive.....	58
5.2.5 Abilità Verbali	59
5.2.6 Informazioni socio-demografiche.....	60
5.3 Procedimento	60
ANALISI DEI DATI E RISULTATI.....	62
6.1 Piano di Analisi.....	62
6.2 Risultati	63
6.2.1 Statistiche descrittive e analisi preliminari.....	63
6.2.2 Teoria della Mente, Empatia e Atteggiamenti verso la Disabilità	64
6.2.3 Teoria della Mente verso target con e senza Disabilità	67
7.1 Il presente studio: sintesi degli obiettivi e risultati principali	69
7.2 Il ruolo predittivo dell'Empatia e la variazione della Teoria della Mente	70
7.3 La mentalizzazione verso la disabilità e il ruolo del contesto	73
7.4 Limiti dello studio	75
CONCLUSIONE.....	77
BIBLIOGRAFIA	79

ABSTRACT

La Teoria della Mente (ToM) e l'Empatia sono competenze socio-cognitive fondamentali per navigare l'ambiente sociale e costruire relazioni interpersonali. Sebbene la letteratura abbia ampiamente indagato questi costrutti, meno nota è la loro interazione nella formazione degli atteggiamenti verso i coetanei con disabilità, specialmente all'interno del contesto scolastico. Il presente lavoro di tesi si propone di esplorare come l'applicazione contestualizzata della mentalizzazione e i livelli di empatia concorrano a predire gli atteggiamenti inclusivi in bambini a sviluppo tipico, valutando inoltre l'eventuale variazione della ToM in funzione delle caratteristiche del target (presenza o assenza di disabilità).

La ricerca ha coinvolto un campione di 153 alunni frequentanti il terzo, quarto e quinto anno della scuola primaria, inseriti all'interno del sistema scolastico italiano. Per valutare l'uso differenziale della ToM, è stata somministrata una versione adattata delle *Strange Stories* in cui è stata manipolata sperimentalmente la condizione dei protagonisti (con e senza disabilità). Parallelamente, sono stati misurati i livelli di empatia attraverso la *Basic Empathy Scale* e gli atteggiamenti espliciti verso la disabilità tramite un questionario *self-report* adattato. Il protocollo ha incluso anche prove di controllo per le abilità verbali e le funzioni esecutive.

I risultati dei modelli hanno evidenziato che l'Empatia si configura come il predittore più forte degli atteggiamenti positivi verso la disabilità. La ToM contribuisce a prevedere l'atteggiamento, ma la sua influenza varia sensibilmente in base al target: prestazioni più elevate nella mentalizzazione di scenari con disabilità si associano a una decodifica più neutra della situazione, suggerendo che la sola comprensione cognitiva non generi automaticamente accoglienza. Contrariamente all'ipotesi di una flessione intergruppo, non sono emerse differenze significative nelle prestazioni ToM di fronte a protagonisti con o senza disabilità. Si ipotizza che la strutturale inclusività del sistema scolastico italiano funga da fattore protettivo, allenando quotidianamente i bambini alla decodifica della diversità e mantenendo stabile la competenza mentalistica di base.

PARTE I – QUADRO TEORICO E STATO DELL'ARTE

CAPITOLO 1

LA TEORIA DELLA MENTE (ToM)

1.1 Definizione e modelli della Teoria della Mente

La Teoria della Mente, conosciuta anche con l'acronimo ToM (dall'inglese *Theory of Mind*), rappresenta uno dei costrutti più complessi e dibattuti nell'ambito delle scienze cognitive e sociali. A partire dagli anni '70, diverse discipline si sono impegnate nella comprensione di questa capacità, la quale risulta centrale nello sviluppo e nella quotidianità di ogni individuo.

1.1.1 Le origini del costrutto e la sua definizione

Il costrutto di Teoria della Mente (ToM) è stato introdotto formalmente da Premack e Woodruff (1978) nel celebre studio "*Does the chimpanzee have a theory of mind?*", dove la Teoria della Mente viene definita come la capacità di un individuo di attribuire stati mentali a sé e agli altri, utilizzandoli per prevedere e spiegare il comportamento proprio e altrui. Il costrutto è stato poi integrato nella psicologia dello sviluppo grazie a Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985), secondo cui possedere una Teoria della Mente significa comprendere che gli altri agiscono sulla base di credenze e desideri che possono differire dai propri. Nella sua accezione più attuale, la ToM è dunque la capacità di attribuire a sé stessi e agli altri stati mentali quali credenze, desideri, intenzioni ed emozioni, utilizzando questa conoscenza per interpretare e prevedere i comportamenti nelle interazioni sociali (Baron-Cohen, 1999; Lecce et al., 2017). Questi stati mentali non vanno intesi come concetti astratti, ma come l'insieme delle esperienze interne che guidano la comprensione di Sé e del mondo circostante. La letteratura (Wellman, 1990; Astington, 1993) raggruppa solitamente questi vissuti interni in tre grandi categorie:

1. Stati volitivi e motivazionali, che riguardano la sfera del volere, che include scopi e desideri;

2. Stati cognitivi, il pensare, composto da credenze, intenzioni e opinioni;
3. Stati emotivi relativi alla sfera del sentire, quindi emozioni e sentimenti.

È utile chiarire i confini che separano la ToM da alcuni concetti e competenze affini. La distinzione più rilevante ai fini del presente lavoro è quella con l'empatia, la quale costituisce una distinzione netta: mentre la ToM è una competenza prevalentemente cognitiva, utile a capire lo stato mentale altrui, l'empatia porta a condividerne l'esperienza, rispondendo affettivamente ai suoi sentimenti (Artinger et al., 2014; Decety & Jackson, 2006). Il modello multidimensionale di Davis (1983) distingue nell'empatia una componente affettiva (condividere le emozioni altrui), una cognitiva (comprenderle) e una di preoccupazione empatica (prendersi cura dell'altro): è possibile, quindi, intendere le intenzioni di qualcuno senza provarne le stesse emozioni. Una competenza strettamente necessaria alla ToM è il *Perspective Taking*, il processo che permette al bambino di uscire dal proprio egocentrismo e riconoscere che il punto di vista altrui può differire dal proprio (Barnes-Holmes et al., 2004; Moll & Tomasello, 2007). Occorre infine distinguere la ToM come costrutto teorico (la competenza) dal *mind-reading*, che secondo Malle (2005) indica l'applicazione concreta e processuale della ToM nelle interazioni quotidiane. Questa distinzione discrimina la competenza teorica dalla sua performance reale, evidenziando come la capacità di mentalizzazione possa essere posseduta senza venire necessariamente impiegata in uno specifico contesto d'interazione.

1.1.2 I modelli teorici

Poiché gli stati mentali non sono direttamente osservabili, la ricerca ha proposto diverse prospettive teoriche per spiegare i meccanismi alla base della mentalizzazione (Castelli, 2015), tra le quali tre si sono affermate con maggior rigore. La *Theory-Theory* (Gopnik & Wellman, 1992) postula che il bambino costruisca la propria comprensione della mente come un piccolo ricercatore, formulando previsioni che vengono confermate o smentite dall'esperienza sociale. L'Approccio Modulare (Leslie, 1987) sostiene invece che la mentalizzazione non si apprenda, ma maturi grazie a un meccanismo innato e dominio-specifico, un'ipotesi che ha trovato applicazione nella spiegazione dell'autismo come danno selettivo a questo

meccanismo. La *Simulation Theory* (Gallese & Goldman, 1998; Harris, 1992), infine, propone che la comprensione dell'altro avvenga per immedesimazione, simulando internamente processi mentali altrui, un'ipotesi supportata dalle evidenze sui neuroni specchio (Rizzolatti & Craighero, 2004).

Superando i passati dibattiti sull'insorgenza del costrutto, la ricerca moderna tende a considerare queste tre prospettive come complementari piuttosto che alternative, concentrandosi maggiormente su come tale competenza si sviluppi gradualmente e si applichi concretamente nelle interazioni umane.

1.1.3 Dimensioni e funzioni della ToM: tra cognizione, socialità e consapevolezza di Sé

La Teoria della Mente non si configura come un blocco unico, piuttosto come un costrutto multidimensionale. A livello neuroscientifico e concettuale, la letteratura traccia una distinzione fondamentale tra ToM cognitiva (*Cold ToM*) e ToM affettiva (*Hot ToM*) (Brothers, 1990; Shamay-Tsoory et al., 2010). La prima riguarda la comprensione di ciò che l'altro pensa o sa: serve a decifrare il pensiero per ricostruire credenze, intenzioni e ragionamenti, come nel comprendere la strategia di un avversario. La seconda entra in gioco quando si tratta di sintonizzarsi sul sentire dell'altro, intercettandone emozioni e stati affettivi. Quest'ultima non implica necessariamente la condivisione dell'emozione, che appartiene invece alla dimensione affettiva dell'empatia. La distinzione non è banale: è possibile essere molto abili nel prevedere le intenzioni altrui restando comunque poco sensibili al loro vissuto emotivo. Questa dissociazione è stata ben documentata ad esempio in ambito clinico, dove si osservano profili con deficit prevalentemente a carico della componente cognitiva, come nello spettro autistico, o di quella affettiva, come nei tratti psicopatici (Blair, 2005).

Al di là della sua organizzazione strutturale, la ToM assolve funzioni essenziali su molteplici livelli (Fonagy & Target, 1997). Sul piano sociale, la ToM sostiene la comprensione delle interazioni interpersonali (Astington, 2003), permettendo di anticipare il comportamento altrui e di gestire dinamiche comunicative complesse,

quali la persuasione, l'inganno intenzionale o l'insegnamento (Baron-Cohen, 1999). Tale spinta a mentalizzare è talmente radicata e istintiva che l'essere umano tende ad attribuire intenzioni ed emozioni persino a semplici figure geometriche in movimento (Castelli et al., 2000). Sul piano cognitivo, manipolare concetti mentali potenzia l'apprendimento. In ambito scolastico, ad esempio, la capacità di intuire le intenzioni nascoste o le ambiguità linguistiche fornisce al bambino gli strumenti essenziali per la comprensione del testo e lo sviluppo lessicale (Dore et al., 2018; Lecce et al., 2021). Infine, a livello intrapersonale, la mentalizzazione consente di riflettere sui propri stati interni, gettando le basi per lo sviluppo della metacognizione (Lecce, Bianco, Demicheli et al., 2014), la costruzione della continuità del Sé e la necessaria regolazione emotiva (Fonagy & Target, 1997).

1.2 Lo sviluppo della Teoria della Mente: dalle prime interazioni all'Età Scolare

Dopo aver delineato i confini teorici e i modelli di funzionamento della Teoria della Mente, è fondamentale analizzare come questa competenza emerga e si modifichi nel corso della vita. Infatti, la capacità di mentalizzazione non è un'abilità statica che compare improvvisamente, ma segue una traiettoria evolutiva graduale e progressiva. Essa affonda le sue radici nelle competenze interattive preverbal e si raffina progressivamente attraverso l'interazione con l'ambiente sociale fino all'età adulta (Apperly, 2010; Wellman, 2014).

1.2.1 Le fasi evolutive precoci: dai precursori alla ToM implicita

Prima di poter ragionare esplicitamente sui pensieri altrui, il bambino sviluppa alcune competenze sociali precoci che fungono da impalcatura per la futura mentalizzazione, le quali emergono nei primi 2 anni di vita (Baron-Cohen, 1995; Camaioni, 2001; Surian, 2002; Tomasello, 1995).

Intorno ai 9 mesi di vita emergono due precursori fondamentali: l'imitazione e l'attenzione condivisa. Tramite l'imitazione (Meltzoff, 2007), il bambino mette in corrispondenza l'azione osservata con i propri stati interni, riconoscendo l'altro come

“simile a Sé”. Questa competenza si evolve rapidamente, permettendo al bambino non solo di replicare i gesti, ma di decodificare l’intenzione nascosta dietro le azioni altrui, ignorandone persino gli esiti imperfetti o fallimentari. Parallelamente, l’attenzione condivisa (*joint attention*) consente di focalizzarsi congiuntamente su un oggetto esterno. Come sottolineato da Tomasello (1995), tale comportamento segna un passaggio cruciale: l’altro non è più percepito come un semplice agente fisico, ma come un vero e proprio soggetto intenzionale con cui è possibile condividere l’esperienza.

Un altro precursore rilevante che si sviluppa sempre in questa fase è il *pointing*, il gesto dell’indicare, distinto in due forme (Camaioni et al., 2004): il *pointing* richiestivo, precoce e strumentale, con cui il bambino usa l’adulto per ottenere un oggetto; e il *pointing* dichiarativo, che compare verso i 12 mesi, con cui il bambino indica per condividere interesse o informare l’altro di qualcosa che non sa. Quest’ultimo è considerato da molti autori il precursore più diretto della ToM, poiché richiede al bambino di rappresentarsi l’attenzione altrui e modificarla attivamente.

Tra i precursori più studiati vi è il gioco di finzione (*pretend play*), il quale affiora verso il secondo anno: quando il bambino usa un oggetto per simboleggiarne un altro, allena la mente a svincolarsi dalla realtà fisica per muoversi sul piano della rappresentazione (Friedman & Leslie, 2007). I bambini più impegnati nel gioco simbolico sviluppano una ToM più solida, poiché il gioco agisce sia come fattore di sviluppo per le proprie abilità cognitive, sia come specchio attraverso cui l’osservatore può inferire la competenza rappresentazionale del bambino.

Tuttavia, un acceso dibattito metodologico si basa sulla possibilità che la comprensione della mente inizi ben prima dei canonici 4 anni, ma resti mascherata dalle elevate richieste verbali dei compiti classici. Per questo la letteratura distingue oggi tra una ToM esplicita, la riflessione consapevole e verbalizzabile sugli stati mentali, e una ToM implicita, un sistema automatico rilevabile attraverso indici comportamentali come la fissazione visiva. A segnare una vera e propria svolta in questo dibattito è stato lo studio pionieristico di Onishi e Baillargeon (2005). Sfruttando il paradigma della Violazione dell’Aspettativa, misurata tramite i tempi di

fissazione visiva, alcuni studi hanno dimostrato che già a 15 mesi i bambini preverbali mostrano sorpresa di fronte ad azioni incongruenti con le credenze dell'attore osservato, suggerendo l'esistenza di una forma di mentalizzazione estremamente precoce ed implicita, seppur rudimentale.

1.2.2 L'Età Prescolare: la Scala di Wellman e la Falsa Credenza di Primo

Ordine

Tra i 3 e i 5 anni la comprensione della mente diventa pienamente esplicita: il bambino inizia a padroneggiare concetti come desiderio e credenza, con un passaggio evolutivo netto già evidenziato dalla vasta meta-analisi di Wellman, Cross e Watson (2001). Per descrivere questa progressione, Wellman e Liu (2004) hanno elaborato la *Theory of Mind Scale*, che dimostra come la mente non venga compresa tutta in una volta, ma attraverso cinque tappe sequenziali di complessità crescente che fungono da veri e propri gradini evolutivi. Il bambino comprende dapprima i Desideri Diversi, intorno ai 2 anni, riconoscendo che due persone possono desiderare cose differenti rispetto allo stesso oggetto; matura poi, verso i 3 anni, la comprensione delle Credenze Diverse, accettando che esistano prospettive divergenti sulla stessa realtà; acquisisce quindi, nella fascia tra i 3 e i 4 anni, l'Accesso alla Conoscenza, comprendendo che sapere qualcosa dipende dall'averne fatto esperienza diretta. Fino a questa fase evolutiva, il bambino adotta una psicologia del desiderio: comprende e anticipa facilmente ciò che gli altri vogliono, ma fatica a prevederne il comportamento basandosi su ciò che *pensano*, specialmente quando si trova di fronte a credenze errate o difformi dalla realtà.

Il punto cruciale della scala è l'acquisizione della Falsa Credenza di Primo Ordine che si colloca tra i 4 e i 5 anni. Questo traguardo corrisponde a un cambiamento concettuale centrale nello sviluppo cognitivo infantile, segnando il passaggio dalla psicologia del desiderio a una piena competenza rappresentazionale: il bambino impara a prevedere che una persona agirà sulla base di ciò che crede, anche quando questo non corrisponde alla realtà. Studi transculturali hanno confermato la robustezza di questa tappa, suggerendo una certa universalità nello sviluppo di questa competenza di base (Callaghan et al., 2005). La scala si completa infine intorno ai 5-6 anni con la

comprensione delle Emozioni Reali-Apparenti, ovvero la capacità di distinguere tra l'emozione espressa esternamente e quella provata internamente.

È importante sottolineare che la transizione tra queste tappe non è puramente automatica, ma è fortemente supportata dallo sviluppo delle abilità linguistiche e dall'esposizione a conversazioni ricche di lessico psicologico, fattori che costituiscono l'elemento principale per la maturazione della mentalizzazione (Lecce, Bianco, Devine, et al., 2014; Milligan et al., 2007).

1.2.3 La ToM in Età Scolare: la Falsa Credenza di Secondo Ordine e la ToM Avanzata

Come evidenziato dalla letteratura più recente (Smogorzewska et al., 2020), il superamento della Falsa Credenza di Primo Ordine non esaurisce lo sviluppo della mentalizzazione: si apre infatti un lungo periodo, coincidente con l'ingresso nella scuola primaria, in cui la ToM diventa progressivamente più flessibile e ricorsiva (Lecce et al., 2017). Verso i 6-7 anni il bambino supera la Falsa Credenza di Secondo Ordine, diventando capace di rappresentarsi non solo ciò che una persona pensa della realtà, ma ciò che una persona pensa dei pensieri di un'altra (Perner & Wimmer, 1985).

Successivamente, nella fascia d'età tra i 7 e gli 11 anni si sviluppa quella che la letteratura definisce Teoria della Mente Avanzata (*Advanced ToM*), una competenza necessaria per gestire la crescente complessità delle relazioni tra pari (Osterhaus & Bosacki, 2022). In questa fase il bambino non si limita a comprendere cosa l'altro pensa, ma impara a decodificare tutte quelle situazioni in cui il linguaggio non corrisponde letteralmente alle intenzioni dell'interlocutore, come avviene tipicamente nel caso di ironia, sarcasmo, gaffe (*faux pas*), bugie bianche o forme di persuasione (Baron-Cohen et al., 1999; Happé, 1994). Per riuscire a svelare il significato nascosto in questi scenari, il bambino impara a basarsi su indizi sociali molto più sottili, come il tono della voce, la direzione dello sguardo, il contesto specifico e le convenzioni sociali. Si tratta di una competenza cruciale per l'adattamento sociale, che permette ad esempio di distinguere una presa in giro benevola da un atto ostile, costruendo così i

presupposti cognitivi per una condotta sociale competente e genuinamente empatica (Bosacki & Astington, 1999).

1.3 La valutazione della Teoria della Mente: paradigmi sperimentali e strumenti di misura

Dopo aver delineato le tappe dello sviluppo, è necessario affrontare la misurazione della Teoria della Mente, la quale ha rappresentato una sfida metodologica costante per la psicologia. L'obiettivo, infatti, è rendere osservabile e quantificabile una competenza che, per sua natura, è interna, astratta e non direttamente accessibile. L'evoluzione degli strumenti di valutazione riflette il cambiamento teorico descritto: si è passati da compiti dicotomici, volti a decretare la presenza o assenza della capacità, a strumenti continui in grado di cogliere le sfumature individuali e la complessità del ragionamento sociale in età scolare.

1.3.1 I compiti classici di Primo e Secondo Ordine

A partire dagli anni '80, la ricerca ha eletto a *gold standard* per la valutazione della ToM infantile i compiti di *Falsa Credenza di Primo Ordine* (*False Belief Tasks*), progettati per capire la capacità del bambino nel distinguere tra la realtà e la rappresentazione mentale della realtà, e valutare la capacità di attribuire a un'altra persona una credenza falsa rispetto alla realtà (Wimmer & Perner, 1983). Il prototipo di questi strumenti è un *compito di spostamento inatteso*, il *Sally-Anne Task* (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Figura 1), la cui procedura sperimentale prevede la messa in scena da parte dello sperimentatore di una breve narrazione con una precisa sequenza di azioni, utilizzando due bambole *Sally* e *Anne*: *Sally* ripone una pallina in un cesto ed esce di scena, mentre *Anne* in sua assenza sposta l'oggetto in una scatola. Al ritorno di *Sally*, il bambino deve rispondere a due domande: dove *Sally* cercherà l'oggetto (domanda test, che verifica la comprensione della falsa credenza) e dove l'oggetto si trova realmente (domanda di controllo). Per superare la prova, il bambino deve inibire la propria conoscenza della realtà e prevedere l'azione di *Sally* sulla base della sua credenza errata, rispondendo correttamente ad entrambe le domande al fine di escludere risposte casuali o deficit di comprensione linguistica. Per molto tempo ha

rappresentato l'unico metodo di indagine in ambito clinico e di ricerca, ma ancora oggi la popolarità di tali prove in psicologia dello sviluppo è dovuta alla loro rapidità e semplicità di somministrazione.



Figura 1: Sally-Anne Task

Nota: Immagine tratta da Di Maio (2021)

Sono state sviluppate diverse varianti del compito, una tra le più diffuse è il *compito di contenuto inatteso*, come la prova della scatola di *Smarties* (Perner et al., 1987), in cui il bambino scopre che un contenitore familiare contiene un oggetto inaspettato e deve inferire cosa penserà chi non ha guardato all'interno.

La meta-analisi di Wellman, Cross e Watson (2001), condotta su oltre 178 studi e 4000 soggetti, ha tracciato una curva di sviluppo netta: il tasso di successo passa dal 20% a 30 mesi al 50% a 44 mesi, per consolidarsi stabilmente intorno ai 4 anni. La performance risulta comunque sensibile al contesto: migliora, ad esempio, quando il compito coinvolge un movente di inganno o scherzo, familiare al bambino, oppure anche quando l'oggetto reale non è visibile al momento della domanda, riducendo così lo sforzo inibitorio.

Per indagare livelli di ragionamento più complessi sono stati introdotti i compiti di Falsa Credenza di Secondo Ordine (Perner & Wimmer, 1985), che richiedono di rappresentarsi non solo i pensieri di una persona sulla realtà, ma i pensieri che una persona ha sui pensieri di un'altra: un classico esempio narra di due bambini, in cui uno deve inferire cosa l'altro crede a proposito delle intenzioni del primo. Questa competenza viene solitamente acquisita tra i 6 e i 7 anni, anche se Sullivan et al. (1994) hanno mostrato che, semplificando la struttura narrativa, i suoi precursori sono rintracciabili già a 5 anni, segno che l'insuccesso dipende spesso dal carico cognitivo della prova più che da una reale assenza di competenza. Tra i due livelli emerge una gerarchia evolutiva netta, che definisce le prove come scalari: il superamento del primo ordine è sistematicamente più frequente e nessun bambino risolve il compito di secondo ordine senza aver superato quello di primo. In questo modo, la padronanza del primo livello risulta un predittore affidabile del successo nel secondo (Hughes, 1998).

Il limite principale di questi strumenti, per quanto storicamente fondamentali, è l'effetto soffitto: trattandosi di prove a esito binario, la quasi totalità dei bambini a sviluppo tipico le risolve senza sforzo dopo i 6-7 anni, rendendole poco sensibili a cogliere le differenze individuali in età scolare e a mappare le traiettorie evolutive successive, imponendo il ricorso a strumenti di valutazione più articolati (Happé, 1994; Osterhaus & Bosacki, 2022).

1.3.2. Verso una valutazione complessa: le prove di ToM Avanzata

L'acquisizione della Falsa Credenza di Secondo Ordine non segna la fine dello sviluppo della mentalizzazione, ma l'inizio di una fase in cui questa capacità va applicata a contesti sociali più complessi: per questo è emersa la necessità di superare i limiti dei compiti classici e indagare la mentalizzazione in età scolare e in adolescenza. È in questa prospettiva che la letteratura ha introdotto le prove di ToM Avanzata, intesa come la capacità di gestire e comprendere simultaneamente più stati mentali, spesso impliciti o ambigui (Frith & Frith, 2003). Questi strumenti spostano l'attenzione dal semplice possesso del concetto di credenza alla capacità di utilizzarlo per decodificare stati mentali complessi, quali linguaggio figurato, ironia e intenzioni

nascoste, esplorando l'abilità di integrare informazioni contestuali, sociali ed emotive (Osterhaus & Bosacki, 2022). L'obiettivo è quantificare la flessibilità e la rapidità con cui il soggetto supera la logica del *problem-solving* astratto per abbracciare la complessità, spesso ambigua, delle interazioni umane reali.

Tra i compiti narrativi più utilizzati vi sono i *Faux Pas* (Baron-Cohen et al., 1999), che misurano la sensibilità alle gaffe sociali: si tratta di situazioni imbarazzanti in cui un commento inopportuno viene pronunciato senza malizia, semplicemente perché chi parla non possiede tutte le informazioni del contesto. Per rispondere correttamente, il bambino deve ricostruire sia la falsa credenza del parlante sia il vissuto emotivo di chi la subisce. Altri strumenti, come i *Doodles* (Chandler & Helm, 1984; Perner & Davies, 1991), lavorano invece sull'ambiguità percettiva di immagini parziali o decontestualizzate, richiedendo di superare l'idea che esista un'unica interpretazione corretta della realtà. Il *Reading the Mind in the Eyes Test* (RMET; Baron-Cohen et al., 2001) isola la componente di decodifica degli stati mentali da soli indizi visivi, chiedendo di inferire uno stato mentale osservando esclusivamente lo sguardo. Infine, spiccano per importanza narrativa le *Strange Stories* (Happé, 1994), le quali verranno approfondite nel sottoparagrafo successivo.

Una recente revisione sistematica di Osterhaus e Bosacki (2022) ha tracciato una gerarchia di difficoltà tra questi strumenti, in base allo sviluppo di queste competenze, dall'età prescolare all'adolescenza: la falsa credenza di secondo ordine risulta il compito più semplice, e diventa poco discriminante dopo i 7 anni; il RMET risulta il più complesso; mentre le *Strange Stories* mostrano il maggior incremento di successo con l'avanzare dell'età, confermando una progressiva articolazione della comprensione della mente altrui.

Va infine segnalato che strumenti di questo tipo, come il *Faux Pas Test*, si sono rivelati validi anche in contesti inclusivi, confermando la capacità di mappare il funzionamento sociale: lo studio di Smogorzewska et al. (2018) ne ha confermato la validità strutturale sia per bambini a sviluppo tipico sia per alunni con disabilità intellettiva lieve, legittimandone l'uso per indagare differenze e similitudini nella competenza sociale in gruppi classe eterogenei.

1.3.3. Le *Strange Stories*: un approccio narrativo alla mentalizzazione

Tra gli strumenti più diffusi e validi per indagare la Teoria della Mente in età scolare vi sono le *Strange Stories*, sviluppate originariamente da Francesca Happé (1994) per rispondere a una precisa esigenza diagnostica: colmare il vuoto valutativo che si crea dopo i 7 anni, quando i compiti classici di falsa credenza perdono potere discriminante per effetto soffitto.

Il protocollo si distingue nettamente dai paradigmi precedenti per la sua natura narrativa: al soggetto vengono presentate brevi vignette che descrivono scene di vita quotidiana socialmente realistiche, in cui un protagonista produce un'affermazione non letterale, non per errore, ma per una specifica finalità comunicativa. Le storie coprono diverse sfumature della comunicazione sociale, tra cui il Doppio Bluff (una forma sofisticata di inganno in cui si dice la verità sapendo che non verrà creduta), la Bugia Bianca (mentire per non ferire i sentimenti altrui), la Persuasione (l'uso strategico delle parole per influenzare gli stati mentali e le azioni altrui) e il Fraintendimento (situazioni in cui un personaggio interpreta erroneamente il contesto senza cattive intenzioni).

La differenza sostanziale rispetto ai compiti classici, basati sulla logica vero/falso, risiede nella struttura della domanda test: al soggetto viene chiesto "*Perché il personaggio ha detto questo?*". Tale quesito richiede una spiegazione aperta, imponendo al bambino di verbalizzare il ragionamento sottostante anziché limitarsi a una risposta binaria. La validità di questo approccio narrativo è ampiamente confermata in letteratura (Happé, 1994; White et al., 2009). Le *Strange Stories*, infatti, riescono a catturare quelle sfumature di competenza sociale che sfuggono ai test più semplici, possedendo proprietà consolidate per la misurazione nella fascia 7-11 anni (Devine & Lecce, 2021) e rivelandosi sensibili anche nel mappare difficoltà sottili in traiettorie di sviluppo atipiche.

1.4. Variabilità Interindividuale e Fattori Correlati nella ToM

Sebbene le tappe evolutive della Teoria della Mente seguano una macro-sequenza universale, l'osservazione clinica e sperimentale evidenzia una significativa variabilità nei tempi e nelle modalità di acquisizione di tale competenza tra gli individui. Queste variazioni, definite differenze individuali, suggeriscono che lo sviluppo della ToM non dipenda esclusivamente dalla maturazione biologica (Devine & Hughes, 2014; Hughes, 2011). L'adesione al modello socio-costruttivista (Carpendale & Lewis, 2004) definisce la mentalizzazione come un processo situato, che prende forma dall'intersezione tra risorse cognitive e dinamiche relazionali, superando l'idea di un'acquisizione puramente innata. Questa natura situata, particolarmente visibile durante gli anni della scolarizzazione, spiega perché i percorsi di sviluppo non siano uniformi. La letteratura ha associato tali differenze individuali a diversi fattori, riconducibili principalmente a due ambiti: quello individuale e quello contestuale.

1.4.1. Fattori Individuali: il ruolo chiave del Linguaggio e delle Funzioni

Esecutive

Tra i fattori individuali, le abilità linguistiche rappresentano il predittore più robusto delle differenze nella ToM. La meta-analisi di Milligan et al. (2007), condotta su 104 studi e quasi 9.000 bambini, ha quantificato questo legame nel 18% della varianza spiegata nelle prestazioni di mentalizzazione, chiarendo inoltre che è la competenza linguistica a trainare lo sviluppo della ToM, e non il contrario. Studi sperimentali (Lohmann & Tomasello, 2003) hanno confermato la natura causale di questo legame, mostrando che l'esposizione a lessico psicologico e struttura sintattica complessa migliora le prestazioni in compiti sociocognitivi in misura nettamente superiore rispetto a training privi di supporto verbale. Con l'ingresso nell'età scolare, inoltre, diventa dirimente la competenza pragmatica, strumento essenziale per decodificare sfumature sociali come l'ironia o le bugie bianche (Lecce, Ronchi, Del Sette, Bischetti & Bambini, 2019).

Conferme indirette giungono da condizioni di sviluppo atipiche: i bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio mostrano un ritardo di 2-3 anni nelle prove di ToM

di secondo ordine, pur in presenza di intelligenza non verbale intatta (Farrant et al., 2006). Nello spettro autistico, le elevate abilità verbali sembrano fungere da via compensatoria per raggiungere per via logico-verbale conclusioni sociali che i bambini a sviluppo tipico padroneggiano in via intuitiva (Happé, 1995).

Accanto al linguaggio, le Funzioni Esecutive (FE), definite come i processi di alto livello che regolano pianificazione, controllo e coordinazione cognitiva (Diamond, 2013), costituiscono il secondo predittore individuale più rilevante, articolandosi principalmente in inibizione, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva (Miyake et al., 2000). Il nesso con la ToM è diretto e procedurale: risolvere compiti narrativi o di falsa credenza richiede al bambino di inibire la propria conoscenza della realtà, mantenere in memoria la sequenza degli eventi e adottare in modo flessibile la prospettiva del protagonista. La letteratura si è a lungo interrogata se le FE servano solo a esprimere proceduralmente una competenza già posseduta (*Expression Account*) o siano strutturalmente necessarie al suo stesso emergere concettuale (*Emergence Account*). In questa direzione, Lecce e Bianco (2018) hanno esaminato, mediante un disegno di training, il ruolo della memoria di lavoro nei cambiamenti della ToM durante la media fanciullezza. Lo studio, condotto su 86 bambini di circa nove-dieci anni, ha mostrato che le differenze individuali nella memoria di lavoro moderavano i miglioramenti ottenuti in seguito al training mentalistico. Questo risultato è coerente con l'ipotesi secondo cui la memoria di lavoro non intervenga soltanto nell'esecuzione dei compiti di ToM, ma possa contribuire anche allo sviluppo delle competenze mentalistiche. Le evidenze disponibili indicano una relazione stretta tra Funzioni Esecutive e ToM, ma non consentono di descriverla come un rapporto causale unidirezionale. Hughes (1998) ha evidenziato il ruolo delle richieste esecutive nei compiti di falsa credenza, mentre Devine e Hughes (2014), in uno studio longitudinale, hanno osservato che la comprensione precoce della falsa credenza prediceva successivi cambiamenti nelle Funzioni Esecutive.

1.4.2. Fattori Contestuali: l'influenza dell'ambiente sociale

Oltre ai fattori individuali, la Teoria della Mente si sviluppa in un contesto sociale attivo. Tra le variabili familiari distali, la numerosità fraterna risulta positivamente

associata alla ToM, poiché il confronto quotidiano con punti di vista divergenti accelera la comprensione della falsa credenza (Devine & Hughes, 2018); anche lo status socioeconomico esercita un'influenza stabile sull'acquisizione di queste competenze, indipendentemente dalle abilità linguistiche di base.

Sul piano delle dinamiche prossimali, un fattore rilevante è la qualità degli scambi comunicativi in famiglia. L'uso materno di Lessico Psicologico (*Mental State Talk*) a 2 anni è risultato associato alle successive prestazioni nella falsa credenza a 4 anni (Ruffman et al., 2002), un effetto che a livello longitudinale risulta addirittura più robusto della semplice *Mind-Mindedness* genitoriale, ovvero la propensione a trattare il bambino come agente intenzionale dotato di mente propria (Meins et al., 2002; Devine & Hughes, 2019). Una conferma indiretta e potente dell'importanza dell'ambiente conversazionale proviene dagli studi sui bambini sordi: coloro che vivono un'esposizione tardiva a un ambiente comunicativo ricco (a causa della mancata conoscenza della Lingua dei Segni da parte dei genitori udenti) mostrano ritardi severi nella ToM, i quali si rivelano tuttavia ampiamente recuperabili tramite un tempestivo inserimento in percorsi scolastici inclusivi o bilingui (Schick et al., 2007; Peterson & Wellman, 2019).

Con l'ingresso nella scuola primaria, il contesto educativo assume un ruolo rilevante nello sviluppo della ToM. Il *Mental State Talk* degli insegnanti è risultato associato ai progressi degli alunni nelle abilità mentalistiche (Lecce et al., 2022); anche la presenza di compagni con buone competenze di ToM può contribuire alle prestazioni individuali all'interno della classe (Lecce et al., 2024). In questa prospettiva, Smogorzewska et al. (2019) hanno esaminato bambini con disabilità intellettiva lieve inseriti in classi inclusive e in scuole speciali, rilevando differenze nello sviluppo della ToM associate al contesto educativo. Le interazioni con compagni che presentano comportamenti e modalità comunicative differenti possono quindi offrire occasioni per confrontarsi con prospettive meno familiari e per elaborare strategie più flessibili di comprensione degli stati mentali altrui.

1.5. Conseguenze della Teoria della Mente

La Teoria della Mente orienta l'esperienza dell'individuo ben oltre il superamento dei compiti sperimentali, fornendo gli strumenti necessari per decodificare la realtà sociale. Di conseguenza, una vulnerabilità in questo ambito tende a ripercuotersi su molteplici aspetti dello sviluppo, dai processi di pensiero alla qualità delle interazioni quotidiane. Se in passato gli studiosi guardavano quasi esclusivamente alle ricadute sulle relazioni, oggi il panorama scientifico si è allargato, riconoscendo due grandi direttrici di influenza: quella che sostiene l'apprendimento e il funzionamento della mente, e quella che regola la capacità di stare in mezzo agli altri (Astington, 2003; Hughes, 2011; Lecce et al., 2017).

1.5.1. Conseguenze Cognitive

L'impatto della Teoria della Mente si estende ben oltre le dinamiche puramente relazionali, investendo in modo significativo le funzioni cognitive. Un ambito di ricadute particolarmente studiato riguarda infatti l'apprendimento, in particolare il rendimento scolastico. I bambini con migliori abilità di mentalizzazione ottengono risultati scolastici superiori indipendentemente dalla loro intelligenza generale (Devine & Lecce, 2021). Questo legame è stato confermato su ampia scala dalla recente meta-analisi di Lecce et al. (2026), la quale rileva un'associazione significativa e di grandezza moderata tra ToM e successo scolastico, valida e robusta anche controllando preventivamente per abilità verbali, non verbali e Funzioni Esecutive.

Questa relazione appare mediata da tre meccanismi principali. Il primo è un meccanismo sociale-relazionale, per cui la ToM migliora la competenza sociale e la qualità delle relazioni in classe con pari e con l'insegnante, creando un ambiente emotivamente favorevole che supporta indirettamente l'apprendimento (Lecce et al., 2017). Il secondo è un meccanismo metacognitivo: l'abitudine alla mentalizzazione potenzia la riflessione sui propri processi cognitivi, incrementando la flessibilità e la capacità di decodificare e trarre beneficio dalle critiche costruttive (Lecce et al., 2019). Infine, le abilità di Teoria della Mente sono associate alla comprensione del linguaggio figurato: nei bambini di nove anni, migliori competenze mentalistiche si

accompagnano a una migliore interpretazione delle metafore riferite a stati mentali (Lecce et al., 2019). Il legame è particolarmente solido con la comprensione dei testi narrativi, ambito in cui l'inferenza degli stati interni dei personaggi è necessaria per cogliere appieno il significato della trama (Dore et al., 2018), mentre l'associazione risulta generalmente più debole con le abilità matematiche.

1.5.2. Conseguenze Sociali

Sul piano sociale, la ToM interviene innanzitutto nelle relazioni più precoci con i familiari: la competenza mentalistica del primogenito predice, infatti, la qualità della futura relazione con il fratello minore (Song & Volling, 2018) e si associa a una minore conflittualità, poiché favorisce la ricerca di strategie orientate al compromesso (Hughes & Leekam, 2004).

Con l'ingresso nella scuola primaria, l'ambito di indagine si sposta sullo status all'interno del gruppo dei pari, misurato tipicamente tramite la Nomina dei Pari. Al riguardo, la meta-analisi di Slaughter et al. (2015) ha mostrato una correlazione positiva, seppur debole, tra abilità mentalistiche e accettazione sociale. Tale debolezza statistica si spiega con la natura di strumento neutro della ToM: infatti, può essere messo al servizio di comportamenti prosociali come aiutare, condividere, confortare, determinando nel tempo una maggiore popolarità (Caputi et al., 2012), ma può altrettanto facilmente essere sfruttata per mettere in atto condotte antisociali, come nel caso dei bulli leader, che utilizzano una ToM estremamente sofisticata per manipolare i gregari e colpire la vittima nei suoi punti più vulnerabili in modo mirato e invisibile (Sutton et al., 1999).

È importante notare che la relazione tra ToM e socialità è circolare e reciproca: il rifiuto sociale precoce, il quale priva il bambino del contesto di interazione necessario, può ridurre le opportunità di sviluppare un'adeguata mentalizzazione, deficit che a sua volta predice ulteriore rifiuto e aumento dell'isolamento (Banerjee et al., 2011).

In conclusione, il legame tra ToM e *outcome* sociali è indiretto: la Teoria della Mente si configura come uno strumento cognitivo necessario per navigare il mondo sociale,

ma non sufficiente a garantire un comportamento etico o morale. Oltre alla Teoria della Mente, la letteratura identifica un altro predittore fondamentale del comportamento sociale e del modo in cui ci relazioniamo verso le altre persone: l'Empatia (Davis, 1983; Eisenberg, 2000).

CAPITOLO 2

L'EMPATIA: UN COSTRUTTO MULTIDIMENSIONALE E IL RAPPORTO CON LA TEORIA DELLA MENTE

2.1 Definizioni e Confini Concettuali

Il costrutto dell'Empatia rappresenta una delle dimensioni psicologiche più complesse e dibattute della psicologia contemporanea (Batson, 2009). A differenza dell'uso comune, che sovrappone il termine a concetti come compassione, gentilezza o sensibilità, la letteratura scientifica ha delineato l'empatia attraverso parametri rigorosi (Cuff et al., 2016).

2.1.1 La natura multidimensionale, funzioni e modelli teorici

L'Empatia è una componente cardine della Cognizione Sociale, l'insieme di processi che permettono agli individui di comprendere e rappresentare le altre persone, adattarsi al gruppo, condividere risorse ed emozioni e cooperare (Bertoux et al., 2016). Il concetto ha visto una sua evoluzione nel corso dei decenni, trovando poi, in epoca più recente, una collocazione centrale all'interno del quadro teorico dell'Intelligenza Emotiva. Daniel Goleman (1995), nel ridefinire le competenze necessarie per l'adattamento sociale, pone l'empatia al vertice delle abilità relazionali. Secondo l'autore (1995), tale competenza supera il concetto di semplice tratto innato per radicarsi profondamente nella consapevolezza di sé. Vi è infatti una proporzionalità diretta: quanto più un individuo è capace di rimanere aperto e in ascolto delle proprie emozioni, tanto più risulterà abile nel decodificare i sentimenti altrui. In questa prospettiva, l'empatia non è solo un tratto affettivo, ma diviene uno strumento sofisticato di lettura sociale: essa permette di cogliere non solo il contenuto esplicito del messaggio, ma anche la metacomunicazione. Inoltre, Goleman opera una distinzione cruciale tra una forma di empatia passiva, limitata al semplice sentire, e una attiva. Quest'ultima motiva l'individuo a gestire i conflitti e agisce come potente

inibitore dell'aggressività, promuovendo comportamenti cooperativi e altruistici essenziali per il successo nelle relazioni interpersonali complesse.

Nonostante il consenso sulla sua importanza, la definizione operativa dell'empatia è stata a lungo oggetto di dibattito. Per decenni la ricerca si è divisa tra chi la considerava un processo puramente cognitivo, quindi la capacità di comprendere l'altro, e chi ne enfatizzava la natura affettiva, la capacità di sentire l'altro. Il superamento di questa dicotomia è avvenuto con i Modelli Multidimensionali, che la considerano un costrutto ombrello composto da fattori distinti ma interagenti (Davis, 1983; Decety & Jackson, 2004). In questa prospettiva, il consenso accademico ha trovato un punto d'incontro nella definizione di Hoffman (2000), che descrive l'empatia come una risposta affettiva più appropriata alla situazione dell'altro che alla propria, caratterizzata da una partecipazione vicaria all'esperienza emotiva altrui. Tuttavia, questa definizione generale nasconde una struttura interna articolata che necessita di essere scomposta per essere compresa e misurata.

È proprio per operationalizzare tale complessità, caratterizzata dall'intreccio tra componenti emotive e abilità di ragionamento, che la ricerca psicologica ha elaborato diversi modelli teorici multidimensionali. A livello neurobiologico ed evolutivo, il *Perception-Action Model* di Preston e De Waal (2002) descrive l'empatia come un meccanismo biologico automatico: osservare lo stato emotivo altrui innesca spontaneamente, nel sistema neurale di chi osserva, una rappresentazione corrispondente.

Questa attivazione automatica non è però sufficiente: secondo il modello funzionale di Decety e Jackson (2004), un'empatia pienamente matura richiede l'interazione dinamica tra tre componenti psicologiche fondamentali:

1. Risonanza Affettiva, la capacità di base di condividere l'emozione altrui;
2. Consapevolezza della distinzione Sé-Altro, riconoscere che l'emozione provata appartiene all'altro e non a sé stessi, fondamentale per evitare la confusione identitaria e il contagio emotivo;

3. Regolazione Emotiva, la capacità di modulare il proprio livello di attivazione (*arousal*) per evitare di essere sopraffatti dall'angoscia di fronte alla sofferenza altrui.

Questa struttura teorica ha trovato la sua traduzione operativa più accreditata nel modello di Mark Davis (1980, 1983), che ha sviluppato l'*Interpersonal Reactivity Index* (IRI), lo strumento più utilizzato per misurare il costrutto. Davis scompone l'esperienza empatica in quattro dimensioni, essenziali per analizzare le reazioni sociali: *Perspective Taking*, la tendenza ad assumere il punto di vista psicologico dell'altro (dimensione cognitiva sovrapponibile alla ToM; Shamay-Tsoory, 2011; Walter, 2012); *Fantasy*, la capacità di immedesimarsi nelle emozioni e azioni di personaggi fittizi (dimensione immaginativa), *Empathic Concern*, la risposta affettiva di calore e preoccupazione orientata verso la sofferenza altrui (dimensione affettiva prosociale) e *Personal Distress*, l'ansia e il disagio centrati sul Sé che emergono di fronte alla sofferenza altrui (dimensione affettiva ego-riferita). Questa visione multidimensionale è oggi la più accreditata (Cuff et al., 2016), perché permette di descrivere le differenze individuali non solo in termini di quantità di empatia, ma di qualità del profilo empatico.

2.1.2 Confini del costrutto: differenze con Contagio Emotivo, *Personal Distress* e Compassione

Nel linguaggio comune il termine empatia viene spesso confuso con costrutti affini, che nella ricerca denotano invece processi psicologici distinti, seppur correlati (Cuff et al., 2016).

Il Contagio Emotivo rappresenta una forma automatica e involontaria di risonanza affettiva, in cui l'emozione di un individuo si trasferisce a un altro senza mediazione cognitiva: manca la consapevolezza dell'origine dell'emozione, e il soggetto non distingue il proprio stato d'animo da quello dell'altro (Singer & Lamm, 2009).

Quando questa attivazione risulta eccessiva e priva di regolazione, degenera nel *Personal Distress*: secondo Davis (1983), non è una forma di empatia ma una reazione avversiva centrata sul Sé, in cui l'osservatore, sopraffatto dall'intensità

dell'emozione altrui, distoglie l'attenzione dal bisogno della persona sofferente per concentrarsi sul proprio disagio.

Va inoltre distinta l'Empatia dalla Compassione. Seguendo Singer e Klimecki (2014), l'Empatia è una risposta affettiva congruente che deriva dalla comprensione dello stato emotivo altrui, un "sentire con" (*feeling with*) che condivide la qualità affettiva mantenendo la distinzione tra Sé e Altro, ma che non si traduce automaticamente in desiderio di aiutare. La Compassione segna invece un passaggio ulteriore: non richiede la condivisione dello stesso stato emotivo, ma si manifesta come preoccupazione per l'altro accompagnata da una componente motivazionale proattiva, un "sentire per" (*feeling for*) che affianca al dispiacere il desiderio concreto di alleviare la sofferenza altrui (Eisenberg et al., 1991; Goetz et al., 2010). Mentre il contagio emotivo e il *Personal Distress* sono reazioni centrate sul Sé, la compassione è orientata all'Altro e sostiene il comportamento d'aiuto nel lungo periodo, mantenendo una distanza psicologica protettiva che il *Personal Distress* non riesce a garantire.

2.2 Dimensioni e Sviluppo dell'Empatia

2.2.1 La struttura duale: Empatia Cognitiva ed Empatia Affettiva

L'analisi dei modelli teorici contemporanei suggerisce che l'empatia sia il risultato dell'integrazione tra sistemi distinti: l'Empatia Cognitiva e l'Empatia Affettiva (Decety & Jackson, 2004; Shamay-Tsoory, 2011).

L'Empatia Cognitiva rappresenta il versante razionale del processo, definita come la capacità di dedurre, comprendere e rappresentarsi intellettualmente le esperienze emotive altrui (Decety & Jackson, 2004). L'osservatore si rappresenta lo stato emotivo dell'altro come oggetto di conoscenza, senza necessariamente condividerne in modo diretto l'attivazione affettiva. È un processo lento e controllato modulato dalle funzioni cognitive superiori, che richiede uno sforzo elaborativo esplicito per distaccarsi dalla propria prospettiva egocentrica e mantenere una chiara distinzione tra sé e l'altro per decidere strategicamente come agire. Anche Cecilia Heyes (2018), nel suo modello duale, descrive questa componente definendola *Empathy2*, la quale si rivela uno strumento imprescindibile specialmente nelle interazioni complesse o nei confronti di

persone percepite come diverse dal proprio Sé; contesti in cui l'intuizione immediata potrebbe fallire.

Legata all'Empatia Cognitiva, l'Empatia Affettiva (o Risonanza Emotiva) è una risposta emozionale, sintonizzata in modo diretto e involontario, che sorge dalla percezione dello stato affettivo altrui. Filogeneticamente più antica e rapida della componente cognitiva, Zaki (2014) la descrive come una condivisione dell'esperienza (*experience sharing*): la tendenza ad assumere gli stati sensoriali, motori e viscerali dell'altro. Heyes la descrive come *Empathy1* (Heyes, 2018), processo che inizia da uno stimolo emotivo percettivo, come un'espressione facciale, un gesto, una vocalizzazione. Questo meccanismo poggia su basi neurobiologiche di simulazione incarnata, di cui la scoperta dei Neuroni Specchio (Rizzolatti & Craighero, 2004) ha fornito la base funzionale: osservare un'emozione altrui riattiva nell'osservatore le stesse aree neurali coinvolte nell'esperienza diretta di quell'emozione. Come spiegano Decety & Lamm (2006), si tratta di un meccanismo in cui l'input percettivo attiva rapidamente i circuiti deputati a quell'emozione nell'osservatore, ancor prima che intervenga la valutazione razionale.

2.2.2 Lo sviluppo della competenza empatica: dal contagio emotivo alla motivazione prosociale

Se Davis (1983) descrive la struttura dell'empatia, Hoffman (2000) ne illustra la traiettoria evolutiva, con un modello diventato un riferimento per la letteratura. L'autore descrive l'empatia come il frutto di un'integrazione tra l'attivazione affettiva e la progressiva maturazione delle capacità cognitive. Lo sviluppo di queste componenti segue traiettorie distinte che si integrano progressivamente attraverso quattro stadi, che segnano il passaggio da una risposta automatica a una consapevole preoccupazione morale.

Nei primi due anni di vita, lo sviluppo empatico attraversa due tappe sequenziali. Nel primo anno si osserva lo stadio dell'Empatia Globale, caratterizzato dalla mancata differenziazione tra i confini del Sé e dell'altro: il bambino sperimenta un contagio emotivo puro in cui la sofferenza altrui viene vissuta come propria, innescando una reazione volta alla ricerca di conforto per sé stesso (Eisenberg et al., 2006).

Successivamente, tra l'1 e i 2 anni, emerge l'Empatia Egocentrica: sebbene il bambino inizi a comprendere che il disagio appartiene all'altra persona, l'assenza di un pieno decentramento cognitivo lo porta a mettere in atto strategie di aiuto ancorate al proprio vissuto, come ad esempio offrire il proprio orsacchiotto per consolare l'adulto. La svolta avviene tra i 3 e i 5 anni con lo stadio dell'Empatia per i sentimenti altrui, un passaggio reso possibile da quella che Bischof-Köhler (1991) definisce oggettivazione del Sé: riconoscendosi come entità distinta, il bambino comprende che i sentimenti dell'altro possono differire dai propri, e grazie allo sviluppo della ToM e del linguaggio l'empatia diventa veridica, permettendo al bambino di modulare le proprie condotte di aiuto in base alle reali necessità altrui. Lo stadio più maturo, l'Empatia per la condizione di vita, emerge in età scolare (6-11 anni). Grazie alla maturazione delle funzioni esecutive e al pieno decentramento cognitivo, l'empatia del bambino si sgancia dal qui e ora: comprende che la sofferenza altrui può non essere legata a un evento transitorio, ma a una condizione permanente, come una malattia cronica o una disabilità. Proprio a fronte di un carico emotivo più complesso, in questa fase il compito evolutivo principale diventa la regolazione dell'intensità emotiva. Il bambino deve sviluppare un equilibrio funzionale tra comprensione cognitiva e risonanza affettiva; quando quest'ultima è intensa e scarsamente regolata, può aumentare la vulnerabilità alla disregolazione e al ritiro sociale. In età scolare, tale equilibrio può sostenere lo sviluppo di relazioni positive tra pari; gli interventi di educazione empatica sono stati associati a una minore aggressività e a una migliore qualità delle relazioni (Feshbach & Feshbach, 1982; Eisenberg et al., 2006).

In sintesi, la traiettoria evolutiva descrive una transizione fondamentale dalla reattività alla proattività. Se nelle fasi precoci l'azione del bambino è finalizzata a diminuire il proprio disagio personale (*Personal Distress*), la maturazione descritta da autori come Hoffman (2000) ed Eisenberg (2006) sposta il focus sull'altro, configurando un'autentica preoccupazione simpatetica (*Sympathetic Distress*). La capacità di tollerare e regolare questa attivazione empatica senza esserne sopraffatti è ciò che permette di trasformare il sentire in agire, ponendo le basi per il comportamento inclusivo.

2.2.3 Il *bias* intergruppo: Empatia Selettiva verso l'*Outgroup*

L'empatia costituisce una variabile fondamentale per il comportamento prosociale, ma la ricerca psicosociale evidenzia come essa rappresenti un processo soggetto a *bias* sistematici. Il fenomeno principale è l'*Intergroup Empathy Bias*, o Empatia Selettiva, la tendenza a manifestare una risonanza empatica più rapida e intensa verso i membri del proprio gruppo di appartenenza (*Ingroup*) rispetto a chi è percepito come esterno o diverso (*Outgroup*) (Cikara et al., 2011).

La similarità e l'appartenenza di gruppo possono modulare l'elaborazione socio-cognitiva. In uno studio di neuroimaging condotto su adulti, Hein et al. (2010) hanno rilevato risposte neurali differenti alla sofferenza dei membri dell'*ingroup* e dell'*outgroup*, associate alla disponibilità a fornire aiuto. Gönültaş et al. (2020), mediante compiti narrativi somministrati a bambini, hanno invece mostrato sul piano comportamentale che l'accuratezza nell'inferire gli stati mentali variava in funzione dell'appartenenza sociale del target. Queste evidenze riguardano dinamiche intergruppo e non consentono di estendere automaticamente i risultati ai coetanei con disabilità. Questo meccanismo si lega strettamente alla regolazione emotiva: un bambino con alta risonanza affettiva ma scarsi strumenti di controllo cognitivo può sentirsi sopraffatto di fronte a una sofferenza intensa, reagendo con il distacco o la fuga per proteggersi dal sovraccarico (*Empathic Exhaustion*). Parallelamente, le dinamiche di esclusione possono insorgere proprio in risposta a questo eccesso di empatia affettiva non regolata. Nei confronti dell'*Outgroup*, infatti, la sintonizzazione emotiva cessa di operare come puro automatismo e assume i tratti di un processo valutativo, profondamente modulato dal costo psicologico percepito (Zaki, 2014). Quando l'esposizione alla diversità rischia di generare un sovraccarico emotivo simile, l'assenza di un mirato supporto educativo può portare il bambino a percepirla come una potenziale minaccia da cui difendersi, innescando l'evitamento al posto dell'incontro.

2.3 Metodologie di Misurazione dell'Empatia e Strumenti *Self-Report*

2.3.1 La valutazione dell'Empatia: dalle misure comportamentali e fisiologiche alle scale di auto-valutazione

I tre approcci principali alla misurazione offrono prospettive complementari ma presentano limiti specifici (Cuff et al., 2016). Le misure fisiologiche e neuroscientifiche (conduttanza cutanea, fMRI) rilevano l'attivazione automatica del sistema nervoso bypassando i filtri linguistici del soggetto, ma faticano a distinguere l'emozione specifica provata, ad esempio tra *Personal Distress* ed *Empathic Concern* (Eisenberg, 2000), e presentano una scarsa validità ecologica (Zaki & Ochsner, 2012). Le misure osservative, basate sulla codifica di espressioni e comportamenti (Eisenberg & Fabes, 1990), offrono dati concreti ma rischiano di confondere l'empatia con il comportamento prosociale, ignorando i casi in cui il soggetto prova risonanza emotiva senza intervenire.

L'approccio dominante nella ricerca educativa resta quello dei questionari *self-report* (Zhou et al., 2003; Lovett & Sheffield, 2007), che richiedono al soggetto di valutare su scale Likert quanto alcune affermazioni descrivano il proprio modo abituale di sentire e pensare. Il vantaggio risiede nella praticità e nella possibilità di indagare l'esperienza interna del soggetto, inaccessibile all'osservazione esterna, permettendo di misurare la risonanza emotiva indipendentemente dalla sua effettiva manifestazione comportamentale.

2.3.2 Questionari di Empatia per l'Età Scolare: strumenti e validità metodologica

Per indagare la struttura multidimensionale dell'empatia su ampi campioni scolastici, il *Gold Standard* rimane il questionario *self-report*, fondato sull'assunto che a partire dagli 8 anni circa i soggetti possiedano le capacità introspettive e linguistiche necessarie per descrivere i propri stati interni (Borgers et al., 2000; Riley, 2004). L'evoluzione degli strumenti, dalla storica scala unidimensionale di Bryant (1982) fino alla *Basic Empathy Scale* (BES) di Jolliffe e Farrington (2006) e all'adattamento dell'*Interpersonal Reactivity Index* (IRI) di Davis, ha risposto alla necessità di

discriminare le componenti cognitiva e affettiva, distinzione che assume un valore predittivo per il benessere psicologico e l'inclusione. Le evidenze di validazione (Albiero et al., 2009) confermano una buona affidabilità di questi strumenti nel misurare distintamente le due componenti, fornendo i dati necessari per verificare il rapporto tra mentalizzazione e atteggiamenti inclusivi. Tale distinzione è rilevante: Thompson et al. (2022) hanno rilevato che l'empatia cognitiva era associata a esiti più adattivi, mentre livelli elevati di empatia affettiva, in assenza di un'adeguata regolazione cognitiva, erano associati a un maggiore rischio di *distress* o evitamento.

L'uso del *self-report* in età evolutiva impone tuttavia cautele metodologiche, a partire dalla Desiderabilità Sociale: il bambino, immerso in un'intensa socializzazione normativa, rischia di riportare non ciò che realmente prova ma ciò che ritiene giusto provare agli occhi dell'adulto (Eisenberg & Lennon, 1983; Carlo et al., 2003). Questo *bias* crea una discrepanza tra l'empatia di tratto dichiarata, spesso sovrastimata, e l'empatia di stato reale. Per aggirare questo limite, la ricerca affianca sempre più spesso ai questionari metodi indiretti, come le storie vignetta (Barter & Renold, 1999; Evans et al., 2015), che spostano l'attenzione su un personaggio terzo riducendo la pressione normativa e permettendo una valutazione più autentica, specialmente in contesti sensibili come quello della disabilità.

2.4 Relazioni tra Empatia e Teoria della Mente

Nonostante la letteratura abbia tradizionalmente indagato Teoria della Mente ed Empatia come costrutti distinti, l'esperienza sociale reale richiede una loro costante integrazione. Questi due sistemi risultano funzionalmente interdipendenti: la comprensione cognitiva degli stati mentali altrui e la risonanza affettiva operano in sinergia, costituendo l'architettura necessaria per l'adattamento sociale e la motivazione morale (Bzdok et al., 2012; Kanske et al., 2015).

2.4.1 Il contributo della ToM alla comprensione empatica

La letteratura evolutiva suggerisce che la Teoria della Mente agisca come un prerequisito cognitivo indispensabile per l'emergere di un'empatia matura (Hoffman, 2000). A tal proposito, il modello di James Blair (2005) individua nella componente

dell'Empatia Cognitiva un sistema sovrapponibile funzionalmente alla Teoria della Mente: l'empatia cognitiva è, di fatto, l'applicazione delle capacità di mentalizzazione alla sfera emotiva, permettendo di inferire cosa l'altro provi e perché, mantenendo una chiara distinzione tra i propri stati interni e quelli altrui.

Il processo empatico non può prescindere da una corretta decodifica dello stato mentale altrui (Shamay-Tsoory, 2011): per sentire con l'altro in modo appropriato, e non attraverso un semplice contagio emotivo indifferenziato, l'individuo deve prima riconoscere e interpretare correttamente ciò che l'altro prova, trasformando un segnale ambiguo in un'informazione sociale dotata di senso. In assenza di questo orientamento cognitivo, l'attivazione emotiva rischia di ridursi a una proiezione egocentrica dei propri sentimenti.

Keysers e Gazzola (2014) chiariscono questo punto distinguendo tra Abilità (*Ability*), la competenza strutturale di mentalizzare e risuonare con le emozioni altrui, e Propensione (*Propensity*), la tendenza motivazionale ad attivare effettivamente questa risorsa in un contesto specifico. Questa distinzione tra competenza posseduta e competenza impiegata spiega il cosiddetto paradosso della comprensione fredda, o *Nasty ToM* (Teoria della Mente cattiva o manipolativa): gli studi di Sutton, Smith e Swettenham (1999) sul bullismo scolastico, in linea con le ricerche cliniche sulla psicopatologia (Meffert et al., 2013), mostrano che molti bulli leader possiedono livelli eccellenti di Teoria della Mente, comprendendo perfettamente credenze e fragilità della vittima, ma utilizzano questa comprensione per manipolare e ferire con maggiore efficacia, senza alcuna preoccupazione per il suo benessere. È l'Empatia, in particolare la componente di *Empathic Concern*, a consegnare valenza morale alla comprensione cognitiva, trasformando la conoscenza dello stato altrui in una motivazione ad agire per il suo bene.

2.4.2 Il ruolo del *Perspective Taking* nella connessione tra ToM ed Empatia

Il punto di contatto funzionale tra dimensione cognitiva e affettiva risiede nel *Perspective Taking*, inserito da Davis (1983) come sottoscala cognitiva dell'empatia. Questo processo richiede un doppio sforzo: inibire la propria visione egocentrica e simulare attivamente la realtà dal punto di vista altrui, permettendo alla

comprensione cognitiva (ToM) di innescare la risposta affettiva (Empatia) (Davis, 1983).

Questo meccanismo risponde a una decisione regolata da un bilancio costi-benefici: come si vedrà più avanti a proposito della *Situation Selection* (Zaki, 2014), il soggetto può utilizzare la ToM in modo predittivo per anticipare il costo emotivo di un'interazione, ad esempio con una persona con disabilità fisica, e scegliere l'evitamento come strategia di autoprotezione. Il *Perspective Taking* agisce in questo caso come variabile decisiva per superare la resistenza iniziale e trasformare l'evitamento in avvicinamento: senza questo passaggio cognitivo, specialmente verso persone percepite come distanti da sé, la risonanza emotiva potrebbe non attivarsi affatto, precludendo quell'ingaggio morale che è fondamentale per l'inclusione.

CAPITOLO 3

ATTEGGIAMENTI VERSO LA DISABILITÀ: IL RUOLO DELLA TEORIA DELLA MENTE E DELL'EMPATIA

Comprendere cosa spinga un bambino ad accogliere o escludere un compagno con disabilità richiede di andare oltre il comportamento osservabile, indagando i processi cognitivi ed emotivi che lo sottendono e analizzando come la disabilità venga rappresentata, vissuta e mentalizzata all'interno del contesto sociale. In questo capitolo viene esaminata la letteratura scientifica che collega le competenze socio-cognitive, in particolare la Teoria della Mente e l'Empatia, alla formazione degli atteggiamenti verso i pari con disabilità.

3.1 La Rappresentazione della Disabilità: dai modelli alla percezione della mente

Prima di analizzare come i bambini in età scolare costruiscano il loro atteggiamento verso la disabilità, è necessario fare un passo indietro: come viene definita e rappresentata la disabilità a livello sociale e culturale? Per molto tempo considerata un dato di natura immutabile, la disabilità costituisce un costrutto in continua evoluzione, la cui definizione influenza direttamente le modalità di relazione e inclusione. Il modo in cui una società concettualizza la disabilità, le parole che usa, le categorie che costruisce, le aspettative che proietta, condiziona direttamente la qualità delle relazioni e dell'attribuzione di stati mentali e la disponibilità all'incontro emotivo.

3.1.1 I Modelli di Riferimento: dal Modello Medico al Modello Bio-Psico-Sociale

Per lungo tempo la disabilità è stata letta attraverso il Modello Medico, che la considerava una condizione intrinseca all'individuo, un deficit biologico o una limitazione funzionale che richiedeva intervento, cura, normalizzazione (Zanobini & Usai, 2019). La persona veniva identificata con la propria menomazione, riducendola

a ciò che non funzionava e al ruolo di paziente: questo ha favorito una visione passivizzante, in cui l'individuo veniva percepito come "oggetto di cura" piuttosto che come soggetto di diritti. Questa rappresentazione può contribuire a una percezione passivizzante della persona con disabilità e rendere meno immediata l'attribuzione di desideri, intenzioni autonome e *Agency*, intesa come capacità di agire e pensare intenzionalmente (Zanobini & Usai, 2019).

Il superamento di questo paradigma è avvenuto in due fasi. Il Modello Sociale, dagli anni Settanta, ha spostato l'attenzione dall'individuo al contesto: la disabilità non è una caratteristica della persona, ma il prodotto delle barriere che la società costruisce (Oliver, 1990; Zanobini & Usai, 2019). Parallelamente, Engel (1977) propose il modello biopsicosociale come alternativa al riduzionismo biomedico, sottolineando l'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali. Nel 2001 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha formalizzato il Modello Bio-Psico-Sociale attraverso l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001), che descrive il funzionamento umano lungo tre dimensioni interconnesse: Funzioni e Strutture Corporee (l'integrità fisiologica e anatomica), l'Attività (la capacità di eseguire compiti e azioni) e la Partecipazione (il coinvolgimento in situazioni di vita sociale). In questa cornice, la disabilità è l'esito di un'interazione dinamica tra le condizioni di salute di un individuo e i fattori contestuali (ambientali e personali) che lo circondano: quindi un bambino non "è" disabile in senso assoluto, ma presenta una condizione di salute che diventa disabilità quando incontra barriere fisiche, comunicative e/o relazionali che ne limitano la partecipazione.

Questo cambiamento di prospettiva è direttamente rilevante per la presente ricerca: se la disabilità è un fenomeno relazionale, la qualità di questa relazione dipende dagli atteggiamenti del gruppo dei pari, che diventano parte costitutiva dell'esperienza di disabilità stessa, e possono agire come barriere o come facilitatori a seconda della loro disponibilità a mentalizzare l'altro come soggetto pensante.

3.1.2 Linguaggio e rappresentazione della disabilità

Le parole con cui si descrive la disabilità non sono etichette neutre, ma strutturano la percezione e condizionano la disponibilità a riconoscere nell'altro un soggetto

pensante. Quando si ricorre a etichette diagnostiche totalizzanti (“l’autistico”, “il disabile”), si attiva il fenomeno del *Labeling* (Goffman, 1963; Wright, 1983): l’intera identità viene assorbita dalla categoria diagnostica, e l’osservatore tende a percepire solo il deficit, lasciando sullo sfondo preferenze, emozioni e intenzioni. Dal punto di vista della Teoria della Mente, questo appiattimento potrebbe avere conseguenze dirette: è difficile attribuire stati mentali complessi a qualcuno già ridotto a un prototipo.

In risposta a questa deriva, la pedagogia speciale e le linee guida dell’*American Psychological Association* (2020) promuovono l’adozione di un linguaggio inclusivo, rispettoso delle preferenze e dell’autodeterminazione delle persone. All’interno di questa cornice, il *Person-first language* (“persona con disabilità”) antepone la persona alla sua condizione, evitando che quest’ultima venga considerata come l’unico elemento capace di definirne l’identità. In ambito educativo, tale formulazione può contribuire a porre l’attenzione sulle caratteristiche individuali, sulle risorse e sulla capacità di scelta dell’alunno, contrastando il ricorso a etichette riduttive. Il rischio di identificare completamente una persona con una categoria diagnostica può essere interpretato alla luce dei più ampi processi di stereotipizzazione e deumanizzazione descritti da Haslam (2006). Non è tuttavia possibile affermare che una determinata scelta linguistica attivi automaticamente la mentalizzazione o modifichi, da sola, gli atteggiamenti impliciti.

Il dibattito sul linguaggio inclusivo resta infatti aperto. Alcune persone e comunità, in particolare nell’ambito dell’autismo e della neurodiversità, preferiscono l’*Identity-first language* (“persona autistica”), considerando la condizione una componente significativa della propria identità e non una caratteristica da separare dalla persona (Dunn & Andrews, 2015). Le linee guida APA riconoscono la legittimità di entrambe le modalità e raccomandano di rispettare, quando conosciute, le preferenze della persona o del gruppo di riferimento. Non esiste quindi una forma universalmente superiore: ciò che assume maggiore rilevanza è l’impiego consapevole, coerente e rispettoso del linguaggio. Nel presente lavoro viene adottato prevalentemente il *Person-first language*, in quanto ritenuto adeguato al contesto educativo esaminato,

senza attribuirgli una superiorità o un'efficacia intrinseca rispetto all'*Identity-first language*.

3.1.3 La Disabilità nel Contesto Scolastico: l'inclusione tra pari

L'ambiente scolastico costituisce il primo contesto sociale complesso in cui il bambino si confronta sistematicamente con la diversità al di fuori del nucleo familiare (Eccles & Roeser, 2011; Killen & Rutland, 2011). È in questo spazio ecologico che le rappresentazioni astratte della disabilità si traducono in dinamiche relazionali concrete, rendendo la scuola un contesto ecologico privilegiato per indagare l'interazione quotidiana tra processi di mentalizzazione e atteggiamenti inclusivi (Schwab, 2017; Smogorzewska et al., 2020).

In quest'ottica, il sistema educativo italiano ha storicamente anticipato modelli inclusivi, dall'abolizione delle classi differenziali (Legge 517/1977) al diritto all'educazione e all'integrazione sociale (Legge Quadro 104/1992), fino al riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012). Questa evoluzione normativa riflette una transizione concettuale, non solo tecnica, dall'integrazione all'inclusione: mentre l'integrazione, dominante fino agli anni Ottanta, richiedeva che l'alunno con disabilità si adattasse a un sistema scolastico pensato per la normotipicità, l'inclusione ribalta la prospettiva, chiedendo all'intero sistema scuola organizzativo, didattico e relazionale di rimodellarsi per accogliere l'eterogeneità come risorsa. In questa cornice, il gruppo classe costituisce un contesto relazionale nel quale l'interazione quotidiana con compagni con percorsi di sviluppo differenti può offrire occasioni per esercitare l'assunzione della prospettiva altrui (*Perspective Taking*).

La meta-analisi di Szumski et al. (2017) ha esaminato il rendimento accademico degli studenti senza bisogni educativi speciali e ha rilevato un'associazione positiva, seppure debole, tra la frequenza di classi inclusive e i risultati scolastici. Per gli aspetti socio-cognitivi occorre invece fare riferimento a studi specifici: nello studio longitudinale di Smogorzewska et al. (2020), i bambini a sviluppo tipico inseriti in classi inclusive hanno mostrato uno sviluppo della Teoria della Mente migliore rispetto ai coetanei inseriti in classi tradizionali.

Tuttavia, numerosi studi documentano fenomeni di micro-segregazione anche nelle classi formalmente inclusive (Koster et al., 2009; Bossaert et al., 2013), dove l'alunno con disabilità interagisce prevalentemente con l'insegnante di sostegno, restando ai margini delle reti amicali dei pari: la co-presenza fisica, da sola, non garantisce l'inclusione relazionale, che richiede un lavoro attivo su linguaggio, formazione degli insegnanti e consapevolezza dei compagni.

3.2 L'Atteggiamento Sociale come costrutto cognitivo ed emotivo

In psicologia sociale il termine atteggiamento non indica un'opinione momentanea, ma una tendenza psicologica durevole a valutare positivamente o negativamente una persona, un oggetto o un gruppo sociale (Eagly & Chaiken, 1993). Questa disposizione stabile funge da schema organizzatore per ridurre la complessità dell'ambiente: una volta consolidata, guida percezione, giudizio e comportamento, influenzando selettivamente ciò che viene notato, ricordato e compreso (Fazio, 2007).

La letteratura converge nel considerare l'atteggiamento un costrutto multidimensionale, formato da tre sistemi interconnessi, cognitivo, affettivo e comportamentale (Rosenberg & Hovland, 1960), ciascuno dei quali contribuisce alla valutazione complessiva con un peso variabile a seconda del contesto. Le tre componenti saranno analizzate nel paragrafo successivo, con particolare attenzione a come si configurano negli atteggiamenti verso la disabilità.

3.2.1 La struttura dell'Atteggiamento: la componente Cognitiva, Affettiva e Comportamentale

L'atteggiamento verso la disabilità non è una risposta unitaria e indifferenziata: si articola, piuttosto, in dimensioni distinte che concorrono insieme a formare la valutazione complessiva dell'altro. Il Modello ABC (*Affective, Behavioral, Cognitive*) offre la cornice teorica più consolidata per disaggregare l'atteggiamento nelle sue componenti costitutive, permettendo di mappare con precisione l'insorgenza delle distorsioni percettive e del pregiudizio (Rosenberg & Hovland, 1960; Eagly & Chaiken, 1993).

La componente Cognitiva comprende le credenze, le aspettative e le percezioni che il soggetto ha elaborato, spesso in modo implicito e pre-riflessivo, riguardo al target. È qui che si annidano le inferenze stereotipiche: la tendenza a collegare la disabilità a categorie rigide e semplificate, come la dipendenza, l'incapacità intellettiva o la sofferenza come condizione permanente (Nario-Redmond, 2010). Nella pratica quotidiana del contesto scolastico, questo si traduce, ad esempio, nel presupporre che un compagno con disabilità motoria non possa partecipare a un gioco, escludendolo ancor prima che si verifichi una vera interazione.

La componente Affettiva riguarda il vissuto emotivo suscitato dall'incontro con la diversità. Lo spettro delle emozioni possibili è ampio: si va dall'ansia da contatto e dal disagio intergruppo (Stephan & Stephan, 1985) fino alla paura del contagio, raggruppate nel costrutto di *Personal Distress*, che tendono a orientare verso l'evitamento e il ritiro. All'estremo opposto si collocano il calore, la sollecitudine e la preoccupazione morale per l'altro, che la letteratura raccoglie sotto il nome di *Empathic Concern* (Davis, 1983; Batson, 1991) e che invece predispongono all'avvicinamento prosociale. Questa distinzione non è marginale: *Personal Distress* ed *Empathic Concern* non sono soltanto sfumature dello stesso stato emotivo, ma risultano associati a tendenze comportamentali differenti. Nel contesto scolastico, tali stati possono contribuire rispettivamente alla distanza relazionale o alla disponibilità a includere il compagno con disabilità. È su questa componente che l'empatia esercita la sua influenza principale, trasformando una risposta emotiva centrata su di sé in una preoccupazione genuinamente orientata verso l'altro.

La componente Comportamentale, infine, traduce cognizioni ed emozioni in predisposizione all'azione. Si polarizza lungo un continuum che va dall'avvicinamento, aiuto spontaneo, amicizia, difesa attiva, all'evitamento, fino alle forme più sottili di esclusione e ostracismo che spesso non vengono nemmeno percepite come tali da chi le mette in atto (Williams, 2007; Schwab, 2017).

Le tre componenti non operano in isolamento: è dalla loro interazione dinamica che emerge la qualità complessiva dell'atteggiamento, contribuendo non solo a definire il

modo in cui si percepisce l'altro, ma anche quanto si è disposti ad agire in sua difesa o a escluderlo dal proprio spazio relazionale.

3.2.2 La formazione del pregiudizio in età scolare e gli strumenti di rilevazione

La genesi di atteggiamenti negativi in età prescolare e scolare è raramente intenzionale, piuttosto è l'esito di un'intensa attività di categorizzazione sociale (Macrae & Bodenhausen, 2000). Per orientarsi nella complessità del mondo, il bambino costruisce categorie percettive semplificate che si traducono inevitabilmente in stereotipi, di cui la disabilità, con i suoi comportamenti talvolta atipici, ambigui e difficili da decodificare, ne diventa facilmente oggetto, alimentando incertezza anziché comprensione (Nario-Redmond, 2010). Ciò che rende questo processo insidioso è che molte di queste strutture valutative non vengono costruite in prima persona ma assorbite dall'ambiente (linguaggio degli adulti, commenti dei pari, rappresentazioni dei media) prima ancora di aver incontrato direttamente la diversità, venendo interiorizzate e utilizzate per leggere il sociale molto prima che la riflessione critica diventi possibile (Bigler & Liben, 2007).

Il quadro teorico di riferimento è la Teoria dello Sviluppo Socio-Cognitivo del Pregiudizio di Aboud (1988). Secondo l'autrice, il pregiudizio infantile segue una curva a U rovesciata, con un picco fisiologico tra i 5 e i 7 anni, in cui l'attaccamento all'*Ingroup* è molto intenso e le categorie usate per distinguere "noi" da "loro" si basano su caratteristiche percettive immediatamente visibili: la presenza di ausili visibili, un modo di muoversi insolito. L'egocentrismo cognitivo ancora presente impedisce di cogliere le differenze individuali all'interno dell'*Outgroup*, trattandolo come un insieme indistinto, privo di una vita psicologica propria. Le generalizzazioni stereotipiche che ne derivano svolgono anche una funzione protettiva: consolidano l'identità del gruppo di appartenenza delimitandone i confini. Verso i 9-10 anni, con la maturazione della flessibilità cognitiva e un adeguato sviluppo della Teoria della Mente, l'attenzione si sposta progressivamente dalle etichette esteriori alla persona concreta, con le sue intenzioni e i suoi stati interni. Il pregiudizio tende a ridursi, ma solo se l'ambiente educativo accompagna questa transizione: senza un contesto che la sostenga, i *bias* delle fasi precedenti possono cristallizzarsi in forme discriminatorie difficili da modificare nell'adolescenza.

Per rilevare questi atteggiamenti è necessario distinguere tra la componente esplicita, accessibile alla coscienza e rilevabile mediante autovalutazioni, e quella implicita, legata ad associazioni più automatiche. Per misurare la componente implicita viene frequentemente utilizzato l'*Implicit Association Test* (IAT; Greenwald et al., 1998), uno strumento volto a rilevare la forza delle associazioni automatiche tra categorie e valutazioni. Più in generale, gli atteggiamenti impliciti possono emergere precocemente e seguire una traiettoria diversa da quelli espliciti. Baron e Banaji (2006), studiando le valutazioni razziali di bambini bianchi statunitensi di 6 e 10 anni e di adulti, hanno rilevato *bias* impliciti già nei partecipanti più piccoli e relativamente stabili nelle diverse fasce d'età, mentre gli atteggiamenti dichiarati diventavano progressivamente meno discriminatori. Sebbene questi risultati riguardino il pregiudizio razziale e non possano essere estesi direttamente alla disabilità, mostrano la possibile dissociazione evolutiva tra atteggiamenti espliciti e impliciti. Nel campo specifico della disabilità, uno studio condotto nella scuola primaria ha mostrato che un intervento educativo ha migliorato gli atteggiamenti espliciti degli alunni, mentre quelli impliciti sono rimasti sostanzialmente invariati (Wüthrich et al., 2024). Gli strumenti *self-report* più diffusi, tra cui la scala CATCH (*Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps*; Rosenbaum et al., 1986) e le scale di distanza sociale, colgono principalmente la dimensione esplicita e risultano esposti alla desiderabilità sociale, creando una frattura spesso silenziosa tra ciò che il bambino dichiara, la norma inclusiva interiorizzata, e quello che effettivamente prova o farebbe in una situazione reale.

Per affrontare questo limite, la ricerca più recente ha integrato la misurazione del costrutto di Identità Morale che, secondo il modello di Aquino e Reed (2002), si articola in due dimensioni: l'Internalizzazione, la misura in cui tratti morali come la giustizia o la disponibilità sono centrali per la definizione del proprio Sé, e la Simbolizzazione, la tendenza a manifestare pubblicamente tali tratti. Applicando una diversa operazionalizzazione di questo stesso costrutto, Szumski et al. (2020) hanno indagato gli atteggiamenti verso la disabilità attraverso la *Commitment to Ethical Goodness Scale* (Narvaez et al., 2008). I risultati mostrano che un'identità morale individuale più sviluppata predice una riduzione degli atteggiamenti negativi

verso la disabilità. Il dato più interessante riguarda l'interazione tra il livello individuale e quello di contesto: l'identità morale del singolo diventa un predittore più forte degli atteggiamenti proprio nelle classi in cui il livello medio di identità morale del gruppo è più basso, agendo come una risorsa autonoma capace di compensare l'assenza di una spinta morale condivisa a livello di classe. In questo senso, l'inclusione non dipende soltanto dal clima morale collettivo, ma può essere sostenuta anche dalla convinzione individuale che comportarsi in modo giusto e inclusivo sia parte costitutiva della propria identità.

3.3 Atteggiamenti verso la Disabilità: stereotipi e ipotesi del contatto

Una volta compreso come il pregiudizio si formi nel corso dello sviluppo, resta da chiarire attraverso quali meccanismi specifici esso si mantiene nel tempo e in che modo possa essere ridotto. Due filoni di ricerca, sviluppatasi parallelamente nella psicologia sociale, offrono risposte complementari a queste due domande. Il primo riguarda la struttura interna degli stereotipi: non tutti i gruppi stigmatizzati vengono percepiti allo stesso modo, e la disabilità occupa una posizione molto specifica nella mappa delle rappresentazioni sociali, associata ad atteggiamenti apparentemente benevoli, ma potenzialmente escludenti (Fiske et al., 2002). Il secondo filone riguarda invece le condizioni che permettono allo stereotipo di indebolirsi: la ricerca ha individuato nel contatto diretto tra gruppi una delle leve più efficaci, purché si verifichino circostanze precise senza le quali l'incontro rischia di rafforzare il pregiudizio anziché scioglierlo (Allport, 1954). I due sottoparagrafi che seguono affrontano rispettivamente questi due aspetti, prima descrivendo il contenuto specifico dello stereotipo sulla disabilità attraverso il modello Calore-Competenza (Cuddy et al., 2007), poi analizzando le condizioni del contatto e i suoi effetti sulla comprensione sociale.

3.3.1 Stereotipi sulla disabilità: il modello Calore-Competenza e la negazione di abilità

Quando un bambino incontra un coetaneo con disabilità, l'interazione è raramente neutra: le categorie sociali che ha già assorbito dall'ambiente intervengono come filtri interpretativi ancora prima del primo scambio (Macrae & Bodenhausen, 2000; Bigler

& Liben, 2007). Il quadro teorico più utilizzato per descrivere il contenuto specifico di queste categorie è lo *Stereotype Content Model* di Fiske e colleghi (2002), secondo cui la percezione dei gruppi sociali si organizza lungo due dimensioni: il Calore, che riguarda le intenzioni attribuite all'altro (amichevoli, benevole, non minacciose), e la Competenza, che riguarda la capacità percepita di realizzare tali intenzioni in modo efficace.

La disabilità tende a collocarsi in una posizione molto particolare di questa mappa, caratterizzata da alto Calore e bassa Competenza (Cuddy et al., 2007; Nario-Redmond, 2010). È una combinazione che a prima vista appare benevola, e che in effetti non è generalmente associata a ostilità manifesta come accade per altri *Outgroup*; può tuttavia accompagnarsi a una forma di pregiudizio paternalistico, in cui la persona con disabilità viene percepita come gentile, innocua e bisognosa di protezione, ma anche sostanzialmente incapace di agire in modo autonomo. La pietà e la sollecitudine che ne derivano sono socialmente accettate e spesso considerate virtuose, eppure mantengono una distanza relazionale precisa: l'altro non è un pari con cui costruire una reciprocità, ma un destinatario di cura.

Per comprendere fino in fondo la natura di questo meccanismo è utile richiamare la distinzione, proposta da Gray, Gray e Wegner (2007) nel loro lavoro sulla percezione della mente, tra due dimensioni fondamentali dell'attribuzione mentale: l'*Agency*, ovvero la capacità di intendere, pianificare e agire intenzionalmente, e l'*Experience*, ovvero la capacità di provare emozioni, sensazioni e stati soggettivi. Gli stereotipi sulla disabilità tendono a riconoscere ampiamente la seconda dimensione; quindi, la persona con disabilità viene vista come capace di sentire, di soffrire, di emozionarsi, negando però la prima. Ne risulta una rappresentazione asimmetrica: un soggetto sensibile ma non agente, da accudire più che da ascoltare. Questa asimmetria è il nucleo concettuale della cosiddetta negazione di abilità, ed è anche il punto in cui il paternalismo apparentemente benevolo rivela la sua natura di deumanizzazione sottile.

3.3.2 L'Ipotesi del Contatto e le condizioni di riduzione del pregiudizio

Se lo stereotipo agisce mantenendo l'altro a distanza, la domanda che la psicologia sociale si è posta da decenni è quali siano le condizioni capaci di invertire questo

processo. La risposta più influente resta quella formulata dalla *Contact Hypothesis* (Allport, 1954) e ripresa, oltre cinquant'anni dopo, dalla meta-analisi di Pettigrew e Tropp (2006): l'esperienza diretta con membri di un *Outgroup* riduce il pregiudizio, a patto che si verifichino alcune condizioni precise. La distanza alimenta lo stereotipo perché lo lascia libero di operare sull'astrazione; il contatto lo indebolisce perché costringe a confrontarsi con un individuo concreto, le cui caratteristiche raramente coincidono con quelle attribuite alla categoria di appartenenza.

Il punto cruciale, spesso trascurato nelle applicazioni più semplificate del modello, riguarda proprio le condizioni del contatto. Allport ne individuava quattro fondamentali: uno status percepito come equivalente tra i due gruppi nella situazione di interazione, la presenza di obiettivi comuni, la cooperazione anziché la competizione nel perseguirli e un sostegno istituzionale che legittimi la relazione.

In assenza di queste condizioni, la semplice compresenza fisica può risultare inefficace o addirittura controproducente. Applicando il requisito dello status paritetico al contesto scolastico, la letteratura sull'inclusione conferma che la sola presenza di un compagno con disabilità in classe non garantisce la riduzione del pregiudizio. Al contrario, può consolidarlo se l'interazione si svolge in condizioni di asimmetria, ad esempio se il bambino con disabilità è costantemente confinato al ruolo passivo di chi viene aiutato anziché di chi collabora alla pari (Allport, 1954; Schwab, 2017).

Quando le condizioni sono invece soddisfatte, gli effetti documentati riguardano in primo luogo la dimensione affettiva dell'atteggiamento. Il contatto prolungato riduce l'ansia intergruppo, attenua la percezione di minaccia e favorisce lo sviluppo di emozioni positive verso il gruppo nel suo insieme. Coerentemente con questa prospettiva, Szumski et al. (2020) hanno analizzato gli atteggiamenti degli studenti verso le persone con disabilità attraverso un modello multilivello, evidenziandone l'associazione con l'identità morale individuale e con le caratteristiche del contesto educativo inclusivo. La ricerca più recente ha esteso il modello originario in due direzioni significative. Da un lato, la *Extended Contact Hypothesis* (Wright et al., 1997), ha indicato che anche il contatto indiretto può contribuire alla riduzione del pregiudizio: sapere che un membro del proprio *Ingroup* ha un'amicizia con qualcuno

appartenente all'*Outgroup* è sufficiente a ridurre il pregiudizio, perché modifica la norma percepita all'interno del proprio gruppo. Questa estensione allarga il raggio d'azione del contatto oltre l'esperienza personale diretta, includendo le rappresentazioni narrative, i racconti e le testimonianze come veicoli efficaci di cambiamento dell'atteggiamento. Sul fronte opposto, Barlow e colleghi (2012) hanno evidenziato un'asimmetria importante: le esperienze negative di contatto influenzano l'atteggiamento in misura maggiore rispetto a quelle positive. Non basta, dunque, promuovere la vicinanza: occorre un'intenzionalità pedagogica per far sì che il contatto si traduca in esperienze autenticamente positive, capaci di lasciare una traccia coerente con l'inclusione.

3.4 Relazioni tra ToM, Empatia e Atteggiamenti verso la disabilità

3.4.1 La variazione della ToM e il ruolo del pregiudizio

La ricerca psicologica ha mostrato finora una marcata asimmetria investigativa: l'attenzione si è tradizionalmente concentrata sullo sviluppo della Teoria della Mente nei soggetti con disabilità, mappandone le traiettorie evolutive rispetto ai pari a sviluppo tipico (Smogorzewska et al., 2018; Smogorzewska & Osterhaus, 2021), trascurando la direzione opposta, ovvero se e come la presenza di una disabilità influenzi la capacità di un osservatore normotipico di comprenderne la mente. Questa inversione di prospettiva è cruciale, poiché la mentalizzazione non è un processo applicato indistintamente, ma risulta selettiva: la distinzione tra Abilità e Propensione, già richiamata a proposito del rapporto tra ToM ed empatia (Keysers & Gazzola, 2014), vale anche qui, perché un bambino può possedere piena competenza mentalistica e tuttavia non attivarla di fronte a un target percepito come distante.

La prova empirica di questa selettività arriva da un filone di ricerca che indaga la ToM nelle dinamiche intergruppo. Lo studio di Gönültaş et al. (2020), pur riferendosi a gruppi culturali e non alla disabilità, offre evidenze utili sulla natura selettiva della mentalizzazione. Utilizzando una versione culturalmente adattata delle *Strange Stories* (Happé, 1994), gli autori hanno chiesto a 214 bambini turchi di inferire gli stati mentali di protagonisti appartenenti al proprio *ingroup*, costituito da persone turche, oppure a due *outgroup*, rappresentati da persone siriane e nord-europee. I bambini hanno

mostrato una maggiore accuratezza nella mentalizzazione dei membri dell'*ingroup* rispetto a entrambi gli *outgroup*; nel campione esaminato, le prestazioni relative ai protagonisti siriani sono risultate le più basse. Inoltre, livelli più elevati di pregiudizio e di minaccia percepita erano associati a una minore accuratezza nelle inferenze mentalistiche. Questi risultati suggeriscono che l'appartenenza sociale e gli atteggiamenti verso il target possono influenzare l'impiego della ToM, ma non possono essere estesi direttamente ai coetanei con disabilità.

Dal punto di vista della Teoria della Mente, la rigidità del pregiudizio rappresenta un ostacolo diretto: attribuire intenzioni, desideri e stati mentali complessi a qualcuno già ridotto a un prototipo categoriale è cognitivamente difficile. Tuttavia, la letteratura conferma che la ToM, quando attivata, resta uno strumento fondamentale per mitigare i *bias* agendo proprio su questo livello, allentando le distorsioni stereotipiche e rendendo accessibile una rappresentazione più articolata e individualizzata dell'altro (Galinsky & Moskowitz, 2000; Glidden et al., 2021). A livello di valutazione morale, Glidden, D'Esterre e Killen (2021), attraverso il costrutto di Teoria della Mente Moralmente Rilevante (MoToM), hanno mostrato che interpretare attivamente le intenzioni altrui riduce il peso dei pregiudizi di gruppo. Inoltre, l'esposizione indiretta tramite narrazioni (Cameron & Rutland, 2006) è risultata utile per allenare la mentalizzazione in un ambiente sicuro, aggirando le resistenze intergruppo.

3.4.2 Il contributo dell'Empatia agli atteggiamenti

In parallelo alla dimensione cognitiva, come evidenziato dal modello *Empathy-Attitude* di Batson e colleghi (1997), la sola decodifica mentale della disabilità non è sufficiente a sostenere un comportamento prosociale: è necessaria l'attivazione della risonanza affettiva. Batson ha mostrato che indurre sentimenti empatici verso un singolo individuo appartenente a un gruppo stigmatizzato produce un miglioramento generalizzato della valutazione verso l'intera categoria: l'empatia agisce da mediatore essenziale, generando un *Empathic Concern* che rompe i confini dello stereotipo ed estende la benevolenza dal singolo compagno alla disabilità nel suo complesso.

Come già osservato a proposito della struttura dell'atteggiamento, questo processo non è privo di rischi: di fronte a un coetaneo con difficoltà evidenti, un bambino può

sperimentare un sovraccarico affettivo che trasforma l'identificazione in ansia ego-riferita, facendo scivolare l'empatia in *Personal Distress* (Davis, 1983; Eisenberg, 2000) e orientando verso l'evitamento anziché l'avvicinamento (Thompson et al., 2022).

Questa dinamica di disimpegno è stata formalizzata da Zaki (2014) attraverso il costrutto di *Situation Selection*, all'interno del suo modello dell'empatia motivata: quando l'interazione viene anticipata come emotivamente troppo costosa, l'individuo può mettere in atto strategie di regolazione preventiva, scegliendo di evitare la situazione prima ancora di esserne coinvolto.

L'analisi della letteratura delinea quindi la Teoria della Mente e l'Empatia come competenze essenziali per lo sviluppo prosociale, ma potenzialmente soggette a variazioni in base al target sociale di riferimento. Resta tuttavia da chiarire in che misura queste due variabili interagiscano per determinare gli atteggiamenti verso il target specifico della disabilità all'interno della scuola primaria.

PARTE II – IL PRESENTE STUDIO

CAPITOLO 4

IL PRESENTE STUDIO

4.1 Il gap nella letteratura: oltre l'analisi dei singoli costrutti

La comprensione dell'ambiente sociale e la costruzione di relazioni inclusive richiedono l'attivazione sinergica di diverse competenze psicologiche. Come argomentato nei capitoli precedenti, la letteratura ha esplorato a fondo i singoli costrutti, ma prevalentemente in modo separato.

Sul versante della Teoria della Mente, è riconosciuto che essa svolga un ruolo primario, fornendo l'equipaggiamento cognitivo necessario per decodificare credenze, intenzioni ed emozioni altrui (Baron-Cohen et al., 1985; Happé, 1994). Analizzando il costrutto nell'ambito della disabilità, le ricerche di Smogorzewska e colleghi (2018) e di Smogorzewska e Osterhaus (2021) si sono concentrate sullo sviluppo di questa competenza nelle persone con disabilità, mostrando traiettorie simili ma con ritmi più lenti rispetto ai pari a sviluppo tipico. Un filone più recente ha indagato la natura selettiva della mentalizzazione nelle dinamiche intergruppo. Lo studio di Gönültaş et al. (2020) ha mostrato che l'accuratezza nell'inferire gli stati mentali può variare in funzione dell'appartenenza sociale del target: i bambini turchi hanno ottenuto prestazioni migliori quando i protagonisti appartenevano al proprio gruppo rispetto a quando appartenevano a gruppi esterni. Il pregiudizio e la minaccia percepita risultavano inoltre associati a una minore accuratezza mentalistica. Lo studio indica quindi che l'applicazione della ToM può essere sensibile al contesto intergruppo; trattandosi però di gruppi culturali, i risultati non costituiscono una prova diretta di un analogo effetto nei confronti della disabilità. Il costrutto di Teoria della Mente Moralmente Rilevante (Glidden et al., 2021) ha inoltre mostrato che la competenza mentalistica media gli effetti dell'appartenenza di gruppo sui giudizi morali. Queste evidenze suggeriscono perciò che l'attribuzione di stati mentali complessi possa subire delle inibizioni quando l'interlocutore viene percepito come portatore di una diversità.

Parallelamente, sul versante dell'empatia, la letteratura ha consolidato il ruolo di quest'ultima come attivatore affettivo e prosociale, essenziale per superare l'evitamento e promuovere atteggiamenti positivi verso gruppi stigmatizzati (Batson et al., 1997).

Infine, per quanto riguarda gli atteggiamenti, Szumski, Smogorzewska e Grygiel (2020) hanno evidenziato il ruolo predittivo dell'identità morale individuale nel ridurre gli atteggiamenti negativi verso la disabilità.

Nonostante queste preziose evidenze, rimangono dei punti fondamentali inesplorati. Ciò che non è stato ancora indagato è la relazione tra i tre costrutti considerati insieme verso il target specifico della disabilità. Occorre in particolare chiarire se la capacità di mentalizzare di un bambino a sviluppo tipico sia differente a seconda che si tratti di un coetaneo con disabilità rispetto a uno senza, e in che modo questa applicazione contesto-dipendente della ToM si intrecci con l'empatia nel relazionarsi agli atteggiamenti inclusivi.

4.2 Il Progetto DIVERSA-MENTE: il presente studio e le sue ipotesi

La presente indagine si inserisce all'interno della cornice più ampia del Progetto DIVERSA-MENTE, un'iniziativa di ricerca che nasce dalla necessità di comprendere più a fondo le dinamiche socio-cognitive che mediano le relazioni tra pari, finalizzata a gettare le basi per futuri percorsi di promozione dell'inclusione nel contesto scolastico. L'obiettivo principale del progetto è stato quello di raccogliere dati empirici sul campo, attraverso la somministrazione di una batteria di strumenti e task specifici, per osservare in che modo i bambini in età scolare mentalizzino la disabilità. L'indagine ha coinvolto alunni inseriti nelle classi terze, quarte e quinte della scuola primaria, una finestra temporale considerata cruciale per la maturazione delle competenze mentalistiche complesse e per il consolidamento degli atteggiamenti sociali.

Per colmare il vuoto della letteratura descritto in precedenza, il corrente studio si propone di testare le relazioni empiriche tra questi tre domini: ToM, empatia e atteggiamenti verso la disabilità. L'obiettivo primario consiste nell'esplorare come la

ToM insieme all'empatia possano legarsi ad atteggiamenti verso la disabilità. Secondariamente, viene esaminato l'uso contestualizzato della mentalizzazione all'interno di ambiti sociali differenziati. Di conseguenza, questo progetto risponde alle seguenti domande di ricerca: in che misura la Teoria della Mente e l'Empatia predicono un atteggiamento esplicito positivo e inclusivo verso i coetanei con disabilità? E inoltre, la ToM viene impiegata in modo differenziale a seconda che si tratti di coetanei con o senza disabilità?

A partire da questa cornice, si formulano due ipotesi principali.

In primo luogo, la letteratura suggerisce che la ToM possa potenzialmente facilitare atteggiamenti positivi, permettendo di decodificare l'ambiguità e ridurre l'incertezza che alimenta lo stereotipo (Galinsky & Moskowitz, 2000; Glidden et al., 2021). Essendo tuttavia uno strumento cognitivo neutro, e potendo variare in funzione del target a cui è rivolta (Keysers & Gazzola, 2014), la sua relazione con l'atteggiamento verso la disabilità potrebbe essere debole o non verificarsi affatto.

Si ipotizza dunque che l'empatia intervenga come risorsa affettiva, fornendo la spinta motivazionale che la ToM, da sola, potrebbe non essere in grado di garantire. Si prevede quindi una relazione positiva tra empatia e atteggiamenti verso la disabilità (Batson et al., 1997) a prescindere dalla ToM.

In secondo luogo, muovendo dalle evidenze secondo cui l'accuratezza della mentalizzazione può variare in funzione dell'appartenenza sociale del target (Gönültaş et al., 2020), il presente studio verifica l'ipotesi che i bambini possano mostrare prestazioni differenti nei compiti di mentalizzazione in presenza di protagonisti con o senza disabilità. Tale ipotesi rappresenta quindi un'estensione al campo della disabilità di risultati originariamente ottenuti nello studio delle dinamiche tra gruppi culturali. È stata inoltre considerata la possibilità che l'inserimento del campione nel sistema scolastico italiano, strutturalmente inclusivo, potesse attenuare eventuali differenze tra le due condizioni.

CAPITOLO 5

METODI

5.1 Partecipanti

Allo studio ha preso parte un campione scolastico composto inizialmente da 178 alunni e alunne frequentanti il secondo ciclo della scuola primaria (classi terze, quarte e quinte). Il reclutamento è avvenuto presso tre diversi istituti comprensivi: la scuola primaria “Giulio-Spini” di Morbegno, in provincia di Sondrio, che ha coinvolto tre sezioni di classe quinta ($N = 59$); la scuola primaria “S. Isidoro” ($N = 71$), con alunni provenienti da una classe quinta, due quarte e due terze, e infine la scuola primaria “Via Caravaggio” ($N = 48$) che ha visto coinvolte una classe quarta e due terze. Le ultime due scuole sono entrambe situate nel comune di Sinnai, in provincia di Cagliari.

Al termine della fase di somministrazione, a causa di assenze o per la compilazione incompleta dei fascicoli, alcuni soggetti sono stati esclusi dalle analisi statistiche. Il campione finale utile per lo studio si è dunque attestato su $N = 153$ partecipanti, risultando bilanciato per genere (77 maschi e 76 femmine).

Tutti i genitori degli alunni coinvolti hanno preventivamente firmato il consenso informato per la partecipazione dei minori e per il trattamento dei dati. I bambini non erano a conoscenza delle specifiche ipotesi di ricerca, in conformità con i protocolli etici approvati dal comitato etico dell’Università di Pavia.

5.2 Materiali

Gli strumenti sono stati selezionati per isolare l’uso della Teoria della Mente, misurare empatia e atteggiamenti, e controllare l’incidenza delle abilità cognitive di base.

5.2.1 Le Strange Stories

Per misurare l'abilità di Teoria della Mente Avanzata, è stato impiegato l'adattamento delle *Strange Stories* (Happé, 1994). La solidità psicometrica dello strumento è ampiamente confermata in letteratura (White et al., 2009), con proprietà consolidate specificamente per la misurazione nella fascia 7-11 anni (Devine & Lecce, 2021). Le storie riescono infatti a catturare quelle sfumature di competenza sociale che sfuggono ai compiti più semplici, rivelandosi ideali per mappare le differenze individuali in età scolare.

Ai partecipanti è stato sottoposto un set di otto scenari narrativi complessi, differenziati solamente per il genere dei protagonisti, che includevano interazioni sociali ambigue, quali la persuasione, la bugia bianca, il *misunderstanding* e il doppio *bluff*.

La peculiarità del disegno di ricerca risiede nella manipolazione sperimentale dei protagonisti di queste storie: quattro scenari presentavano un coetaneo a sviluppo tipico, mentre i restanti quattro vedevano come attore principale un bambino o una bambina con disabilità di natura sensoriale, motoria o intellettiva, la cui condizione era supportata visivamente da specifiche illustrazioni nel libretto. Questo confronto ha permesso di valutare se le abilità di mentalizzazione dei partecipanti variassero in funzione del protagonista della storia, se a sviluppo tipico o con disabilità.

Al termine di ogni breve racconto, al bambino veniva posta una domanda di controllo per verificare la comprensione letterale dei fatti (es. “È vero quello che ha detto?”), seguita dalla *test-question* mirata all'inferenza dello stato mentale (es. “Perché ha detto così?”). Il sistema di codifica premia la profondità dell'inferenza metarappresentativa, attribuendo un punteggio che varia da 0 a 2, seguendo i criteri originali di Happé:

- 0 punti: Assenza di comprensione o risposta totalmente incongruente, basata su dettagli irrilevanti.
- 1 punto: Comprensione parziale, la giustificazione è corretta ma focalizzata solo sugli elementi fisici o pratici della scena senza cogliere la reale motivazione interna.

- 2 punti: Comprensione completa, con l'esplicita menzione dello stato mentale (pensieri, desideri, intenzioni) o dell'intenzione nascosta che guida il comportamento del personaggio.

Qualora il partecipante, nel giustificare il comportamento del protagonista con disabilità, facesse esplicito e corretto riferimento alla sua specifica condizione (es. la cecità o l'uso della sedia a rotelle) come motivazione sottostante alla scelta dell'attore, veniva attribuito un punto aggiuntivo di +1, al fine di valorizzare l'integrazione del contesto nella decodifica mentale.

5.2.2 Empatia

Per la valutazione delle abilità empatiche è stato somministrato l'adattamento italiano della *Basic Empathy Scale* (BES; Albiero et al., 2009). Rispetto alla versione originale composta da 20 item, per il presente studio è stata impiegata una forma ridotta a 12 affermazioni. Questa scelta metodologica ha previsto l'esclusione degli item *reversed* (a punteggio invertito), un accorgimento reso necessario per alleggerire il carico cognitivo dei partecipanti, minimizzando il rischio di fraintendimenti o *bias* di risposta legati all'elaborazione di frasi formulate in negativo, un ostacolo frequente nelle somministrazioni in età scolare.

In linea con la multidimensionalità del costrutto (Davis, 1983; Shamay-Tsoory, 2011), la struttura dello strumento ne riflette la dicotomia. I 12 item selezionati si articolano infatti in due sottoscale specifiche: una parte delle affermazioni mira a quantificare l'empatia cognitiva, mentre la restante parte rileva i livelli di empatia affettiva.

Ai partecipanti è stato richiesto di valutare ogni affermazione, come ad esempio "*Riesco spesso a capire come si sentono le persone anche prima che me lo dicano*", indicando quanto questa descrivesse accuratamente il proprio modo di sentire. Le risposte sono state raccolte mediante una scala Likert a 5 punti: 1 = Mai vero per me, 2 = Quasi mai vero per me, 3 = Né vero né falso, 4 = Quasi sempre vero per me e 5 = Sempre vero per me.

Il sistema di codifica ha permesso di ricavare un unico indice globale di empatia, offrendo così una misura sintetica e complessiva della responsività interpersonale del bambino.

5.2.3 Atteggiamenti verso la disabilità

Per la misurazione della predisposizione relazionale e degli atteggiamenti espliciti verso i pari con disabilità, è stato somministrato un questionario *self-report* basato sul classico strumento di Rosenbaum et al. (1986). In accordo con il modello multidimensionale proposto più recentemente da Schwab (2017), per il presente studio è stata selezionata una forma ridotta composta da 6 affermazioni.

Questa scelta ha permesso di indagare l'atteggiamento dei partecipanti focalizzandosi specificamente su due dimensioni interconnesse: quella affettiva (legata alle reazioni emotive suscitate dall'incontro con l'altro) e quella comportamentale (relativa alle intenzioni di azione). Gli item esplorano, infatti, diversi gradi di vicinanza sociale, spaziando dalla tolleranza della prossimità fisica, alla disponibilità a stringere legami di amicizia, fino al supporto attivo e alla difesa in contesti di classe.

A titolo esemplificativo, il questionario includeva affermazioni positive, quali: *“Difenderei un bambino/un compagno con disabilità se venisse preso in giro o bullizzato”*, alternate ad item formulati in negativo, come *“Mi preoccuperei se un bambino/compagno con disabilità si sedesse accanto a me a scuola”*.

Le risposte sono state raccolte attraverso una scala Likert a 5 punti (1 = Molto falso per me; 2 = Falso per me; 3 = Né vero né falso; 4 = Vero per me; 5 = Molto vero per me). In fase di inserimento e codifica dei dati, il punteggio degli item formulati in negativo è stato opportunamente invertito (*reverse scoring*). In questo modo, il calcolo del punteggio finale ha permesso di ricavare un indice globale coerente, in cui valori più elevati indicano un atteggiamento esplicito maggiormente positivo, aperto e inclusivo nei confronti della disabilità.

5.2.4 Funzioni Esecutive

Per escludere che le prestazioni nei compiti socio-cognitivi (come le *Strange Stories*) fossero imputabili a differenze individuali nelle competenze cognitive generali, il

protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione di due prove di controllo mirate alla valutazione delle Funzioni Esecutive.

Il primo compito è stato utilizzato per la misurazione dell'inibizione cognitiva e della flessibilità attentiva, impiegando una versione cartacea a tempo dello *Stroop Color-Word Test* (Stroop, 1935). Il paradigma sperimentale sfrutta il noto effetto interferenza: ai partecipanti veniva presentata una lista di parole indicanti nomi di colori, ma stampate con un inchiostro incongruente rispetto al loro significato semantico (es. la parola ROSSO stampata in verde). La consegna richiedeva di individuare e cerchiare il colore dell'inchiostro con cui era stampata la parola, ignorando il significato lessicale. Questo costringe il bambino a inibire attivamente la tendenza automatica alla lettura (risposta preponderante) per focalizzarsi e mantenere l'attenzione su una caratteristica percettiva contrastante.

La memoria di lavoro verbale è stata invece indagata attraverso la somministrazione del *Digit Span Backward* (memoria di cifre inversa), compito tratto dalle scale di intelligenza Wechsler (Wechsler, 2014). Durante la prova, ai bambini veniva letta ad alta voce una sequenza numerica di lunghezza progressivamente crescente. Al termine dell'ascolto, il compito richiedeva di trascrivere i numeri sul proprio libretto nell'esatto ordine inverso rispetto a quello presentato. A differenza del classico *span* in avanti, che valuta la semplice ritenzione mnestica a breve termine, questa specifica procedura impone al soggetto non solo di mantenere l'informazione in memoria, ma di manipolarla e riorganizzarla attivamente, offrendo così una stima accurata dell'efficienza della *working memory*.

5.2.5 Abilità Verbali

Per isolare l'effettiva competenza socio-cognitiva e controllare l'incidenza della variabile verbale sulle prestazioni, il protocollo ha previsto una misurazione specifica del livello di vocabolario ricettivo dei partecipanti.

A tale scopo è stato impiegato il subtest di vocabolario tratto dall'adattamento italiano del *Primary Mental Abilities Test* (PMA; Thurstone & Thurstone, 1962). La prova si compone di 50 item a scelta multipla: per ciascuna parola target, al bambino veniva

richiesto di individuare il corretto sinonimo scegliendo tra quattro opzioni di risposta alternative proposte nel libretto.

Il sistema di codifica prevede l'assegnazione di 1 punto per ogni risposta corretta e 0 punti in caso di risposta errata o omessa. La somma delle risposte esatte genera quindi un punteggio grezzo compreso in un *range* tra 0 e 50, offrendo un indice quantitativo affidabile della competenza lessicale del soggetto.

5.2.6 Informazioni socio-demografiche

Per la raccolta dei dati anagrafici e di contesto, ai partecipanti è stato somministrato un breve questionario socio-demografico ad hoc. Lo strumento ha permesso di rilevare informazioni relative all'età, al genere, alla provenienza dei genitori, alla lingua parlata in ambiente domestico e all'eventuale presenza di fratelli. Lo status socio-economico familiare (SES) è stato approssimato tramite la *Family Affluence Scale* (FAS; Currie et al., 2008), basata sul possesso di beni materiali e sulle abitudini di vita.

5.3 Procedimento

La raccolta dati si è svolta nel mese di marzo 2025 all'interno del normale orario scolastico, mantenendo un setting ecologico e familiare per i bambini: il gruppo classe. Per evitare l'affaticamento cognitivo, la batteria di test è stata suddivisa in due sessioni di circa un'ora ciascuna, svolte in due giornate differenti all'interno della stessa settimana scolastica.

I materiali sono stati presentati sotto forma di libretto cartaceo creato appositamente, differenziato unicamente nei nomi dei protagonisti delle storie per adattarsi al genere del partecipante (versione maschile e femminile). Per garantire l'anonimato ma, al contempo, permettere l'incrocio dei dati tra la prima e la seconda giornata, all'inizio della prima sessione ai partecipanti è stato richiesto di generare un codice identificativo univoco formato dalle prime tre lettere del nome e le prime tre del cognome. La conduzione delle sessioni è stata affidata a una ricercatrice che ha guidato il passaggio da un task all'altro, dettando la durata e rispettando i tempi di compilazione necessari a ciascun bambino. Per proiettare gli stimoli visivi e spiegare le consegne, la

ricercatrice si è servita della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), assicurandosi che ogni bambino comprendesse la natura dei compiti richiesti.

La prima sessione si è aperta con la raccolta dei dati anagrafici e di contesto tramite il questionario socio-demografico e la *Family Affluence Scale* (FAS; Currie et al., 2008), a cui ha fatto seguito la misurazione delle abilità verbali attraverso il subtest di vocabolario del PMA (Thurstone & Thurstone, 1962). Successivamente, ai partecipanti è stata somministrata la prima metà delle *Strange Stories* (Happé, 1994), comprendente due scenari con protagonisti a sviluppo tipico e due con protagonisti con disabilità, per poi terminare la sessione con il questionario sugli atteggiamenti verso la disabilità (Rosenbaum et al., 1986; Schwab, 2017).

Nella seconda sessione, il protocollo ha previsto inizialmente la valutazione delle funzioni esecutive tramite la versione cartacea dello *Stroop Color-Word Test* (Stroop, 1935) e il *Digit Span Backward* (Wechsler, 2014). A completamento della valutazione, i bambini hanno affrontato le restanti quattro *Strange Stories*, anch'esse bilanciate per tipologia di protagonista, e hanno compilato la scala per la misurazione delle abilità empatiche.

CAPITOLO 6

ANALISI DEI DATI E RISULTATI

6.1 Piano di Analisi

Le analisi dei dati sono state condotte utilizzando il software statistico RStudio (RStudio Team, 2025). Il piano di analisi è stato strutturato in tre fasi.

In una prima fase esplorativa sono state esaminate le statistiche descrittive per tutte le variabili di interesse (i punteggi ai due compiti di ToM con protagonisti con e senza disabilità, età, atteggiamenti verso la disabilità, abilità linguistiche, funzioni esecutive, empatia e genere), con l'obiettivo di verificare la distribuzione dei dati. È stata inoltre realizzata una matrice di correlazione bivariata con coefficiente di Spearman, riportando le correlazioni numeriche nel triangolo superiore, le distribuzioni univariate sulla diagonale e le relazioni bivariate con linea di tendenza (metodo *loess*) nel triangolo inferiore, per una rappresentazione sintetica delle relazioni tra le variabili.

Successivamente, per indagare il possibile legame tra ToM e gli atteggiamenti verso la disabilità, sono stati stimati una serie di modelli di regressione lineare, dove tutti i coefficienti sono stati standardizzati.

Nel primo modello (modello semplice) sono stati inseriti come predittori i punteggi ToM con e senza disabilità, al fine di verificare se le prestazioni nelle due tipologie di storie fossero associate in modo differente alle attitudini verso la disabilità.

In un secondo modello è stato utilizzato come unico predittore l'indice di differenza (delta ToM) tra le due condizioni, con lo scopo di valutare se la discrepanza di performance potesse predire le attitudini indipendentemente dai livelli assoluti, tenendo conto della possibile collinearità tra le due variabili.

Nel terzo modello (modello controllato) è stata aggiunta la seconda variabile di interesse, l'empatia, insieme alle covariate età, abilità linguistiche, funzioni esecutive e genere, secondo l'approccio della regressione gerarchica, al fine di determinare se

l'effetto del delta ToM mantenesse la sua significatività e se l'empatia la mostrasse, al netto dell'una e dell'altra, così come dei fattori cognitivi e sociodemografici di controllo.

Per tutti i modelli sono stati verificati i principali assunti della regressione lineare (normalità e indipendenza dei residui, linearità, omoschedasticità e assenza di multicollinearità). Le relazioni tra le variabili principali sono state visualizzate tramite pacchetto *ggplot* con semplici modelli lineari integrati.

Infine, è stata verificata la differenza tra i punteggi medi ottenuti nelle due condizioni del compito ToM (con vs. senza disabilità) attraverso un t-test per campioni appaiati, preceduto dal controllo della normalità delle differenze mediante test di Shapiro-Wilk e ispezione grafica dei residui. In caso di deviazioni sostanziali dalla normalità, è stata pianificata un'analisi di sensibilità non parametrica tramite Wilcoxon signed-rank test per campioni appaiati per confrontare le mediane delle due condizioni.

6.2 Risultati

6.2.1 Statistiche descrittive e analisi preliminari

La Tabella 1 sintetizza le principali statistiche descrittive, mentre la Figura 2 restituisce visivamente le correlazioni di Spearman tra i costrutti.

<i>Variabile</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mediana</i>
<i>ToM con Disabilità (Tot.)</i>	3.14	1.56	0	7	3.00
<i>ToM senza disabilità (Tot.)</i>	3.32	1.53	0	8	3.00
<i>Atteggiamenti Disabilità (Tot.)</i>	22.73	5.21	6	30	24.00
<i>Abilità Verbale (Tot.)</i>	12.86	7.47	0	33	12.00
<i>Funzioni Esecutive (Tot.)</i>	12.79	5.75	1	35	13.00
<i>Empatia (Tot.)</i>	42.48	7.74	20	60	44.00
<i>Età</i>	9.37	0.98	8	11	9

Tabella 1. Statistiche descrittive per le variabili principali.

Dall'osservazione della matrice di correlazione, in particolare esaminando l'intersezione relativa agli Atteggiamenti verso la disabilità (terza colonna), si evince un primo dato saliente: i punteggi della Teoria della Mente (sia verso target tipico che atipico) non mostrano un'associazione lineare significativa con la disposizione verso l'inclusione. Al contrario, si registra un legame positivo e ampiamente significativo fra il livello di Empatia globale e gli Atteggiamenti stessi ($r = 0.395$, $p < 0.001$).

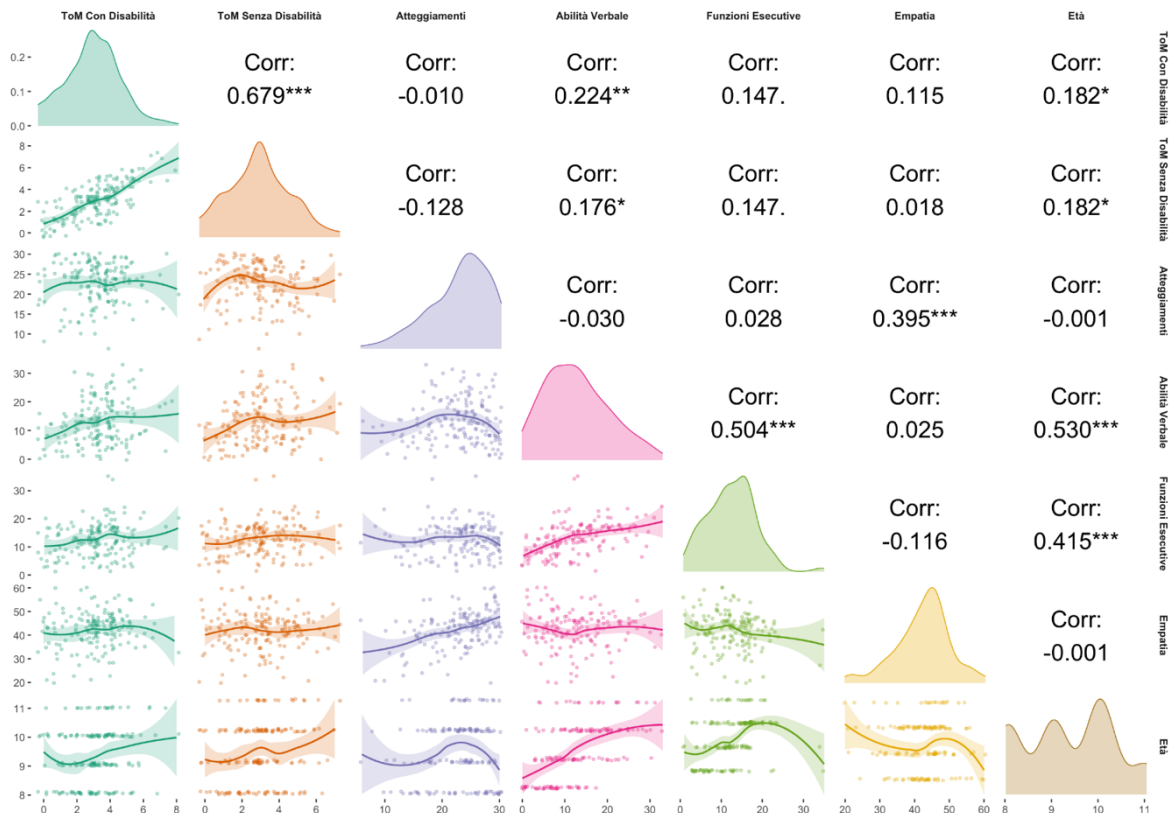


Figura 2 - Matrice di correlazione bivariata con coefficiente di Spearman.

Le correlazioni numeriche si trovano nel triangolo superiore, le distribuzioni univariate sulla diagonale e le relazioni bivariate con linea di tendenza (metodo loess) nel triangolo inferiore.

***** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.**

6.2.2 Teoria della Mente, Empatia e Atteggiamenti verso la Disabilità

L'applicazione dei modelli di regressione lineare ha permesso di approfondire la direzione di questi legami.

Il modello iniziale, strutturato inserendo separatamente i due punteggi ToM con e senza disabilità come predittori distinti degli atteggiamenti verso la disabilità, ha prodotto una spiegazione limitata di varianza complessiva ($R^2 = 0.036$). Nonostante ciò, i punteggi totali di entrambe le condizioni sono risultati in grado di predire in modo significativo gli atteggiamenti verso la disabilità (tutti $p < .05$). Nello specifico, l'effetto dei punteggi delle storie ToM con protagonista con disabilità si è rivelato negativo e significativo ($\beta = -0.22$, $p = .046$), mentre l'effetto dei punteggi rivolti al protagonista senza disabilità è associato in modo positivo e significativo ($\beta = 0.26$, $p = .023$). Questo suggerisce la presenza di una tendenza particolare: prestazioni più elevate di ToM nella condizione con disabilità si associano a punteggi leggermente più bassi sugli atteggiamenti verso la disabilità, mentre prestazioni più alte nella condizione senza disabilità sono associate a punteggi più elevati sugli atteggiamenti (Figura 3).

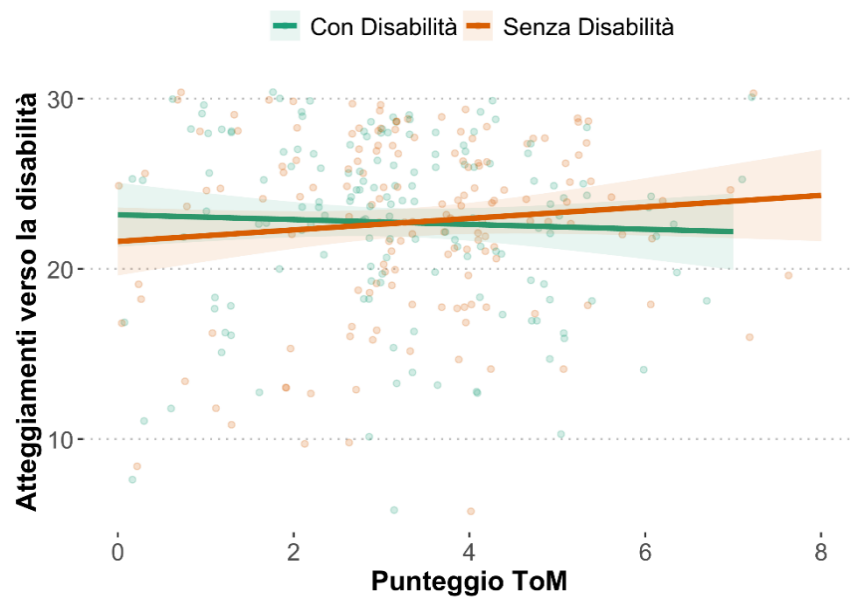


Figura 3. Grafico della regressione semplice dei punteggi ToM totali con target con e senza disabilità.

A fronte dell'elevata correlazione tra i due punteggi, l'analisi è stata replicata utilizzando punteggi differenziali (*delta* ToM) fra le due variabili. L'analisi con l'indice delta ToM come unico predittore ha confermato un effetto significativo nella stessa direzione precedente, $\beta = -0.19$, $p = .021$ (Figura 4), suggerendo che una maggiore differenza tra le due condizioni di ToM fosse associata a variazioni negli atteggiamenti verso la disabilità, e in particolare che un maggiore livello ToM verso

persone con disabilità fosse associato a punteggi più bassi degli atteggiamenti verso la disabilità.

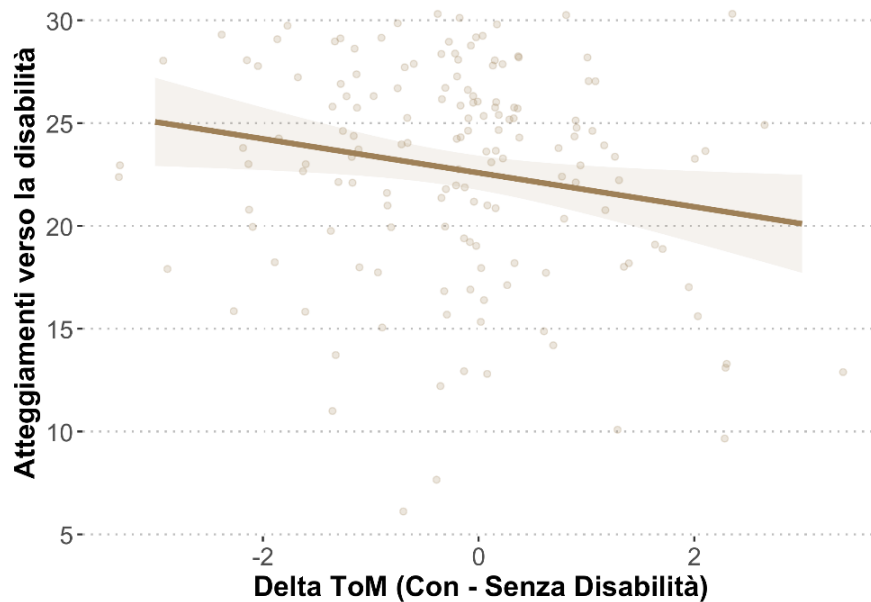


Figura 4. Grafico della regressione semplice delta ToM e atteggiamenti verso la disabilità.

Punteggi positivi indicano maggiore performance nelle SS con personaggi con disabilità rispetto a quelli senza disabilità.

Nel passaggio finale alla regressione gerarchica, l'inclusione della seconda variabile d'interesse, l'empatia, e delle covariate come età, abilità linguistiche, funzioni esecutive e genere ha mostrato che l'effetto del delta ToM rimane significativo, $\beta = -0.15$, $p = 0.035$. L'analisi di questo modello rivela, inoltre, che anche l'empatia emerge come fortemente predittiva per gli atteggiamenti verso la disabilità, $\beta = 0.47$, $p < .001$ (Figura 5), con un coefficiente di entità maggiore della ToM, mentre nessuna delle altre covariate, età, abilità linguistiche, funzioni esecutive e genere, ha raggiunto la significatività. Questi dati delineano un quadro chiaro delle dinamiche predittive: l'empatia presenta l'associazione più forte per le disposizioni inclusive, agendo in modo indipendente rispetto alla lieve associazione negativa registrata per le prestazioni ToM. Complessivamente, il modello spiega circa il 25% della varianza totale, $R^2 = 0.25$. Il confronto gerarchico tra il modello semplice (solo delta ToM) e il modello controllato indica che le covariate aggiuntive contribuiscono significativamente a spiegare la varianza residua, $\Delta F(5,146) = 8.16$, $p < .001$.

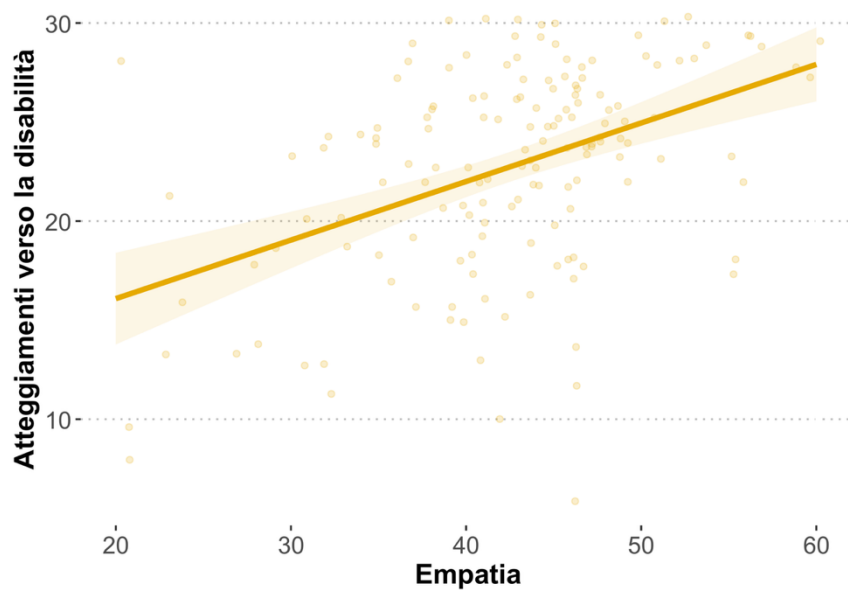


Figura 5. Grafico della regressione lineare tra empatia e atteggiamenti verso la disabilità.

6.2.3 Teoria della Mente verso target con e senza Disabilità

Si è proceduto al confronto diretto dei punteggi per verificare l'eventuale flessione della ToM di fronte alla disabilità. Le distribuzioni delle risposte totali sia del compito ToM con disabilità che senza sono risultate differire significativamente dalla curva normale, secondo il test di Shapiro-Wilk ($p < .001$) e la grafica dei residui. L'ispezione visiva delle distribuzioni (presenti in Figura 6) e delle percentuali di risposte con punteggio massimo non ha evidenziato tuttavia effetti tetto significativi. Il test di Wilcoxon per campioni appaiati non ha evidenziato una differenza significativa tra le due condizioni di ToM, nonostante punteggi lievemente più alti nella condizione senza disabilità, $V = 1521.5$, $p = 0.060$. Questo indica che i partecipanti hanno ottenuto punteggi simili nelle *Strange Stories* (Happé, 1994) indipendentemente dal target, senza evidenziare una differenza statisticamente significativa tra le due condizioni.

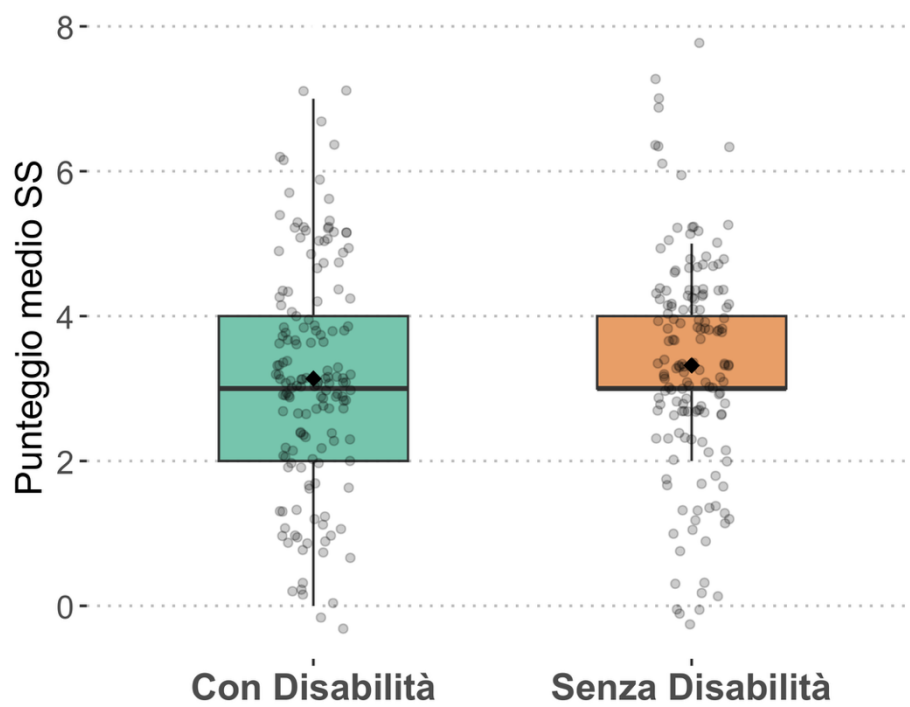


Figura 6. *Boxplots dei punteggi medi delle Strange Stories con target con e senza disabilità utilizzati nel test di Wilcoxon per campioni appaiati.*

CAPITOLO 7

DISCUSSIONE

7.1 Il presente studio: sintesi degli obiettivi e risultati principali

L'analisi dei dati mostra chiaramente quali fattori socio-cognitivi e affettivi influenzano gli atteggiamenti verso i compagni con disabilità. Il dato principale che emerge dal modello finale riguarda il ruolo dell'empatia: essa si conferma il predittore più forte, con una relazione diretta ed esclusivamente positiva verso le disposizioni inclusive. Questo risultato evidenzia che l'attivazione emotiva e la preoccupazione per l'altro costituiscono la spinta principale per un reale orientamento inclusivo, agendo in modo forte e indipendente rispetto alla decodifica cognitiva degli stati mentali.

Il modello evidenzia che anche la Teoria della Mente predice in modo significativo gli atteggiamenti. Rispetto all'empatia, tuttavia, il legame tra ToM e inclusione si è rivelato più complesso delle ipotesi di partenza. L'esame delle prestazioni rivela infatti che questa relazione cambia in modo sensibile in base alle caratteristiche del protagonista della storia.

Questo suggerisce che i bambini non applicano le competenze mentalistiche in modo astratto o neutro. L'uso del ragionamento socio-cognitivo di fronte a una situazione di disabilità si intreccia probabilmente con stereotipi culturali o con valutazioni protettive, rendendo il legame con l'atteggiamento esplicito meno lineare del previsto. La positività o la negatività di questa associazione dipende quindi strettamente dal tipo di target osservato e da come il bambino ne decodifica la vulnerabilità. Nel complesso, questi risultati suggeriscono, in definitiva, che la sola comprensione cognitiva non porta automaticamente all'accoglienza, ma deve essere costantemente guidata e sostenuta dalla componente empatica per promuovere un'effettiva apertura all'inclusione.

Queste evidenze si inseriscono in un filone di ricerca che ha documentato lo sviluppo delle abilità socio-cognitive sia nei bambini a sviluppo tipico sia nei bambini con disabilità (Smogorzewska et al., 2018; Smogorzewska & Osterhaus, 2021), mostrando inoltre come l'accuratezza della mentalizzazione possa variare in funzione dell'appartenenza sociale del target (Gönültaş et al., 2020). Parallelamente, la ricerca psicosociale aveva già evidenziato il ruolo dell'empatia nel superamento del pregiudizio verso i gruppi stigmatizzati (Batson et al., 1997).

Il presente lavoro, inserito all'interno del progetto DIVERSA-MENTE, ha permesso di unire queste prospettive per colmare un vuoto specifico nella letteratura: indagare in che misura l'utilizzo contestualizzato della Teoria della Mente da parte di bambini a sviluppo tipico verso coetanei con e senza disabilità e i loro livelli di empatia potessero predire la qualità dei loro atteggiamenti. Per giungere a tali conclusioni, è stato adottato un disegno trasversale, che ha coinvolto un campione di alunni frequentanti il terzo, quarto e quinto anno della scuola primaria, inseriti all'interno del sistema scolastico italiano. Per valutare la Teoria della Mente e il suo eventuale uso differenziale, è stata impiegata una versione adattata delle *Strange Stories* (Happé, 1994) manipolando sperimentalmente i protagonisti degli scenari narrativi (con e senza disabilità). Allo stesso tempo, le variabili affettive e di esito sono state quantificate tramite la somministrazione di strumenti *self-report*, utilizzando l'adattamento italiano della *Basic Empathy Scale* (BES; Albiero et al., 2009) per la misurazione dell'empatia e la scala di Rosenbaum (1986, adattamento di Schwab, 2017) per gli atteggiamenti verso la disabilità, affiancati da specifiche prove per il controllo delle funzioni esecutive e linguistiche.

7.2 Il ruolo predittivo dell'Empatia e la variazione della Teoria della Mente

I risultati emersi offrono una chiave di lettura interessante su come i bambini orientano i propri atteggiamenti verso i coetanei con disabilità. Il dato principale, come anticipato, conferma l'empatia come il predittore maggiormente implicato nella formazione degli atteggiamenti inclusivi. Anche tenendo conto della ToM stessa, delle

differenze d'età o delle abilità linguistiche e cognitive dei partecipanti, l'empatia si è rivelata il fattore decisivo per prevedere un atteggiamento positivo.

I risultati della regressione indicano infatti che l'Empatia e la Teoria della Mente agiscono come predittori indipendenti degli atteggiamenti. Il fatto che entrambe contribuiscano autonomamente a orientare le disposizioni verso la disabilità è un risultato di grande rilievo che trova un solido riscontro nella letteratura contemporanea sullo sviluppo morale e prosociale (Decety & Cowell, 2014; Eisenberg et al., 2015). Questi modelli evidenziano come l'altruismo e l'accoglienza poggino sull'azione di circuiti distinti. La dimensione cognitiva risulta indispensabile per comprendere il bisogno altrui e mantenere la giusta distanza, fornendo le coordinate oggettive della situazione; allo stesso tempo la componente empatica converte questa decodifica nella spinta motivazionale indispensabile per agire a favore dell'altro. In accordo con il modello *Empathy-Attitude* di Batson et al. (1997), mentre la Teoria della Mente fornisce una decodifica neutrale e talvolta cauta del contesto, è infatti l'*Empathic Concern* a permettere al bambino di trasformare la percezione del bisogno altrui in un atteggiamento prosociale, superando le resistenze legate all'incertezza relazionale. Senza un'adeguata modulazione affettiva, di fronte al disagio dell'altro il bambino potrebbe rischiare di scivolare verso il *Personal Distress* (Eisenberg, 2000), un'angoscia ego-riferita che può associarsi a tendenze di evitamento anziché avvicinamento. Questo quadro è metodologicamente coerente con la forza del legame emerso dai dati. Considerando che sia la *Basic Empathy Scale* sia la scala degli atteggiamenti sono strumenti di indagine *self-report*, questa associazione mette in luce una dinamica psicologica profonda: nella percezione dei bambini, sentirsi in grado di connettersi emotivamente all'altro si intreccia con la volontà autentica di includerlo (Hoffman, 2000; Eisenberg et al., 2015).

Accanto a questo, l'analisi ha rivelato che anche la Teoria della Mente contribuisce a prevedere l'atteggiamento, agendo in modo indipendente all'interno del modello statistico. Tuttavia, la sua influenza cambia a seconda del target verso cui è rivolta l'inferenza mentale.

Per comprendere per quale motivo l'impiego della Teoria della Mente vari così fortemente in funzione del target, occorre analizzare la natura del contesto relazionale. Nello specifico, l'evidenza per cui una decodifica più accurata degli stati mentali di personaggi con disabilità si associa ad atteggiamenti più neutri mette in discussione l'idea secondo cui la comprensione cognitiva garantisca l'accettazione sociale, trovando invece una solida base nel modello teorico di Keysers e Gazzola (2014). Gli autori tracciano infatti un confine netto tra l'*Abilità* (il possesso della competenza sociocognitiva) e la *Propensione* (la motivazione a usarla per fini prosociali). Come dimostrato in altri ambiti dello sviluppo, basti pensare al fenomeno della *Nasty ToM* o mentalizzazione manipolativa nel bullismo (Sutton et al., 1999), la Teoria della Mente opera come uno strumento cognitivo fondamentalmente neutro. Essa permette di decifrare la realtà e lo stato mentale dell'altro, ma non detta la direzione etica dell'azione, potendo essere impiegata sia per scopi altruistici che per fini opportunistici, difensivi o protettivi.

Applicando questo principio al tema della disabilità, la riflessione acquisisce una rilevanza centrale. La presenza di un tratto distintivo visibile come la disabilità innesca processi rapidi di categorizzazione sociale (Macrae & Bodenhausen, 2000; Nario-Redmond, 2010), un fattore capace di alterare l'impiego relazionale della ToM. Nel quotidiano scolastico, infatti, l'interazione con un coetaneo con disabilità comporta spesso per il bambino a sviluppo tipico la rottura dei classici copioni sociali. Movimenti inusuali, modalità comunicative differenti o l'uso di ausili possono rendere l'interazione meno prevedibile (Nario-Redmond, 2010). Di fronte a questi comportamenti insoliti, come ipotizzato da Ickes (1993), il bisogno di mantenere un'elevata accuratezza empatica e interpretativa cresce in maniera proporzionale alla diversità percepita. Se in linea teorica ci si potrebbe aspettare che un'elevata ToM agisca da riduttore di incertezza facilitando l'incontro, i dati suggeriscono una realtà differente: l'ambiguità produce infatti un forte innalzamento del carico cognitivo (Macrae & Bodenhausen, 2000) e un conseguente costo emotivo derivante dall'ansia intergruppo (Stephan & Stephan, 1985). È plausibile supporre che i bambini dotati di elevate competenze mentalistiche le impieghino proprio per decodificare a fondo la complessità e l'eventuale fatica emotiva richiesta dall'interazione con il compagno con

disabilità. Comprendendo appieno i costi della situazione e in assenza di un'adeguata spinta prosociale interiore, il bambino potrebbe optare per una cautela relazionale, mettendo in atto strategie di allontanamento preventivo. Tale dinamica richiama il concetto di *Situation Selection* formalizzato da Zaki (2014), in cui il soggetto regola la propria esposizione emotiva a contesti percepiti come sfidanti scegliendo di non investire risorse eccessive.

7.3 La mentalizzazione verso la disabilità e il ruolo del contesto

Il secondo obiettivo dello studio consisteva nel verificare se la capacità di mentalizzare subisse delle differenze a seconda del protagonista con cui i bambini si trovavano a interagire. I dati raccolti non hanno confermato la seconda ipotesi di ricerca: non si riscontrano differenze significative nelle prestazioni dei bambini di fronte a storie con o senza disabilità. La competenza mentalistica di base si mantiene dunque stabile in entrambe le condizioni. Questo risultato si discosta da quanto osservato da Gönültaş et al. (2020), che hanno rilevato una maggiore accuratezza nella mentalizzazione dei membri dell'*ingroup* rispetto a quella dei membri di due *outgroup* culturali. Il confronto deve tuttavia essere interpretato con cautela, poiché lo studio citato riguardava l'appartenenza culturale e non la disabilità. L'assenza di differenze riscontrata nella presente ricerca potrebbe essere compatibile con un possibile ruolo del contesto educativo inclusivo. Alla luce dell'Ipotesi del Contatto di Allport (1954), la convivenza quotidiana con coetanei con disabilità potrebbe infatti aver ridotto la distanza percepita e favorito un impiego più stabile delle competenze mentalistiche. Tuttavia, poiché lo studio non comprende un gruppo di confronto proveniente da un sistema scolastico non inclusivo e non misura direttamente la quantità e la qualità del contatto, non è possibile attribuire con certezza l'assenza di differenze al contesto educativo.

Tuttavia, osservare che la Teoria della Mente si mantenga intatta nei punteggi non significa che l'interazione reale sia automaticamente priva di distorsioni. Come suggerito dal modello Calore-Competenza (Fiske et al., 2002) e dagli studi sulla percezione della mente (Gray et al., 2007), la disabilità tende purtroppo a essere

associata a una parziale negazione di Agency: si riconosce all'altro la capacità di provare emozioni e sofferenza (Experience), ma se ne sottovaluta l'autonomia intenzionale. Se il compagno viene percepito come un soggetto privo di una mente pienamente attiva e decisionale, è plausibile che venga meno anche lo sforzo profondo di chiedersi cosa pensi o cosa desideri. Di conseguenza, l'utilizzo della ToM rischierebbe di limitarsi al semplice riconoscimento dei bisogni elementari (Gray et al., 2007). Nella quotidianità scolastica, questa dinamica potrebbe spesso evolversi in situazioni in cui il bambino con disabilità venga aiutato senza essere consultato, protetto in modi che ne riducono l'autonomia, oppure coinvolto nelle attività senza che gli venga riconosciuto un vero ruolo decisionale (Nario-Redmond, 2010). Si tratta di un atteggiamento che assumerebbe facilmente una veste paternalistica, fondata sullo stereotipo della fragilità anziché su una reale decodifica dei bisogni dell'altro (Zaki, 2020), creando una disparità relazionale difficilmente superabile attraverso il solo impiego di competenze mentalistiche di base.

In questa prospettiva, è plausibile ipotizzare che per superare lo squilibrio relazionale divenga fondamentale l'impiego non solo della ToM di base, ma di una Teoria della Mente Moralmente Rilevante (MoToM; Glidden et al., 2021). Questo strumento, che unisce cognizione e affettività, offre al bambino la flessibilità necessaria per distinguere, ad esempio, un comportamento intenzionale da uno causato dalla specifica condizione clinica del compagno, mantenendo un atteggiamento equo e autenticamente inclusivo. Le evidenze empiriche raccolte nei contesti scolastici confermano l'efficacia di queste dinamiche: interventi volti a potenziare il lessico emotivo e la decodifica delle intenzioni altrui si esprimono in un incremento dell'accettazione sociale (Gasser et al., 2013; Smogorzewska et al., 2018, 2020), trasformando la vicinanza fisica in autentica partecipazione. Infine, richiamando il potenziale del contatto indiretto, la lettura di storie che narrano interazioni tra pari a sviluppo tipico e con disabilità, proprio come quelle impiegate in questa indagine, agisce da prezioso simulatore sociale (Cameron & Rutland, 2006). La narrazione permette infatti di esercitare la mentalizzazione in un ambiente protetto e privo di pregiudizi, superando i blocchi motivazionali intergruppo e preparando il terreno cognitivo per un'inclusione reale.

7.4 Limiti dello studio

Pur offrendo un contributo significativo alla letteratura sull'inclusione scolastica e delineando future traiettorie di indagine, il presente studio presenta alcuni limiti metodologici che devono essere tenuti in considerazione per una corretta interpretazione dei dati.

Come primo limite, l'indagine si basa su un disegno di ricerca di tipo trasversale. Questa scelta, pur funzionale agli obiettivi, impedisce di trarre conclusioni definitive sui legami di causa ed effetto tra lo sviluppo della Teoria della Mente, la maturazione dell'empatia e il consolidamento degli atteggiamenti inclusivi nel tempo.

Un'ulteriore vulnerabilità riguarda la validità ecologica degli strumenti impiegati. L'utilizzo di scenari narrativi come le *Strange Stories* (Happé, 1994) garantisce un ottimo controllo sperimentale, poiché manipola unicamente la variabile del protagonista, ma costituisce pur sempre una misurazione della mentalizzazione in modalità *offline*, ossia in modo distaccato, ragionando su scenari ipotetici senza alcun coinvolgimento relazionale diretto. Inoltre, l'eccessiva somiglianza strutturale tra le storie potrebbe aver generato un effetto di abituazione nei partecipanti, i quali potrebbero aver affrontato il compito come un semplice esercizio di logica. Nella vita reale, l'interazione *online*, ovvero dal vivo e in tempo reale, con un coetaneo comporta dinamiche non verbali, imprevisti e un carico emotivo che le vignette cartacee, per loro natura, non riescono a replicare.

Un terzo aspetto da considerare riguarda il campione coinvolto nell'indagine, circoscritto a una specifica fascia d'età (8-11 anni) e interamente inserito nel sistema scolastico italiano. Sebbene quest'ultimo rappresenti un fattore protettivo fondamentale capace di arginare eventuali cali della ToM grazie al contatto quotidiano, esso limita inevitabilmente la generalizzabilità dei risultati a modelli educativi differenti. I dati, infatti, potrebbero variare in modo significativo qualora lo studio venisse replicato in Paesi che prevedono ancora percorsi scolastici segregati. Non a caso, le prime evidenze raccolte in contesti educativi come quello polacco, in cui coesistono classi mainstream, classi di integrazione e scuole speciali, sembrano

mostrare traiettorie di mentalizzazione meno uniformi verso i compagni con disabilità (Smogorzewska et al., 2025), a conferma del peso cruciale che l'ambiente ecologico e strutturale riveste nello sviluppo di queste competenze.

Infine, occorre segnalare l'uso di strumenti *self-report* per misurare sia l'empatia (BES) sia gli atteggiamenti come limite metodologico. Pur trattandosi di questionari validati, l'autovalutazione nei bambini è per sua natura esposta al rischio di desiderabilità sociale (Crowne & Marlowe, 1960). Trattando un tema eticamente sensibile e normativamente orientato come la disabilità e l'inclusione in ambito scolastico, è possibile che i partecipanti abbiano sovrastimato le proprie disposizioni positive o le effettive intenzioni prosociali. Inoltre, la sintesi numerica dei punteggi del questionario potrebbe non cogliere appieno le sfumature e l'effettiva variabilità dei comportamenti reali e spontanei in classe.

CONCLUSIONE

Questa ricerca è nata con uno scopo preciso: esplorare la relazione tra la Teoria della Mente, l'Empatia e gli Atteggiamenti dei bambini verso i coetanei con disabilità. La domanda centrale era comprendere se il modo in cui i bambini applicano la mentalizzazione di fronte alla diversità e la loro empatia disposizionale fossero legate a una maggiore disposizione inclusiva. Un secondo obiettivo è stato valutare l'eventuale uso differenziale della Teoria della Mente, per accertare se le prestazioni dei bambini variassero di fronte a un target con o senza disabilità.

Rispondere alla domanda di ricerca principale ha permesso di evidenziare che l'accuratezza nel leggere la mente altrui (Baron-Cohen et al., 1985; Baron-Cohen, 1999) agisce come predittore significativo degli atteggiamenti verso il compagno, pur con dinamiche strettamente dipendenti dal target, affiancandosi all'empatia, che si conferma come il predittore più forte e diretto per lo sviluppo di disposizioni relazionali positive. Saper cogliere e condividere la prospettiva emotiva dell'altro (Davis, 1983; Lecce et al., 2022) è un fattore fondamentale nel promuovere l'accettazione (Artinger et al., 2014). Si conferma quindi che un clima relazionale sereno richiede una profonda competenza socio-emotiva (Carpendale & Lewis, 2006).

Un altro esito delle analisi ha riguardato l'applicazione della ToM in funzione delle caratteristiche del target. I dati non hanno confermato l'ipotesi secondo cui le prestazioni mentalistiche sarebbero variate in presenza di protagonisti con o senza disabilità. Tale ipotesi era stata formulata estendendo al campo della disabilità le evidenze sulla natura contestuale e intergruppo della mentalizzazione (Gönültaş et al., 2020) e considerando la prospettiva della Teoria della Mente moralmente rilevante proposta da Glidden et al. (2021). Nel campione esaminato, le prestazioni sono invece rimaste stabili nelle due condizioni sperimentali. Una possibile interpretazione riguarda l'esperienza dei partecipanti all'interno del sistema scolastico italiano, strutturalmente inclusivo. In accordo con l'Ipotesi del Contatto di Allport (1954), la frequentazione quotidiana di compagni con disabilità potrebbe aver contribuito a ridurre la distanza percepita. Questa spiegazione deve tuttavia essere considerata un'ipotesi interpretativa, poiché la ricerca non ha confrontato contesti scolastici

inclusivi e non inclusivi e non ha misurato direttamente le esperienze di contatto dei partecipanti.

Tuttavia, capire come i bambini elaborano l'incontro con un coetaneo con disabilità rappresenta solo un punto di partenza. Le evidenze raccolte indicano chiaramente che gli interventi educativi del futuro non dovranno accontentarsi di garantire la sola vicinanza fisica degli alunni nelle aule, ma dovranno puntare a costruire una reale e profonda inclusione relazionale, capace di unire la decodifica cognitiva alla spinta affettiva.

Per raggiungere questo obiettivo, la ricerca dovrà fare un passo avanti sul piano metodologico. Risulta in primo luogo essenziale l'adozione di disegni longitudinali, necessari per tracciare le traiettorie di sviluppo in modo accurato e capire quale variabile tra quella cognitiva, emotiva o comportamentale, possa essere più influente di altre. Parallelamente, per superare il rischio di desiderabilità sociale legato ai questionari *self-report* (Crowne & Marlowe, 1960), sarà cruciale integrare le misurazioni con osservazioni dirette sul campo o con valutazioni dei pari (*peer-report*), in modo tale da poter rilevare la reale e spontanea responsività empatica dei bambini, osservandola esattamente nel momento in cui prende forma tra i banchi di scuola.

Un'ulteriore prospettiva di ricerca potrebbe riguardare la specificità della condizione clinica. Studi futuri potrebbero esplorare se l'applicazione della ToM e le risposte empatiche dei pari si modifichino in base alla tipologia di disabilità del target, confrontando ad esempio condizioni fisiche e visibili con fragilità legate al neurosviluppo. Infine, risulterebbe di grande interesse estendere l'indagine alle fasce d'età successive. Coinvolgere campioni preadolescenti permetterebbe di verificare se l'effetto protettivo dell'ambiente scolastico inclusivo si mantenga in una fase dello sviluppo caratterizzata da dinamiche sociali più complesse e da un maggiore rischio di marginalizzazione.

BIBLIOGRAFIA

- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Basil Blackwell.
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 32(2), 393–408.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).
- Apperly, I. A. (2010). *Mindreaders: The cognitive basis of “theory of mind”*. Psychology Press.
- Aquino, K., & Reed, A., II. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423–1440.
- Artinger, F., Exadaktylos, F., Koppel, H., & Sääksvuori, L. (2014). In others’ shoes: Do individual differences in empathy and theory of mind shape social preferences? *PLOS ONE*, 9(4), e92844.
- Astington, J. W. (1993). *The child’s discovery of the mind*. Harvard University Press.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 13–38). Psychology Press.
- Banerjee, R., Watling, D., & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development*, 82(6), 1887–1905.
- Barlow, F. K., Paolini, S., Pedersen, A., Hornsey, M. J., Radke, H. R. M., Harwood, J., Rubin, M., & Sibley, C. G. (2012). The contact caveat: Negative contact predicts increased prejudice more than positive contact predicts reduced prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(12), 1629–1643.

- Barnes-Holmes, Y., McHugh, L., & Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-taking and theory of mind: A relational frame account. *The Behavior Analyst Today*, 5(1), 15–25.
- Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science*, 17(1), 53–58.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37–46.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407–418.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241–251.
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25, 1–6.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3–15). MIT Press.
- Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., Klein, T. R., & Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes:

- Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 105–118.
- Bertoux, M., de Souza, L. C., O'Callaghan, C., Greve, A., Sarazin, M., Dubois, B., Hornberger, M., & Epelbaum, S. (2016). Social cognition deficits: The key to discriminate behavioral variant frontotemporal dementia from Alzheimer's disease regardless of amnesia? *Journal of Alzheimer's Disease*, 49(4), 1065–1074.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162–166.
- Bischof-Köhler, D. (1991). The development of empathy in infants. In M. E. Lamb & H. Keller (Eds.), *Infant development: Perspectives from German-speaking countries* (pp. 245–273). Lawrence Erlbaum Associates.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698–718.
- Borgers, N., de Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66(1), 60–75.
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8(2), 237–255.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79.
- Brothers, L. (1990). The social brain: A project for integrating primate behavior and neurophysiology in a new domain. *Concepts in Neuroscience*, 1, 27–51.

- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413–425.
- Bzdok, D., Schilbach, L., Vogeley, K., Schneider, K., Laird, A. R., Langner, R., & Eickhoff, S. B. (2012). Parsing the neural correlates of moral cognition: ALE meta-analysis on morality, theory of mind, and empathy. *Brain Structure and Function*, 217, 783–796.
- Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M. L., Odden, H., Itakura, S., Tapanya, S., & Singh, S. (2005). Synchrony in the onset of mental-state reasoning: Evidence from five cultures. *Psychological Science*, 16(5), 378–384.
- Camaioni, L. (2001). La teoria della mente nello sviluppo tipico e atipico. *Sistemi Intelligenti*, 13(1), 17–30.
- Camaioni, L., Perucchini, P., Bellagamba, F., & Colonna, C. (2004). The role of declarative pointing in developing a theory of mind. *Infancy*, 5(3), 291–308.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469–488.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48(1), 257–270.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107–134.
- Carpentale, J. I. M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(1), 79–96.
- Carpentale, J. I. M., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Blackwell Publishing.

- Castelli, F. (2015). Mind, theories of. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 15, pp. 539–544). Elsevier.
- Castelli, F., Happé, F., Frith, U., & Frith, C. (2000). Movement and mind: A functional imaging study of perception and interpretation of complex intentional movement patterns. *NeuroImage*, 12(3), 314–325.
- Chandler, M., & Helm, D. (1984). Developmental changes in the contribution of shared experience to social role-taking competence. *International Journal of Behavioral Development*, 7(2), 145–156.
- Cikara, M., Bruneau, E. G., & Saxe, R. R. (2011). Us and them: Intergroup failures of empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 149–153.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349–354.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 631–648.
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429–1436.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(7), 337–339.

- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54–58.
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146–1163.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta-analysis. *Child Development*, 85(5), 1777–1794.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2018). Family correlates of false belief understanding in early childhood: A meta-analysis. *Child Development*, 89(3), 971–987.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2019). Let's talk: Parents' mental talk (not mind-mindedness or mindreading capacity) predicts children's false belief understanding. *Child Development*, 90(4), 1236–1253.
- Devine, R. T., & Lecce, S. (Eds.). (2021). *Theory of mind in middle childhood and adolescence: Integrating multiple perspectives*. Routledge.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Di Maio, G. (2021, 6 giugno). *Dov'è la biglia? Test della falsa credenza*. Il pensiero non lineare. <https://ilpensierononline.wordpress.com/2021/06/06/dove-la-biglia-test-della-falsa-credenza/>
- Dore, R. A., Amend, S. J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension? *Educational Psychology Review*, 30, 1067–1089.
- Dunn, D. S., & Andrews, E. E. (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. *American Psychologist*, 70(3), 255–264.

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131–149.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Miller, P. A., Carlo, G., Poulin, R., Shea, C., & Shell, R. (1991). Personality and socialization correlates of vicarious emotional responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 459–470.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). Wiley.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100–131.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3. Socioemotional processes* (7th ed., pp. 610–656). Wiley.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136.
- Evans, S. C., Roberts, M. C., Keeley, J. W., Blossom, J. B., Amaro, C. M., Garcia, A. M., Stough, C. O., Canter, K. S., Robles, R., & Reed, G. M. (2015). Vignette methodologies for studying clinicians' decision-making: Validity, utility, and application in ICD-11 field studies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 160–170.

- Farrant, B. M., Fletcher, J., & Maybery, M. T. (2006). Specific language impairment, theory of mind, and visual perspective taking: Evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child Development*, 77(6), 1842–1853.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603–637.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399–413.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679–700.
- Friedman, O., & Leslie, A. M. (2007). The conceptual underpinnings of pretense: Pretending is not “behaving-as-if”. *Cognition*, 105(1), 103–124.
- Frith, U., & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 358(1431), 459–473.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708–724.
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(12), 493–501.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children’s moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with

- inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 948–958.
- Glidden, J., D’Esterre, A., & Killen, M. (2021). Morally-relevant theory of mind mediates the relationship between group membership and moral judgments. *Cognitive Development*, 57, 100976.
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why the child’s theory of mind really is a theory. *Mind & Language*, 7(1–2), 145–171.
- Gray, H. M., Gray, K., & Wegner, D. M. (2007). Dimensions of mind perception. *Science*, 315(5812), 619.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480.
- Gönültaş, S., Selçuk, B., Slaughter, V., Hunter, J. A., & Ruffman, T. (2020). The capricious nature of theory of mind: Does mental state understanding depend on the characteristics of the target? *Child Development*, 91(2), e280–e298.
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters’ thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129–154.
- Happé, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66(3), 843–855.

- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind & Language*, 7(1–2), 120–144.
- Haslam, N. (2006). Dehumanization: An integrative review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 252–264.
- Hein, G., Silani, G., Preuschoff, K., Batson, C. D., & Singer, T. (2010). Neural responses to ingroup and outgroup members' suffering predict individual differences in costly helping. *Neuron*, 68(1), 149–160.
- Heyes, C. (2018). Empathy is not in our genes. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 499–507.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 233–253.
- Hughes, C. (2011). *Social understanding and social lives: From toddlerhood through to the transition to school*. Psychology Press.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590–619.
- Ickes, W. (1993). Empathic accuracy. *Journal of Personality*, 61(4), 587–610.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611.
- Kanske, P., Böckler, A., Trautwein, F.-M., & Singer, T. (2015). Dissecting the social brain: Introducing the EmpaToM to reveal distinct neural networks and brain–behavior relations for empathy and theory of mind. *NeuroImage*, 122, 6–19.
- Keysers, C., & Gazzola, V. (2014). Dissociating the ability and propensity for empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(4), 163–166.

- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. Wiley-Blackwell.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140.
- Lecce, S., & Bianco, F. (2018). Working memory predicts changes in children's theory of mind during middle childhood: A training study. *Cognitive Development*, 47, 71–81.
- Lecce, S., Bianco, F., Demicheli, P., & Cavallini, E. (2014). Training preschoolers on first-order false belief understanding: Transfer on advanced ToM skills and metamemory. *Child Development*, 85(6), 2404–2418.
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., Hughes, C., & Banerjee, R. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood: A training program. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 52–67.
- Lecce, S., Bianco, F., & Hughes, C. (2021). Reading minds and reading texts: Evidence for independent and specific associations. *Cognitive Development*, 57, 101010.
- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development*, 44, 85–97.
- Lecce, S., & Devine, R. T. (2022). Theory of mind at school: Academic outcomes and the influence of the school context. *Infant and Child Development*, 31(1), e2274.
- Lecce, S., Ronchi, L., & Devine, R. T. (2022). Mind what teacher says: Teachers' propensity for mental-state language and children's theory of mind in middle childhood. *Social Development*, 31(2), 303–318.
- Lecce, S., Ronchi, L., & Devine, R. T. (2024). The effect of peers' theory of mind on children's own theory of mind development: A longitudinal study in middle

- childhood and early adolescence. *Developmental Psychology*, 60(7), 1269–1278.
- Lecce, S., Ronchi, L., Del Sette, P., Bischetti, L., & Bambini, V. (2019). Interpreting physical and mental metaphors: Is theory of mind associated with pragmatics in middle childhood? *Journal of Child Language*, 46(2), 393–407.
- Lecce, S., Stagnitto, S. M., Mascheretti, S., Lampis, V., & Devine, R. T. (2026). Children's theory of mind and academic achievement: A meta-analysis on reading comprehension and math skills. *Educational Psychology Review*, 38, Article 83.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 224, 18 agosto 1977.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 39, 17 febbraio 1992, Suppl. Ord. n. 30.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94(4), 412–426.
- Lohmann, H., & Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development*, 74(4), 1130–1144.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1–13.
- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51, 93–120.

- Malle, B. F. (2005). Folk theory of mind: Conceptual foundations of human social cognition. In R. R. Hassin, J. S. Uleman, & J. A. Bargh (Eds.), *The new unconscious* (pp. 225–255). Oxford University Press.
- Meffert, H., Gazzola, V., den Boer, J. A., Bartels, A. A. J., & Keysers, C. (2013). Reduced spontaneous but relatively normal deliberate vicarious representations in psychopathy. *Brain*, 136(8), 2550–2562.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6), 1715–1726.
- Meltzoff, A. N. (2007). “Like me”: A foundation for social cognition. *Developmental Science*, 10(1), 126–134.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622–646.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. (2012, 27 dicembre). *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica* [Direttiva ministeriale].
- 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.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2007). How 14- and 18-month-olds know what others have experienced. *Developmental Psychology*, 43(2), 309–317.
- Nario-Redmond, M. R. (2010). Cultural stereotypes of disabled and non-disabled men and women: Consensus for global category representations and diagnostic domains. *British Journal of Social Psychology*, 49(3), 471–488.

- Narvaez, D., Bock, T., & Vaydich, J. L. (2008). *Commitment to Ethical Goodness guide for use with primary and secondary school students*. Laboratory for Ethical Development and Education, University of Notre Dame.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308(5719), 255–258.
- Osterhaus, C., & Bosacki, S. L. (2022). Looking for the lighthouse: A systematic review of advanced theory-of-mind tests beyond preschool. *Developmental Review*, 64, 101021.
- Perner, J., & Davies, G. (1991). Understanding the mind as an active information processor: Do young children have a "copy theory of mind"? *Cognition*, 39(1), 51–69.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). “John thinks that Mary thinks that...” Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437–471.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds’ difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125–137.
- Peterson, C. C., & Wellman, H. M. (2019). Explaining the unpredictable: The development of causal theories of mind in deaf and hearing children. *Child Development*, 90(6), e654–e674.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.
- Posit team (2025). RStudio: Integrated Development Environment for R. *Posit Software*, PBC, Boston, MA.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20.

- Riley, A. W. (2004). Evidence that school-age children can self-report on their health. *Ambulatory Pediatrics*, 4(4 Suppl.), 371–376.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517–530.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1–14). Yale University Press.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734–751.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78(2), 376–396.
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160–165.
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18–24.
- Shamay-Tsoory, S. G., Harari, H., Aharon-Peretz, J., & Levkovitz, Y. (2010). The role of the orbitofrontal cortex in affective theory of mind deficits in criminal offenders with psychopathic tendencies. *Cortex*, 46(5), 668–677.
- Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), R875–R878.
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 81–96.

- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development, 86*(4), 1159–1174.
- Smogorzewska, J., & Osterhaus, C. (2021). Advanced theory of mind in children with mild intellectual disability and deaf or hard-of-hearing children: A two-year longitudinal study in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology, 39*(4), 603–624.
- Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2018). Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities. *PLOS ONE, 13*(10), e0202553.
- Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2019). Theory of mind development in school environment: A case of children with mild intellectual disability learning in inclusive and special education classrooms. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(5), 1241–1254.
- Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2020). Theory of mind goes to school: Does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood? *PLOS ONE, 15*(8), e0237524.
- Smogorzewska, J., Szumski, G., & Lecce, S. (2025, 25 – 29 August). *How differences shape our understanding of others: The role of theory of mind in understanding peers with and without disabilities* [Conference presentation]. ECDP 2025, Vilnius, Lithuania.
- Song, J.-H., & Volling, B. L. (2018). Theory-of-mind development and early sibling relationships after the birth of a sibling: Parental discipline matters. *Infant and Child Development, 27*(1), e2053.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues, 41*(3), 157–175.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology, 18*(6), 643–662.

- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395–402.
- Surian, L. (2002). *Autismo. Indagini sullo sviluppo mentale*. Laterza.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102, 103685.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54.
- Thompson, N. M., van Reekum, C. M., & Chakrabarti, B. (2022). Cognitive and affective empathy relate differentially to emotion regulation. *Affective Science*, 3, 118–134.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1962). *Primary Mental Abilities*. Science Research Associates.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). Lawrence Erlbaum Associates.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9–17.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children—Fifth Edition (WISC–V): Administration and scoring manual*. Pearson.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. MIT Press.
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford University Press.

- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
- White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development*, 80(4), 1097–1117.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.
- Wright, B. A. (1983). *Physical disability: A psychosocial approach* (2nd ed.). Harper & Row.
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 73–90.
- Wüthrich, S., Sahli Lozano, C., Lüthi, M., & Wicki, M. (2024). Changing students' explicit and implicit attitudes toward peers with disabilities: Effects of a curriculum-based intervention programme. *Social Psychology of Education*, 27, 935–953.
- Zaki, J. (2014). Empathy: A motivated account. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1608–1647.
- Zaki, J. (2020). Integrating empathy and interpersonal emotion regulation. *Annual Review of Psychology*, 71, 517–540.

- Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience*, 15(5), 675–680.
- Zanobini, M., & Usai, M. C. (2019). *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo: Elementi di riabilitazione e d'intervento* (8a ed.). FrancoAngeli.
- Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269–284). American Psychological Association.