

***LESSICO PSICOLOGICO NEI TESTI NARRATIVI
E ATTACCAMENTO:
UNA RICERCA SU BAMBINI DI ETÀ SCOLARE***

Rita Piras

Tesi di Dottorato

Psicologia e Clinica dello Sviluppo

XVII Ciclo

***Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
Università degli Studi di Roma «La Sapienza»***

Supervisore 2003-2004

Prof.ssa Luigia Camaioni

Università degli studi di Roma “La Sapienza”

Supervisor 2004-2006

Prof. Giulio Cesare Zavattini

Università degli studi di Roma “La Sapienza”

Prof.ssa Emiddia Longobardi

Università degli studi di Roma “La Sapienza”

Luogo e data della discussione:

Dipartimento di *Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione*
Università degli Studi di Roma “La Sapienza”
28 Aprile 2006

Commissione:

Prof.ssa *Emma Baumgartner*
Università degli Studi di Roma “La Sapienza”

Prof.ssa *Camilla Gobbo*
Università degli Studi di Padova

Prof.ssa *Maria Chiara Passolunghi*
Università degli Studi di Trieste

Rita Piras
Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
Università di Roma “La Sapienza”
Via dei Marsi, 78
00185 – Roma
338.7794775
rita.piras@uniroma1.it

*...questa piccola goccia è dedicata
al grande oceano della mia famiglia...*

Indice dei contenuti

Ringraziamenti	6
Introduzione	8
1. Teoria della mente, lessico psicologico e narrazioni	
Introduzione	10
1.1. La Teoria della Mente	
1.1.1. Introduzione storica	11
1.1.2. Teorie	13
1.1.3. I precursori della Teoria della Mente	17
1.1.4. Teoria della Mente e Metacognizione	19
1.2. Il lessico psicologico	21
1.2.1. Le conversazioni su stati mentali in famiglia	25
1.3. Le abilità narrative	29
Conclusioni	33
2. Correlati socio-affettivi della teoria della mente: l'attaccamento	
Introduzione	34
2.1. La teoria dell'attaccamento	36
2.1.1. I Modelli Operativi Interni	39
2.1.2. L'attaccamento nella prima infanzia	41
2.1.3. Valutare l'attaccamento nel ciclo di vita	46
2.1.4. Attaccamento e regolazione delle emozioni	51
2.2. Teoria della mente e Attaccamento	54
2.2.1. Attaccamento e metacognizione: il contributo di Mary Main	55
2.2.2. Attaccamento e funzione riflessiva: il contributo di Peter Fonagy	57
2.2.3. Il contributo di Elisabeth Meins	60
2.2.4. Altri contributi empirici	61
2.2.5. Attaccamento e linguaggio	63
Conclusioni	64

3. Lessico psicologico nei testi narrativi e attaccamento: una ricerca su bambini di età scolare

3.1. Obiettivo della ricerca	65
3.2. Metodo	67
3.2.1. Campione	67
3.2.2. Strumenti	68
3.2.3. Procedura	68
3.2.4. Codifica	69
3.3. Risultati	71
3.3.1. Classificazione dell'attaccamento	71
3.3.2. Lessico psicologico	74
3.3.3. Lessico psicologico e attaccamento	75
3.3.4. Lessico psicologico e attaccamento in funzione del genere e della classe scolastica	80
3.4. Conclusioni	81
Appendice A	85
Appendice B	86
Appendice C	87
Appendice D	93
Appendice E	95
Riferimenti Bibliografici	96

Ringraziamenti

Quando iniziai il mio dottorato di ricerca, nel novembre del 2001, i quattro anni che avevo davanti a me sembravano un tempo davvero lungo, e le speranze che avevo rispetto al futuro si mescolavano al timore e l'incertezza di intraprendere qualcosa che consideravo più grande delle mie possibilità e alla convinzione che non sarebbe stata facile.

Eppure, quei quattro anni fanno già parte del mio passato, li ho già vissuti, in un modo così rapido che, solo oggi, seduta a pensare, ho l'occasione di rendermi conto del profondo segno che hanno lasciato in me. E le speranze, le paure, le incertezze di allora? Alcune di loro sono sparite, altre si sono trasformate, altre ancora ne sono sopraggiunte, ma non mi hanno mai lasciato. Ed è proprio grazie a loro che sono giunta alla fine del percorso con una maggior coscienza di me stessa.

Ma non ho fatto tutto da sola. Anche se la maggior parte del lavoro è solo frutto della personale cocciutaggine di finire un lavoro, molte persone hanno contribuito, ognuna a suo modo, a trasformare le incertezze in obiettivi da raggiungere.

Al termine di un lavoro di ricerca, proprio un attimo prima di archivarlo e girare pagina, ci si rende conto che sono molte le persone cui si deve qualcosa, senza la collaborazione delle quali molte delle idee, realizzazioni e stesure che hanno portato a un buon livello di soddisfazione finale, non sarebbero state possibili.

Innanzitutto, un pensiero per la Professoressa Luigia Camaioni, con la quale ho iniziato a collaborare nel 2003. Nell'anno e mezzo che ho passato giorno dopo giorno al suo fianco, ho imparato cosa vuol dire il duro lavoro finalizzato a uno scopo.

Ringrazio la professoressa Anna Paola Ercolani, che, come coordinatore del dottorato, ha continuato a seguire con interesse l'attività dei dottorandi.

Un ringraziamento al Professor Giulio Cesare Zavattini, che ha supervisionato le fasi finali della raccolta dati e la stesura finale.

Un grazie speciale a Emiddia Longobardi, co-tutor del lavoro, per la sua presenza costante, la sua disponibilità ad ascoltare i miei dubbi e la pazienza con cui ha seguito tutta la stesura di questo lavoro.

Desidero ringraziare la Professoressa Grazia Attili, sia per avermi introdotto all'uso del SAT, che per avermi dato la possibilità di confrontarmi con lei in merito alla sua codifica.

Ringrazio Fabio Presaghi per il suo prezioso aiuto nella pianificazione dell'analisi dei dati.

Un ulteriore ringraziamento a Emiddia Longobardi, che mi ha addestrato alla somministrazione e alla codifica della Prova narrativa, e che per questa ha fatto da secondo codificatore.

Un grazie a Fabrizio Plescia, amico dentro e fuori le mura accademiche, per i pomeriggi passati come secondo codificatore del SAT.

Un pensiero alle Scuole, ai Dirigenti Scolastici, agli insegnanti, e alle famiglie e ai bambini che hanno partecipato alla ricerca, per la loro entusiasta, preziosa e indispensabile collaborazione.

Un grazie a quelle preziose persone che sono gli Amici, per la loro partecipazione emotiva e la loro capacità di strapparmi un sorriso anche nei momenti più duri: Perla e Roberto, Tiziana e Andrea, Serena e Mauro, Viviana e Massimiliano. Un grazie speciale a Cristina Colnesi, la mia migliore amica oramai d'oltralpe, che giorno dopo giorno mi ha trasmesso un po' del suo smisurato entusiasmo e amore per la ricerca, oltre ad un sano ottimismo goliardico.

Un ringraziamento ai momenti allegri e spensierati passati con gli altri dottorandi nelle poche ma ricreative pause.

Ringrazio infine la mia famiglia, che ancora una volta mi ha sostenuto con fiducia e amore: a loro dedico questo lavoro. A mia madre Giuliana, che mi guarda negli occhi e vede in me sempre la sua bambina; a mio padre Mauro, che purtroppo può guardarmi solo dall'alto e mi manca come il primo giorno; a mia sorella Cristina, animo gentile e discreto, sempre pronta a donarmi il suo sorriso; a Nino, Ivana, Paola e Laura, che mi sono sempre vicini con il loro entusiasmo e la loro grande bontà d'animo; a Massimo, la parte più vitale ed emozionante di me stessa, che da tredici anni condivide con me gioie, dolori, sfide e traguardi. Senza di lui il mondo non avrebbe i colori meravigliosi che vedo in queste mattine di primavera. Il suo ottimismo e la sua profonda fiducia nella mia intelligenza, la sua presenza costante e la sua capacità di infondermi coraggio sono parte integrante di questo lavoro.

Rita Piras

Introduzione

Il presente lavoro nasce da alcune riflessioni sulle tendenze più recenti della ricerca inerente la teoria della mente, che tendono a concentrarsi sulle differenze individuali e sugli aspetti socio-emotivi della comprensione degli stati mentali propri e altrui (Astington, 1996; 1999; Dunn, 1999).

La stesura del progetto di ricerca, nel Settembre 2003, è avvenuta sotto la spinta motivazionale e la supervisione dalla Professoressa Luigia Camaioni, che ha stimolato in me la curiosità e l'incosciente desiderio di addentrarmi in questo per me nuovo ambito di ricerca. Sfortunatamente, la sua prematura e inaspettata scomparsa non mi ha permesso di condividere con lei i risultati di un lavoro frutto anche delle sue idee e competenze.

Successivamente, il lavoro è stato supervisionato dai Professori Giulio Cesare Zavattini ed Emiddia Longobardi, che hanno ancora una volta voluto ribadire la loro grande considerazione e rispetto per la Professoressa Camaioni, continuando a seguire questo progetto.

Il progetto di ricerca ha avuto come obiettivo l'approfondimento della relazione fra variabili di natura socio-emotiva e comprensione degli stati mentali propri e altrui in età scolare.

In particolare, su un campione di bambini del secondo ciclo di scuola elementare (III, IV e V), si è voluto esplorare la relazione tra modelli mentali dell'attaccamento - valutati mediante il Separation Anxiety Test (Attili, 2001) - e la modalità con cui i bambini fanno esplicito riferimento al mondo psicologico dei personaggi quando scrivono storie di fantasia.

La tesi è articolata in tre capitoli, di cui due introducono la cornice teorica della ricerca e il terzo metodologico.

Il primo capitolo, *“Teoria delle mente, lessico psicologico e narrazioni”*, presenta un'introduzione in cui vengono illustrate le principali posizioni teoriche nell'ambito della teoria della mente (Camaioni, 2003³), del suo sviluppo e della sua valutazione in età pre-verbale (precursori) e verbale (compiti di falsa credenza). In questo capitolo viene presentata la letteratura inerente il “lessico psicologico”, il suo sviluppo in età prescolare (Bretherton e Beeghly, 1982; Camaioni e Longobardi, 1997) e scolare (Baumgartner, Devescovi e D'Amico, 2000), il parlare di stati mentali in famiglia e la “narrazione” come strumento utile per valutare le competenze mentalistiche del bambino (Charman e Shmueli-Goetz, 1998).

Nel secondo capitolo, *“Correlati socio-affettivi della Teoria della mente: l'Attaccamento”*, viene presentata la letteratura riferibile a quel filone di ricerca che, a partire dalla metà degli

anni Novanta (Astington, 1996; Dunn, 1999), ha come oggetto di studio le differenze individuali e gli aspetti socio-emotivi della comprensione degli stati mentali. In particolare, si fa riferimento alla prospettiva teorica dell'attaccamento (Bowlby 1969; 1973a; 1973b; 1980) che, concentrandosi sullo sviluppo dei primi legami affettivi, mette in luce una relazione tra la qualità di attaccamento madre-bambino e la comprensione della mente (Fonagy e Target, 1997; Jenkins e Astington, 1996).

Nel terzo capitolo, "*Lessico psicologico nei testi narrativi e attaccamento: una ricerca su bambini di età scolare*", viene presentata la ricerca empirica, le ipotesi che hanno guidato il lavoro, il campione e i materiali usati, la procedura di somministrazione e la loro codifica, le analisi statistiche effettuate, i risultati ottenuti e la loro discussione alla luce della letteratura di riferimento.

Capitolo 1

Teoria della Mente, lessico psicologico e abilità narrativa

Introduzione

Con l'espressione "Teoria della Mente" ci si riferisce a una delle componenti che tipicamente contraddistinguono lo sviluppo della mente umana, ovvero la sua caratteristica di attribuire a sé e agli altri stati mentali quali desideri, intenzioni, pensieri e credenze e di spiegare e prevedere i comportamenti sulla base di queste inferenze. Secondo Camaioni (2003³), si parla di "teoria" in quanto nel ragionare e parlare di noi stessi e degli altri ci riferiamo costantemente a *stati mentali* quali desideri, emozioni, intenzioni e credenze non direttamente osservabili. Così come non siamo consapevoli di utilizzare una teoria della mente nello spiegare e prevedere le azioni umane, allo stesso modo il bambino la acquisisce senza esserne cosciente. La Teoria della Mente costituisce un particolare approccio della "psicologia del senso comune" (*folk psychology*), che si riferisce alla comprensione ingenua che le persone hanno dei propri stati mentali (Cornoldi, 1995). Nella vita quotidiana facciamo continue previsioni sul comportamento degli altri, attribuendo loro degli scopi, dei piani volti al conseguimento di tali scopi e delle credenze, con cui regolare il rapporto mezzi-fini: la psicologia del senso comune assume che la condotta sia regolata da un sistema gerarchico di scopi e credenze, e che vi siano meccanismi di regolazione per i conflitti tra scopi. Come hanno documentato diversi autori, gli esseri umani sono efficaci "lettori della mente" (Semerari, 2000; Fonagy e Target, 2001) e utilizzano costantemente e pervasivamente tale abilità per regolare la vita quotidiana (Caviglia, 2003).

La teoria della mente getta un ponte tra campi di indagine che appaiono classicamente separati nella letteratura sull'età evolutiva quali lo studio della cognizione, della comunicazione e dell'emozione nell'infanzia e nella fanciullezza, proponendo di analizzare e spiegare all'interno di un modello unitario sia stati mentali di natura epistemica (credenze, ragionamenti, inferenze), sia stati mentali non epistemici (emozioni e desideri); inoltre, la teoria della mente si propone come una teoria evolutiva, capace di cogliere l'origine e lo sviluppo degli stati mentali, e si caratterizza anche in termini multidisciplinari, in quanto utilizza lo stesso paradigma teorico e metodologico per la spiegazione dei processi evolutivi a

livello ontogenetico, filogenetico e in condizioni di sviluppo atipico, come ad esempio nell'autismo (Dunn, 2000; Camaioni, 2001; 2003³).

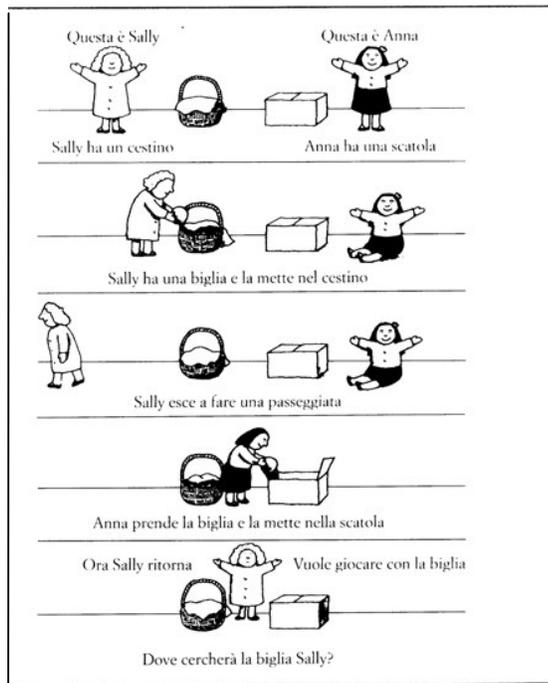
La Teoria della Mente è stata anche considerata come una nuova fase della rivoluzione cognitiva (Astington e Olson, 1995) e un cambiamento di paradigma *à la* Kuhn rispetto alla psicologia piagetiana e post-piagetiana (cfr. Feldman, 1992).

1.1. La teoria della mente

1.1.1. Introduzione storica

Già Piaget (1926) introdusse il tema della comprensione dei fenomeni mentali, indagando la capacità dei bambini di distinguere tra fisico e mentale, e concludendo che al di sotto dei 7 anni i bambini non siano in grado di distinguere tra attività mentali e concrete. Gli albori della ricerca relativa alla Teoria della Mente vengono fatti risalire (Camaioni, 2001; 2003³) al 1978, quando i primatologi Premack e Woodruff pubblicarono uno studio pionieristico in cui mostrarono negli scimpanzè la capacità di comprendere gli stati mentali e prevedere quindi il comportamento umano in situazioni finalizzate a uno scopo. Furono proprio i due autori a chiamare questa abilità "teoria della mente". Recentemente si è più scettici rispetto all'attribuzione di una teoria della mente ai primati (Povinelli, 1999; Call e Tomasello, 1999). Alcuni anni dopo Wimmer e Perner (1983) misero a punto il compito sperimentale della falsa credenza, basato sul "trasferimento inatteso" di un oggetto, per valutare nei bambini la capacità di teoria della mente. Attualmente esistono diverse versioni del compito, e una delle più note e maggiormente utilizzate è quella di Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985). Il compito è riportato nella sottostante Figura 1. Per rispondere correttamente il bambino deve rendersi conto che il protagonista della storia ha una rappresentazione della realtà diversa dallo stato effettivo delle cose, e deve prevedere che il comportamento sarà determinato dalla sua credenza, piuttosto che dallo stato di cose effettivo. Wimmer e Perner (1983) mostrarono che a 4 anni i bambini sono per lo più in grado di risolvere il compito di falsa credenza, mentre a 2-3 anni lo falliscono. Studi seguenti hanno escluso che le difficoltà incontrate dai bambini piccoli possano essere attribuite a limiti nella memoria o nella comprensione delle domande-test (cfr. Lewis e Osborne, 1990; Moses e Flavell, 1990; Perner, Leekam e Wimmer, 1987).

Figura 1. Compito di Sally e Anna (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985)



Gli studiosi di teoria della mente concordano sul fatto che tra i 2 e i 5 anni i bambini con sviluppo tipico danno prova di possedere nuove abilità di operare sulle proprie rappresentazioni, come nel gioco del far finta, e si riferiscono ai propri stati mentali nel parlare (cfr. Camaioni, 2001). Questo permette ai bambini di 4 anni di rendersi conto che le persone possono avere stati mentali diversi dai propri e che esse agiscono sulla base delle proprie rappresentazioni mentali piuttosto che sulla base di come la realtà si presenta effettivamente. Il bambino di 2 anni è in grado di giocare a far finta, ma solo a partire dai 4 anni è in grado di comprendere la falsa credenza. Secondo Wimmer e Perner (1983) da 4 a 6 anni i bambini sono in grado di rappresentare le false credenze; negli esperimenti proposti a soggetti di età compresa tra 3-4 e 8-9 anni, i bambini dovevano inferire la credenza di un protagonista sulla base di una sequenza di eventi. I risultati hanno evidenziato che i bambini riescono a dimostrare questa capacità inferenziale tra i 4 e i 6 anni. Risultati convergenti ottenuti con diversi compiti sperimentali suggeriscono che proprio in questo arco di età emerge e si consolida l'abilità di rappresentare la relazione fra gli stati epistemiche di due o più persone. Secondo Wellman (1991) a 2 anni i bambini utilizzano una «psicologia del desiderio», mentre solo a partire dai 3 anni comprendono ed utilizzano una «psicologia della credenza-desiderio». L'abilità dei bambini nell'eseguire i compiti di falsa credenza, quindi, si

sviluppa gradualmente in età prescolare (Jenkins e Astington, 1996). La nozione di falsa credenza è divenuta un criterio per stabilire quando i bambini sviluppino completamente una teoria della mente strutturalmente simile a quella adulta.

Un'altra modalità consiste nel prendere in considerazione il linguaggio utilizzato in riferimento a stati mentali. Negli stessi anni ma in modo indipendente sia Bretherton e collaboratori (1981) che Wellman e collaboratori (cfr. Shatz, Wellman e Silber, 1983; Wellman, 1985) iniziarono a indagare nel bambino la comprensione di termini mentali quali 'volere', 'desiderare', 'sperare', 'pensare', 'credere', 'dubitare'.

Nel 1986 si svolsero due importanti convegni: uno organizzato da Astington, Gopnik e Olson presso l'Università di Toronto e l'altro organizzato da Paul Harris presso l'Università di Oxford. Il volume del 1988 *Developing Theories of Mind* a cura di Astington, Harris e Olson raccoglie le relazioni ai due convegni, rappresentando sia lo stato dell'arte sulla ricerca sia un punto di partenza per gli studi futuri (Camaioni 2001). Molti altri volumi e articoli vennero pubblicati successivamente, a documentare quanto ricchi e vari siano stati a partire da quegli anni i temi all'interno dello sviluppo di una teoria della mente. In particolare, quattro volumi in lingua inglese pubblicati nel 1991 (Butterworth *et al.*; Frye e Moore; Perner; Whiten), un lavoro di meta-analisi che ha registrato ben 77 articoli di ricerca sulla falsa credenza, nei quali sono presentate 591 condizioni sperimentali per valutare la falsa credenza in 177 studi diversi (cfr. Wellman, Cross e Watson, 1999; cit. in Camaioni, 2001), e un articolo di rassegna di Flavell nel 2000. Relativamente all'Italia, abbiamo i volumi in lingua italiana a cura di Battistelli (1995), Camaioni (1995; 2003³), Liverta Sempio e Marchetti (1995; 2001), Liverta Sempio, Marchetti e Lecciso (2005), Liverta Sempio, Marchetti, Castelli, Pezzotta (2005) e il volume in lingua inglese di Antonietti, Liverta Sempio e Marchetti (2005).

1.1.2. Teorie

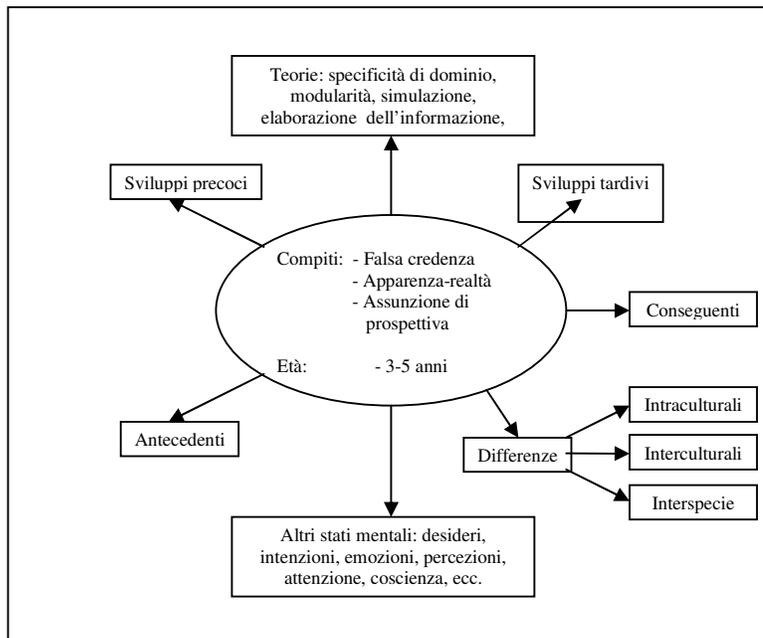
Camaioni (2001; 2003³) fa riferimento alla Figura 2 (Fonte: Camaioni, 2001; 2003³; adattata da Flavell, 2000) per illustrare ciò che si sa sulla base della prima e ormai classica tradizione di ricerca, cioè che i bambini fra 3 e 5 anni di età sono in grado di risolvere con successo diversi compiti di falsa credenza, apparenza-realtà e assunzioni di prospettiva di 2° livello (ad esempio, sapere che una figura che essi possono vedere correttamente apparirà capovolta a una persona che siede di fronte a loro). Questa prima tradizione di ricerche fonda le conoscenze sulla Teoria della Mente standard e stabilisce le età normative per la comprensione della mente nei bambini con sviluppo tipico. Gli sviluppi successivi sono rappresentati graficamente dalle linee che si dipartono dal nucleo centrale (la teoria standard,

appunto) in varie direzioni. Gli sviluppi rappresentati lungo l'asse verticale, riguardano da un lato la formulazione di diverse teorie, dall'altro l'indagine su stati mentali diversi dalle credenze (stati mentali non epistemici)

Riprendendo il tentativo di Moore (1996) e Flavell (2000) di raggruppare le varie ipotesi teoriche secondo denominanti comuni che le caratterizzano, Camaioni (2001; 2003³) identifica tre diverse prospettive teoriche, e introduce una discussione "informata" relativa alla base teorica che spieghi lo sviluppo della teoria della mente (Gobbo, 2001): a) la dimensione maturazionista alla base dell'ipotesi modularista di tipo cognitivista; b) la dimensione costruttivista, sottostante alle ipotesi secondo cui la comprensione della mente avviene sulla base di processi elaborativi, sia specifici che generali, che portano alla formazione di una teoria, di conoscenze costruite su base sociale o alla capacità di simulare la mente dell'altro; c) la dimensione dell'imitazione, che si fonda sulla comprensione dell'equivalenza sé-altro.

Gli esponenti dei tre approcci si trovano concordi nell'affermare che, mediante l'attribuzione dei stati mentali a se stessi e agli altri, i bambini sviluppano in età prescolare una teoria della mente che è alla base della loro capacità di comprendere l'interazione sociale. Ciò che diversifica i tre approcci è una diversa spiegazione dello sviluppo della teoria della mente.

Figura 2. Sintesi delle principali direzioni di ricerca sullo sviluppo della Teoria della Mente (Fonte: Camaioni, 2001; 2003³; adattata da Flavell, 2000).



a) *Le Teorie Modulari*. Secondo questo approccio, i cambiamenti associati all'età nella comprensione della mente si spiegano con la maturazione di meccanismi responsabili di una specifica competenza (Segal, 1996), i moduli, che si attivano in determinati momenti dello sviluppo. Secondo Baron-Cohen (1994; 1995) e Leslie (1987; 1994; 2000) il bambino, grazie a una maturazione neurologica, acquisisce una serie di meccanismi modulari dominio-specifici che elaborano le informazioni nel campo della comprensione sociale. In particolare, Leslie (1994) postula l'acquisizione di tre diversi meccanismi modulari e dominio-specifici: il *Theory of Body Mechanism* (ToBY) che compare a 3-4 mesi e riceve informazioni dalle modalità sensoriali; il *Theory of Mind Mechanism* (ToMM1) che compare a 6-8 mesi e identifica le azioni intenzionali compiute da agenti su oggetti ed è implicato quindi in situazioni di attenzione condivisa; e il ToMM2, responsabile dei processi metarappresentazionali che rendono il bambino capace di "far finta". La teoria iniziale di Leslie (1987) collocava l'origine della metarappresentazione intorno ai 14-18 mesi di età, con la comparsa del gioco di finzione. Nella revisione della sua teoria (Leslie e Happé, 1989) l'origine della metarappresentazione viene anticipata intorno ai 7-9 mesi.

Baron-Cohen (1995) propone un'architettura modulare in cui la direzione dello sguardo è considerata la base della comprensione delle intenzioni. Il modulo della teoria della mente vero e proprio (ToMM) è concepito come integrazione di altri moduli evolutivamente precedenti. In primis, l'*Intentionality Detector* (ID) che rileva l'intenzionalità dell'azione (cioè gli obiettivi e il desiderio) e l'*Eye-Direction Detector* (EDD) deputato alla rilevazione della direzione dello sguardo dell'altro; entrambi sono attivi entro i primi 9 mesi di vita e producono rappresentazioni della relazione diadica tra il soggetto e l'oggetto. Tra i 9 e i 18 mesi entra in azione lo *Shared Attention Mechanism* (SAM), il meccanismo dell'attenzione condivisa che, al contrario degli altri due, consente di rappresentare relazioni triadiche che coinvolgono contemporaneamente il sé/agente, un altro agente e un oggetto, verificando che il sé e l'altro agente facciano attenzione alla stessa cosa. Gli input elaborati dal SAM sono gli output dell'ID e dell'EDD. Il ToMM utilizza i dati del SAM per produrre le rappresentazioni dei diversi stati mentali, organizzandole in una strutturata teoria dell'azione con funzioni sia esplicative che predittive.

Per i teorici modularisti lo sviluppo di un concetto non può dunque essere spiegato attraverso un processo deduttivo o induttivo, ma deve esistere *ab initio*. Ciò che si sviluppa nell'individuo è la capacità di utilizzarli; il modulo della teoria della mente pertanto vincola lo sviluppo in modo preciso, la teoria non può essere modificata dall'esperienza e l'acquisizione di una teoria della mente è considerata una conquista umana universale. La teoria non viene

acquisita mediante un processo, ma è innata ed emerge con la maturazione (Fodor, 1983; 1992; Leslie e Roth, 1993; Leslie, 1994). Per questi autori, così come per i teorici dell'approccio *theory-theory*, il termine "teoria" ha un significato forte, in quanto considerano i concetti infantili relativi agli stati mentali come entità astratte organizzate secondo leggi causali che possono essere usate per interpretare un'ampia gamma di evidenze. È interessante notare che i teorici modularisti hanno iniziato le ricerche sulla teoria della mente sugli individui con autismo (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985; Leslie, 1987), proponendo che i deficit comunicativi nell'autismo fossero il risultato di un danno neurologico proprio al modulo della teoria della mente.

b) La theory-theory. In contrasto con la posizione modularista, alcuni autori ritengono che la teoria della mente si sviluppi nel bambino similmente a una teoria scientifica, suggerendo la metafora del bambino come "piccolo scienziato", in quanto entrambi costruiscono entità di natura teorica, che servono loro per spiegare e predire eventi osservabili (Gopnik, 2003; Gopnik e Meltzoff, 1997; Gopnik e Wellman, 1994; Perner, 1991; Wellman e Gelman, 1997). Questa prospettiva si situa all'interno di una posizione generale che considera lo sviluppo cognitivo in termini di costruzione e cambiamento di una "teoria" (Carey, 1985; Karmiloff-Smith, 1988; Keil, 1989). Secondo questa posizione teorica, la comprensione della mente richiede quindi l'acquisizione di una "teoria della mente". I concetti infantili degli stati mentali sono considerati principi teorici astratti e non osservabili, entità teoriche usate per spiegare e prevedere il comportamento umano e le interazioni tra persone. La teoria non è statica, ma pronta a essere falsificata dall'esperienza, sostituita con un'altra (Gopnik e Wellman, 1992), o ampliata per far fronte ai nuovi dati dell'esperienza (Perner, 1991). Da questi presupposti deriva la posizione di alcuni autori che, rifacendosi a questo approccio ipotizzano una sequenza dello sviluppo della teoria della mente nei bambini che comprende tre passaggi (Bartsch e Wellman, 1995): il bambino acquisisce a 2 anni una "psicologia del desiderio", che include concezioni elementari di desideri, percezioni e attenzione; a 3 anni parla di desideri e credenze, e intuisce che le credenze possono differire fra le persone e possono essere non attendibili ("psicologia del desiderio-credenza"); a 4 anni capisce che desideri e credenze determinano il comportamento umano e che il pensiero è una rappresentazione mentale ("psicologia della credenza-desiderio"). Dunque, la comprensione dei desideri precede quella delle credenze; nel costruirsi una teoria della mente, il bambino deve comprendere che i desideri e le credenze sono dimensioni mentali, cioè che, pur riferendosi a oggetti esterni, si differenziano da essi in quanto entità non reali e soggettive. I 4 anni di età, con il passaggio da una teoria situazionalista a una teoria rappresentazionale

della mente, vengono considerati quindi lo snodo critico per la costruzione di una teoria della mente (Bartsch e Wellman, 1995; Marchetti, 1995). La *theory-theory* può essere considerata il punto di vista che più si avvicina alla prospettiva costruttivista di Piaget (Flavell, 1999), dato il ruolo attribuito all'esperienza nello sviluppo di una teoria della mente.

c) *La Teoria della simulazione*. Secondo l'approccio della simulazione proposto da Paul Harris (1992) i concetti derivano dall'introspezione: la comprensione della mente umana si fonda non su processi di concettualizzazione, ma sulla nostra esperienza diretta della vita mentale e sulla capacità di immaginare noi stessi nella prospettiva di un'altra persona, simulando la sua attività mentale. Quando si devono attribuire stati mentali ad altri, dobbiamo immaginare quale sarebbe la nostra esperienza mentale se ci trovassimo in quella particolare situazione, e poi attribuire questa esperienza agli altri. Tra gli 8 e i 12 mesi di vita il bambino diventa capace di interagire con gli altri utilizzando gli oggetti: la tendenza a simulare lo porterà a imitare le azioni nuove compiute dagli altri sugli oggetti. Egli potrà quindi riconoscere l'equivalenza tra le proprie azioni e quelle altrui, e ciò sarà la base che gli permetterà di comprendere la natura degli stati psicologici relativi a oggetti o eventi esterni. La teoria della simulazione, così come l'approccio *theory-theory*, assume che l'esperienza giochi un importante ruolo nell'acquisizione di abilità sociali, e dunque della teoria della mente, nei bambini; pone inoltre l'accento sul ruolo dell'immaginazione e del gioco di finzione (Harris, 1996). Contrariamente alla *theory-theory*, la teoria della simulazione non prevede una "teoria" dietro la comprensione di stati mentali, ma piuttosto una predisposizione naturale a essere "nei panni" degli altri. La comprensione dei nostri stati mentali, secondo il punto di vista della simulazione, precede la comprensione degli stati mentali altrui, mentre per l'approccio *theory-theory* entrambe emergono simultaneamente, come risultato della maturazione di una "teoria".

1.1.3. I precursori della Teoria della Mente

Una delle estensioni della Teoria della Mente standard (Figura 2) riguarda gli sviluppi precedenti all'età canonica in cui la teoria della mente risulta pienamente padroneggiata. Diversi autori ritengono importante guardare a ciò che avviene nel corso dello sviluppo precedente i due anni di età per individuare possibili precursori della teoria della mente in abilità che compaiono alla fine del primo anno di vita, manifestazioni precoci o abbozzi di quella che diventerà una teoria matura ed esplicita (Camaioni, 2001; Moore, 1996). Entrambi questi autori identificano tre posizioni teoriche hanno preso in considerazione la possibile

relazione tra alcune abilità durante l'infanzia e il successivo sviluppo della teoria della mente:

a) le teorie costruttiviste, b) le teorie modulariste c) e le teoria dell'imitazione.

Secondo Camaioni (2001) queste posizioni teoriche condividono due assunti: primo, se è vero che prima dei 4 anni non è ancora presente una teoria della mente completa ed esaustiva, non è altrettanto vero che prima di questa età non c'è assolutamente teoria della mente; secondo, è possibile studiare l'emergere della teoria della mente in bambini di 2-3 anni, mediante specifiche procedure di osservazione, sia sperimentali che naturalistiche, che valutino la comprensione sociale.

a) Frye (1991), Tommasello (1995), Russel (1995) e Camaioni (1997) possono essere considerati teorici appartenenti ad un approccio di tipo costruttivista. In accordo con questa visione Piagetiana, la comprensione della mente propria e altrui si costruisce a partire dall'attività del bambino e dalla sua esperienza del mondo sociale. Camaioni (1993b; 2003³), ha individuato come precursore dell'abilità di teoria della mente, l'intenzione comunicativa dichiarativa, che compare alla fine del primo anno di vita e consiste nel richiamare l'attenzione dell'adulto su un oggetto non tanto perché faccia qualcosa, quanto piuttosto per condividere con lui l'interesse per l'oggetto. Nella comunicazione dichiarativa il bambino indica un oggetto o evento all'adulto alternando il proprio sguardo tra l'oggetto/evento e il volto dell'adulto, finché questi guarda nella stessa direzione spesso nominando o commentando. In queste sequenze il bambino non vuole utilizzare l'altra persona come strumento per soddisfare i propri scopi, come quando indica un oggetto che desidera ottenere, ma intende influenzare lo stato mentale dell'altro relativamente a qualche evento esterno, in particolare il provare interesse per qualcosa o il condividere un'esperienza.

b) Tra gli autori che fanno riferimento alle teorie modulariste troviamo Baron-Cohen e Leslie. Baron-Cohen (1991) ha ipotizzato l'esistenza di un meccanismo di "attenzione condivisa", che compare nello sviluppo tipico tra i 9 e i 14 mesi ed è assente nello sviluppo di bambini autistici, la cui funzione è quella di rappresentare se il soggetto e un altro agente stanno guardando lo stesso oggetto o evento. I comportamenti di attenzione condivisa includono lo sguardo referenziale e gesti quali il dare, il mostrare e l'indicare col dito. L'autore descrive due diversi usi del gesto di indicare: l'indicare proto-imperativo e l'indicare proto-dichiarativo. Il primo tipo è definito come l'indicare al fine di ottenere un oggetto per mezzo di qualcuno, e non tiene conto degli stati mentali degli altri, comportando soltanto l'agire per indurre l'altro a procurare o dare un oggetto. Il secondo tipo viene invece definito come l'indicare al fine di commentare o fare osservazioni con qualcuno sulla realtà esterna; esso implica il prendere in considerazione gli stati mentali dell'altro poiché comporta l'agire per

indurre l'altro a prestare attenzione o a commentare su un oggetto, piuttosto che ottenerlo, e il rappresentarsi l'altro come un essere capace di "contemplazione" piuttosto che di "azione" (Caviglia, 2005).

Leslie (1987) ravvisa il precursori della teoria della mente nel gioco simbolico, che compare nel secondo anno di vita e che ha in comune con la teoria della mente la capacità di rappresentare una realtà diversa da quella percepita: nel giocare a "far finta" un oggetto viene impiegato per rappresentarne uno diverso, a esso vengono attribuite proprietà diverse da quelle effettivamente possedute e in tal modo può essere evocato anche un oggetto assente. Il gioco di finzione viene inteso quindi come capacità di formare metarappresentazioni, grazie alle quali si formano rappresentazioni mentali distaccate rispetto alla realtà rappresentata.

c) Secondo Meltzoff e Gopnik (1993), l'imitazione precoce è rilevante per lo sviluppo della teoria della mente perché fornisce il primo esempio di come gli infanti mettano in connessione la realtà visibile con i propri stati interni, con il modo in cui "sentono" di essere. Essa, inoltre, costituisce per i bambini piccoli un meccanismo attraverso il quale imparano a conoscere le persone e a distinguerle dalle cose.

Per approfondimenti su questi temi, si veda Gobbo (2001) e Camaioni (2003³)

1.1.4. Teoria della mente e metacognizione

Secondo Cornoldi (1995) la *folk psychology*, o psicologia del senso comune, che si riferisce alla comprensione ingenua che la gente ha dei propri stati mentali (Goldman, 1993; Stich, 1983), ha molto in comune con quella definisce conoscenza metacognitiva.

La definizione di "metacognizione" fu introdotta da Flavell (1979), intendendola come ogni conoscenza e attività cognitiva che prende come oggetto, o regola, ogni aspetto di qualsiasi impresa cognitiva; il suo significato centrale è cognizione della cognizione (Cornoldi, 1995), in quanto fa riferimento alla conoscenza che può essere usata per controllare questi processi (conoscenza riflessiva). Il concetto di metacognizione è stato studiato ed esplorato in aree psicologiche diverse, ed è stato spesso utilizzato come sinonimo di teoria della mente, quando è stato inserito nell'ambito degli studi di psicologia dello sviluppo (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985). Anche se i due termini vengono usati come sinonimi, in realtà non è così, almeno dal punto di vista strettamente tecnico/terminologico, in quanto sotto la definizione "teoria della mente" ricadono sia la definizione di un settore di ricerca che una capacità infantile di attribuzione di stati mentali (Caviglia, 2003). Per possedere una competenza metacognitiva, occorre possedere una teoria della mente (cfr. Leslie, 1987). Una prima definizione di metacognizione si riferisce all'insieme delle attività psichiche che presiedono al

funzionamento cognitivo. La definizione parte da una distinzione sommaria fra operazioni che eseguono una attività cognitiva (i processi cognitivi di base) e le conoscenze, le valutazioni e le decisioni che portano l'individuo a effettuare l'attività, utilizzando una serie di processi di base, piuttosto che un'altra (Cornoldi, 1995). Cornoldi (1995) divide schematicamente l'ambito della metacognizione in due ampi settori rappresentati dalla conoscenza metacognitiva e dai processi metacognitivi di controllo. In particolare, la conoscenza metacognitiva si riferisce alle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale: queste idee includono impressioni, intuizioni, nozioni, sentimenti, autopercezioni, ecc., ovvero anche elementi di contenuto riferiti a qualsiasi unità del sistema di conoscenze che è "immagazzinato" nella nostra memoria a lungo termine. L'oggetto della conoscenza metacognitiva è il funzionamento mentale. I processi metacognitivi di controllo, cioè le operazioni che al mente svolge per organizzare la propria attività, sovrintendono qualsiasi momento del funzionamento cognitivo e rinviano a uno stato di conoscenza metacognitiva. La conoscenza metacognitiva si acquisisce, si sviluppa e si esplicita in interrelazione con il comportamento cognitivo. L'ambito della metaconoscenza ha diverse articolazioni che hanno avuto notevoli, e in parte autonomi, sviluppi. Queste articolazioni hanno avuto specificazioni e denominazioni a tal punto indipendenti da non far riconoscere il loro sostanziale collegamento con l'ambito generale di appartenenza. Due esempi particolarmente significativi di ciò sono rappresentati dalla "teoria della mente" e dalla *folk psychology*.

L'espressione teoria della mente è stata applicata alle idee che riguardano la conoscenza degli stati mentali propri e altrui. Secondo Caviglia (2005), da un lato la teoria della mente sarebbe un aspetto specifico di più ampie capacità metacognitive, dall'altro per avere una competenza metacognitiva occorre possedere una teoria della mente.

Il costrutto ha assunto rilevanza applicativa in diversi campi d'interesse, come la psicoterapia e la psicologia generale. Ogni tipo di psicoterapia, infatti, richiede al paziente alcune operazioni di tipo metacognitivo; la psicoterapia influisce inoltre nel migliorare la capacità di riflettere sugli stati mentali propri e altrui. Flavell e coll. (1977) ha analizzato i processi metacognitivi che costituirebbero, nel corso dello sviluppo del bambino, una teoria della mente, ipotizzando che il bambino acquisisca nello sviluppo alcuni "postulati base" che scandiscono l'evolversi e la strutturazione della sua "teoria".

Inizialmente le ricerche sulla metacognizione sono state compiute per valutare le capacità mnemoniche dei bambini in età prescolare, riferendo il concetto di metacognizione a quello di metamemoria. Per estendere il concetto ad altri campi conoscitivi è stato utilizzato il termine di "metaconoscenza", facendo riferimento alla più generale capacità dell'individuo di

conoscere e riflettere sui contenuti e, particolarmente, sui quei meccanismi e quei processi mentali che operano su tali contenuti. Una tendenza corrente sembra essere quella di definire componenti più piccoli di metacognizione, come l'“automonitoraggio”, il “monitoraggio della comprensione”, la “metamemoria”, l'“attribuzione di stati mentali” (Caviglia, 2005).

L'evidente contraddizione all'età di tre anni tra le caratteristiche rappresentazionale messe in atto nel gioco di finzione e l'incapacità di risolvere il compito della falsa credenza ha stimolato ulteriori riflessioni sul concetto di rappresentazione e sui suoi diversi usi. Il termine “rappresentazione” è inteso sia come un processo, un'attività (la mente è capace di rappresentare) sia come il risultato di questo processo, un suo prodotto. L'attività di rappresentazione ha una natura ricorsiva, cioè io posso “rappresentarmi la rappresentazione dell'altro come rappresentazione della realtà”: in questo caso parliamo di rappresentazione di secondo ordine o “metarappresentazione”, implicata nella risoluzione della falsa credenza.

Il pensiero rappresentativo, non è più solo quella particolare elaborazione di determinate informazioni evidenziata dalle prove di falsa credenza, ma risulta una specifica modalità di pensiero (Battistelli, 2001).

Il tema della metacognizione, come vedremo meglio nel prossimo capitolo, è stato affrontato anche nell'ambito delle ricerche sulla teoria dell'attaccamento: secondo Main (cfr. Main, 1991; Main e Hesse, 1992; Main e Solomon, 1990) le capacità cognitive riguardano la comprensione della natura rappresentazionale del proprio e altrui pensiero. Mentre Main enfatizza la dimensione metacognitiva soprattutto nella sua accezione di conoscenza del pensiero stesso Fonagy ha sviluppato gli aspetti intersoggettivi della metacognizione, ponendo un maggiore accento sulle componenti affettive alla base dello sviluppo di questa funzione (Fonagy *et al.*, 2002).

1.2. Il Lessico Psicologico

Tra i 18 e i 21 mesi compaiono nel vocabolario del bambino sia i riferimenti a sé e agli altri che parole che denotano stati psicologici quali desideri, percezioni, emozioni. L'attribuzione di stati mentali a sé e agli altri attesta la capacità del bambino di pensare le persone come esseri psicologici, i cui stati interni possono essere inferiti, spiegati e possono costituire argomento di conversazione. La produzione di queste parole può essere interpretata come una delle evidenze della capacità del bambino di comprendere e interpretare i fenomeni psicologici; comunemente utilizziamo, infatti, il linguaggio per parlare di emozioni, percezioni, desideri, pensieri e credenze, ovvero dell'insieme di conoscenze sugli stati mentali propri e altrui cui abbiamo fatto riferimento con l'espressione “teoria della mente” (Camaioni,

2001; 2005³; Wellman, 1991). La capacità di fare riferimento agli stati mentali tramite il linguaggio viene quindi considerata da diversi studiosi proprio come un indicatore della teoria della mente (Bretherton e Beegly, 1982; Bartsch e Wellman, 1995; Dunn, Bretherton e Munn, 1987; Camaioni, Longobardi e Bellagamba, 1998).

L'uso adeguato di tali termini riflette, pertanto, non solo abilità linguistiche, ma anche competenze di tipo rappresentazionale. Lo studio del lessico psicologico nelle conversazioni spontanee rappresenta ad esempio un'eccezionale opportunità per analizzare le manifestazioni precoci della teoria della mente in contesti di vita reale.

Questa abilità linguistica ha le sue radici nel periodo preverbale, in una serie di fenomeni, quali il riferimento sociale, il prendersi gioco e i giochi sociali, che segnalano nel bambino la capacità di condividere la referenza, di anticipare e manipolare intenzionalmente le aspettative degli altri, di modulare le proprie reazioni emotive sulla base delle espressioni dell'interlocutore (cfr. Devescovi e Baumgartner, 1996). Già dai 10 mesi (solo sporadicamente verso i 7-8 mesi) compaiono, ad esempio, i comportamenti di "riferimento sociale", espressione con cui si definisce la capacità del bambino di rivolgersi all'adulto che si prende cura di lui guardando la sua espressione facciale per avere informazioni sulla valenza emotiva di particolari aspetti del mondo; e ciò è indice della capacità del bambino di saper codificare la reazione emotiva della madre e di variare il proprio comportamento nei confronti di un oggetto o evento in modo congruente con la risposta affettiva ricevuta (cfr. Gobbo, 2004).

Con l'acquisizione del linguaggio verbale il bambino è in grado non solo di reagire alle emozioni ma anche di parlarne: le emozioni diventano cioè un oggetto di conoscenza.

I riferimenti a stati mentali possono considerarsi un sotto-insieme del lessico, o lessico psicologico, che compare nella produzione linguistica spontanea alla fine del secondo anno di vita e si consolida tra 3 e 5 anni, attraversando un'evoluzione caratteristica.

Alla fine del secondo anno di vita i bambini cominciano a fare riferimento a percezioni, desideri ed emozioni mentre più tardivamente, nel terzo anno di vita, compaiono i riferimenti a stati cognitivi attraverso l'uso di verbi quali "pensare" e "sapere". Ci sono bambini che già a 20 mesi usano parole quali *felice*, *triste*, *spaventato*, *matto* e che a 28 mesi sono in grado di collegare tali stati interni con un comportamento esplicito (Bretherton e Beegly, 1982; Camaioni e Longobardi, 1997). Il linguaggio emotivo da globale e indifferenziato (*si sente bene*, *si sente male*) diventa specifico e articolato e intorno ai 3 anni compaiono termini quali *arrabbiato*, *preoccupato*, *si sente solo*, *si prende paura* (Baumgartner, Devescovi e D'Amico, 2000). Uno studio di Camaioni e Longobardi (1997) ha rilevato che a 20 mesi di età la

maggior parte dei bambini sono capaci di riferirsi verbalmente a sensazioni e percezioni, usando verbi come 'vedere', 'sentire', 'aver fame', mentre soltanto una minoranza utilizza termini che si riferiscono a stati cognitivi ('sapere', 'capire'). Nel terzo anno di vita, quindi, il bambino diventa maggiormente capace di riferirsi al mondo mentale proprio e altrui quando conversa o quando gioca. Inoltre, dai 3 anni è stata osservata la comparsa dei primi riferimenti verbali a stati mentali contenenti una componente epistemica o cognitiva (Shatz *et al.*, 1983), anche se uno studio longitudinale Bartsch e Wellman (1995) hanno trovato che soltanto a 5 anni i bambini di lingua inglese parlano di stati cognitivi con la stessa frequenza con cui parlano di stati emotivi e volitivi.

Intorno ai cinque anni compare una nuova capacità, quella di fare riferimento alle reazioni psicologiche di personaggi immaginari quando si raccontano storie di fantasia; tale capacità si consolida e si perfeziona durante l'età scolare. Quando si chiede a bambini di prima e di quinta elementare di ricordare e ri-raccontare una storia che hanno appena ascoltato, i bambini di quinta rievocano con frequenza significativamente più alta le “risposte interne” dei personaggi, cioè i loro desideri, pensieri e scopi (Stein e Glenn, 1979).

In realtà, anche in età scolare i bambini possono riscontrare difficoltà nel trattare con i verbi mentali, se presentati in frasi complesse e isolati da un contesto specifico o informativo (Gobbo e Modesti, 1989).

In una ricerca è stato chiesto a ragazzi di 9, 11 e 13 anni di scrivere due storie, l'una dal titolo “Il visitatore” e l'altra sul tema “Il giorno che sono scappato di casa” (Fox, 1991). I testi prodotti sono stati analizzati con l'obiettivo di valutare come veniva rappresentato il mondo interno dei personaggi (in modo ristretto o ricco, con elementi autoriflessivi e/o valutazioni critiche), se e come si faceva riferimento alle inferenze sui sentimenti e le intenzioni degli altri. Gli autori dei testi hanno esibito livelli più elevati su tutte le categorie considerate in funzione della crescente età; le ragazze sono risultate superiori ai ragazzi della stessa età nella capacità di caratterizzare in termini psicologici i personaggi delle storie.

Charman e Shmueli-Goetz (1998) hanno analizzato la relazione tra abilità narrative, linguistiche e “teoria della mente” in bambini di 7 anni. Ai soggetti veniva chiesto di raccontare una storia con l'ausilio di un libro illustrato, le loro abilità linguistiche erano valutate tramite una prova di produzione e comprensione sintattica e la “teoria della mente” tramite compiti di falsa credenza. I risultati hanno evidenziato una correlazione positiva tra la capacità di “teoria della mente” e le abilità sintattiche. Inoltre l'uso dei riferimenti a stati mentali correlava positivamente e in misura significativa con la lunghezza e la struttura dei testi narrativi. Da diversi studi emerge che i bambini dai 4 ai 6 anni si riferiscono a emozioni,

desideri e stati d'animo quando parlano di se stessi e delle proprie esperienze (McCabe e Peterson, 1991; Berman e Slobin, 1994).

In una ricerca condotta su bambini in età scolare seguiti dalla classe III alla V elementare, l'analisi del lessico psicologico presente nei testi narrativi prodotti nei tre anni scolastici ha evidenziato interessanti differenze in funzione della scolarità (Camaioni, Longobardi e Bellagamba, 1998). In particolare, i riferimenti a stati percettivi e volitivi erano prevalenti in III classe, mentre i riferimenti a stati cognitivi prevalevano in V classe; nel passaggio dalla III alla IV elementare i bambini, quindi, elaborano e arricchiscono la propria conoscenza psicologica soprattutto nell'esprimere emozioni positive, pensieri e credenze. In questo lavoro, la lunghezza dei testi scritti aumentava in misura significativa in funzione della scolarità, mentre la produzione globale di lessico psicologico è rimasta stabile nel corso dei tre anni scolastici esaminati. Sono emerse differenze significative tra i testi scritti da bambine e bambini, nella produzione globale di lessico psicologico e nell'utilizzo di termini che denotano emozioni positive. Le bambine, infatti, indipendentemente dal livello di scolarità, hanno utilizzato termini che denotano emozioni positive più frequentemente dei bambini.

In un lavoro condotto da Antonietti, Liverta Sempio e Marchetti (1998) su soggetti appartenenti a livelli scolastici dalla III elementare all'università, emergono prestazioni migliori nelle donne nella padronanza di termini denotanti stati cognitivi. Altri due studi (Camaioni e Longobardi, 1997; Camaioni, Longobardi e Bellagamba, 1998) non evidenziano alcuna differenza di genere nella padronanza di termini cognitivi nelle prime fasi di acquisizione. Un altro lavoro (Pepi e Alesi, 2002) ha indagato l'influenza delle variabili età (9, 11 e 13 anni), genere e livello socio-culturale (medio-alto e medio-basso) sulla padronanza lessicale dei verbi cognitivi *pensare* e *sapere* rispetto a 6 livelli di significato, caratterizzati da un incremento progressivo di astrattezza e livello di concettualizzazione. Secondo questo modello (Frank e Hall, 1991) i bambini, in rapporto alla loro età e al livello lessicale raggiunto, fanno riferimento a differenti livelli di elaborazione dei due verbi. I risultati ottenuti da Pepi e Alesi (2002) non hanno evidenziato differenze di genere e ribadiscono una graduale acquisizione dei verbi cognitivi con l'età, insieme all'influenza del contesto socio-culturale di provenienza. Nello studio viene inoltre confermato il valore di prototipicità del verbo cognitivo *sapere* rispetto al verbo *pensare*. Risultati simili vengono riscontrati in uno studio seguente (Pepi e Alesi, 2003).

1.2.1. Le conversazioni su stati mentali in famiglia

Nel paragrafo precedente abbiamo visto che i riferimenti a stati interni compaiono nella produzione linguistica a 18-20 mesi e che la maggioranza dei bambini li produce a 28 (Bretherton e Beegley, 1982; Shatz, Wellman e Silber, 1983; Dunn, Bretherton e Munn, 1987; Camaioni e Longobardi, 1997). Inoltre, abbiamo visto come l'uso del lessico psicologico si consolidi in età prescolare (Baumgartner, Devescovi e D'Amico, 2000) e scolare (Fox, 1991; McCabe e Peterson, 1991; Camaioni, Longobardi e Bellagamba, 1998).

In generale si può sostenere che nell'ambiente familiare i bambini esercitano e sviluppano la loro capacità di comprensione sociale, sia perché in famiglia si parla frequentemente di idee, sentimenti ed emozioni delle persone, sia perché i rapporti tra ciò che una persona fa e le motivazioni psicologiche sottostanti costituiscono abituale argomento di discorso: i bambini cioè imparano precocemente a interpretare e giustificare il comportamento proprio e altrui sulla base di stati psicologici non direttamente osservabili (Baumgartner, Devescovi, Bigini, 1998). L'importanza delle conversazioni in famiglia nella formazione della competenza sociale viene messa in luce anche dagli studi sulla comparsa e sull'uso di un lessico psicologico nel linguaggio infantile.

Secondo Harris (1996b) due tipi di esperienza sociale favoriscono nel bambino lo sviluppo della capacità di comprendere le menti: l'azione condivisa, legata alla rappresentazione degli altri come agenti che perseguono scopi, e la comunicazione, che implica la rappresentazione degli interlocutori come soggetti epistemici, capaci di scambiarsi informazioni per costruire o modificare determinate credenze.

La comprensione dei bambini delle influenze sulle emozioni è connessa con le loro osservazioni o esperienze con specifici altri (Dunn e Huges, 1998). Secondo Hughes (2004) le abilità di teoria della mente sarebbero "sfaccettate", ricche di sfumature, e trasformerebbero e sarebbero a sua volta trasformate dalle relazioni interpersonali e familiari e dal linguaggio.

Un ruolo importante nella capacità di esprimere verbalmente stati interni sembrano averlo gli scambi e le interazioni verbali con la madre e i fratelli (Brown e Dunn, 1991; 1992; 1996; Dunn e Brown, 1994; Dunn *et al.*, 1991).

In questi studi sono stati evidenziati, durante i periodi di osservazione a diverse età (24-33 mesi e 33-47 mesi) in casa di bambini secondogeniti, cambiamenti sia nella comunicazione verbale del bambino verso la madre sia nel discorso che la madre rivolge al bambino. Verso i 2 anni di età dei bambini, le loro madri si rivolgevano loro soprattutto con lo scopo di controllarne il comportamento, per dare insegnamenti morali o per disciplinarlo e i sentimenti oggetto del discorso delle madri riguardavano più spesso stati interni del bambino espressi in

un contesto didattico. Col crescere del bambino, anche la madre cambia il suo modo di parlare. Così, alla fine del terzo anno, mentre resta costante il riferimento alle cause degli stati interni, diminuiscono nella madre le espressioni di controllo, e aumentano i riferimenti allo stato interno di altre persone. Quando i loro bambini avevano circa 33 mesi le madri iniziavano anche a utilizzare più frequentemente le espressioni di stati cognitivi (“sapere”, “pensare”, “ricordare”), in concomitanza cioè con la loro comparsa nella produzione spontanea del bambino. Verso i 3 anni aumentavano anche le riflessioni e i commenti su stati interni espressi commentando narrazioni e racconti, o durante il gioco del far finta. Nel complesso, durante il quarto anno di vita diminuisce il tempo trascorso insieme da madre e bambino, così come il numero di conversazioni tra di loro. I fratelli, invece, pur trascorrendo insieme lo stesso tempo, parlano di più fra loro e aumenta il numero di temi oggetto di conversazione. A questa età l’espressione dei propri stati affettivi, sia positivi che negativi, è più frequente nelle interazioni tra fratelli, rispetto a quella che ciascun fratello rivolge alla madre; inoltre, mentre la madre si riferisce più spesso ai sentimenti del bambini che ai propri, il fratello più grande parla più spesso dei propri sentimenti col bambino (Brown e Dunn, 1992). Anche per quanto riguarda il secondogenito, sempre nel quarto anno di vita, quando il bambino nel suo discorso si riferisce agli stati affettivi di altri, questi riguardano il fratello più spesso che la madre. Inoltre, i discorsi rivoltigli dal fratello, rispetto a quelli della madre, contengono più spesso conversazioni giocose e improntate a umorismo.

È stata sottolineata anche l’importanza del coinvolgimento del bambino in discussioni con la madre sulla causalità psicologica.

A questo proposito, Brown e Dunn (1996) hanno individuato una relazione fra il discorso in famiglia sulla causalità psicologica a 3 anni e la capacità più tardiva, verso i 6 anni, di spiegare come sia possibile provare emozioni ambivalenti (ad esempio, quando un certo evento genera allo stesso tempo sentimenti di tristezza e gioia per diversi motivi). Le autrici hanno anche riscontrato una differenza di genere con una superiorità delle bambine, rispetto ai bambini, nella comprensione delle emozioni a 3 anni, a cui seguiva una migliore comprensione di emozioni conflittuali a 6 anni. Sono stati ipotizzati e studiati vari fattori che potrebbero fungere da antecedenti a tali differenze di genere, che potrebbero però avere una origine precoce. Analizzando le conversazioni tra madri e figli/figlie di 33 mesi, Fivush (1989) ha trovato inoltre che le madri, anche se rivolgevano la stessa quantità di linguaggio sulle emozioni sia alle figlie che ai figli, con le figlie parlavano soprattutto di emozioni positive, mentre con i figli si riferivano in ugual misura ad emozioni positive e negative. Il 70% dei termini indicanti emozioni negative che le madri usavano era rivolto ai bambini e si

riferiva alle loro emozioni. Con le figlie le madri usavano prevalentemente termini che indicano emozioni positive (“piacere”, “voler bene”, “amare”, “essere contento/felice”), mentre con i figli questi termini venivano prodotti nel 50% dei casi.

Le bambine, quindi, imparano a parlare della propria esperienza emotiva in modo diverso dai bambini e si riferiscono alle emozioni positive più frequentemente dei loro coetanei. Un risultato simile è presente anche in altri lavori (Dunn *et al.*, 1987; Kuebli e Fivush, 1992; Adams *et al.*, 1995; Martin e Green, 2005). La madre, dunque, fin dai primi giorni di vita, mostra in modo diverso le emozioni a seconda che il figlio sia un bambino o una bambina, esprimendo un maggior numero di emozioni e con maggiore intensità con la figlia, piuttosto che con il figlio. Verso la fine del primo anno, è stata individuata nei bambini e nelle bambine una differenza nel modo di manifestare le emozioni congruentemente col comportamento emotivo tenuto dalla madre nei loro confronti, e che risultava correlare con esso (Malatesta *et al.*, 1989).

Le madri adattano la loro comunicazione alla comprensione di stati mentali del proprio figlio, per stimolarne i progressi. Emergono indicazioni secondo cui le riflessioni sulle conseguenze di azioni trasgressive sono rivolte in misura maggiore al figlio più piccolo, probabilmente perché quello più grande viene ritenuto già capace di capire queste situazioni (Ruffman, Perner e Parkin, 1999). Nello stesso lavoro viene riscontrato come anche la presenza di fratelli più grandi facilitava, in modo indipendente, la comprensione della falsa credenza.

Esaminando ancora il ruolo dei fratelli, se in un primo tempo sembrava che la presenza di fratelli facilitasse la comprensione della falsa credenza indipendentemente dal fatto che i fratelli fossero più piccoli o più grandi del bambino (Perner, Ruffman e Leekam, 1994), studi successivi hanno evidenziato che la presenza di fratelli più grandi, ma non di fratelli più piccoli, favorisce una prestazione corretta ai compiti di falsa credenza in bambini dai 3/4 anni ai 5/6 anni di età (Lewis *et al.*, 1996; Ruffman *et al.*, 1998; Ruffman *et al.*, 1999), e che la facilitazione non si presenta in caso di fratelli gemelli (Benelli *et al.*, 1995). Quando ci sono fratelli più grandi è più probabile che il più piccolo faccia esperienza di conflitti e dei modi in cui affrontarli, e questo offre più occasioni alla madre di intervenire per esaminare la situazione e per far riflettere il bambino più piccolo sullo stato mentale dell'altro; l'influenza positiva della presenza di fratelli più grandi sullo sviluppo della teoria della mente, potrebbe quindi essere mediata dalla madre (Gobbo, 2004).

Jenkins e Astington (1996) hanno mostrato come esista una relazione positiva tra la prestazione dei bambini alle prove di falsa credenza e il numero di fratelli, ma che la posizione del soggetto nella fratria e la differenza di età tra il soggetto e i fratelli non erano

rilevanti. Inoltre, l'associazione tra la presenza di fratelli e la comprensione della falsa credenza è risultata più forte nei bambini con i livelli più bassi di abilità linguistica che nei bambini di livelli più elevati di abilità linguistica. Secondo le autrici, quindi, la comprensione della falsa credenza è fortemente correlata con l'abilità linguistica generale. In uno studio successivo (Astington e Jenkins, 1999) spiegheranno che il linguaggio e la teoria della mente non sono connessi perché si sviluppano contemporaneamente, ma perché esiste tra loro una relazione causale tale che lo sviluppo del linguaggio favorisce lo sviluppo della teoria della mente: i risultati ottenuti in questo studio longitudinale sono compatibili con l'ipotesi che una competenza linguistica è richiesta per riuscire con successo in compiti di teoria della mente. Sembra quindi che, se in famiglia vengono discusse cause e conseguenze riferite a sentimenti espressi dai bambini, ci possa essere un incremento in abilità future legate al riconoscimento e al parlare di emozioni, allo sviluppo della comprensione della mente dell'altro, e anche a una migliore capacità di gestire conflitti e fare giochi con assunzioni di ruolo (Gobbo, 2004). Bambini che a 3 anni avevano una madre che produceva un maggior numero di stati mentali, mostravano a 4 anni una comprensione più avanzata della mente, non solo relativamente a stati di desiderio ed emozioni, ma anche alla falsa credenza di un'altra persona (Ruffman, Slade e Crowe, 2002). Anche Peterson e Slaughter (2003) riscontrano che la preferenza materna a fornire spiegazioni in termini di stati mentali è particolarmente utile allo sviluppo di una teoria della mente nel bambino.

Anche per l'acquisizione d'abilità emotive, la dimensione intersoggettiva è particolarmente rilevante. Ben presto il bambino impara a utilizzare le emozioni espresse dal *caregiver* per orientarsi e agire nell'ambiente.

In particolare, quando parliamo di competenza emotiva si fa riferimento a quell'insieme di abilità e di capacità collegate alle emozioni che consentono a un individuo di affrontare le sfide dell'ambiente risultando maggiormente differenziato, meglio adattato ed efficace (Saarni, 1999). Saarni (1999) descrive un quadro variegato dell'origine e sviluppo di diverse abilità emotive (ad esempio 'consapevolezza emotiva', 'capacità di riconoscere le emozioni negli altri', 'abilità nell'usare il vocabolario delle emozioni'), e sembra essere influenzata sia da fattori di tipo cognitivo che da fattori sociali.

Tale competenza è data da un insieme di abilità – dalla conoscenza, alla mentalizzazione, alla gestione e regolazione delle emozioni – molto importanti per essere efficaci nelle transazioni sociali (Zammuner, 1993; Denham, 1998; Grazzani Gavazzi, 2004).

I principali cambiamenti nella comprensione delle emozioni avvengono tra i 3 e i 6 anni di età (Wellman, 1990; Perner, 1991; Astington, 1994).

Una recente rassegna (cfr. Pons, Harris e de Rosnay, 2004) raccoglie i lavori che, dalla metà degli anni Ottanta, si sono occupati dello sviluppo della capacità di comprendere le emozioni tra i 18 mesi e i 12 anni. Mettendo insieme questa grande quantità di lavori, gli autori evidenziando nove componenti della comprensione delle emozioni:

I. Riconoscimento. A 3-4 anni i bambini iniziano a riconoscere e nominare le emozioni di base (felicità, tristezza, paura e rabbia).

II. Cause esterne. A 3-4 anni i bambini iniziano a capire che eventi o cause esterne possono influire sulle emozioni di un altro bambino.

III. Desiderio. I bambini di 3-5 anni iniziano a comprendere che le reazioni emotive delle persone dipendono dai loro desideri. Inoltre, possono capire che due persone possono provare, nella stessa situazione, emozioni diverse perché hanno desideri differenti.

IV. Credenza. I bambini tra 4 e 6 anni capiscono che le credenze, vere o false che siano, determinano le reazioni emotive delle persone.

V. Ricordo. Tra 3 e 6 anni compare la comprensione della relazione tra emozione e memoria. I bambini capiscono, ad esempio, che l'intensità di un'emozione decresce col passare del tempo, e che alcuni elementi di situazioni attuali possono far ricordare emozioni passate.

VI. Regolazione. Per controllare l'emotività, i bambini utilizzano diverse strategie in funzione dell'età. Mentre a 6-7 anni le strategie più utilizzate sono quelle di tipo comportamentale, a 8 anni capiscono che strategie di tipo psicologico (rifiuto, distrazione) possono essere più efficaci.

VII. Nascondere. Potenzialmente, può esserci una discrepanza tra l'emozione espressa e quella realmente provata. Tra 4 e 6 anni i bambini iniziano a capire questa possibile discrepanza.

VIII. Emozioni multiple. A circa 8 anni i bambini capiscono che le persone possono provare molteplici emozioni, anche contraddittorie, nella stessa situazione.

IX. Moralità. I bambini di 8 anni capiscono che da azioni moralmente riprovevoli (mentire, rubare, commettere un'infrazione) derivano sentimenti negativi, e che sentimenti positivi derivano da azioni moralmente lodevoli (fare un sacrificio, resistere a una tentazione, confessare un misfatto).

1.3. Le abilità narrative

Accanto alla più classica modalità d'indagine legata al paradigma della falsa credenza si riscontra in letteratura l'utilizzo del lessico psicologico (Hughes e Dunn, 1998), il cui uso sottintende, come abbiamo visto, la comprensione da parte del bambino che l'essere umano

sia dotato di stati psicologici e sia in grado di raffigurarseli e utilizzarli per comprendere e anticipare il comportamento proprio e altrui. Inoltre, lo studio del lessico psicologico rappresenta un'eccezionale opportunità per analizzare le manifestazioni precoci e gli andamenti evolutivi di abilità cognitive avanzate in contesti di vita reale, per approfondire i rapporti tra la teoria della mente e competenze cognitive, prima di tutto linguistiche e, infine, per approfondire le condizioni sociali ed emotive che favoriscono e inibiscono le competenze di teoria della mente.

La ricerca recente individua nelle narrazioni uno strumento particolarmente utile per valutare le competenze mentalistiche del bambino (Charman e Shmueli-Goetz, 1998). Oggetto di indagine degli antropologi, degli studiosi del folklore, dei semiologi e dei linguisti, il testo narrativo divenne negli anni '70 materia di ricerca anche fra gli psicologi (Smorti, 1994). Nelle storie convergono processi psicologici diversi: la storia si esprime attraverso un linguaggio, comporta il ricorso alla memoria episodica degli eventi passati, l'uso della memoria semantica e delle conoscenze su come il mondo funziona, l'attivazione delle aspettative sulle conseguenze e sugli sviluppi futuri delle azioni. Con la storia emergono poi i sentimenti di empatia per i personaggi del racconto e questo processo di identificazione con le vicende narrate chiama in gioco il mondo emotivo della persona. Inoltre, come prodotto di una cultura, essa costituisce fonte di conoscenza, di trasmissione educativa e di valori. I testi narrativi sono tra le esperienze più precoci e frequenti nella vita di una persona ed entrano nella vita quotidiana come discorsi, aneddoti, autobiografie (Smorti, 1994). Le storie non sono solo dotate di un testo, ma implicano anche un contesto relazionale e la conoscenza di presupposti culturali.

In accordo con la prospettiva culturale di Bruner (1990) si sottolinea come i bambini siano capaci di attribuire un senso a quanto gli accade mediante la costruzione di una narrazione coerente che organizza l'esperienza vissuta. Secondo Bruner e Feldman (1993) il riconoscimento della mente degli altri e degli stati intenzionali avviene nel bambino per gradi e dipende da processi transazionali tra adulto e bambini di tipo narrativo. Egli imparerebbe ben presto che parlare delle interazioni significa raccontarle in una forma narrativa che non è un semplice esporre un avvenimento, ma è anche giustificare l'azione raccontata e la propria parte in essa. Fin dalla prima infanzia i bambini vivono quindi la loro esperienza sociale in forma di racconto; in famiglia impara ben presto a parlare di ciò che accade alle persone e a se stesso, impara a "raccontare", a usare il racconto, a volte anche in forma drammatizzata, per ingannare, disculparsi, adulare.

Il discorso narrativo rappresenta inoltre un aspetto fondamentale dell'apprendimento verbale in età scolare. Tutte le forme di narrazione implicano una rievocazione di eventi. I diversi "modi di raccontare" (Hicks, 1991) episodi passati o presenti a seconda che questi facciano parte di esperienze personali, sia routinarie (copioni) che episodiche, oppure storie di fantasia, vengono considerati e studiati come veri e propri generi narrativi.

Il senso dell'autobiografia si sviluppa fin dalle più precoci relazioni genitore-bambino. Genitori e bambini cominciano, infatti, a parlare delle esperienze passate quando i figli hanno 18-20 mesi: nel parlare del passato col figlio, il genitore mostra i modi in cui le esperienze già vissute possono essere condivise attraverso il discorso, mentre il bambino, partecipando a queste conversazioni, impara come comunicare agli altri le proprie esperienze e diventa capace di rappresentarle a se stessi (Haden, Fivush e Reese, 1997). Nel bambino la capacità di narrare eventi personali permette di migliorare le proprie interazioni, contribuendo allo sviluppo e al mantenimento di legami affettivi significativi (McCabe e Peterson, 1991).

Lo sviluppo delle competenze narrative è connesso al processo di maturazione cognitiva: i bambini acquisiscono con lo sviluppo maggiori competenze nel costruire narrazioni *autobiografiche*. I racconti si arricchiscono di dialoghi, di descrizioni sugli aspetti più concreti degli eventi, ma anche di valutazioni, che testimoniano un'elaborazione del significato sempre più approfondita (McCabe e Peterson, 1991).

Il racconto di storie di fantasia può essere considerato un'attività complessa che implica diversi tipi di abilità e conoscenze: la capacità di riferirsi a luoghi, personaggi, tempi che non hanno relazione con la situazione attuale, la capacità di rappresentarsi mentalmente eventi diversi, la conoscenza delle interazioni sociali, il prendere in considerazione il punto di vista dell'altro, la conoscenza della struttura tipica delle storie e la capacità di collegare gli eventi principali con quelli secondari. Il racconto di storie di fantasia ha grande importanza nelle culture orali, per tramandare conoscenza, valori e insegnamenti morali propri di quella cultura. Smorti (1997) considera le storie, siano esse costruite dallo scienziato o dalla persona comune, come modi "universali" per attribuire e trasmettere significati circa gli eventi umani. Gli elementi strutturali fondamentali, invariati e vincolanti, che costituiscono una storia di fantasia, individuati da Stein e Glenn (1979; 1982) e successivamente riconsiderati da Trabasso (1992) e da Berman e Slobin (1994) in studi cross-linguistici, comprendono:

1. l'inizio formale, o scenario, e l'introduzione del contesto e dei personaggi;
2. l'evento iniziale semplice o complesso che spinge il protagonista a prefiggersi di raggiungere uno scopo;

3. i tentativi dei personaggi di raggiungere uno scopo e gli impedimenti e/o gli aiuti esterni;
4. la risoluzione del problema o il raggiungimento dello scopo;
5. le conseguenze e la conclusione, spesso formale.

Da un punto di vista linguistico, nei racconti di fantasia osserviamo l'uso dei tempi al passato, di nomi e pronomi personali, con una accentuata presenza di *formule* (ad esempio: “c’era una volta”, “passavano gli anni e...”) e di *repertori culturali tradizionali* (ad esempio: “il lupo cattivo”, “la fata buona”), e un uso di linguaggio altamente decontestualizzato (Baumgartner, Devescovi, D’Amico, 2000).

Già in età molto precoci il bambino manifesta ampie capacità narrative, sviluppando parallelamente una teoria della mente articolata e profonda; da un punto di vista evolutivo, la comprensione del genere *storia* si manifesta già tra 3 e 4 anni, ma la produzione di una storia coerente, completa e articolata non si verifica prima dei 7-8 anni (*ibidem.*). In particolare, a 4 anni i bambini producono sequenze descrittive o cronache, una serie di azioni messe in sequenza e collegate tra loro da relazioni temporali, ma con episodi incompleti. Intorno ai 5 anni le loro storie si arricchiscono di elementi strutturali, come l'introduzione dei personaggi, nel contesto, i tentativi di risolvere la situazione problematica, l'azione conclusiva del protagonista che risolve la situazione. I bambini più grandi, di circa 8 anni, arricchiscono infine le storie aggiungendo tutti i riferimenti interpretativi legati all'intenzionalità dei personaggi, come i riferimenti a scopi, motivazioni e reazioni emotive.

I risultati su bambini con autismo evidenziati da Tager-Flusberg (1995) suggeriscono che la teoria della mente può giocare un ruolo importante nella produzione di testi narrativi complessi e coerenti. I testi scritti sono fatti di parole che, come quelle parlate, presumono una mente che le ha pensate prima di trasferirle su carta, magari guidata da uno specifico motivo (Levorato e Arfé, 2004).

La conclusione è che le abilità narrative possono essere considerate un utile indicatore della capacità di teoria della mente: in genere è solo verso i 6 anni che il bambino è in grado di individuare, comprendere e produrre rapporti di causalità psicologica tra gli eventi rappresentati in una storia, attribuendo stati mentali ai protagonisti di una storia (Trabasso, Secco e van den Broek, 1984; van den Broek, Lorch e Thurlow, 1996).

Possiamo considerare in stretta connessione il mondo rappresentazionale dei bambini e le narrazioni che esprimono. Sia l'attività simbolico-rappresentativa che quella narrativa sono processi dinamici che emergono da stratificazioni di significati, rappresentazioni, eventi e ricordi. L'abilità narrativa, con i suoi livelli di sofisticazione, emerge nel gioco e nella

relazione con gli altri. Da un punto di vista evolutivo, la narrazione costituisce quindi un potente fattore di sviluppo socio-cognitivo, attraverso cui il bambino costruisce le proprie conoscenze sugli eventi sociali, sulle credenze e i valori culturali e sulla propria identità (Smorti, 1997). È acquisendo la padronanza delle parole e della grammatica della propria lingua che il bambino può comunicare, raccontando, fatti e azioni secondo un'organizzazione temporale. La capacità del bambino di produrre narrazioni riflette la sua età e l'influenza delle sollecitazioni ambientali.

Se narrare significa anche raccontare le intenzioni dei protagonisti, le loro idee ed emozioni, questo implica che il narratore disponga di una qualche forma di rappresentazione sulla mente dei personaggi del racconto (Smorti, 1994). Attraverso questo strumento concettuale egli può costruire e arricchire le proprie narrazioni in modo da articolare il livello delle azioni con quello delle intenzioni elaborando sia rappresentazioni che metarappresentazioni sulla vita dei personaggi (Astington, 1990; Astington, Harris e Olson, 1988).

Le intenzioni, e dunque la soggettività, dell'autore si possono rintracciare dietro l'oggettività della pagina scritta (Olson, 1991). Mediante il pensiero qualunque oggetto diventa oggetto di riflessione, e secondo l'autore la scrittura trasforma la lingua in un oggetto di riflessione.

Conclusioni

Il paradigma teorico della teoria della mente offre l'occasione di poter guardare allo sviluppo psicologico del bambino da un punto di vista rappresentazionale. La mente diventa oggetto di conoscenza, e le competenze di tipo rappresentazionale si riflettono anche nel linguaggio.

L'uso di parole riferibili a stati mentali può essere interpretato come una evidenza della capacità del bambino di comprendere e interpretare i fenomeni psicologici. Questa capacità di comprendere le menti appare e si sviluppa all'interno delle relazioni familiari, e di essa si trova riscontro nelle narrazioni dei bambini.

La teoria delle menti si sviluppa quindi nell'incontro con altre menti, in particolare nella relazione con genitori e fratelli. Nel prossimo capitolo questo tema verrà approfondito, e l'attenzione si focalizzerà in particolar modo sul ruolo che, nell'acquisizione di una teoria della mente, riveste la relazione tra il bambino e il suo *caregiver*, la madre in particolare.

Capitolo 2

Correlati socio-emotivi della teoria della mente. L'attaccamento

Introduzione.

Le teorie illustrate nel capitolo precedente condividono l'assunto secondo cui il bambino acquisisce una teoria della mente. Questi diversi approcci teorici non esauriscono però il discorso sulla ben più ampia complessità delle conoscenze psicologiche della prima infanzia, che deve tener conto anche di altri fattori quali l'esperienza interpersonale e il linguaggio (Tomasello, 1995).

Un assunto alternativo è che si tratti non della costruzione di una teoria, ma di una costruzione sociale, e che all'origine della comprensione della vita mentale ci sia un processo di acculturazione grazie al quale il bambino si appropria delle pratiche sociali e delle norme culturali tipiche della propria comunità che gli consentono di interpretare la propria e l'altrui esperienza in termini di desideri, intenzioni e credenze (Astington, 1996; cfr. Camaioni, 2003³). Questa visione socio-culturale e socio-costruttivista, condivisa da autori quali Bruner (1990), Feldman (1992) e Hobson (1991), rappresenta una posizione nell'area di ricerca sulla teoria della mente che raccoglie, direttamente o indirettamente, l'eredità di Vygotskij, secondo cui lo sviluppo, in tutti i suoi aspetti, deve essere studiato all'interno del suo contesto storico-culturale. Questo approccio ribadisce comunque il ruolo dei contesti socio-culturali nello sviluppo della comprensione della mente propria e altrui, integrando gli aspetti cognitivi e quelli affettivi nella comparsa ed evoluzione di una psicologia ingenua del bambino.

Hobson (1991) e Astington (1996) criticano l'idea che i bambini siano piccoli scienziati che costruiscono le loro teorie per spiegare le azioni umane e ritengono che la comprensione infantile si sviluppi nell'interazione sociale. Secondo Astington (1996) la teoria della mente, forse persino la mente stessa, sarebbe un'invenzione culturale. I bambini interiorizzano l'interpretazione della mente propria della loro cultura attraverso l'interazione sociale linguistica.

La partecipazione alle relazioni interpersonali fornisce dunque la materia prima sulla quale costruire il ragionamento psicologico. Lo sviluppo viene quindi spiegato come il risultato dell'interazione tra un organismo predisposto a ricevere ed elaborare informazioni e un ambiente che le fornisce. Accanto all'analisi delle prestazioni dei bambini in compiti sperimentali di teoria della mente (cfr. Capitolo 1), l'attenzione dei ricercatori si è rivolta quindi all'esame del loro ambiente sociale e dei loro comportamenti nel mondo reale. Se nei primi venti anni gli studi si sono occupati dell'andamento evolutivo della teoria della mente, a partire dalla metà degli anni novanta nuovi filoni di ricerca si sono concentrati sulle differenze individuali e sugli aspetti socio-emotivi della comprensione degli stati mentali propri e altrui: si tratta di ricerche che tentano di integrare argomenti e settori di indagine sullo sviluppo sociale, cognitivo, sulle emozioni, cognizioni e relazioni, con lo scopo di identificare il ruolo svolto dal contesto nello sviluppo della teoria della mente. Quella che Janet Astington (1999) chiama la "seconda ondata" di studi, cioè l'indagine sugli aspetti socio-emotivi della comprensione della mente, e il richiamo di Judy Dunn (1999) all'importanza di collegare la comprensione della mente con la comprensione delle emozioni e delle relazioni primarie, tentativi riusciti di collegare tra loro i settori di ricerca sullo sviluppo sociale e su quello cognitivo, sulle emozioni e sulle cognizioni, sulla cognizione sociale e sulle relazioni.

Questo tipo di ricerche ha mostrato che le differenze nella comprensione delle credenze e delle emozioni da parte dei bambini sono connesse a svariati fattori, tra cui lo sviluppo linguistico (Happè, 1995; Jenkins e Astington, 1996; Hughes, 1998; Astington e Jenkins, 1999), il gioco di finzione (Astington e Jenkins, 1995; Hughes e Dunn, 1997), la dimensione della famiglia (Perner, Ruffman e Leekam, 1994; Jenkins e Astington, 1996), lo stile genitoriale (Ruffman, Perner e Parkin, 1999) e la classe sociale (Cutting e Dunn, 1999).

Gli studi sui correlati socio-emotivi della teoria della mente sono però eterogenei quanto a impostazione teorica e metodologica, e non sempre fanno riferimento a qualche ampia ottica teorica. Quando è presente, tuttavia, il riferimento riguarda essenzialmente la prospettiva teorica culturale o la teoria dell'attaccamento. La prospettiva culturale è di derivazione vygotkiana, (Vygotskij, 1934; 1978) e si concentra sui temi dello sviluppo cognitivo. Secondo tale prospettiva, i processi psichici hanno una origine socio-culturale e la cognizione si formerebbe attraverso la partecipazione dell'individuo alle pratiche sociali della cultura di riferimento. Gli autori che adottano tale prospettiva collocano le interazioni

socio-culturali al cuore dello sviluppo della comprensione della mente (Bruner, 1990; Astington, 1996).

All'interno della prospettiva teorica dell'attaccamento (Bowlby, 1969; 1973; 1980), l'acquisizione di una teoria della mente viene vista come parte di un processo intersoggettivo tra il piccolo e il *caregiver* (Fonagy, 1991; Main, 1991; Hobson, 1991; 1993a; 1993b; Fonagy, Redfern e Charman, 1997).

2.1. La teoria dell'attaccamento

La teoria dell'attaccamento ha fornito una cornice teorica estremamente interessante allo studio delle relazioni precoci che il bambino sviluppa nei primi anni di vita, e ha contribuito a chiarire in che modo tali relazioni influenzino lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino negli anni successivi. Fondatore ne fu John Bowlby (1969; 1973; 1980), il quale, pur non rinnegando la sua formazione psicoanalitica, fu influenzato dalle scoperte nell'ambito dell'etologia, della cibernetica e della psicologia cognitiva. Il punto di vista psicoanalitico fornì a Bowlby una prima ed esclusiva finestra d'osservazione sul mondo dei fenomeni psicopatologici e delle dinamiche affettive, anche se la teoria dell'attaccamento segna comunque una netta separazione da alcune idee che erano alla base dell'ortodossia psicoanalitica, particolarmente rispetto alle basi scientifiche della teoria e al metodo psicoanalitico. In termini teorici, il distanziamento di Bowlby dalla psicoanalisi avviene all'insegna di Darwin e della teoria dell'evoluzione; dall'approccio etologico deriva infatti l'importanza attribuita alle influenze genetiche e ambientali in ogni percorso evolutivo. L'incontro con l'etologia si rivelerà dunque fondamentale per l'analisi del fenomeno del legame primario: l'attaccamento viene infatti definito come un sistema motivazionale di primaria importanza nello sviluppo, finalizzato a permettere al bambino di instaurare una specifica relazione con la madre (Bowlby, 1969). L'attaccamento del bambino piccolo alla madre viene considerato un comportamento istintivo, biologicamente determinato, finalizzato ad aumentare la possibilità di sopravvivenza del bambino. All'origine della motivazione umana, ci sarebbe dunque un sistema istintuale, che porta l'individuo a ricercare, fin dalla nascita, la relazione con altri significativi.

Nella concezione cibernetica si presuppone che un sistema si mantenga in uno stato di inattività fino a quando non viene rilevata una discrepanza tra lo stato ideale del sistema, rappresentato a livello di meccanismo di controllo (che costituisce lo scopo da raggiungere) e i parametri reali determinati dall'interazione tra il sistema e l'ambiente. Quando si presenta questa discrepanza vengono prodotti degli aggiustamenti che servono a

modificare lo stato interno del sistema fino a far coincidere nuovamente i parametri dello stato ideale con quelli dello stato reale.

Anche l'importante rinnovamento che segue l'avvento della cosiddetta rivoluzione cognitiva va considerato un pilastro della teoria dell'attaccamento, consentendo l'integrazione dello studio dei processi mentali superiori nell'ambito del metodo delle scienze umane e ponendo al centro della sua indagine i processi di costruzione della conoscenza e di formazione delle rappresentazioni della realtà per ampliare la comprensione del funzionamento affettivo: nuovo modo di concepire le interazioni tra emozione e cognizione.

La teoria dell'attaccamento si concentra sulle questioni dello sviluppo dei primi legami affettivi e sulle loro conseguenze sulla vita relazionale successiva, fondando i suoi assunti su una concezione relazionale e interattiva dello sviluppo psicologico individuale. Il termine "attaccamento" può essere interpretato secondo tre diverse accezioni: come "comportamento d'attaccamento", che garantisce la vicinanza fisica alla figura di attaccamento, come "sistema comportamentale d'attaccamento", che consiste nell'organizzazione interna di tali comportamenti da parte dell'individuo, e come un particolare tipo di legame affettivo, il "legame d'attaccamento" appunto, nei confronti della figura che si prende cura del bambino.

Il comportamento di attaccamento può essere definito come ciò che si manifesta quando sono attivati certi sistemi comportamentali. Si ritiene che i sistemi comportamentali stessi si sviluppino nel bambino come risultato dell'interazione con il suo ambiente di adattamento evolutivo, e specialmente dell'interazione con la figura principale di tale ambiente, cioè la madre (Bowlby, 1969) o anche come quella forma di comportamento che si manifesta in una persona che consegue e mantiene una prossimità nei confronti di un'altra persona, chiaramente identificata, ritenuta in grado di affrontare il mondo in modo adeguato (Bowlby, 1988). Il contributo critico di Bowlby consisteva quindi nel porre l'accento sul bisogno del bambino di un ininterrotto (sicuro) legame precoce di attaccamento con la madre, con lo scopo iniziale di mantenere un livello desiderato di prossimità con la madre, e, successivamente, di "sentirsi" vicino al *caregiver*. Alcuni comportamenti hanno lo specifico scopo di mantenere la prossimità col *caregiver*: tra questi, il pianto, il sorriso, l'orientamento dello sguardo, la locomozione.

I diversi comportamenti d'attaccamento di cui il bambino dispone sono considerati parte di un sistema motivazionale, e organizzati in un "sistema comportamentale d'attaccamento", in modo tale da rispondere ai segnali provenienti dall'esterno o dall'individuo stesso

(Bowlby, 1969). Questo sistema, secondo Bowlby (1969) funziona in modo simile ai sistemi di controllo. Il bambino, cioè, è disposto a tollerare la distanza dalla madre entro certi limiti: se tale distanza diventa eccessiva o si prolunga nel tempo, il sistema si attiva immediatamente, mentre solo quando viene ripristinata la vicinanza desiderata con la madre, il sistema si disattiva. Il funzionamento del sistema è guidato anche da una componente cognitiva, ovvero dalle rappresentazioni mentali della figura d'attaccamento e di se stessi che il bambino costruisce nel corso delle esperienze interattive col genitore, definite Modelli Operativi Interni (MOI; vedi paragrafo successivo). Altri sistemi comportamentali interagiscono con quello d'attaccamento: il sistema comportamentale d'esplorazione, il sistema comportamentale che regola la paura, il sistema comportamentale d'affiliazione e il sistema comportamentale d'accudimento.

Riguardo ai legami, Ainsworth (1989) definisce dettagliatamente i criteri che caratterizzano i legami affettivi in generale e quelli che definiscono in maniera specifica i legami di attaccamento. Perché si possa parlare di legame affettivo, è necessario che il legame sia stabilito con una persona specifica, non intercambiabile con qualsiasi altra, e in modo duraturo e non transitorio; il legame affettivo, inoltre, è emotivamente significativo e mette l'individuo nella condizione di desiderare il contatto e la vicinanza con la persona verso cui ha stabilito tale legame, tanto da provare uno stato d'ansia quando si separa da lei. Un "legame d'attaccamento", oltre a presentare le suddette caratteristiche, è contraddistinto dalla ricerca di sicurezza e di conforto nella persona con la quale è stato stabilito il legame.

Lo sviluppo del legame d'attaccamento attraversa quattro fasi. In un primo periodo, che va dalla nascita a circa la fine del secondo mese di vita, il piccolo manifesta i comportamenti d'attaccamento, quali il pianto, il sorriso e l'aggrapparsi, in modo non intenzionale e tale da non presupporre una discriminazione tra persone diverse. In un secondo periodo (dalla fine del 2° mese fino ai 6-8 mesi) il piccolo si orienta e produce segnali verso una o più persone discriminate, per lo più verso la madre. Tra i 5 e i 7 mesi, in particolare, il bambino che si trovi in condizioni di disagio emotivo riceve conforto essenzialmente dalla madre. In questo periodo non compare però ancora la protesta alla separazione e l'ansia è generata essenzialmente dall'essere lasciato da solo; da un punto di vista cognitivo, infatti, il bambino non padroneggia ancora le relazioni di causa-effetto tra gli eventi, né ha raggiunto lo stadio della permanenza degli oggetti e delle persone che si trovino al di fuori del suo campo visivo. In un terzo periodo (dai 6-8 mesi all'inizio del 2° anno di vita) il bambino mantiene un contatto preferenziale con la madre, o le altre figure che la

sostituiscono, mediante la locomozione e altri segnali. Compaiono la protesta alla separazione, l'ansia da separazione e la paura dell'estraneo. È in pratica in questa fase che i comportamenti dell'attaccamento si organizzano intorno a una particolare figura, e si struttura il legame vero e proprio. Dai 18 mesi in poi (quarto periodo) tra il bambino e la madre si forma un rapporto corretto secondo lo scopo, cioè una relazione reciproca che ha come scopo comune darsi conforto e mantenere la vicinanza; ora anche il bambino inizia ad adattarsi alle necessità della madre, mostrandosi, ad esempio, disponibile ad aspettare il suo ritorno e accettando di stare per un po' da solo oppure negoziando la lunghezza del periodo di lontananza. In questo periodo compaiono grandi conquiste da un punto di vista cognitivo: si ha un accrescimento della capacità linguistica e della memoria, ed emerge la capacità di rappresentarsi mentalmente gli eventi. Non a caso, a seguito delle esperienze si forma delle rappresentazioni mentali di se stesso e dell'altro che riflettono la storia della sua relazione con la figura materna. La teoria dell'attaccamento riguarda quindi un modello dello sviluppo che copre tutto l'arco vitale "dalla culla alla tomba" (Bowlby, 1969).

2.1.1. I Modelli Operativi Interni

L'interesse per l'attaccamento si è spostato verso gli aspetti rappresentazionali che lo caratterizzano (Main, Kaplan, Cassidy, 1985; Cassidy, Shaver, 1999), cioè i modi attraverso i quali i comportamenti diadici sperimentati dal bambino nel corso dell'infanzia con la figura di riferimento divengono modelli interni di organizzazione del Sé e delle modalità relazionali dell'individuo. La teoria dell'attaccamento non si limita quindi a fornire una descrizione del comportamento del bambino o delle sue interazioni; viene ipotizzata, infatti, una continuità dell'attaccamento oltre il periodo della sua formazione, grazie alla costituzione di modelli mentali complessi sia delle figure affettive che di se stessi. Le relazioni di attaccamento vengono interiorizzate e vanno a costituire quelle strutture della personalità definite *Internal Working Models* (Modelli Operativi Interni, MOI). Il concetto di Modello Operativo Interno del sé e delle figure di attaccamento è stato introdotto dallo stesso Bowlby (1973; 1980), intendendolo come rappresentazioni mentali che hanno la funzione di veicolare la percezione e l'interpretazione degli eventi da parte dell'individuo, consentendogli di fare previsioni e crearsi delle aspettative sugli accadimenti della propria vita relazionale, delle rappresentazioni di ciò che può aspettarsi dal mondo e dalle persone e di come può aspettarsi di essere trattato. Egli ne sottolinea il carattere sia intrinsecamente relazionale (il termine Modello indica che la struttura alla

base della rappresentazione è relazionale e che trae origine dalla relazione col mondo reale) sia la dinamicità (il termine Operativo sottolinea la qualità dinamica dei modelli) dei processi alla base del comportamento. Bowlby (1973b; 1988) ha ipotizzato che la costruzione dei MOI avvenga attraverso i processi di *assimilazione* e *accomodamento* descritti da Piaget (1936). Attraverso le interazioni con l'ambiente, infatti, il bambino sviluppa una serie di schemi all'interno dei quali possono essere incorporate esperienze (*assimilazione*); allo stesso tempo, gli schemi possono continuamente essere ridefiniti e accomodati sulla base dei cambiamenti della realtà esterna (*accomodamento*). Nei primi anni di vita i MOI sono relativamente aperti al cambiamento ma, nonostante le necessità di cambiamento, i MOI non possono neppure rimanere in una condizione continuamente fluttuante e già nel corso dell'infanzia cominciano a solidificarsi, fino a venir dati così per scontati che arrivano a operare a livello inconscio (Bowlby, 1988); fino a diventare tendenzialmente caratteristiche della personalità del soggetto, più che della relazione (Bretherton, 1990), così da rendersi disponibili nell'adolescenza e in età adulta come gamma di modelli gerarchicamente organizzati e riferiti a differenti aspetti della realtà. Dopo i primi anni di vita, infatti, altri contesti relazionali diventano fonti di influenza altrettanto importanti nello sviluppo del soggetto; alcune di queste relazioni con altre figure significative avranno un impatto diretto sul bambino, altre incideranno in modo più indiretto sul suo sviluppo, avviando una rielaborazione dei MOI relativi ai legami d'attaccamento dell'infanzia. Tra queste figure significative troviamo, ad esempio, il padre e l'educatrice di asilo nido (Cassibba, 2003; Cassibba e van Ijzendoorn, 2005) e, successivamente, i partner delle relazioni sentimentali (Carli, 1995; Feeney, 2003; Attili, 2004).

Bowlby (1980) ipotizza che un individuo, nelle relazioni di attaccamento non soddisfacenti, sviluppi un MOI scisso del sé con il *caregiver*: mentre un modello rimane accessibile alla consapevolezza, l'altro ne viene escluso in maniera difensiva. L'esclusione dalla coscienza di ciò che crea conflitto e sofferenza, ma tenendo accesso a quella parte di informazioni condivise col *caregiver* che non costituiscono una minaccia al loro legame, svolge una funzione adattiva di autoprotezione.

La prospettiva di Bowlby, evidenziando la presenza pervasiva degli altri reali (del passato e del presente) nel mondo interno dell'individuo, fa riferimento a un modello relazionale che ha conosciuto numerose modifiche e approfondimenti tra gli anni Ottanta e Novanta. Gli sviluppi nel campo delle scienze cognitive, e in particolare le nuove ipotesi sul funzionamento della memoria, non solo hanno fornito un contributo alla

riconcettualizzazione dei MOI, ma hanno offerto anche un interessante vertice per la comprensione dello sviluppo e dell'organizzazione del linguaggio e dei processi narrativi (cfr. Ortu, Pazzagli e Williams, 2005). Main, Kaplan e Cassidy (1985) hanno ridefinito i MOI come un insieme di regole coscienti e/o inconscie che organizzano l'informazione riguardante l'attaccamento e permettono o limitano l'accesso all'informazione relativa a esperienze, sentimenti e idee a esso connesse. Questi modelli dirigono non solo i sentimenti e il comportamento, ma anche l'attenzione, la memoria e i processi cognitivi direttamente o indirettamente rilevanti per l'attaccamento. Il concetto di MOI viene quindi usato per sottolineare come differenze individuali nel comportamento di attaccamento riflettano in modo specifico differenze individuali nelle rappresentazioni mentali di sé in interazione con le figure di attaccamento.

2.1.2. L'attaccamento nella prima infanzia

Le ricerche condotte all'interno della cornice teorica dell'attaccamento hanno fin dall'inizio cercato di individuare il contributo dato dalla figura di attaccamento principale (in genere la madre, o chi per lei) allo strutturarsi del legame affettivo. Quando si valuta l'attaccamento si valuta quindi una caratteristica di *qualità* della relazione bambino-caregiver che va al di là dello scambio interattivo osservato, una *qualità strutturale* della relazione che fa riferimento alla modalità con cui viene gestito l'equilibrio dinamico fra attaccamento ed esplorazione, fra autonomia e dipendenza, e alla strategia impiegata a tal fine.

Tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 Mary Ainsworth ideò insieme ai suoi collaboratori (Ainsworth e Wittig, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters, Wall, 1978) una procedura osservativa standardizzata, la Strange Situation (SS) per valutare l'attaccamento nella prima infanzia (Tabella 1.).

La procedura osservativa ha l'obiettivo di attivare e intensificare i comportamenti di attaccamento del bambino (di età compresa tra 12 e 18 mesi) nei confronti della figura di attaccamento (in genere la madre), sottoponendolo a una situazione di stress¹ moderato ma crescente; si svolge in un contesto non familiare, il laboratorio, ed è suddivisa in otto episodi di separazione e riunione della durata di circa 3 minuti ciascuno, secondo un ordine fisso.

¹ O distress da separazione, in quanto la separazione è un'esperienza stressante ma anche dolorosa (Caviglia, 2003)

Tabella 1. La procedura della Strange Situation (Ainsworth e Wittig, 1969)

1. La madre e il bambino vengono accompagnati in una stanza.
2. La madre e il bambino vengono lasciati da soli e il bambino è libero di esplorare l'ambiente (3 minuti).
3. Entra un'estranea, si siede, parla con la madre e cerca di mettersi a giocare con il bambino (3 minuti).
4. La madre esce dalla stanza. Il bambino e l'estranea rimangono soli (al massimo 3 minuti).
5. Prima riunione. La madre ritorna e l'estranea esce in maniera discreta. La madre consola, se necessario, il bambino e cerca di mettersi a sedere (3 minuti).
6. La madre esce dalla stanza. Il bambino rimane da solo (massimo 3 minuti).
7. L'estranea ritorna e cerca, se necessario, di consolare il bambino. Poi si accomoda sulla sedia (al massimo 3 minuti).
8. Seconda riunione. La madre ritorna e l'estranea esce dalla stanza in maniera discreta. La madre consola il bambino, se necessario, e cerca di ritornare sulla sedia (3 minuti).

Fonte: Caviglia (2003), p. 43

Sulla base dei comportamenti manifestati dai bambini nella Strange Situation nei confronti della figura di attaccamento, Ainsworth e colleghi (1978) hanno individuato tre tipologie di attaccamento:

- ✓ *Attaccamento Sicuro (B)*: Durante la Strange Situation utilizza la madre come “base sicura” (Ainsworth, 1967; Bowlby, 1988) per l'esplorazione; è caratterizzato da vivaci proteste nel momento della separazione e dalla capacità di calmarsi prontamente nel momento del ricongiungimento, accogliendo l'invito all'abbraccio e riconoscendo la figura d'attaccamento come fonte di protezione e conforto. Il bambino segnala alla madre il desiderio di contatto o lo cerca attivamente.
- ✓ *Attaccamento Insicuro Evitante (A)*: il bambino non protesta alla separazione dalla figura di attaccamento; durante la Strange Situation mostra disagio, timore o passività, fatica ad interessarsi ai giochi, o mostra rabbia di fronte al rifiuto percepito da parte del genitore (comportamento arrabbiato o aggressivo verso il *caregiver*). Mostrano una manifestazione minima di sentimenti, dirigono l'attenzione verso gli oggetti e la distolgono dalle loro figure di attaccamento, dando loro le spalle o allontanando lo sguardo piuttosto che cercare contatto e conforto. Al momento del ricongiungimento evita attivamente la figura di attaccamento, ad esempio continuando a giocare, negandosi all'invito di un abbraccio e non rivolgendo al genitore la richiesta di conforto.
- ✓ *Attaccamento Insicuro Ambivalente (C)*: è caratterizzato da forti proteste alla separazione, come nel pattern sicuro, con la differenza però che, al

ricongiungimento, pur accogliendo l'abbraccio della figura di attaccamento, il bambino può non placare la sua protesta, continuando a piangere come durante la fase di separazione oppure urlando e mostrando rabbia verso l'abbraccio. Manifestano spesso angoscia e adoperano una strategia di iperattivazione del sistema dall'attaccamento che li porta a essere dominati dalle emozioni; il bambino esaspera inoltre le manifestazioni dei propri stati affettivi, che si presentano caratteristicamente disregolati, esprimendosi in modo intenso ed esagerato. È chiamato "ambivalente" in virtù del fatto che il bambino sembra mostrare contemporaneamente sia la volontà di avvicinamento (accogliendo l'abbraccio) sia di opposizione ai tentativi di conforto. Per il fatto che il bambino sembra resistere attivamente ai tentativi di conforto della figura di attaccamento, questo pattern prende anche il nome di "resistente"².

Crowell, Fraley e Shaver (1999) sottolineano come il sistema dell'attaccamento sia rilevante per lo sviluppo di tutte le persone, svolgendo un ruolo attivo nella formazione delle prime relazioni e delle relazioni sentimentali future, ma esistono differenze individuali nell'espressione dei comportamenti nel contesto delle varie relazioni di attaccamento. Queste differenze individuali sono facilmente evidenziabili nell'equilibrio attaccamento/esplorazione, per il quale il punto cardine risulta essere il concetto di "base sicura" (Ainsworth, 1967; Bowlby, 1988). Se la figura di attaccamento è percepita come una "base sicura" il bambino si sentirà libero di esplorare il mondo con sicurezza, certo (consapevolmente o meno) che in un momento di pericolo o di paura la figura sarà lì prona ad accoglierlo e a proteggerlo; in caso contrario, la sua esplorazione del mondo sarà incerta se supportata da una figura di attaccamento che non risponde alle richieste di conforto del bambino o che vi risponde in modo intermittente. La competenza affettiva del bambino è legata strettamente a quella che la madre è in grado di evidenziare nei confronti di quest'ultimo, ma la madre, a sua volta, dipende nelle sue espressioni affettive, dalla attività comunicativa di tipo emotivo messa in atto dal proprio figlio (Riva Crugnola, 1999). Risulta facile dunque intuire che le differenze qualitative tra i pattern organizzati di attaccamento dipendano dalla percezione di sicurezza del bambino rispetto alla sua figura di attaccamento. Le osservazioni della Strange Situation, estese all'ambiente domestico, (Ainsworth *et al.*, 1978) portarono a individuare delle linee generali di comportamento

² Le categorie in cui vengono classificati i bambini alla strange Situation sono state ulteriormente suddivise in sottocategorie: A₁ e A₂ per l'attaccamento insicuro-evitante; B₁, B₂, B₃, B₄ e B₅ per l'attaccamento sicuro; C₁ e C₂ per l'attaccamento insicuro-ambivalente.

materno, diverse in base allo stile di attaccamento rilevato nei bambini. Così, le madri dei bambini evitanti (A) si dimostravano costantemente propense a respingere o ignorare le richieste di conforto o vicinanza dei figli, allontanandosi a un loro avvicinamento e mantenendo una mimica assai rigida e povera nell'interazione con loro, elemento questo che segnala inequivocabilmente il desiderio di tenerli a distanza. Il comportamento dei bambini evitanti alla Strange Situation risulta dunque naturale conseguenza di una storia di rifiuti e inviti a tenersi a distanza: il bambino ha imparato che con una madre a cui dà fastidio il pianto, il dolore o il richiamo, è più funzionale mostrare il meno possibile richieste di aiuto o espressioni di sofferenza per ottenere la vicinanza. Le madri dei bambini sicuri (B), invece, si mostrano accettanti e sensibili ai diversi segnali di disagio dei figli, in grado di rispondere, in modo continuativo e costante, alle loro richieste e capaci di discernere tra una richiesta di aiuto e una di cura. È chiaro come il comportamento dei bambini sicuri alla Strange Situation rifletta la certezza della presenza della figura di attaccamento, e come essi abbiano imparato ad attendere sicuri il ritorno dopo la separazione, fidandosi immediatamente del significato dell'abbraccio al momento della riunione. Le madri dei bambini ambivalenti (C), sono descritte come "imprevedibili" e "intrusive"; mostravano comportamenti di accudimento discontinui, rispondendo in maniera intermittente alle richieste di conforto e vicinanza da parte dei figli, anche interferendo con i loro tentativi di esplorazione, mostrando difficoltà a percepirla come centri autonomi di iniziativa. Questi bambini durante il primo anno di vita hanno fatto esperienza di una madre propensa a manifestare un comportamento fisicamente affettuoso quando non erano loro a richiederlo, e che invece si mostrava incline a rifiutare il contatto se era lui a segnalarne il bisogno; durante la Strange Situation appaiono totalmente incapaci di regolare le loro emozioni, enfatizzavano i loro segnali di protesta alla separazione dalla madre, piangono inconsolabili e possono esibire uno stato di sconforto tale che riduce la loro capacità di esplorare l'ambiente. Al momento della riunione scaricano quindi sulla madre la rabbia accumulata e ne respingono la consolazione, non riuscendo ad avere fiducia in lei. Queste caratteristiche permettono di comprendere il comportamento alla Strange Situation di questi bambini, i quali percepiscono l'abbraccio come transitorio, da cui il protrarsi della protesta, quasi anticipando un'imminente ulteriore separazione che sicuramente si verificherà, viste le oscillanti risposte materne. In passato, gli abbracci avevano significato una limitazione della libertà di esplorazione, per cui il bambino "resistente" manifesta collera al momento del ricongiungimento (Liotti, 1994). Non potendo contare sulla disponibilità continua del loro *caregiver*, appaiono occupati a

verificare la disponibilità del caregiver, perché non sanno se in caso di bisogno il genitore risponderà o meno alla loro richiesta di conforto, sostegno o aiuto. Vivono nella paura di essere lasciati soli e di sentirsi in pericolo, mescolano la ricerca di vicinanza e di contatto con un comportamento iroso, esprimono rabbia e spesso ricopre il ruolo di vittima.

I Modelli Operativi Interni degli attaccamenti A, B e C contengono una rappresentazione unitaria di sé-con-l'altro. Nel pattern evitante (A) di attaccamento, il MOI di sé ruota intorno alla rappresentazione di un sé costantemente rifiutato da una figura d'attaccamento non amorevole; nel pattern sicuro (B), la sicurezza che il bambino avverte circa la figura d'attaccamento lo induce alla formazione di una rappresentazione positiva di sé come persona meritevole di essere amata, capace di segnalare i propri bisogni, efficace nel chiedere e ottenere conforto e sostegno, in quanto ha sperimentato che i bisogni possono essere soddisfatti; infine, il pattern ambivalente (C) ruota attorno a un modello negativo di sé e positivo dell'altro, promuovendo la formazione di un'immagine non amabile di sé e amorevole dell'altro.

Partendo dal fatto che alcuni bambini risultavano inclassificabili secondo le tipologie A, B e C alla Strange Situation di Ainsworth e coll. (1978), Main e Solomon (1990) hanno fornito un breve resoconto dell'elaborazione di una nuova categoria infantile di comportamento definita *Attaccamento Disorientato/Disorganizzato (D)*. Durante la Strange Situation i comportamenti manifestati da questi bambini appaiono non finalizzati al raggiungimento di obiettivi precisi e difficilmente interpretabili, conflittuali e contraddittori. È inoltre inferibile una contraddizione nelle intenzioni o nei piani, la mancanza di una strategia per affrontare lo stress della separazione e di una strategia coerente alla riunione. Per i bambini classificati come disorganizzati/disorientati viene specificata anche una classificazione secondaria scelta fra le tipologie del sistema di codifica originario (Ainsworth *et al.*, 1978).

Main e Hesse (1990) hanno ipotizzato che il comportamento infantile d'attaccamento disorganizzato derivi dall'aver sperimentato nei primi anni la figura d'attaccamento come spaventante o spaventata: teoricamente, "la paura senza via d'uscita" sarebbe il dilemma di base con cui si confrontano i bambini che manifestano comportamenti d'attaccamento inspiegabili e conflittuali (Main e Hesse, 1990; Main e Morgan, 1996; Hesse e Main, 1999;). La figura d'attaccamento spaventata o spaventante costituisce un conflitto intrinseco per il bambino: la paura del genitore attiva il sistema d'attaccamento e il bambino si sente spinto a cercare la vicinanza; la ricerca di vicinanza aumenta la paura del bambino che si nega l'approccio. La paura che deriva dalle figure di accudimento pone i

bambini in un paradosso irrisolvibile: la figura d'attaccamento è allo stesso tempo l'origine e la soluzione della paura. Ciò intensifica la paura del bambino producendo un collasso delle strategie comportamentali e attentive. Tendenze comportamentali contraddittorie inibiscono nel bambino l'utilizzazione di strategie di cui si servono gli altri bambini (cercare conforto e sostegno). Secondo Lyons-Ruth e Jacobvitz (1999), i comportamenti materni spaventati o spaventanti, come gli stati simili alla trance o dissociativi, i modelli vocali improvvisamente inusuali, il comparire improvviso davanti al viso del bambino, sono in relazione ai traumi precoci irrisolti della madre. I comportamenti materni collegati alla paura si riproporrebbero dunque al di fuori del contesto e risulterebbero inspiegabili per il bambino, allarmandolo. La disorganizzazione dell'attaccamento nella prima infanzia è risultata predittiva del comportamento controllante con le figure d'accudimento, di relazioni aggressive e caratterizzate dalla paura con i compagni, di problemi internalizzanti ed esternalizzanti nell'età prescolare, nella scuola materna ed elementare, di sintomi dissociativi e di elevata psicopatologia nell'adolescenza (Lyons-Ruth e Jacobvitz, 1999). Il sentimento di paura del genitore, che si ritiene sia sottostante al comportamento d'accudimento spaventato e spaventante, è collegato in teoria alla mancata elaborazione di esperienze di perdita o di trauma che suscitano la paura, intesa come fallimento della possibilità di integrare pienamente la realtà dell'esperienza di perdita o di trauma e di rielaborare rappresentazioni mentali delle esperienze d'attaccamento (Lyons-Ruth e Jacobvitz, 1999). Secondo Crittenden (1992a) anche questo pattern di attaccamento è un modello organizzato, poiché questi bambini stanno strategicamente adattando il loro comportamento ai vincoli presenti nella relazione di accudimento.

2.1.3. Valutare l'attaccamento nel ciclo di vita

Il paradigma della Strange Situation ha portato a sviluppare diverse metodologie osservative di indici comportamentali per classificare i bambini fino a 6 anni.

Schneider-Rosen (1990) ha proposto uno schema di codifica per la Strange Situation da utilizzare con bambini di età compresa fra 18 e 24 mesi; prevede l'individuazione di tre modalità di attaccamento (A, B, C) ampliando i criteri di Ainsworth *et al.* (1978) in modo da includere le capacità comportamentali e comunicative proprie dell'età considerata.

Il sistema di codifica di Cassidy e Marvin (1987; 1988; cit. in Simonelli e Calvo, 2002) si focalizza sull'osservazione del comportamento del bambino in situazioni di riunione dopo una separazione dalla figura di attaccamento per identificare in bambini di 3-4 anni quattro

modalità di attaccamento (Sicuro, insicuro Evitante, insicuro Ambivalente, Disorganizzato/Controllante).

Crittenden (1992b; cit. in Simonelli e Calvo, 2002) ha proposto una propria classificazione dell'attaccamento in età prescolare attraverso una versione modificata della Strange Situation in cui si chiede alla madre di gestire episodi di separazione e riunione come è solita fare nella vita di tutti i giorni, al fine di osservare le modalità di gestione della distanza e del contatto fisico e quella secondo cui vengono scambiate le informazioni rilevanti rispetto alla separazione e al conflitto. Il sistema di codifica prevede l'identificazione degli stili di attaccamento Sicuro, Difeso (A), Coercitivo (C) e Difensivo/Coercitivo (A/C).

Main e Cassidy (1988) hanno proposto una procedura che prevede un'unica separazione dal genitore, della durata di un'ora, e una riunione della durata di tre minuti durante la quale viene osservato il comportamento dei due partner. Questo schema di codifica viene usato per la valutazione dell'attaccamento in bambini di 6 anni, e prevede le stesse categorie di attaccamento del sistema di codifica di Cassidy e Marvin (1987; 1988; cit. in Simonelli e Calvo, 2002).

Un altro strumento basato su indici comportamentali è l'Attachment Q-sort (AQS), messo a punto da Waters (1987; Waters e Deane, 1985) e tradotto e validato in Italia da Cassibba e D'Odorico (2000). Lo strumento consente di operazionalizzare il costrutto dell'attaccamento in descrizioni che possono applicarsi al comportamento del bambini in situazioni di vita quotidiana; può essere utilizzato più volte per valutare lo stesso bambino, consentendo di costruire il profilo di sicurezza a diverse età (da 1 a 5 anni) e anche rispetto ad altre figure rilevanti per il bambino.

Lo spostamento verso il livello della rappresentazione (Main, Kaplan, Cassidy, 1985; Cassidy, Shaver, 1999) nella teoria dell'attaccamento evidenzia la necessità di focalizzare l'attenzione non semplicemente sui comportamenti di attaccamento ma soprattutto sulle rappresentazioni legate all'attaccamento. Si pone quindi la misura in età evolutiva e adulta della rappresentazione del legame di attaccamento attraverso l'analisi delle rappresentazioni mentali, o dei Modelli Operativi Interni. L'idea di fondo è che con lo sviluppo le specifiche rappresentazioni delle diverse figure di attaccamento vengono integrate in un unico modello mentale dell'attaccamento (Main, Kaplan, Cassidy, 1985). Ciò richiede una valutazione indiretta dell'attaccamento attraverso il linguaggio del soggetto su percezioni, ricordi, sentimenti legati a esperienze affettive.

Alcuni di questi strumenti sono basati sui metodi di completamento di storie.

L'Attachment Story Completion Task (ASCT; Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990) è una procedura basata sulla presentazione tramite l'uso di personaggi-giocattolo di cinque storie che rappresentano altrettante situazioni familiari particolarmente rilevanti rispetto all'attaccamento. La procedura viene videoregistrata e codificata valutando gli elementi indicativi di sicurezza e insicurezza. È utilizzabile dai 3 (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990) fino agli 8 anni (Greenberg *et al.*, 1997), e permette di distinguere l'attaccamento Sicuro da quello insicuro Evitante e insicuro Disorganizzato. Granot e Mayseless (2001) hanno introdotto alcune modifiche alle storie per aumentare l'attivazione di sentimenti connessi all'attaccamento e utilizzarlo con bambini fra 9 e 11 anni. Gli autori hanno descritto i prototipi dei quattro modelli mentali dell'attaccamento in relazione a varie dimensioni rilevanti osservabili nelle storie (espressione emotiva, relazioni con le figure di riferimento, visione del mondo da parte del protagonista, narrazione). Rispetto all'espressione emotiva, in particolare, nel prototipo Sicuro è spontanea e appropriata, nel prototipo Evitante è scarsa, in quello Ambivalente è esagerata o non appropriata, e in quello Disorganizzato è tendenzialmente incoerente.

Anche il Manchester Child Attachment Story Task (MCAST; Green *et al.*, 2000) è una procedura di completamento di storie per valutare le rappresentazioni mentali dell'attaccamento fra 5 e 8 anni. È formato da sei storie, una introduttiva e cinque che propongono situazioni di disagio, con un personaggio protagonista e una figura di attaccamento. Il sistema di codifica prevede l'utilizzo di scale relative a quattro dimensioni fondamentali: il comportamento di attaccamento rappresentato durante il gioco, la coerenza nella narrazione (valutata come nell'Adult Attachment Interview descritta più avanti), la presenza di fenomeni di disorganizzazione, la capacità di mentalizzazione e di metacognizione. Questo strumento sembra avere buona validità convergente rispetto ai punteggi del Separation Anxiety Test (Slough e Greenberg, 1990) e validità concorrente rispetto alle categorie di attaccamento delle madri, derivate dall'Adult Attachment Interview (Goldwyn *et al.*, 2000).

Altri strumenti mantengono invece la forma di intervista semi strutturata basata sull'Adult Attachment Interview, come il Child Attachment Interview (CAI; Target, Fonagy, Shmueli-Goetz, Datta e Schneider, 1998; Target, Fonagy e Shmueli-Goetz, 2003), che valuta la rappresentazione mentale dell'attaccamento tra 8 e 13 anni, valutando sia la valenza della relazione che la coerenza delle risposte, e l'Intervista sull'attaccamento nella latenza (Ammaniti *et al.*, 2000), per adolescenti fino a 14 anni.

Kerns, Klepac e Cole (1996) hanno proposto uno strumento semplice e di facile utilizzo per valutare la percezione di sicurezza del bambino nella relazione con le sue figure di attaccamento. La Security Scale è una scala di autovalutazione composta da 15 frasi che indagano altrettanti aspetti della sicurezza nella relazione col genitore: ogni item si compone di due frasi contrapposte del tipo “Alcuni bambini ... INVECE Altri bambini ...”. Per ogni item viene chiesto in primo luogo di scegliere una delle due frasi, quella che meglio descrive la percezione che il bambino ha di sé. Viene quindi chiesto di rileggere la frase scelta e di indicare se essa sia “molto vera” oppure “abbastanza vera”. Ad ogni item viene attribuito un punteggio da 1 a 4, con valori crescenti in corrispondenza delle scelte che indicano una maggiore percezione di sicurezza dell’attaccamento; la somma di tutti gli item determina il punteggio totale di percezione di sicurezza del bambino nei confronti della figura di attaccamento. Lo strumento permette di valutare il grado di sicurezza (vs. insicurezza) autopercepita dal bambino verso le figure di riferimento, senza però discriminare la modalità di attaccamento insicuro del bambino; per fare questo, può essere usato il *Coping Strategies Questionnaire* (Finnegan *et al.*, 1996), che valuta gli stili evitante e preoccupato. Da alcuni anni esiste una versione italiana della Security Scale a cura di Simonelli e Calvo (2002).

Uno strumento con cui è possibile valutare la rappresentazione interna dell’attaccamento nella seconda infanzia è il Separation Anxiety Test (SAT): è una prova sull’ansia da separazione originariamente elaborata da Hansburg (1972) per preadolescenti e adolescenti (11-17 anni). Qualche anno dopo Klagsbrun e Bowlby (1976) l’hanno modificata per adattarla a soggetti d’età più giovane: si tratta di un test semi-proiettivo per misurare, attraverso le reazioni e le risposte a ipotetiche separazioni dai genitori, le caratteristiche di personalità e i rischi di esiti psicopatologici in bambini fra i 4 e i 7 anni. È costituito da due set di 6 fotografie (uno da proporre ai bambini e uno alle bambine) tratte da un film d’epoca, che rappresentano situazioni in cui un/a bambino/a è lontano dai genitori o si sta separando da essi per un periodo di tempo più o meno lungo. Tre situazioni rappresentano separazioni che possono procurare sconforto (“severe”), e tre rappresentano situazioni di intensità media (“moderate”). La codifica delle risposte porta a un punteggio totale da intendersi come un indicatore di rischio psicopatologico. Ne esiste anche una versione a cura di Slough e Greenberg (1990) la cui codifica porta ad avere punteggi sia su indici diversi (l’indice di attaccamento, di fiducia in sé e di evitamento) sia a un punteggio totale dato dalla combinazione dei tre indici, e una a cura di Resnick (1993), per 10-14 anni.

In Italia Gazia Attili (2001) ha validato una versione modificata del Separation Anxiety Test (SAT) di Klagsbrun e Bowlby (1976) che consente non solo di evidenziare i rischi per l'insorgenza di patologie o disturbi della condotta, ma anche di individuare i modelli mentali dell'attaccamento, tramutare la misura dell'ansia da separazione in misura dei modelli mentali dell'attaccamento. Inoltre, consente il suo utilizzo anche con soggetti di una fascia d'età superiore a quella per il quale il SAT originario era stato pensato, essendo stata validata per soggetti d'età compresa tra i 4 e i 19 anni. In questa versione le fotografie sono state sostituite da due set, uno per ogni sesso, di 6 vignette elaborate al computer sulle foto originali, di cui tre rappresentano separazioni lunghe o che possono venire percepite come ansiogene ("severe"), e tre separazioni brevi ("moderate").

Ne esistono anche altre due versioni, il SAT-Famiglia e il SAT-Scuola, a cura di Liverta Sempio e Marchetti (1999a; 1999b; Liverta Sempio, Marchetti e Lecciso, 2001), che sono un adattamento della versione di Slough e Greenberg (1990). Il SAT-Scuola è una prova sull'ansia da separazione riferita alla relazione con gli insegnanti, che analizza le risposte sui vissuti infantili evocati dalla rappresentazione di separazioni dall'insegnante. La prova è stata costruita in analogia con il SAT-Famiglia, ed entrambe condividono la struttura generale, la modalità di somministrazione e il sistema di codifica.

Per approfondimenti sulla valutazione dell'attaccamento fra 6 e 12 anni, consultare Kerns e Richardson (2005).

Nella Tabella 2 si possono vedere le corrispondenze fra le categorie di attaccamento nel bambino e nell'adulto (Hesse, 1999).

Tabella 2. Corrispondenze fra le categorie di attaccamento nel bambino e nell'adulto (Hesse, 1999).

<i>CATEGORIE DEL BAMBINO</i>	<i>CATEGORIE DELL'ADULTO</i>
Attaccamento Sicuro (B)	Attaccamento Sicuro (F)
Attaccamento ansioso-Evitante (A)	Attaccamento Distanziante-Svalutante (Ds)
Attaccamento ansioso-Ambivalente (C)	Attaccamento Preoccupato-Coinvolto (E)
Attaccamento Disorganizzato (D)	Attaccamento con lutti e traumi non risolti (U)

Fonte: Caviglia (2003), p. 54

In età adulta lo strumento più utilizzato rimane l'Adult Attachment Interview (AAI) di George, Kaplan e Main (1985), un'intervista semi strutturata riguardo alle esperienze d'attaccamento nell'infanzia e il significato che la persona attualmente attribuisce alle esperienze passate correlate con l'attaccamento. L'uso della narrativa per valutare l'attaccamento è basato sull'idea che i processi mentali variano allo stesso modo dei processi comportamentali (Main *et al.*, 1985), e che i processi comportamentali e

rappresentazionali si riflettono sul linguaggio. L'analisi dell'intervista non è focalizzata primariamente sul contenuto del racconto della storia relazionale infantile, ma sull'organizzazione strutturale della narrazione. Lo stato mentale dell'adulto nei confronti dell'attaccamento è valutato soprattutto sulla base della coerenza narrativa del pensiero e della sua integrazione con le emozioni che fanno riferimento alle esperienze di attaccamento, sulla capacità di accedere a ricordi specifici in grado di sostenere la valutazione generale che viene attribuita alle relazioni, sul grado in cui tali relazioni ed esperienze sono valutate e accettate in modo coerente dal punto di vista attuale della persona (Ammaniti, Speranza e Candelori, 1996). La condizione necessaria e sufficiente perché il discorso sia coerente è che sia possibile costruire a partire da esso un modello mentale unitario e comprendente esperienze sia favorevoli sia sfavorevoli e i loro effetti (Johnson-Laird, 1983). I criteri per identificare i trascritti coerenti, fanno riferimento alle Massime di Grice (1975; 1989), il quale ha formulato un principio fondamentale di coerenza conversazionale, il principio di cooperazione, che sottintende quattro massime relative a: "qualità" (Sii degno di fiducia e porta delle prove per ciò che dici. Trascritto credibile, senza contraddizioni o conclusioni illogiche), "quantità" (sii al tempo stesso sintetico ed esauriente. Informazioni sufficienti e non eccessive, che consentono al valutatore di comprendere ciò che viene narrato), "pertinenza" (Sii rilevante. Il soggetto risponde alle domande che gli vengono poste) e "maniera" (Sii chiaro e segui un ordine. Linguaggio agile e chiaro, senza un lessico gergale, preconfezionato o che comprenda parole senza senso).

La Current Relationship Interview (CCR; Crowell e Owens, 1996) è una intervista creata per valutare l'attaccamento all'interno del rapporto di coppia adulto, in base all'ipotesi che le relazioni degli adulti sono simili nell'organizzazione alle relazioni d'attaccamento tra bambino e genitore. L'intervista richiede all'adulto di descrivere la relazione e di dare esempi di utilizzi e offerte di supporto nell'ambito della relazione. L'intervista e il suo sistema di codifica sono parallele all'AAI.

2.1.4. Attaccamento e regolazione delle emozioni

Nel precedente capitolo, abbiamo visto come il bambino impara a parlare dei suoi stati interni e delle sue emozioni nell'ambiente familiare.

Qui, nell'affrontare in modo particolare il discorso su attaccamento ed emozioni, si fa riferimento alla prospettiva che pone in primo piano la funzione di regolazione delle emozioni svolta dall'attaccamento (cfr. Caviglia, 2005), in cui la vicinanza del *caregiver*

diviene condizione indispensabile per la regolazione e il mantenimento degli stati affettivi (Spangler e Zimmermann, 1999).

I bambini caratterizzati da attaccamento Sicuro sono in grado di utilizzare i segnali emozionale materni e le proprie emozioni per regolare in maniera flessibile il proprio comportamento.

I bambini con attaccamento Evitante, elaborano strategie di annullamento degli affetti negativi, come la rabbia e l'angoscia, attraverso processi come l'idealizzazione delle figure di riferimento o la svalutazione della loro importanza; evitano il contatto col *caregiver* quando sono emotivamente eccitati e bloccano le informazioni sui proprio stati affettivi, regolando i proprio stati di attivazione deviando l'eccitazione sull'ambiente esterno.

I bambini caratterizzati da attaccamento Ambivalente, invece, manifestano spesso angoscia, rabbia, ambivalenza e passività, adoperando una strategia di iperattivazione del sistema dall'attaccamento che li porta a essere dominati dalle emozioni. Le manifestazioni dei propri stati affettivi, caratteristicamente disregolati, si esprimono in modo intenso ed esagerato.

È stata evidenziata una relazione positiva fra la sicurezza (vs. l'insicurezza) dell'attaccamento e la comprensione delle emozioni (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990; Meins, Fernyhough, Russel e Clark-Carter, 1998; Harris, 1999).

Laible e Thompson (1998) riscontrano che bambini in età prescolare con un attaccamento sicuro erano più avanzati nella comprensione di emozioni negative, rispetto a bambini caratterizzati da attaccamento insicuro.

Steele, Steele, Croft e Fonagy (1999) hanno riscontrato che la sicurezza dell'attaccamento alla figura materna, valutato a 12 mesi mediante la Strange Situation, prediceva l'abilità di comprensione di emozioni con valenza opposta a 6 anni. Gli autori, come già suggerito da Harris (1994), considerano la caratteristica disponibilità delle madri di bambini sicuri, che di conseguenza si sentono fiduciosi nella possibilità di avere la madre come base sicura, come un fattore che migliora la capacità di comprendere le emozioni. L'attaccamento Sicuro può generare modelli di interazione verbale tra *caregiver* e bambino che, a loro volta, sostengono il pensiero sui sentimenti e le intenzioni (Fonagy e Target, 2001).

Le madri di bambini con attaccamento evitante, valutato a 12 mesi mediante la Strange Situation, tendono maggiormente a controllare l'espressione delle emozioni negative nei loro bambini (Berlin, L.J., Cassidy, J., 2003). Questi bambini, a 3 anni, inoltre, tendono a non esprimere e condividere le loro emozioni, e a sopprimere la rabbia.

De Rosnay e Harris (2002) riscontrano, in bambini di età compresa fra 3 e 6 anni, una correlazione positiva fra gli indici di sicurezza dell'attaccamento, valutati mediante il SAT, e comprensione delle emozioni; inoltre, la comprensione delle emozioni è risultata negativamente correlata con gli indici di evitamento al SAT. Anche in uno studio di Leibowitz *et al.* (2002), che ha valutato l'attaccamento col Separation Anxiety Test (Slough e Greenberg, 1990) in bambini di 4-5 anni, ha riscontrato, nei bambini con bassi punteggi di evitamento e alti punteggi di fiducia in se stessi, un maggior uso di termini che si riferivano alle proprie emozioni in una prova in cui ne discutevano e le comunicavano ai loro genitori.

Ontai e Thompson (2002) non riscontrano, in bambini di 3 anni, una associazione positiva tra sicurezza dell'attaccamento, valutata mediante la compilazione dell'Attachment Q-Sort da parte delle madri, comprensione delle emozioni nei bambini e stile conversazionale materno, valutato durante la lettura di una storia al proprio figlio e la loro discussione di un recente evento in cui il bambino aveva manifestato un'emozione negativa. Negli stessi soggetti, quando i bambini avevano 5 anni, l'attesa interazione fra attaccamento e stile conversazionale materno è stata confermata: un alto livello di elaborazione del discorso materno, in un contesto sicuro di attaccamento, era in relazione a una migliore comprensione delle emozioni positive, anche se non di quelle negative.

Anche negli adolescenti è stato mostrato che l'attaccamento sicuro, valutato mediante l'Adult Attachment Interview, era positivamente correlato con la capacità di regolazione emotiva e la resilienza, mentre l'attaccamento evitante era negativamente correlato con le stesse misure (Zimmermann, 1999).

Negli adulti, capacità di regolazione delle emozioni e la disponibilità a parlarne possono essere rintracciate nei trascritti dell'Adult Attachment Interview. Gli adulti Sicuri presentano uno stato della mente autonomo rispetto alle relazioni di attaccamento, che si riflette in un resoconto aperto e rilassato delle proprie esperienze infantili, caratterizzato dalla capacità di riflettere consapevolmente su tali esperienze e di valutarne liberamente le conseguenze sui propri stati mentali attuali, libero da distorsioni e difese emotive (Main, Goldwin, Hesse, 2002; Main, 2000). Nella loro vita reale, le madri con attaccamento sicuro sono in grado di regolare appropriatamente le loro emozioni e di prendere in considerazione una vasta gamma di emozioni. Gli adulti Preoccupati/Coinvolti forniscono un quadro confuso e non obiettivo della propria esperienza passata, poiché incapaci di distanziarsi dalle relazioni di attaccamento nelle quali appaiono ancora molto coinvolti. I loro trascritti sono caratterizzati da passività, rabbia e amplificazione delle emozioni

negative (Magai, 1999). I soggetti Distanzianti tendono a minimizzare l'influenza che le esperienze di attaccamento hanno avuto sul loro mondo interiore, riportando pochi ricordi e una gamma molto ristretta di emozioni a esse relative. In particolare, ignorano le emozioni negative (Cassidy, 1994) e la loro principale reazione alle situazioni stressanti è l'esclusione difensiva (Bowlby, 1969; 1980).

Nelle relazioni con i loro partner (cfr. Feeney, 1990) gli individui Sicuri risultano ben adattati, esprimono sia emozioni positive che negative, gestendo queste ultime in modo costruttivo. Mostrano reciprocità e flessibilità nella relazione, e non evitano l'intimità.

I soggetti Evitanti minimizzano le manifestazioni emotive, evitando di rivelarsi nell'intimità. La loro necessità di mantenere le distanze, li porta a limitare l'intimità per soddisfare i bisogni di autonomia. Regolano le emozioni negative come lo sconforto eliminando la rabbia.

Gli adulti Preoccupati preferiscono un coinvolgimento affettivo senza riserve, con massimo impegno e affetto; sono focalizzati sulle loro esperienze emozionali e tendono a idealizzare i propri partner. L'ansia per la relazione ha a che fare con i temi centrali dell'attaccamento ambivalente: tra questi, l'essere preoccupato per l'amore, la paura di essere abbandonati e rifiutati, il bisogno di una estrema intimità, la necessità di approvazione e la premura e accondiscendenza per guadagnare accettazione. In situazioni di discussione, riportano sentimenti di angoscia e ostilità. Possono mostrare livelli bassi di soddisfazione e livelli alti di conflitto.

2.2. Teoria della mente e Attaccamento

Nel capitolo precedente abbiamo visto che i bambini sviluppano la loro capacità di comprensione sociale nell'ambiente familiare, in quanto in famiglia si parla frequentemente di idee, sentimenti, emozioni delle persone e perché i rapporti tra ciò che una persona fa e le motivazioni psicologiche sottostanti ai comportamenti costituiscono un abituale argomento di discorso. Il primo ambiente relazionale è dunque importante perché serve a dotare l'individuo di un sistema di elaborazione mentale che successivamente produrrà rappresentazioni mentali. La teoria dell'attaccamento ha sottolineato sempre di più il ruolo della graduale internalizzazione dei contenuti affettivi e del sistema di significati costruito nell'esperienza con le figure di accudimento. Tra gli sviluppi applicativi di queste concettualizzazioni, i lavori di Mary Main e Peter Fonagy hanno messo in relazione lo sviluppo delle capacità di pensare sugli stati mentali con la qualità del rapporto di attaccamento del bambino alla figura che ne ha cura.

2.2.1. Attaccamento e Metacognizione: il contributo di Mary Main

Mary Main (cfr. Main, 1991; Main e Hesse, 1992; Main e Solomon, 1990) ha affrontato il tema della metacognizione nell'ambito delle ricerche sulla teoria dell'attaccamento, e ha inteso le capacità cognitive essenzialmente come la capacità di comprendere la natura meramente rappresentazionale del proprio e altrui pensiero, che ha come obiettivo la conoscenza del pensiero stesso. Main (1991) distingue i processi rappresentazionali rispetto ai processi meta-rappresentazionali in termini della distanza esistente tra il pensare e la capacità di pensare al proprio modo di pensare o, a un livello più profondo, in termini di differenza tra la rappresentazione mentale di un'esperienza e la capacità di riflettere sulla validità, caratteristica e fonte di questa rappresentazione. Solo dopo aver acquisito una capacità di valutare la fallacia della propria conoscenza, intesa come monitoraggio metacognitivo, è dunque possibile prendere come oggetto di riflessione i propri processi conoscitivi, cioè la conoscenza della cognizione o capacità meta-rappresentazionale. Il monitoraggio metacognitivo include la pianificazione delle attività, il loro controllo e la verifica dei risultati. Riprendendo gli studiosi dello sviluppo, Main (1991) considera la distinzione apparenza/realtà l'esempio per eccellenza della capacità metacognitiva; secondo l'autrice la "rappresentazione di secondo ordine" viene acquisita tra i tre anni e mezzo e i quattro anni di età, mentre l'abilità di pensare ai pensieri delle altre persone come ai pensieri della terza persona, cioè la capacità di assumere una prospettiva di secondo livello (il *Level 2 perspective taking* di Flavell), non è acquisita pienamente prima del sesto anno di vita. Secondo la sua ipotesi, l'incapacità del bambino di acquisire alcuni aspetti della distinzione apparenza/realtà e le sue difficoltà nel prendere in considerazione più di una rappresentazione (difficoltà a operare una codifica duale) possono facilitare una specifica vulnerabilità, e quindi lo sviluppo di modelli "multipli", conflittuali e incompatibili, in risposta a eventi sfavorevoli riguardanti l'attaccamento. L'esistenza di questi modelli multipli, contraddittori del medesimo aspetto della realtà, conduce direttamente al tema della conoscenza metacognitiva: infatti, è probabile che dove esistano modelli contraddittori del Sé o dell'esperienza debba ancora svilupparsi la conoscenza metacognitiva, o si siano verificate delle carenze nel controllo correttivo di tipo metacognitivo (Main, 1991). Al di sotto dei 4 anni il bambino non dispone quindi degli strumenti per indagare le rappresentazioni della realtà e delle figure di attaccamento, e questo le fa avanzare l'ipotesi di una maggiore vulnerabilità nella prima infanzia a eventi sfavorevoli, e dunque una maggiore tendenza a formare modelli multipli. Quindi, benché a

qualsiasi età il modello operativo del Sé sia probabilmente disturbato da interazioni sfavorevoli con la figura di attaccamento, un bambino più grande che ha raggiunto una comprensione della distinzione apparenza-realtà sarà avvantaggiato rispetto a un bambino piccolo che non è in grado di andare oltre la realtà immediata dell'esperienza. Il riconoscimento della distinzione tra realtà e finzione aiuta a percepire gli altri in modo più complesso. Secondo Main (1991) vi sarebbe una stretta connessione tra capacità metacognitiva, monitoraggio metacognitivo e modello di attaccamento individuale: nei soggetti che mostrano una diversa organizzazione dell'attaccamento, i processi metarappresentazionali (metacognitivi) differiscono tanto quanto quelli rappresentazionali. Poiché le prime esperienze sono state differenti, i bambini con un attaccamento sicuro rispetto alle figure di accudimento primario presenteranno, nei confronti dei bambini insicuri, delle differenze riguardanti sia la conoscenza sia il monitoraggio metacognitivi. Viene sottolineata quindi l'importanza delle esperienze precoci con i genitori che possono non solo alterare i contenuti mentali del bambino piccolo (lo sviluppo di rappresentazioni di primo livello), ma anche alterare la sua capacità di operare su questi contenuti (creare e manipolare rappresentazioni di secondo livello). Questa ipotesi si basa sulla premessa che i bambini con attaccamento sicuro riescono a prestare maggior attenzione alla realtà e a valutarla meglio, perché sanno che la madre è disponibile per sostenerli, mentre i bambini insicuri, al contrario, non riescono a rivolgere pienamente la loro attenzione all'ambiente in quanto sono impegnati a monitorare la presenza fisica e l'accessibilità psicologica di chi si prende cura di loro (Main, 1983). Il bambino che, quindi, non deve tener sotto controllo l'accessibilità fisica e psicologica delle figure di attaccamento può in realtà disporre di una maggiore capacità attentiva, e può avere più spazio epistemico per riconsiderare le proprie azioni, situazioni o i propri processi di pensiero. L'insicurezza dell'attaccamento può portare allo sviluppo di processi di pensiero che tenderanno a creare delle separazioni tra sentimento, attenzione, percezione e memoria, imponendo dei limiti al monitoraggio metacognitivo (Main, 1983). I bambini sicuri avrebbero una conoscenza metacognitiva e una capacità di monitoraggio metacognitivo relativamente più avanzata dei bambini insicuri, i quali presenterebbero invece difficoltà ad accedere a ricordi molto precoci e una incapacità di comprendere la segretezza del pensiero (Main, 1991). La connessione tra capacità metacognitiva, monitoraggio metacognitivo e modello di attaccamento individuale, favorirebbe quindi i bambini sicuri rispetto a quelli insicuri.

I processi mentali dei soggetti sicuri possono allora essere distinti da quelli dei soggetti insicuri non solo in base al loro contenuto, ma anche in base alla loro flessibilità e alla

facilità con cui è possibile esaminarli. Queste differenze nell'organizzazione dell'attaccamento durante l'infanzia sono fortemente legate alla qualità della metacognizione del genitore; prendendo in considerazione le diverse narrative di adulti in risposta all'Adult Attachment Interview, ha trovato un forte legame tra le strategie comportamentali di attaccamento del bambino (la risposta del bambino di un anno agli episodi di separazione e riunione osservate con la Strange Situation) e le strategie rappresentazionali dei genitori (la coerenza del racconto che il genitore fa della propria storia di attaccamento nell'Adult Attachment Interview) (Main, 1991). L'associazione sottesa è quella tra le risposte all'intervista dell'adulto e il comportamento del medesimo adulto nei confronti del bambino: Main (1991) ipotizza, quindi, che le madri dei bambini sicuri tenderanno a trattare i loro figli come "agenti mentali", o individui con una propria mente, fin dalle prime fasi di vita, favorendo così il successivo sviluppo delle loro capacità metacognitive.

2.2.2. Attaccamento e Funzione Riflessiva: il contributo di Peter Fonagy

Lo psicoanalista inglese Peter Fonagy ha apportato un contributo nuovo al concetto di metacognizione, promuovendo un modello che esprime il concetto di metacognizione nei termini di Funzione riflessiva del Sé. Mentre Main enfatizza la dimensione metacognitiva soprattutto nella sua accezione di autovalutazione e di autoregolazione dei propri pensieri e affermazioni, di rappresentazione del cambiamento di atteggiamenti e posizioni, di comprensione della diversità del punto di vista dell'altro, Fonagy ha sviluppato gli aspetti intersoggettivi della metacognizione, ponendo un maggiore accento sulle componenti affettive che sottendono lo sviluppo di questa funzione (Fonagy *et al.*, 2002). In questi studi sulla teoria della mente viene affermato il carattere mentalistico della comprensione intuitiva delle azioni umane, e si riferisce ai processi di mentalizzazione collegati alle rappresentazioni del sé. Questo concetto di capacità di mentalizzazione utilizzato da Fonagy risulta essere un'elaborazione più clinica della teorizzazione della Main (Caviglia, 2003). Fonagy si riferisce ai processi di mentalizzazione o funzione riflessiva del sé piuttosto che alla metacognizione, perché più intimamente legati alle rappresentazioni di sé (Fonagy, Steele e Steele, 1991). L'autore definisce la "funzione riflessiva del sé" come la capacità di riflettere sugli stati mentali propri e altrui, e dunque ragionare sulle azioni in termini di stati mentali, sull'impatto dei conflitti psicologici e sui limiti del controllo cosciente nel monitorare l'attività psichica; tale capacità, che implica la predisposizione a ragionare sugli stati mentali, ma non necessariamente la capacità di comprendere in

profondità tali stati, è strettamente connessa all'attaccamento (Fonagy, 1999). L'abilità di mentalizzazione, cioè di rappresentare il comportamento in termini di stati mentali, o possedere dunque una teoria della mente, è una chiave fondamentale dell'organizzazione del Sé e della regolazione affettiva (Fonagy, 1995) e quindi un importante aspetto della competenza emotiva, ed emerge, pienamente, nell'ambito di un legame di attaccamento sicuro, necessario per garantire uno sviluppo emotivo sano (Fonagy e Target, 1997).

Per Fonagy *et al.* (1995), infatti, la qualità dell'attaccamento del bambino al genitore è intrinsecamente connessa a due fattori, entrambi presenti e misurabili prima della nascita del bambino: il modello operativo interno del genitore e la sua capacità di riflettere sullo stato mentale del bambino e sulle proprie aspettative di relazione, controllandole, in quanto queste influenzano il suo comportamento verso il figlio. Questo secondo aspetto, in particolare, fa riferimento alla abilità del genitore di riflettere sugli stati mentali del sé e dell'altro, nel contesto delle proprie relazioni di attaccamento. In questo senso, è cruciale la capacità materna di contenere il bambino (Bion, 1962) e rispondergli, in termini di cure fisiche, in un modo che dimostri la sua consapevolezza dello stato mentale del piccolo, ma anche la capacità di farvi fronte con la riflessione: un rispecchiamento dell'angoscia mentre si comunica uno stato affettivo incompatibile con essa (Fonagy, 1999). Il bambino, infatti, capisce gradualmente di avere sentimenti e pensieri attraverso l'apprendimento del fatto che le sue esperienze interne ricevono una risposta da parte del genitore (Fonagy e Target, 2000). L'emergere della mentalizzazione è quindi radicato in questa relazione di "rispecchiamento" con il *caregiver*. La risposta materna, implica dunque la capacità di non essere sopraffatti dall'angoscia, ma di gestirla (Fonagy, *et al.*, 1995). L'accurata lettura che il caregiver fa dello stato mentale del piccolo, favorisce a quest'ultimo la simbolizzazione del proprio stato interiore, determinando così una migliore regolazione affettiva (Fonagy, 1999). La regolazione affettiva, cioè la capacità di modulare gli stati affettivi, è quindi strettamente connessa alla mentalizzazione: essa gioca un importante ruolo nella scoperta del senso di Sé, ed è considerata sia un prerequisito della mentalizzazione sia una abilità da essa trasformata (Fonagy *et al.*, 2002). Nel contesto di una relazione sicura, i segnali affettivi vengono interpretati dal genitore, che è capace di riflettere sugli stati mentali che si trovano alla base dell'angoscia del piccolo. Idealmente, la madre "rifletterà" al bambino sia la propria comprensione della causa della sua angoscia, sia la propria percezione del suo stato affettivo: questo meccanismo, supera il "rispecchiamento", in quanto il genitore riflette la percezione dello stato emotivo del bambino unitamente alla propria modalità adulta di padroneggiarlo. In questa prospettiva, l'attaccamento sicuro è il prodotto di un

contenimento riuscito, mentre quello insicuro può essere visto come l'identificazione del bambino con il comportamento difensivo del *caregiver*, è un compromesso difensivo in cui l'intimità (evitante distanziante) o l'autonomia (ambivalente preoccupato) vengono sacrificate per mantenere la vicinanza fisica a un genitore incapace di contenere gli affetti del figlio (Fonagy *et al.*, 1995). Il bambino sicuro si sente tranquillo pensando allo stato mentale del *caregiver*, e questo favorisce la simbolizzazione del proprio stato interiore, determinando così una migliore regolazione affettiva. Un *caregiver* distanziante può fallire nel rispecchiare l'angoscia del bambino, che di conseguenza sfuggirà lo stato mentale dell'altro. Un *caregiver* preoccupato può rappresentare lo stato del bambino con estrema chiarezza, che tenderà dunque a focalizzarsi sul proprio stato di disagio e angoscia, escludendo scambi intersoggettivi. Le madri Preoccupate (attaccamento che corrisponde a quello Ambivalente nei bambini) sono quindi abili nel rispecchiamento dell'affetto, ma lo sono meno nel trasmettere la capacità di far fronte agli affetti (Fonagy *et al.*, 1995). In entrambi questi ultimi casi, il bambino ha perso l'opportunità di interiorizzare una rappresentazione del suo stato mentale: la prossimità col *caregiver* è così mantenuta al costo di una compromissione della funzione riflessiva (Fonagy, 1999).

I genitori sicuri con una buona funzione riflessiva forniscono al bambino un migliore contenimento degli affetti, e generano in lui sicurezza. La teoria della mente, emerge ed evolve dunque nel contesto di intense relazioni interpersonali, attraverso il fatto che il bambino sperimenta i suoi stati mentali riflessi nella mente altrui. Il bambino capisce gradualmente di avere sentimenti e pensieri attraverso l'apprendimento del fatto che le sue esperienze interne ricevono una risposta da parte del genitore (Fonagy e Target, 2000). La comprensione che il *caregiver* ha della mente del bambino incoraggia l'attaccamento sicuro, che fornisce dunque una base relativamente solida per l'acquisizione di una piena comprensione della mente altrui.

Diverse evidenze empiriche illustrano la relazione fra attaccamento e funzione riflessiva. In un lavoro del 1991, Fonagy, Steele, Steele, Moran, Higgitt (1991) si sono proposti di valutare se la quantità di osservazioni autoriflessive relative agli stati mentali del Sé e di altri, presenti nelle narrazioni dell'Adult Attachment Interview, poteva prevedere la sicurezza del bambino. Gli autori hanno applicato quindi la "Scala del Sé Riflessivo" ai trascritti dell'AAI di 200 adulti, futuri madri e padri in attesa di un bambino, e riscontrarono una correlazione significativa fra la funzione riflessiva e la sicurezza dell'attaccamento del bambino a un anno di età. La frequenza con cui le madri e i padri fanno riferimento ai propri stati mentali nei racconti della propria esperienza infantile di

attaccamento, è risultato essere quindi un ottimo predittore della probabilità con cui i figli svilupperanno un attaccamento sicuro nei loro confronti.

L'attaccamento sicuro è risultato essere un buon predittore della capacità metacognitiva nell'ambito della memoria, della comprensione e della comunicazione (cit. in Fonagy, 1999). Studi trasversali (Fonagy, Redfern e Charman, 1997) e longitudinali (Fonagy, Steele, Steele e Holder, 1997) hanno evidenziato che la sicurezza dell'attaccamento con la madre è un buon predittore del ragionamento credenza-desiderio nei bambini dai 3 anni e mezzo ai 6. In particolare, il risultato principale del lavoro di Fonagy, Redfern e Charman, (1997) è stato che la sicurezza di attaccamento, come misurata dal SAT di Klagsbrun e Bowlby (1976) in 77 bambini di età compresa tra 3 e 6 anni, era il solo predittore concorrente significativo della prestazione al compito di teoria della mente (ragionamento credenza-desiderio), anche dopo aver controllato il contributo dell'età mentale, dell'età mentale verbale e della maturità sociale.

2.2.3. Il contributo di Elisabeth Meins

Secondo Meins l'aspetto specifico della relazione madre-bambino saliente per lo sviluppo delle abilità di simbolizzazione e mentalizzazione del bambino è la propensione, presente nelle madri dei bambini con attaccamento sicuro, a trattare il figlio come individuo dotato di mente, più che come portatore di bisogni da soddisfare. Tale propensione, denominata *mind-mindedness* dalla Meins (1997a; 1999), accresce per il bambino le opportunità di impegnarsi attivamente con gli stati mentali propri e altrui, impegno che lo condurrà alla comprensione dell'atteggiamento mentalistico che le persone hanno verso il mondo. Secondo l'autrice, la *mind-mindedness* viene esercitata dalla madre nella zona dello sviluppo prossimale (Vygotskij, 1978) del figlio e, attraverso il processo di interiorizzazione, influenza la capacità del bambino di interagire con l'altro a livello mentale (Meins, 1997b). L'ipotesi, studiata specificamente in un lavoro successivo (Meins e Fernyhough, 1999) risulta supportata dall'individuazione di associazioni positive tra diverse misure della *mind-mindedness*, come la tendenza a descrivere il figlio attraverso caratteristiche mentali, valutata quando i loro bambini avevano 3 anni, e le prestazioni di questi a 5 anni in compiti di falsa credenza e di comprensione delle emozioni. Meins e Russel (1997) riportano in bambini con attaccamento sicuro una migliore capacità esecutiva e una maggior abilità nel beneficiare, utilizzandoli, di aiuti e suggerimenti durante giochi simbolici.

Secondo Meins (1998) e Meins e Fernyhough (1999) un fattore cruciale per aiutare il bambino nell'acquisire una teoria della mente, sarebbe costituito proprio da questa propensione dei genitori a trattare i bambini come agenti mentali, dotati di intenzioni e emozioni proprie e indifferenziate. Il concetto di *mind-mindedness* richiama e amplia quello classico di sensibilità materna (Ainsworth *et al.*, 1971): tuttavia, secondo Meins, Fernyhough, Fradley e Tuckey (2001) i due concetti, non coinciderebbero, ma descriverebbero due distinti aspetti del comportamento materno, tanto che la capacità materna di trattare il proprio figlio come individuo dotato di una mente, rispetto alla sensibilità materna, sarebbe un predittore migliore della sicurezza dell'attaccamento. Anche nel lavoro di Meins, Fernyhaugh, Russel e Clark-Carter (1998) è stata riscontrata una prestazione migliore nei compiti di falsa credenza in bambini di 5 anni caratterizzati da un attaccamento sicuro, valutato a 11-13 mesi, alla madre, rispetto a quella esibita dai loro coetanei con attaccamento insicuro, senza aver riscontrato differenze nell'abilità cognitiva. Successivi studi (Meins, Fernyhaugh, Wainwright, Das Gupta, Fradley e Tuckey, 2002; Meins, Fernyhaugh, Wainwright, Calrk-Carter, Das Gupta, Fradley e Tuckey, 2003) confermarono che la capacità materna di *mind-mindedness*, valutata quando il bambino aveva 6 mesi, prediceva la prestazione dei bambini in compiti di teoria della mente quando questi avevano tra 45 e 55 mesi.

2.2.4. Altri contributi empirici

Uno studio di Symons e Clark (2000) prosegue le indagini sugli aspetti specifici della relazione madre-bambino connessi allo sviluppo della comprensione della mente, valutando la comprensione delle false credenze centrate su spostamenti inattesi non solo di oggetti inanimati, ma anche del *caregiver*. I risultati mostrano che i compiti di falsa credenza concernenti il *caregiver* sono per il bambino più difficili di quelli riguardanti oggetti inanimati. Inoltre, contrariamente alle aspettative, la prestazione del bambino a 5 anni nei compiti di falsa credenza sugli oggetti inanimati non è predetta dalla sicurezza dell'attaccamento a 2 anni. Invece, risultavano predittore della riuscita nei compiti di falsa credenza relativi al *caregiver*, rilevati a 5 anni, due aspetti specifici della relazione madre-bambino rilevati a 2 anni: si tratta della sensibilità, intesa come capacità della madre di percepire, identificare e rispondere con cura e coerenza ai segnali del bambino, e dell'angoscia materne, quest'ultima intesa come presenza nella madre di un livello relativamente elevato, ma non clinico, di ansia e preoccupazione. Anche l'interpretazione di Symons e Clark (2000) di questi risultati rimanda al concetto di zona di sviluppo

prossimale (Vygotskij, 1978) entro cui si muoverebbe la madre sensibile e responsiva, e a quelle caratteristiche della relazione madre-bambino che la Meins (1997a; 1999) descrive con il concetto di *mind-mindedness* e che Fonagy (1998) rileva con la valorizzazione della capacità materna di osservare momento per momento i cambiamenti del figlio.

Anche Meins e colleghi, in uno studio del 2002, non replicarono i risultati ottenuti nel 1998, e non riscontrarono nessuna relazione tra la sicurezza dell'attaccamento, valutata a 12 mesi con la Strange Situation, e la prestazione in compiti di teoria della mente a 45 e 48 mesi. Anche in questo caso, l'unica variabile che prediceva una buona prestazione ai compiti di teoria della mente era la capacità materna di *mind-mindedness*, valutata quando il bambino aveva 6 mesi.

In uno studio di Ontai (2003) non è stata riscontrata nessuna relazione tra l'attaccamento sicuro e l'abilità di comprensione della mente in bambini di 4 anni.

Secondo Repacholi e Trapolini (2004), questi studi non hanno riscontrato relazioni tra attaccamento e teoria della mente in quanto si sono concentrati su bambini al di sotto dei 4 anni: tra 4 e 5 anni, infatti, la variabilità nella capacità dei bambini di risolvere compiti di teoria della mente è piuttosto alta.

Anche Repacholi e Trapolini (2004) riscontrano una relazione tra attaccamento, valutato mediante il Separation Anxiety Test (Sloug e Greenberg, 1990), e capacità di identificare le cause delle emozioni in bambini di 5 anni.

Recentemente Traficante, Giovanditti e Spada (2005) hanno indagato le relazioni tra abilità cognitive di base, stile di attaccamento e sviluppo della teoria della mente in bambini di età prescolare: è stata riscontrata un'associazione positiva tra la sicurezza nell'attaccamento, come misurata dal SAT (Attili, 2001), e abilità nella teoria della mente, come misurata dal compito di falsa credenza "trasferimento inatteso", ma non con la stessa abilità misurata con il compito della "scatola ingannevole".

Gli studi riportati finora, nel cercare una relazione fra sicurezza dell'attaccamento e teoria della mente, hanno concentrato il loro interesse soprattutto sui bambini nella prima infanzia; sarebbe interessante osservare se questa relazione si mantenga in età successive, come, ad esempio, l'età scolare. Un'altra conferma dell'associazione positiva tra sicurezza di attaccamento e capacità di mentalizzazione, definita in termini di funzione riflessiva, proviene anche da una ricerca su adolescenti italiani: gli adolescenti che si ponevano ai livelli più alti della scala di valutazione della funzione riflessiva, presentavano un modello di attaccamento sicuro, mentre i coetanei che si ponevano ai livelli meno elevati della

stessa scala presentavano un modello di attaccamento insicuro (Ammaniti, Tambelli, Zavattini, Vismara, Volpi, 1999).

Liverta Sempio e Marchetti (2001) hanno messo in evidenza come la dimensione dell'attaccamento sicuro, inteso come capacità di esprimere il disagio da separazione, valutato mediante il SAT (Liverta Sempio, Marchetti e Leccio, 2001), si configura come capacità che aumenta con l'età, con cambiamenti significativi a ogni livello d'età considerato (4, 6 e 8 anni) e relativamente sia ai genitori sia agli insegnanti. Rispetto alle competenze prese in considerazione dallo studio, la sicurezza dell'attaccamento presenta associazioni positive con le prestazioni in entrambi i compiti metarappresentazionali presi in esame, cioè le false credenze e il vocabolario metacognitivo.

Uno studio di Bellagamba, Cassibba e De Pace (2003) condotto su bambini di età scolare (8, 9 e 10 anni), ha riscontrato una tendenza generale dei bambini valutati sicuri mediante la versione italiana del Questionario Security Scale (Kerns, Klepac e Cole, 1996) a cura di Simonelli e Calvo (2002), ad utilizzare più riferimenti a stati mentali in storie narrative di fantasia rispetto ai bambini insicuri, tendenza che diventava più marcata con l'età. Anche in un lavoro successivo di Camaioni, Bellagamba e Cassibba (2004) i bambini classificati sicuri con lo stesso strumento tendevano a usare un lessico mentale più ricco nello scrivere storie di fantasia rispetto ai bambini insicuri.

2.2.5. Attaccamento e linguaggio

Le differenze individuali nell'attaccamento infantile sono state studiate anche in relazione all'acquisizione del linguaggio (Bretherton et al. 1979; Main, 1983; Meins 1998). Nello studio di Bretherton, Bates, Benigni, Camaioni e Volterra (1979) non si evidenziarono differenze nell'ampiezza del vocabolario in funzione dell'attaccamento, mentre Main (1983) riscontrò in bambini con attaccamento sicuro un vocabolario più ampio rispetto ai bambini con attaccamento insicuro. Anche Meins (1998) trova un vocabolario più ampio in bambini di 20 mesi con attaccamento sicuro, un vocabolario che include una alta proporzione di nomi comuni, caratteristica questa tipica dello stile di acquisizione linguistica definito *referenziale* (vs. *espressivo*. Cfr. Nelson, 1973; 1981). Secondo Meins (1998), sia le differenze nella sicurezza dell'attaccamento che nell'acquisizione del linguaggio sarebbero riconducibili a differenze nella *maternal mind-mindedness* (Meins, 1997a; 1999).

Van Ijzendoorn et al. (1995) prendono in esame una serie di ricerche che supportano l'ipotesi di un'influenza causale dell'attaccamento sullo sviluppo del linguaggio e su

quello cognitivo. In uno studio che ha indagato il rapporto tra sicurezza dell'attaccamento e sviluppo linguistico del bambino (Salerni, Calvo e D'Odorico 2001) è emersa un'associazione predittiva tra sicurezza dell'attaccamento, misurato a 18 mesi, e competenza linguistica, in particolare per quel che riguarda gli aspetti sintattici e morfologici, valutata a 26 mesi. La disponibilità di un adulto di riferimento sensibile e responsivo ai segnali del bambino sembra promuovere lo sviluppo di quelle componenti linguistiche che gli permettono di comunicare in modo efficace durante l'interazione. Una relazione di attaccamento sicura sembra favorire la capacità di esplorare e di interagire in modo più evoluto con le altre persone e con gli oggetti dell'ambiente, grazie all'utilizzo del gioco simbolico e del linguaggio.

Conclusioni

L'attaccamento può essere considerato una "relazione" che evolve come un'integrazione tra un bambino unico e i suoi specifici genitori, in particolar modo il *caregiver*. Lo sviluppo psicologico individuale viene quindi visto all'interno di una concezione relazionale e interattiva.

Anche la caratteristica tipicamente umana di rappresentare il comportamento in termini di stati mentali, o possedere dunque una teoria della mente, emerge, nell'ambito di uno specifico legame di attaccamento sicuro, necessario per garantire lo sviluppo emotivo.

Capitolo 3

Lessico psicologico nei testi narrativi e Attaccamento: Una ricerca su bambini di età scolare

3.1. Obiettivo

Nuova prospettive di studio sulla teoria della mente, tentativi riusciti di collegare tra loro i settori di ricerca sullo sviluppo sociale, cognitivo, sulle emozioni e sulle cognizioni, sulla cognizione sociale e sulle relazioni, si sono concentrati sulle differenze individuali e sugli aspetti socio-emotivi della comprensione degli stati mentali propri e altrui (Astington, 1996; 1999; Dunn, 1999).

Questo tipo di ricerche ha mostrato che le differenze nella comprensione delle credenze e delle emozioni da parte dei bambini sono connesse a svariati fattori, tra cui lo sviluppo linguistico (Happè, 1995; Jenkins e Astington, 1996; Hughes, 1998; Astington e Jenkins, 1999), il gioco di finzione (Astington e Jenkins, 1995; Hughes e Dunn, 1997), la dimensione della famiglia (Perner, Ruffman e Leekam, 1994; Jenkins e Astington, 1996), lo stile genitoriale (Ruffman, Perner e Parkin, 1999) e la classe sociale (Cutting e Dunn, 1999).

In particolare, gli studi sui correlati socio-emotivi della teoria della mente che si inseriscono all'interno della prospettiva teorica dell'attaccamento (Bowlby, 1969; 1973; 1980), considerano l'acquisizione di una teoria della mente come parte di un processo intersoggettivo tra il piccolo e il *caregiver* (Fonagy, 1991; Main, 1991; Hobson, 1991; 1993a; 1993b; Fonagy, Redfern e Charman, 1997).

All'interno di questa prospettiva teorica e di ricerca, è stata evidenziata una relazione positiva tra l'attaccamento sicuro e riuscita nei compiti di comprensione di stati mentali (Meins, 1997a; 1997b; Fonagy, Redfern e Charman, 1997a; Meins, *et al.*, 1998; Meins e Fernyhaugh, 1999; Liverta Sempio e Marchetti, 2001; Steele, Steele, Croft e Fonagy, 1999; Meins, *et al.*, 2003; Repacholi e Trapolini, 2004).

Interessante risulta anche la relazione fra attaccamento sicuro e competenza emotiva (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990; Meins, Fernyhough, Russel e Clark-Carter, 1998; Harris, 1999; Zimmermann, 1999; De Rosnay e Harris, 2002;; Repacholi e Trapolini, 2004).

Questi studi, nell'approfondire le conoscenze su questa relazione fra sicurezza (vs. insicurezza) dell'attaccamento e teoria della mente, hanno concentrato il loro interesse soprattutto nel periodo che va dalla prima infanzia all'età prescolare, durante il quale la teoria della mente emerge e si sviluppa.

Il presente lavoro ha avuto l'obiettivo di approfondire questa relazione fra variabili di natura socio-emotiva e teoria della mente spostando l'attenzione su un'età meno indagata. In particolare, su un campione di bambini del secondo ciclo di scuola elementare, si è voluta valutare la relazione tra modelli mentali dell'attaccamento (Sicuro, Ambivalente, Evitante) e comprensione della mente. Quest'ultima viene qui intesa come capacità di fare riferimento agli stati mentali tramite il linguaggio, cioè alla modalità con cui i bambini fanno esplicito riferimento al mondo psicologico di personaggi di fantasia. L'uso di termini che si riferiscono a stati interni sottintende, infatti, la comprensione da parte del bambino che l'essere umano sia dotato di stati psicologici, ed è considerato un indicatore della teoria della mente (Bretherton e Beeghly, 1982; Bartsch e Wellman, 1995; Dunn, Bretherton e Munn, 1987; Camaioni, Longobardi e Bellagamba, 1998).

Per rilevare l'uso di lessico psicologico è stata utilizzata una prova narrativa atta a stimolare l'attività immaginativa su personaggi di finzione: le narrazioni, vengono considerate, infatti, uno strumento particolarmente utile per valutare le competenze mentalistiche del bambino (Charman e Shmueli-Goetz, 1998).

In linea con i lavori che suggeriscono una relazione positiva tra sicurezza dell'attaccamento e teoria della mente (Steele *et al.*, 1999; Liverta Sempio e Marchetti, 2001; Meins, *et al.*, 2003; Bellagamba, Cassibba e De Pace, 2003; Camaioni, Bellagamba, Cassibba, 2004; Repacholi e Trapolini, 2004), ci si aspetta nei testi narrativi dei soggetti con attaccamento Sicuro, rispetto ai testi dei soggetti con attaccamento Insicuro, un maggior uso di lessico psicologico e riferimento a stati mentali.

Inoltre, congruentemente con le strategie relative alla regolazione e il mantenimento degli stati affettivi corrispondenti alle diverse tipologie dell'attaccamento (Ainsworth *et al.*, 1978; George, Kaplan e Main, 1985; Main, Kaplan e Cassidy, 1985; Cassidy, Shaver, 1999), è data la relazione positiva fra attaccamento sicuro e competenza emotiva

(Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990; Meins, Fernyhough, Russel e Clark-Carter, 1998), ci si aspetta:

- un maggior riferimento a stati interni di tipo emotivo nei soggetti con attaccamento Sicuro, e una disponibilità a configurare i personaggi con riferimenti a stati emotivi sia positivi che negativi;
- un maggior riferimento a stati emotivi negativi nelle storie scritte dai soggetti con attaccamento Ambivalente;
- una minor tendenza dei soggetti con attaccamento Evitante a parlare in termini di stati mentali.

3.2. Metodo

3.2.1. Campione

Il campione (Tabella 1) è composto da 135 soggetti bilanciati per genere (64 bambini e 71 bambine), classe scolastica (49 di III elementare; 40 di IV; 46 di V) e per ordine di nascita. I primogeniti sono 62, di cui 20 non hanno fratelli, mentre 73 hanno uno o più fratelli; dei 73 non primogeniti, 63 hanno solo fratelli più grandi e 10 hanno sia fratelli più grandi che più piccoli. Tutti i soggetti hanno partecipato alla ricerca previa autorizzazione e consenso informato dei genitori. Tutti i soggetti inseriti nel campione, presentavano uno sviluppo tipico e frequentavano due scuole elementari pubbliche dell'immediato hinterland di Roma.

Tabella 1. Distribuzione del campione in funzione della classe e del genere

Classe	Bambini	Bambine	TOT
III	23	26	49
IV	20	20	40
V	21	25	46
TOTALE	64	71	135

L'età media del campione è di 9 anni e 6 mesi.

Per le classi III l'età media è 8 anni e 7 mesi, per le IV 9 anni e 7 mesi e per le V 10 anni e 6 mesi.

Per valutare il livello socio-economico del campione, è stato calcolato l'indice sintetico per la valutazione dello status socio-economico di un nucleo familiare di Hollingshead (1975). Più del 75% del campione appartiene a un livello socio-economico medio-alto e il 25% su un livello medio-basso.

3.2.2. Strumenti

Per la valutazione dell'attaccamento è stato utilizzato il Separation Anxiety Test di Attili (2001).

Per rilevare il lessico psicologico è stata utilizzata la prova narrativa «Inventa una storia» (Camaioni *et al.*, 1992; Camaioni *et al.*, 1998), atta a stimolare l'attività immaginativa su personaggi di finzione.

Separation Anxiety Test

La prova è formata da due set di 6 vignette (Appendice A), un set per i bambini (indicato con B) e uno per le bambine (indicato con G). Delle 6 vignette, 3 rappresentano separazioni lunghe dai genitori o che, comunque, possono venire percepite come ansiogene (quelle che Bowlby chiama "severe"), e 3 raffigurano separazioni brevi (quelle che Bowlby chiama "moderate").

La Prova Narrativa

La prova prevede la richiesta di scrivere una storia a partire da una parola-stimolo neutra: ad esempio "Inventa una storia con la parola *ombrello*". I bambini potevano inoltre scegliere un personaggio a loro gradito in riferimento alla loro esperienza di programmi televisivi, cinema, libri, ecc.. Sono state utilizzate 42 parole-stimolo (Appendice B), appartenenti a 3 tipi: Animati (ad esempio: *pilota, ballerina*), Artefatti (ad esempio: *torta, zaino*) e Naturali (ad esempio: *pioggia, albero*). Le parole sono state distribuite in maniera bilanciata sull'intero campione.

3.2.3. Procedura

Le due prove sono state somministrate nello stesso periodo dell'anno scolastico, tra i mesi di gennaio e aprile. L'ordine di presentazione delle prove è stato bilanciato sull'intero campione.

La somministrazione del Separation Anxiety Test, della durata di circa 20 minuti, è stata individuale ed è avvenuta in spazi tranquilli messi a disposizione da ciascuna scuola. L'ordine di presentazione delle vignette è definito in modo da alternare le situazioni "severe" con quelle "moderate".

Dopo la descrizione di ogni situazione rappresentata, vengono poste 4 domande:

1. "Secondo te, cosa prova questo/a bambino/a?" (domanda relativa alle emozioni);

2. “*Perché pensi che questo/a bambino/a provi questo?*” (domanda relativa alla giustificazione dell’emozione);
3. “*Che cosa pensi che faccia, ora, questo/a bambino/a?*” (domanda relativa al modo di affrontare la situazione);
4. “*Secondo te cosa farà questo/a bambino/a ... (domanda descrittiva)*
... *quando rivedrà la madre?*” (o i genitori) (in riferimento alle tavole B1/G1; B2/G2; B3/G3; B5/G5);
... *quando si riavvicina ai genitori?*” (in riferimento alla tavola B4/G4);
... *se la madre decidesse di rimanere nella stanza?*” (in riferimento alla tavola B6/G6).

Tutte le risposte sono state audioregistrate e trascritte sulla Scheda di Risposta. Anche in questo caso, nessun bambino si è rifiutato di portare a termine la prova.

La somministrazione della prova “Inventa una storia”, della durata di un’ora, è stata collettiva e inserita all’interno delle normali attività didattiche di ciascuna classe. Nessun bambino si è rifiutato di eseguire la prova e in tutte le storie è stata utilizzata, come richiesto, la parola-stimolo data.

3.2.4. Codifica

Le risposte date a ciascuna tavola del Separation Anxiety Test, vengono inizialmente classificate in 17 categorie, che danno conto delle reazioni emotive dei soggetti alle ipotetiche separazioni:

- 1) solitudine, 2) tristezza, 3) rifiuto, 4) rimprovero per se stesso, 5) rabbia, 6) colpevolizzazione di altri, 7) benessere, 8) incredulità, 9) esitamento, 10) evasione, 11) paura generalizzata/ansietà, 12) reazione somatica, 13) fame, 14) paura di catastrofi/paura irrazionale, 15) preoccupazione inversa, 16) risposte bizzarre, 17) risposte confuse.

Queste categorie vengono poi raggruppate in 8 classi:

- I) Attaccamento, II) Mancanza di Autostima, III) Ostilità, IV) Fidarsi di se stesso, V) Evitamento, VI) Ansia, VII) Ansia incontrollabile/Angoscia, VIII) Confusione.

A queste classi viene dato un punteggio che varia da -2 a +2 lungo una scala ordinale.

Il modello mentale dell’attaccamento di ciascun soggetto viene stabilito calcolando il punteggio complessivo ottenuto dalla somma dei punteggi attribuiti a ciascuna tavola (Tabella 2).

Attraverso questa procedura (Appendice C) è possibile classificare i soggetti in *Sicuri*, *Ambivalenti*, *Evitanti*, *Disorganizzati o Confusi*: questi ultimi due tipi di classificazione possono essere raggruppati in un'unica categoria detta "a rischio".

Tabella 2. Classificazione dell'attaccamento mediante il SAT

Attaccamento Sicuro (B)	+ 4 \longrightarrow oltre
Attaccamento Insicuro – Ansioso Ambivalente (C)	+ 3 \longleftrightarrow + 1
Attaccamento Insicuro – Ansioso Evitante (A)	0 \longleftrightarrow - 2
Attaccamento a rischio, Disorganizzato (D) o A/C o Confuso (Co)	- 3 \longleftrightarrow oltre

L'attendibilità della codifica è stata controllata attraverso un secondo codificatore e ha riguardato il 22% dei dati (30 SAT). La percentuale di accordo inter-codificatori relativamente all'attribuzione delle otto classi di risposta a ciascuna tavola è risultata del 93%. L'indice di accordo, calcolato con il *K* di Cohen, è risultato .90.

Sui testi narrativi è stato applicato il sistema di codifica dei riferimenti a stati interni ideato e utilizzato nel lavoro di Camaioni *et al.* (1998) e successivamente revisionato (Camaioni e Longobardi, 2002). Il sistema include sei categorie di stati interni mutuamente esclusivi, comprendenti ciascuna diverse voci lessicali: Percettivi, Emotivi Positivi, Emotivi Negativi, Volitivi e di Abilità, Cognitivi o Epistemici, di Giudizio Morale (Appendice D). È stato codificato solo l'uso proposizionale dei termini che denotano stati interni, il quale implica con buona probabilità l'attribuzione di uno stato interno al personaggio di cui si sta parlando; anche per aggettivi quali ad esempio "felice", "antipatico", "spaventato", "buono", "triste", ne è stato codificato solo l'uso proposizionale ("Un giorno, sentendosi particolarmente felice, le disse ...") e non sono stati codificati se denotavano tratti stabili di personalità ("Giovanni era buono e intelligente"). Non sono stati codificati quei termini presenti all'interno di espressioni idiomatiche, alcune delle quali tipiche del discorso narrativo ("dovete sapere che", "vi devo dire che", "tenete presente che", "se volete saperne di più", "... e vissero felici e contenti").

Per ogni testo sono state calcolate due misure: il tipo di voce lessicale utilizzata e la frequenza con cui le voci lessicali vengono prodotte. La variabile *Tipi* fornisce una misura della varietà del lessico psicologico, la variabile *Frequenze* informa su quanto spesso un termine viene utilizzato.

In ciascun testo, come misura linguistica globale, sono stati inoltre conteggiati il numero di parole e il numero di enunciati (Camaioni, Ercolani, Devescovi, 1992; Camaioni, Longobardi, Bellagamba, 1998).

L'attendibilità della codifica è stata controllata attraverso un secondo codificatore e ha riguardato il 15% dei dati (20 testi). La percentuale di accordo inter-codificatori relativamente all'occorrenza dei termini di stati interni è risultata del 91%. L'indice di accordo, calcolato con il *K* di Cohen, relativamente al sistema di codifica che prevede sei tipi di categorie mutuamente esclusive, è risultato .86.

3.3. Risultati.

3.3.1. Classificazione dell'attaccamento

Sulla base dei punteggi assegnati col sistema di scoring sopra presentato, i soggetti si distribuiscono nelle tipologie dell'attaccamento secondo quanto riportato in Tabella 3.

Tabella 3. Distribuzione dei soggetti per tipologie dell'attaccamento

Sicuro		Ambivalente		Evitante		Rischio	
N	%	N	%	N	%	N	%
62	46	40	29,6	27	20	6	4,4

Questa distribuzione è in linea con quanto emerge dalla maggior parte degli studi che hanno valutato l'attaccamento in bambini tra 12 e 18 mesi con la strange Situation (Ammaniti *et al.*, 1994) e con la distribuzione dei soggetti in termini di modelli mentali dell'attaccamento studiati con l'Adult Attachment Interview (van Ijzendoorn, 1995). Come riscontrato anche in Attili (2001), in questo campione appare una percentuale più alta di soggetti con attaccamento ambivalente, rispetto a quanto riscontrato in altri lavoro mediante la classificazione ottenuta con il SAT di Klagsbrun e Bowlby (1976) (Easterbrooks e Abeles, 2000).

Le distribuzioni dei soggetti nelle quattro tipologie sulla base del genere e della classe scolastica sono riportate nelle Tabelle 4 e 5 rispettivamente.

Tabella 4. Distribuzione dei soggetti per tipologie dell'attaccamento in funzione del genere

Sicuro		Ambivalente		Evitante		Rischio		
N	%	N	%	N	%	N	%	
31	48,4	16	25	13	20,3	4	6,3	Bambini
31	43,7	24	33,8	14	19,7	2	2,8	Bambine

Tabella 5. Distribuzione dei soggetti per tipologie dell'attaccamento in funzione della classe scolastica

Sicuro		Ambivalente		Evitante		Rischio		
N	%	N	%	N	%	N	%	
24	50	13	26,5	9	18,4	3	6,1	III
14	35	13	32,5	12	30	1	2,5	IV
24	52,2	14	30,4	6	13,1	2	4,3	V

Non sono emerse differenze significative nella distribuzione della classificazione dell'attaccamento, valutata mediante il Chi quadrato, nelle quattro tipologie in base al genere e alla classe scolastica, né rispetto all'ordine di nascita e al livello socio-economico. Per ciascuno dei quattro gruppi, è stata esaminata la distribuzione delle otto classi di risposta alle tavole raffiguranti separazioni Severe (Tabella 6) e separazioni Moderate (Tabella 7).

Tabella 6. Distribuzione delle classi di risposta per le 3 tavole con situazioni Severe (S) in funzione della tipologie dell'attaccamento

CLASSI DI RISPOSTA	Sicuro N = 62		Ambivalente n = 40		Evitante N = 27		Rischio n = 6		Totale Risposte	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Attaccamento	159	85,5	68	56,7	30	37	4	22,2	261	64,4
Mancanza d'Autostima	0	0	1	0,8	0	0	1	5,6	2	0,5
Ostilità	0	0	2	1,6	3	3,7	3	16,6	8	2
Fiducia	6	3,2	7	5,9	10	12,4	2	11,1	25	6,2
Evitamento	10	5,3	30	25	26	32,1	6	33,3	72	17,8
Ansia	11	6	8	6,7	8	9,9	1	5,6	28	6,9
Angoscia	0	0	1	0,8	1	1,2	0	0	2	0,5
Confusione	0	0	3	2,5	3	3,7	1	5,6	7	1,7
Risposte Totali	186	100	120	100	81	100	18	100	405	100

Tabella 7. Distribuzione delle classi di risposta per le 3 tavole con situazioni Moderate (M) in funzione della tipologie dell'attaccamento

CLASSI DI RISPOSTA	Sicuro n = 62		Ambivalente n = 40		Evitante n = 27		Rischio n = 6		Totale Risposte	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Attaccamento	22	11,8	16	13,3	10	12,3	1	5,6	49	12,1
Mancanza d'Autostima	8	4,3	6	5	6	7,4	2	11,1	22	5,4
Ostilità	4	2,2	2	1,7	2	2,5	2	11,1	10	2,5
Fiducia	48	25,8	17	14,2	6	7,4	0	0	71	17,5
Evitamento	34	18,2	20	16,7	25	30,9	5	27,8	84	20,7
Ansia	65	35	55	45,8	31	38,3	6	33,3	157	38,8
Angoscia	2	1,1	1	0,8	0	0	0	0	3	0,8
Confusione	3	1,6	3	2,5	1	1,2	2	11,1	9	2,2
Risposte Totali	186	100	120	100	81	100	18	100	405	100

Per verificare eventuali differenze nei pattern di risposta in funzione della tipologia di attaccamento, sono stati condotti confronti mediante il test U di Mann-Whitney.

Nell'ipotizzare una separazione di lunga durata (Severe), i soggetti con attaccamento Sicuro, esprimono significativamente più risposte di "Attaccamento" dei soggetti Ambivalenti ($U = 527,5$; $Z = -5,290$; $p = .000$), di quelli Evitanti ($U = 94,5$; $Z = -7,073$; $p = .000$) e di quelli a Rischio ($U = 13,5$; $Z = -4,186$; $p = .000$).

I soggetti con attaccamento Ambivalente forniscono, rispetto ai Sicuri, significativamente più risposte che ricadono nelle classi "Evitamento" ($U = 666$; $Z = -4,761$; $p = .000$) e Confusione ($U = 1147$; $Z = -2,178$; $p = .029$), e più risposte di "Attaccamento" sia degli Evitanti ($U = 331$; $Z = -2,883$; $p = .004$) sia dei soggetti a Rischio ($U = 47$; $Z = -2517$; $p = .015$).

I soggetti Evitanti, rispetto a quelli Sicuri, danno significativamente più risposte che ricadono nelle classi "Ostilità" ($U = 744$; $Z = -2,655$; $p = .008$), "Fiducia in se stessi" ($U = 608$; $Z = -3,073$; $p = .002$), "Evitamento" ($U = 322$; $Z = -5,538$; $p = .000$) e "Confusione" ($U = 744$; $Z = -2,655$; $p = .008$).

Confrontando le risposte date alle separazioni brevi (Moderate), i soggetti con attaccamento Sicuro esprimono significativamente più risposte di "Fiducia in se stessi" dei soggetti Ambivalenti ($U = 903$; $Z = -2,559$; $p = .011$), di quelli Evitanti ($U = 464,5$; $Z = -3,695$; $p = .000$) e di quelli a Rischio ($U = 69$; $Z = -2,782$; $p = .009$).

I soggetti Ambivalenti mostrano una maggior tendenza dei soggetti Sicuri a fornire risposte che rivelano "Ansia" ($U = 985$; $Z = -1,864$; $p = .062$).

I soggetti Evitanti forniscono in situazioni di separazione Moderata, significativamente più risposte di "Evitamento" dei soggetti Sicuri ($U = 601$; $Z = -2,321$; $p = .020$) e degli Ambivalenti ($U = 368$; $Z = -2,417$; $p = .016$).

Non sono emerse differenze tra il pattern di risposta dei soggetti con attaccamento Evitante e quello dei soggetti con attaccamento a rischio.

I soggetti con attaccamento Sicuro rivelano quindi la capacità di esplicitare le emozioni negative, come la solitudine e la tristezza, legate a una separazione di lunga durata dai propri genitori, senza evitarne il confronto o negare il loro senso di distress. Nell'ipotizzare una separazione di breve durata invece, esprimono soprattutto fiducia in se stessi, risposta considerata adeguata e riconducibile proprio a un attaccamento sicuro (Attili, 2001).

Anche nelle risposte dei soggetti classificati con attaccamento Ambivalente a ipotetiche separazioni severe vengono esplicitate emozioni di tristezza e solitudine proprie della classe attaccamento, ma in misura significativamente minore rispetto ai soggetti con

attaccamento sicuro. Il 25% delle risposte ricadono, invece, nella classe “Evitamento”, indicando una soppressione delle emozioni collegate alla separazione, e il tentativo di “normalizzazione” dell’emozione provata. Nelle situazioni di ipotetiche separazioni brevi, evidenziano una forte componente d’ansia.

Nei soggetti con attaccamento Evitante la maggior parte delle risposte è classificabile come risposta d’attaccamento, ma la percentuale scende significativamente. Il 32,1% delle risposte rientra, invece, nella classe “Evitamento”, mentre il 12,4% delle risposte rivela “Fiducia”: questo ultimo tipo di risposta, in situazioni di separazione Severa indica un’enfasi sul voler contare solo su se stessi, e questo viene considerato un indice di evitamento (Attili, 2001). Per quanto riguarda invece le separazioni di breve durata, questi soggetti esprimono soprattutto “Ansia” (38,3%).

Anche i soggetti il cui punteggio ricade nella categoria a Rischio, come i soggetti con attaccamento evitante, forniscono nelle separazioni severe soprattutto risposte di “Evitamento” (33,3%), ed esprimono “Ansia” (33,3%) nell’ipotizzare di affrontare una situazione di separazione moderata.

3.3.2. Lessico Psicologico

Tenendo conto che la lunghezza dei testi aumenta nel passaggio dalle classi inferiori a quelle superiori (dalla III alla IV e dalla IV alla V) sia come numero di parole [$F(2, 132) = 20,330$; $p = .000$] che di enunciati [$F(2, 132) = 14,701$; $p = .000$], le frequenze assolute relative ai termini corrispondenti ai diversi stati interni (Appendice E) sono state trasformate in frequenze percentuali in proporzione alla lunghezza del testo prodotto, come numero totale di parole (Camaioni, Ercolani e Devescovi, 1992; Camaioni, Longobardi e Bellagamba, 1998).

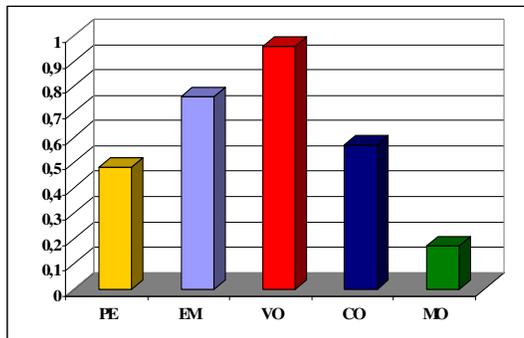
L’analisi del lessico psicologico ha riguardato due tipi di misure, relativamente ai Tipi e alle Frequenze dei termini che denotano stati interni. Quindi, di seguito, verranno riportati ambedue i livelli di analisi.

La Tabella 8 riporta l’utilizzo dei termini che fanno riferimento a stati interni in termini di percentuale media.

Tabella 8. Riferenze a stati interni nel campione totale (percentuale media e deviazione standard) (N=135)

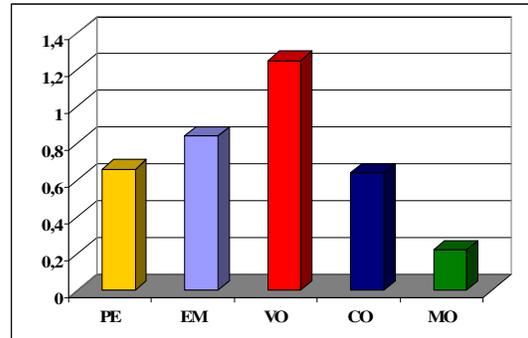
STATI INTERNI	<i>Tipi</i>	<i>Frequenze</i>
<i>Percettivi</i>	0,48 (0,54)	0,66 (0,81)
<i>Emotivi</i>	0,76 (0,89)	0,84 (0,98)
<i>(Emotivi Positivi)</i>	0,36 (0,61)	0,40 (0,70)
<i>(Emotivi Negativi)</i>	0,40 (0,57)	0,44 (0,63)
<i>Volitivi</i>	0,96 (0,81)	1,25 (1,22)
<i>Cognitivi</i>	0,57 (0,62)	0,64 (0,73)
<i>Morali</i>	0,17 (0,36)	0,22 (0,49)
<i>Totale</i>	2,94 (1,53)	3,60 (1,88)

Grafico 1. Riferenze a stati interni (Tipi)



Legenda. PE: Percettivi
EM: Emotivi
VO: Volitivi

Grafico 2. Riferenze a stati interni (Frequenze)



CO: Cognitivi
MO: Morali

Per quanto riguarda termini che fanno riferimento a stati mentali considerati come Tipi, (Grafico 1), la categoria di termini che è risultata maggiormente utilizzata dal campione è quella dei Volitivi, seguita dagli Emotivi, dai Cognitivi e dai Percettivi; i termini che fanno riferimento a stati di giudizio Morale sono stati i meno utilizzati.

La categoria di termini maggiormente utilizzata nelle storie come Frequenza (Grafico 2) è ancora una volta quella dei Volitivi, seguita dai termini Emotivi, Percettivi e Cognitivi; anche in questo caso, i termini con un uso meno frequente sono quelli che si riferiscono a stati di giudizio Morale.

3.3.3. Lessico Psicologico e attaccamento

Tenendo conto della distribuzione asimmetrica delle misure del lessico psicologico, e della diversa numerosità dei campioni a confronto, sono state applicate analisi non parametriche, che analizzano i dati in termini di indicatori posizionali. Per confrontare più gruppi indipendenti è stato utilizzato il test non parametrico di Kruskal Wallis, l'equivalente non

parametrico dell'Anova a una via. Per k campioni, se il risultato dell'analisi è significativo, vuol dire che c'è una differenza significativa in almeno una coppia di k mediane (Sheskin, 2004). Le differenze tra gruppi considerati in maniera dicotomica sono state controllate con il test non parametrico U di Mann-Whitney (Sheskin, 2004), che stima la significatività della differenza fra le mediane dei due gruppi mediante il valore Z .

Una prima analisi è stata condotta considerando i soggetti in due gruppi: quelli con attaccamento Sicuro ($N=62$) e quelli con attaccamento Insicuro ($N=73$). Nel gruppo degli Insicuri sono stati inclusi i soggetti con attaccamento Ambivalente ($N=40$), Evitante ($N=27$) e a Rischio ($N=6$).

Non sono emerse differenze tra soggetti con attaccamento Sicuro e Insicuro nella lunghezza dei testi prodotti, valutata come numero di parole e numero di enunciati.

Relativamente al riferimento a stati interni all'interno delle storie, non sono emerse differenze tra i due gruppi di soggetti nell'uso totale di lessico psicologico.

Rispetto alle varie categorie di stati mentali, è emersa una differenza riguarda l'uso di termini Percettivi: i soggetti con attaccamento Sicuro fanno un maggior uso di termini Percettivi considerati come Tipi ($U = 1844,5$; $Z = -1,950$; $p = .050$) e come Frequenze ($U = 1820$; $Z = -2,064$; $p = .039$).

Sono state condotte analisi non parametriche allo scopo di verificare le differenze d'uso del lessico psicologico nelle quattro tipologie di attaccamento: Sicuri, Ambivalenti, Evitanti e a Rischio.

L'analisi delle risposte fornite dai 6 soggetti classificati a Rischio ha evidenziato un pattern di risposta che non si differenzia da quello dei soggetti con attaccamento Evitante. I punteggi ottenuti dai 6 soggetti variano da -3 a -6: un soggetto ha ottenuto un punteggio di -3, un soggetto -4, 3 soggetti con un punteggio di -5 e uno con -6. Questi 6 soggetti, quindi, congruentemente con altri lavori (Attili, Di Pentima e Magnani, 2004), sono stati considerati in un unico gruppo insieme ai soggetti classificati come Evitanti.

La nuova distribuzione dei soggetti è visibile in Tabella 9.

Tabella 9. Distribuzione dei soggetti per tipologie dell'attaccamento ($N = 135$)

Sicuro		Ambivalente		Evitante	
N	%	N	%	N	%
62	46	40	29,6	33	24,4

Le distribuzioni dei soggetti nelle tre tipologie in funzione del genere e della classe scolastica sono riportate nelle Tabelle 10 e 11 rispettivamente.

Tabella 10. Distribuzione dei soggetti per tipologie dell'attaccamento in funzione del genere

Sicuro		Ambivalente		Evitante		
N	%	N	%	N	%	
31	48,4	16	25	17	26,6	Bambini
31	43,7	24	33,8	16	22,5	Bambine

Tabella 11. Distribuzione dei soggetti per tipologie dell'attaccamento in funzione della classe scolastica

Sicuro		Ambivalente		Evitante		
N	%	N	%	N	%	
24	50	13	26,5	12	23,5	III
14	35	13	32,5	13	32,5	IV
24	52,2	14	30,4	8	17,4	V

Non sono emerse differenze significative nella distribuzione della classificazione dell'attaccamento, valutata mediante il Chi quadrato, nelle tre tipologie in base al genere, alla classe scolastica, all'ordine di nascita e al livello socio-economico.

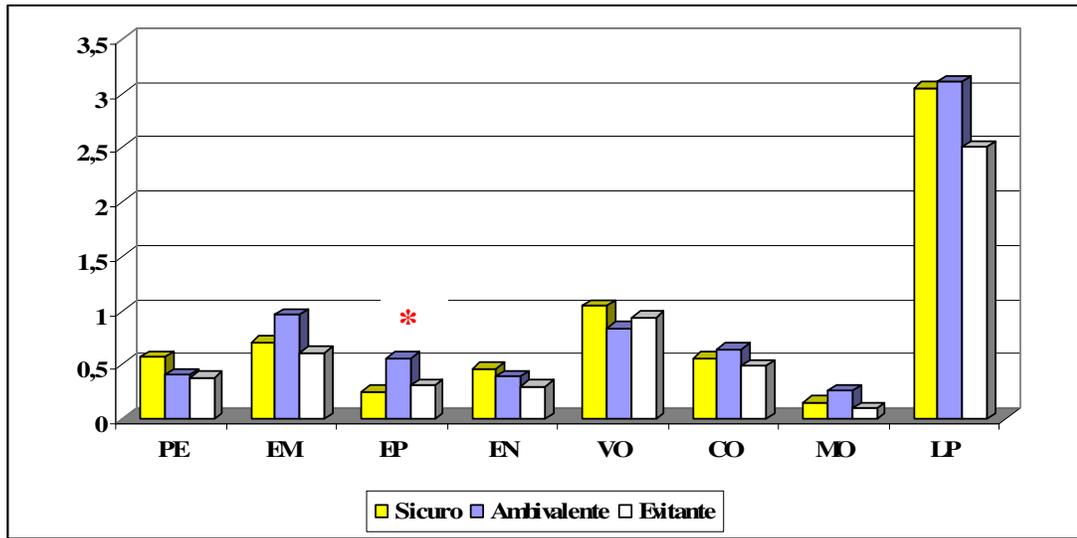
Una prima analisi che ha valutato la lunghezza dei testi prodotti in termini di numero di parole e numero di enunciati, non ha rivelato differenze tra soggetti con attaccamento Sicuro, Ambivalente ed Evitante nelle variabili considerate.

La Tabella 11 mostra l'uso del lessico psicologico come percentuale media (e deviazione standard) di Tipi e Frequenze dei termini fatta dai soggetti in funzione della classificazione dell'attaccamento, riportate nei Grafici 3 e 4.

Tabella 11. Riferenze a stati interni in funzione della classificazione dell'attaccamento.

STATI INTERNI	Sicuro	Ambivalente	Evitante	p.
TIPI				
<i>Percettivi</i>	0,57 (0,56)	0,41 (0,50)	0,38 (0,51)	n.s.
<i>Emotivi</i>	0,71 (0,84)	0,95 (0,97)	0,61 (0,85)	n.s.
<i>(Emotivi Positivi)</i>	0,25 (0,43)	0,56 (0,79)	0,31 (0,62)	.015
<i>(Emotivi Negativi)</i>	0,45 (0,65)	0,39 (0,59)	0,30 (0,39)	n.s.
<i>Volitivi</i>	1,04 (0,89)	0,84 (0,68)	0,94 (0,81)	n.s.
<i>Cognitivi</i>	0,56 (0,62)	0,64 (0,67)	0,49 (0,56)	n.s.
<i>Morali</i>	0,15 (0,35)	0,25 (0,41)	0,10 (0,28)	n.s.
<i>Totale</i>	3,05 (1,50)	3,11 (1,53)	2,52 (1,52)	n.s.
STATI INTERNI				
FREQUENZE				
<i>Percettivi</i>	0,78 (0,81)	0,64 (0,94)	0,45 (0,59)	n.s.
<i>Emotivi</i>	0,79 (0,95)	1,07 (1,04)	0,65 (0,94)	n.s.
<i>(Emotivi Positivi)</i>	0,31 (0,58)	0,6 (0,82)	0,33 (0,72)	.020
<i>(Emotivi Negativi)</i>	0,47 (0,67)	0,48 (0,69)	0,32 (0,42)	n.s.
<i>Volitivi</i>	1,41 (1,39)	1,03 (0,88)	1,18 (1,19)	n.s.
<i>Cognitivi</i>	0,6 (0,67)	0,74 (0,82)	0,58 (0,73)	n.s.
<i>Morali</i>	0,18 (0,44)	0,29 (0,54)	0,18 (0,55)	n.s.
<i>Totale</i>	3,80 (1,91)	3,77 (1,78)	3,05 (1,79)	n.s.

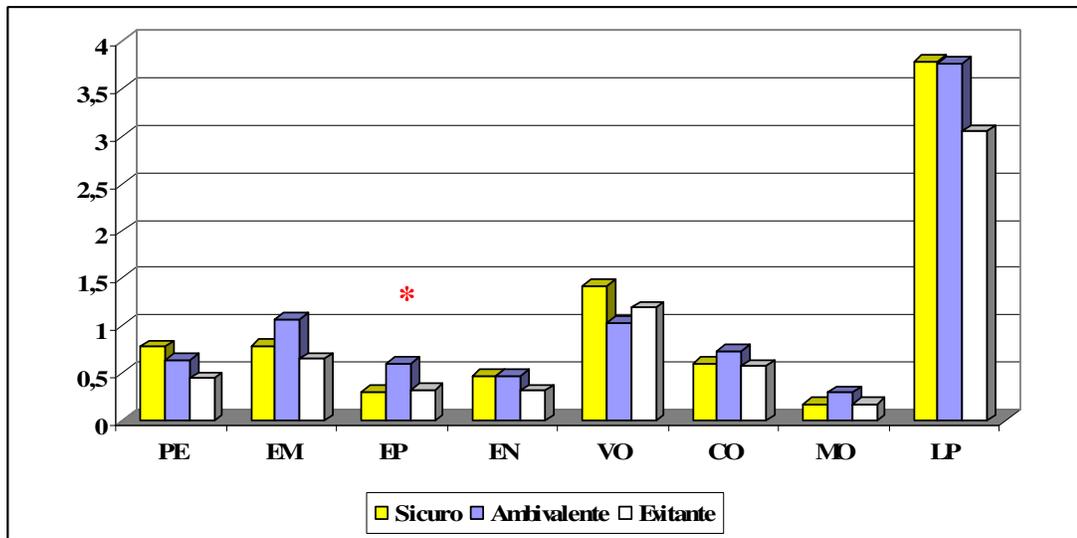
Grafico 3. Referenze a stati interni (Tipi) in funzione dell'Attaccamento



Legenda. PE: Percettivi
EM: Emotivi Totali
EP: Emotivi Positivi
EN: Emotivi Negativi

VO: Volitivi
CO: Cognitivi
MO: Morali
LP: Totale di Lessico Psicologico

Grafico 4. Referenze a stati interni (Frequenze) in funzione dell'Attaccamento



Legenda. PE: Percettivi
EM: Emotivi Totali
EP: Emotivi Positivi
EN: Emotivi Negativi

VO: Volitivi
CO: Cognitivi
MO: Morali
LP: Totale di Lessico Psicologico

Non è stata evidenziata nessuna differenza significativa nella produzione totale di lessico psicologico.

Non è emersa alcuna differenza nella produzione totale di termini emotivi.

Tra i tre gruppi di soggetti con diverso attaccamento si è riscontrata una differenza significativa nell'uso di termini Emotivi Positivi, considerati sia come di Tipi ($\chi^2_{(2)} = 8,385$; $p = .015$) che come Frequenza ($\chi^2_{(2)} = 7,850$; $p = .020$).

I soggetti con attaccamento Ambivalente fanno un uso significativamente maggiore di termini Emotivi Positivi, in riferimento sia ai Tipi ($U = 900,5$; $Z = -2,576$; $p = .010$) sia alle Frequenze ($U = 924,5$; $Z = -2,394$; $p = .017$), dei soggetti con attaccamento Sicuro. I due gruppi di soggetti non differiscono nella produzione totale di lessico psicologico e nell'uso delle altre categorie di stati interni.

Confrontando i soggetti con attaccamento Sicuro con i soggetti con attaccamento Evitante, non sono emerse differenze nella produzione di Tipi di stati interni, mentre emerge una differenza nell'uso dei termini Percettivi considerati come Frequenze: i soggetti con attaccamento Sicuro ne fanno un maggior uso rispetto ai soggetti con attaccamento Evitante ($U = 778$; $Z = -2,010$; $p = .044$).

I soggetti con attaccamento Ambivalente, rispetto a quelli con attaccamento Evitante, fanno un uso maggiore di termini Emotivi Positivi, sia considerati come Tipi ($U = 472$; $Z = -2,297$; $p = .022$) che come Frequenze ($U = 468,5$; $Z = -2,340$; $p = .019$), di Emotivi Totali, considerati come Frequenze ($U = 481,5$; $Z = -2,037$; $p = .042$), e dei termini Morali, sia Tipi ($U = 518,5$; $Z = -2,073$; $p = .038$) che Frequenze ($U = 523,5$; $Z = -2,000$; $p = .046$).

Vediamo ora come i soggetti caratterizzati da diverse tipologie di attaccamento fanno uso delle categorie di lessico Emotivo Positivo ed Emotivo Negativo (Grafici 5 e 6).

Grafico 5. Referenze a stati Emotivi Positivi ed Emotivi Negativi (Tipi) in funzione dell'attaccamento

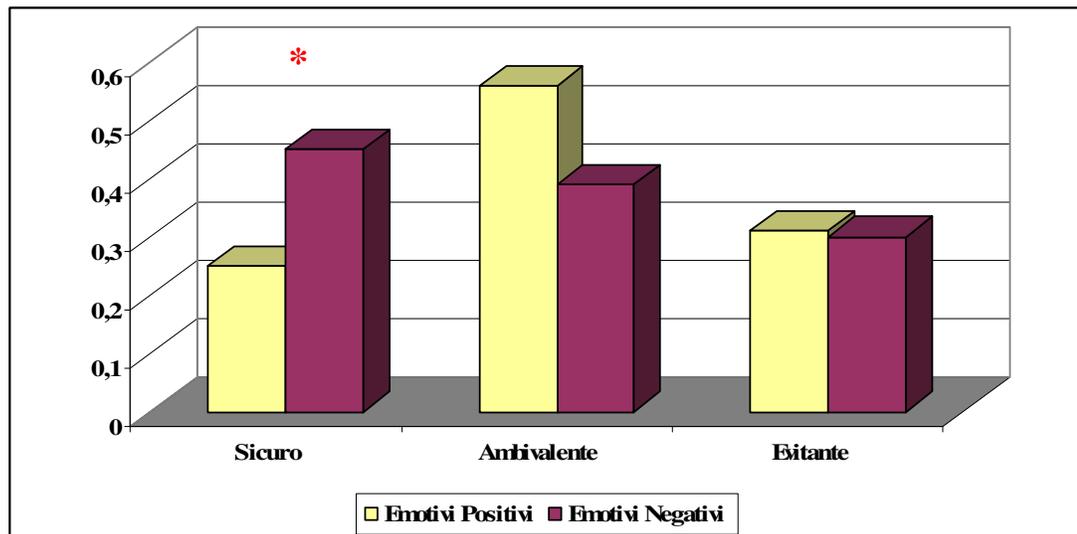
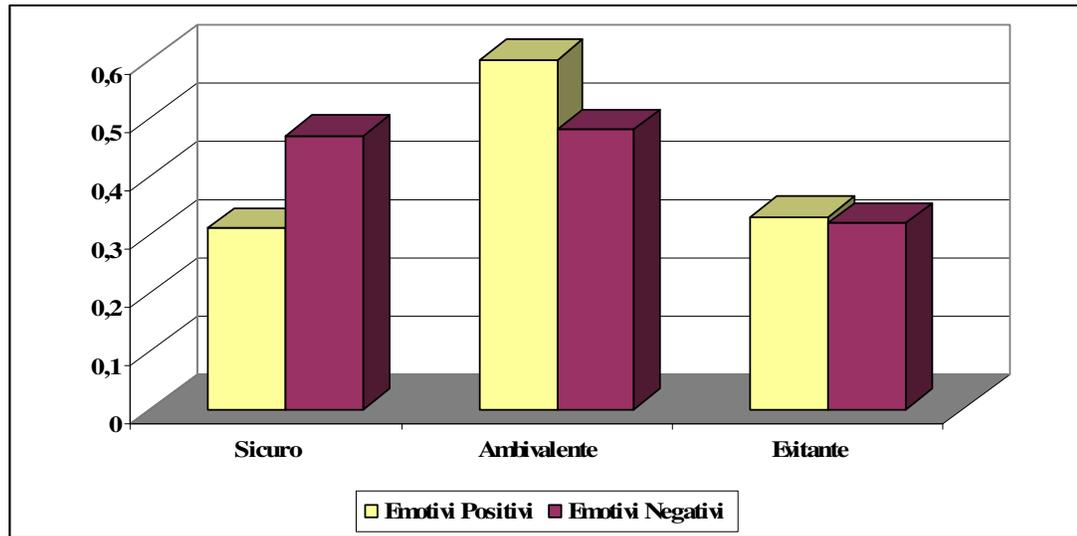


Grafico 6. Referenze a stati Emotivi Positivi ed Emotivi Negativi (Frequenze) in funzione dell'attaccamento



È stata condotto un test di Wilcoxon per confrontare l'uso di termini Emotivi Positivi e Negativi separatamente per i soggetti con attaccamento Sicuro, Ambivalente ed Evitante.

Nei soggetti con attaccamento Sicuro l'uso di termini Emotivi Negativi considerati come Tipi è risultato significativamente maggiore del ricorso a termini che esprimono emozioni positive ($Z = -2,245$; $p = .025$).

Nei soggetti con attaccamento Ambivalente e, separatamente, in quelli con attaccamento Evitante, non sono emerse differenze nell'uso delle due categorie di termini emotivi.

3.3.4. Lessico psicologico e attaccamento in funzione del genere e della classe scolastica

Sono state condotte altre analisi per valutare l'uso del lessico psicologico separatamente nei testi dei soggetti con attaccamento Sicuro, Ambivalente ed Evitante in funzione del genere (Tabella 10) e della classe scolastica (Tabella 11).

Nel gruppo dei soggetti con attaccamento Sicuro, le bambine, rispetto ai bambini, hanno usato significativamente più termini Emotivi, considerati sia come Tipi ($U = 312$; $Z = -2,444$; $p = .015$) che come Frequenze ($U = 305$; $Z = -2,546$; $p = .011$), ed Emotivi Negativi, sia Tipi ($U = 305$; $Z = -2,728$; $p = .006$) che Frequenze ($U = 301$; $Z = -2,790$; $p = .005$).

Nel gruppo dei soggetti con attaccamento Ambivalente e, separatamente, in quello dei soggetti con attaccamento Evitante, non sono emerse differenze di genere nell'uso totale e delle varie categorie di lessico psicologico.

Rispetto alla classe scolastica, nel gruppo dei soggetti con attaccamento Sicuro è emersa una differenza nell'uso dei termini Morali, considerati sia come Tipi ($\chi^2_{(2)} = 9,343$; $p = .009$) che in termini di Frequenze ($\chi^2_{(2)} = 9,440$; $p = .009$). I soggetti con attaccamento Sicuro di V utilizzano un numero maggiore di termini Morali, considerati sia come Tipi ($U = 98$; $Z = -2,735$; $p = .034$) che come Frequenze ($U = 98$; $Z = -2,734$; $p = .034$), dei soggetti con attaccamento Sicuro di IV.

Nel gruppo dei soggetti con attaccamento Ambivalente e, separatamente, in quello dei classificati con attaccamento Evitante, non sono emerse differenze nell'uso totale e delle categorie di lessico psicologico in funzione della classe scolastica.

Un'analisi condotta sul gruppo dei bambini e separatamente su quello delle bambine, non ha rivelato differenze nell'uso di lessico mentale in funzione dell'attaccamento.

Analogamente, una analisi condotta separatamente in ciascuna classe scolastica non ha evidenziato un diverso uso di stati interni in funzione dell'attaccamento.

3.4. Conclusioni

La ricerca presentata si è occupata della relazione tra la comprensione della mente e variabili di natura socio-affettiva, in particolare l'attaccamento, in un campione di età scolare (8-10 anni). La teoria della mente è stata valutata in questo lavoro come capacità di caratterizzare in termini di stati mentali personaggi di fantasia, considerato un indicatore della tendenza a considerare gli altri (non solo altri reali, ma anche personaggi di fantasia) in termini di stati mentali.

Relativamente alla classificazione dell'attaccamento ottenuta mediante il Separation Anxiety Test, si è evidenziata una distribuzione in linea con quanto riscontrato in letteratura (Ammaniti *et al.*, 1994; van Ijzendoorn, 1995; Easterbrooks e Abeles, 2000) e anche da Attili (2001); il campione è risultato, inoltre, equamente distribuito in funzione della classe scolastica, del genere e delle altre variabili di composizione familiare e socio-economiche considerate.

Le analisi condotte considerando il campione suddiviso in soggetti con attaccamento sicuro e insicuro, non hanno evidenziato differenze nella produzione totale di Lessico Psicologico nelle storie di fantasia. Tutti i soggetti del campione, hanno quindi caratterizzato i personaggi delle loro storie come dotati di stati mentali, soprattutto di desideri, abilità, emozioni e stati epistemici.

Una differenza emersa, riguarda il maggior uso di termini percettivi che i soggetti sicuri hanno fatto nelle loro storie, per la quale non era stata formulata nessuna ipotesi specifica. Questa attenzione per le capacità percettive potrebbe riflettere l'abilità dei bambini con attaccamento sicuro di esplorare l'ambiente nelle situazioni in cui il sistema di attaccamento non è "allertato" (Ainsworth, 1967; Bowlby, 1988).

Considerando il campione suddiviso nelle varie tipologie di attaccamento (sicuro, ambivalente, evitante), non sono emerse differenze nella produzione totale di termini che indicano stati mentali nei testi. La quantità di lessico psicologico totale, non varia quindi in funzione di una variabile di tipo affettivo come l'attaccamento, mostrandosi una caratteristica acquisita in questa fascia d'età (Camaioni, Longobardi e Bellagamba, 1998). Rimane stabile anche la produzione di termini emotivi: tutti i soggetti, non solo quelli caratterizzati da un attaccamento sicuro, si sono mostrati sensibili nel considerare i loro personaggi caratterizzati da emozioni, sia positive sia negative.

Il compito dato ai soggetti, cioè quello di inventare una storia utilizzando una parola stimolo "neutra", non connotata emotivamente, è stato capace di motivare allo stesso modo sia i soggetti con attaccamento sicuro che quelli con attaccamento insicuro nell'esprimere le emozioni. Una produzione di questo tipo, potrebbe essere confrontata, quindi, con il racconto di un evento personale connotato emotivamente (positivo e negativo), per approfondire la componente legata all'emotività in questo arco di età.

In realtà, considerando le diverse tipologie di attaccamento (sicuro, ambivalente, evitante) alcune differenze sono emerse. I soggetti con attaccamento ambivalente di questo campione hanno caratterizzato i loro personaggi di fantasia in termini di stati interni emotivi positivi più di quanto fanno i soggetti con attaccamento sicuro ed evitante, tra i quali non è stata riscontrata nessuna differenza nell'uso di questa categoria.

Una prima considerazione che possiamo fare in merito, fa riferimento alla modalità con cui i bambini imparano, fin da piccoli, che essi stessi e gli altri sono caratterizzati da stati interni, una modalità essenzialmente radicata nella relazione di "rispecchiamento" con il *caregiver* (Fonagy e Target, 2000). Gli autori avanzano l'ipotesi che le madri Preoccupate (attaccamento che corrisponde a quello Ambivalente nei bambini) siano abili nel rispecchiamento dell'affetto, ma lo siano meno nel trasmettere la capacità di far fronte agli affetti. Le persone con attaccamento ambivalente, possono ricorrere quindi ad una espressione ridondante dei propri affetti; attraverso le interazioni con una madre imprevedibile nelle risposte questi bambini imparano a esprimere in maniera accentuata le loro emozioni (Attili, 2001).

Anche nei trascritti dell'Adult Attachment Interview, gli adulti Preoccupati (che corrisponde ai bambini con attaccamento ambivalente) nel discutere dei loro sentimenti, esperienze e relazioni possono essere caratterizzati dall'uso di un linguaggio "esagerato", ripetitivo e che comprende termini definiti dagli autori "estremi" (Main, Goldwyn, Hesse, 2002). Gli adulti Preoccupati, inoltre, nelle relazioni di coppia sono caratterizzati da una componente d'ansia d'abbandono (Santona e Zavattini, 2006) e per la relazione che li porta a idealizzare i propri partner e a essere accondiscendenti per guadagnare accettazione (Feeney, 1990).

Possiamo pensare che in questi soggetti, nello svolgere un'attività in cui si richiedeva l'utilizzo della fantasia, potrebbero aver agito meccanismi di ansia ed esclusione difensiva (Bowlby, 1980) che li possono aver portati a idealizzare. Nelle risposte fornite al Separation Anxiety Test dei soggetti con attaccamento ambivalente di questo campione, è possibile, infatti rintracciare una significativa quantità di risposte di "Evitamento" e d'"Ansia".

Un altro dato interessante, riguarda il diverso uso che i soggetti con attaccamento sicuro hanno fatto dei termini emotivi positivi e negativi.

Contrariamente a quanto fatto dai soggetti con attaccamento ambivalente ed evitante, i quali hanno fatto un pari utilizzo di termini emotivi positivi e negativi, i soggetti con attaccamento sicuro hanno utilizzato significativamente più termini emotivi negativi, rispetto a quelli positivi. Alcuni dati però, suggeriscono che bambini in età prescolare con un attaccamento sicuro erano più avanzati nella comprensione di emozioni negative (Laible e Thompson; 1998). Anche nei trascritti dell'Adult Attachment Interview è rintracciabile una disponibilità a parlare di emozioni negative (Main, Goldwyn e Hesse, 2002), che si differenzia dall'evitamento dei soggetti distanzianti in termini di libertà di valutare le proprie esperienze negative in modo coerente, consapevole e libero da distorsioni emotive (Main, *et al.*, 1985)

Uno sviluppo futuro, che possa continuare a indagare l'interessante relazione emersa da questo lavoro tra i modelli operativi interni e la teoria della mente, potrebbe essere, quindi, l'uso di storie di fantasia con tematiche legate all'attaccamento e la loro valutazione sia in relazione all'uso di lessico psicologico, sia in termini di coerenza dei testi scritti, valutata in base alla coerenza narrativa che fa riferimento alle massime di qualità, quantità, pertinenza e maniera (Grice, 1975; 1989), così come viene applicata ai trascritti dell'AAI.

Appendici

Appendice A

Esempi di tavole del Separation Anxiety Test (Attili, 2001)

Tavola G2 (separazione Moderata): *“Questo è il primo giorno di scuola. Qui ci sono la maestra e i compagni. La mamma ha appena lasciato la bambina”.*

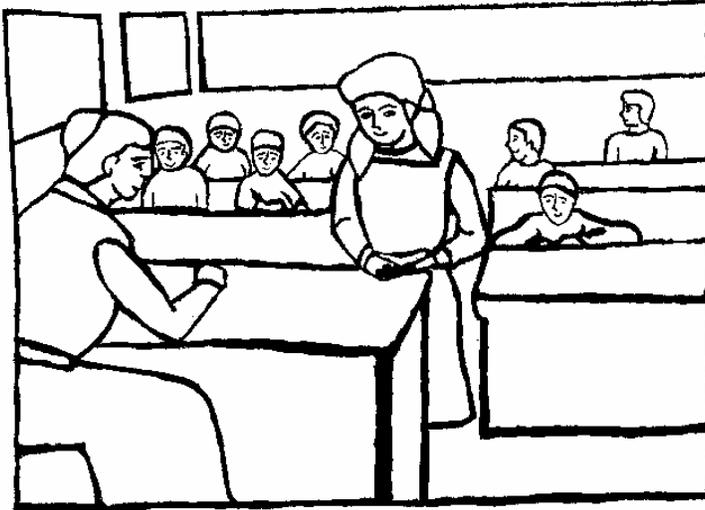
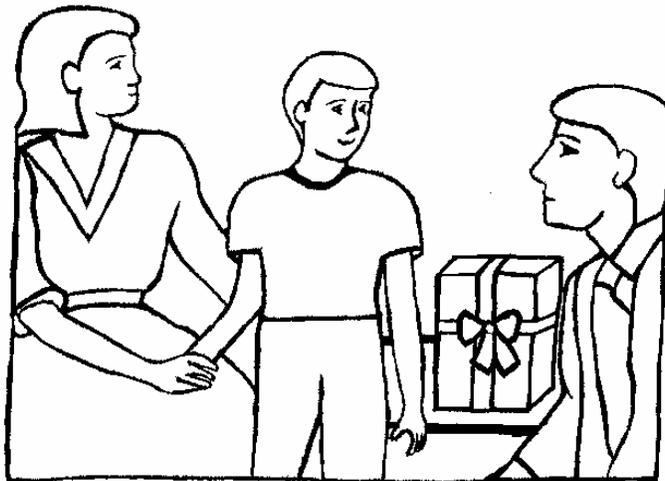


Tavola B5 (separazione Severa): *“I genitori stanno per andare via per due settimane e lasciano il bambino a casa; prima di partire, però, gli fanno un bel regalo. Qui si stanno salutando”.*



Appendice B

Parole-stimolo usate per la prova narrativa “Inventa una storia”

ANIMATI

cantante, mago, pilota, pompiere, marinaio, maresciallo, attrice, infermiera, poliziotta, ballerina, delfino, pinguino, tartaruga, pantera (N 14; 1 neutro, 7 M, 6 F)

ARTEFATTI

torta, televisione, lampadina, chiave, bicicletta, corda, spada, ombrello, sommergibile, stivale, zaino, pallone, mantello, robot (N 14; 7 F, 7 M)

NATURALI

pioggia, isola, pozzanghera, luna, tempesta, neve, montagna, vento, fulmine, albero, fungo, vulcano, buio, sole (N 14: 7 F, 7 M)

Appendice C

Esempi di codifica del SAT (tratti da Attili, 2001)

ESEMPIO 1

Scheda di Risposta

Separation Anxiety Test

Set Domande Bambino Ipotetico

Attaccamento SICURO (B)

I Domanda:

	CATEGORIA
“Secondo te, cosa prova questo/a bambino/a?”	
B1/G1 Gli/Le dispiace, si sente solo/a	1 Solitudine
B2/G2 Ha paura	11 Paura generalizzata
B3/G3 È contento/a	7 Benessere
B4/G4 Sta bene	7 Benessere
B5/G5 Si sente solo/a e triste	2 Tristezza
B6/G6 Si sente solo/a	1 Solitudine

II Domanda:

“Perché pensi che provi questo?”
B1/G1 Perché i genitori vanno via e lo/la lasciano da solo/a
B2/G2 Perché non conosce gli altri bambini
B3/G3 Perché sta con la zia
B4/G4 Perché può giocare un po' nel parco
B5/G5 Perché i genitori se ne vanno
B6/G6 Perché la mamma va via

III Domanda:

“Cosa pensi che faccia, ora, questo/a bambino/a?”	
B1/G1 Andrà a dormire	Appropriato
B2/G2 Ascolterà la maestra	Appropriato
B3/G3 Chiacchiererà con la zia	Appropriato
B4/G4 Gioca con le giostre	Appropriato
B5/G5 Fa i compiti	Appropriato
B6/G6 Cerca di dormire	Appropriato

IV Domanda:

“Secondo te, cosa farà questo/a bambino/a quando rivedrà i genitori?”
B1/G1 Dirà che si è sentito/a solo/a
B2/G2 Racconterà cosa ha fatto a scuola
B3/G3 Racconterà cosa ha fatto con la zia
B5/G5 Li abbraccerà

“Secondo te, cosa farà questo/a bambino/a quando si riavvicina ai genitori?”

B4/G4 Chiederà “Quando torniamo a casa?”

“Secondo te, cosa farà questo/a bambino/a se la madre decidesse di rimanere nella stanza?”

B6/G6 Le chiederà di raccontare una storia

Tabella di Correzione

Item	ATTACCAMENTO	PERDITA AUTOSTIMA	OSTILITÀ	FIDUCIA	EVITAMENTO	ANSIA	ANGOSCIA	CONFUSIONE	Norme	
B1/G1 S	+2								Risposte Emotive: Attribuzione Punteggio - Attaccamento in M +1 / in S +2 - Fiducia in M +2 / in S -2 / in S ₁ -1 - Ostilità -1 - Perdita Autostima -2 - Evitamento -2 - Ansia +1 (3 ^a e 4 ^a risposta -1; 5 ^a e 6 ^a -2)	
B2/G2 M						+1			- Angoscia -2 - Confusione -2	
B3/G3 S					-1				Risposte Attività Attribuzione Punteggio: Per almeno tre risposte di attività inappropriate -1	
B4/G4 M					+2					
B5/G5 S	+2									
B6/G6 M	+1								RISPOSTE ATTIVITÀ	TOTALE PUNTEGGIO
Punteggio	+5				+1	+1			0	+7

Classificazione

- Attaccamento Insicuro Evitante
- Attaccamento Sicuro
- Attaccamento Insicuro Ambivalente
- Attaccamento Disorganizzato
- Attaccamento Confuso

Punteggio

+7

ESEMPIO 2

Scheda di Risposta

Separation Anxiety Test

Set Domande Bambino Ipotetico

Attaccamento AMBIVALENTE (C)

I Domanda:

<i>“Secondo te, cosa prova questo/a bambino/a?”</i>	CATEGORIA
B1/G1 Ha paura	11 Paura generalizzata
B2/G2 È emozionato/a	11 Paura generalizzata
B3/G3 È arrabbiato/a	5 Rabbia
B4/G4 Si offende, è arrabbiato/a	5 Rabbia
B5/G5 Ha paura	11 Paura generalizzata
B6/G6 Sta bene	7 Benessere

II Domanda:

<i>“Perché pensi che provi questo?”</i>
B1/G1 Perché sta solo/a
B2/G2 Perché è il primo giorno di scuola
B3/G3 Perché i genitori sono andati via
B4/G4 Perché l’hanno fatto/a allontanare
B5/G5 Perché rimane solo/a
B6/G6 Perché i genitori sono a casa

III Domanda:

<i>“Cosa pensi che faccia, ora, questo/a bambino/a?”</i>	
B1/G1 Esce di casa	Inappropriato
B2/G2 Giocherà	Appropriato
B3/G3 Dirà alla zia che vuole i genitori	Appropriato
B4/G4 Farà una passeggiata	Appropriato
B5/G5 Piange	Inappropriato
B6/G6 Dorme	Appropriato

IV Domanda:

<i>“Secondo te, cosa farà questo/a bambino/a quando rivedrà i genitori?”</i>
B1/G1 Si fa prendere in braccio
B2/G2 Dirà che è arrabbiato/a
B3/G3 Non vuole che la madre lo abbracci
B5/G5 Li abbraccerà ma poi si arrabbia
<i>“Secondo te, cosa farà questo/a bambino/a quando si riavvicina ai genitori?”</i>
B4/G4 Dirà “Perché mi avete allontanato?”

“Secondo te, cosa farà questo/a bambino/a se la madre decidesse di rimanere nella stanza?”

B6/G6 Si sentirebbe meglio

Tabella di Correzione

Item	ATTACCAMENTO	PERDITA AUTOSTIMA	OSTILITÀ	FIDUCIA	EVITAMENTO	ANSIA	ANGOSCIA	CONFUSIONE	Norme	
B1/G1 S						+1			Risposte Emotive: Attribuzione Punteggio - Attaccamento in M +1 / in S +2 - Fiducia in M +2 / in S -2 / in S ₁ -1 - Ostilità -1 - Perdita Autostima -2 - Evitamento -2 - Ansia +1 (3 ^a e 4 ^a risposta -1; 5 ^a e 6 ^a -2) - Angoscia -2 - Confusione -2 Risposte Attività Attribuzione Punteggio: Per almeno tre risposte di attività inappropriate -1	
B2/G2 M						+1				
B3/G3 S			-1							
B4/G4 M			-1							
B5/G5 S						-1				
B6/G6 M				+2						
Punteggio			-2	+2		+1			0	+1

Classificazione

Punteggio

- Attaccamento Insicuro Evitante
- Attaccamento Sicuro
- Attaccamento Insicuro Ambivalente
- Attaccamento Disorganizzato
- Attaccamento Confuso

+1

ESEMPIO 3

Scheda di Risposta

Separation Anxiety Test

Set Domande Bambino Ipotetico

Attaccamento EVITANTE (A)

I Domanda:

<i>“Secondo te, cosa prova questo/a bambino/a?”</i>	CATEGORIA
B1/G1 Si sente solo/a	9 Evitamento
B2/G2 È felice	7 Benessere
B3/G3 È felice	9 Evitamento
B4/G4 Sta bene	7 Benessere
B5/G5 È felice	7 Benessere
B6/G6 Sta bene	7 Benessere

II Domanda:

<i>“Perché pensi che provi questo?”</i>
B1/G1 Perché non può chiamare i suoi amichetti
B2/G2 Perché impara
B3/G3 Perché fa quello che vuole
B4/G4 Perché c'è aria fresca
B5/G5 Perché gli/le hanno regalato un vestito nuovo
B6/G6 Perché la madre va a stirare e poi torna

III Domanda:

<i>“Cosa pensi che faccia, ora, questo/a bambino/a?”</i>	
B1/G1 Andrà in camera a giocare	Appropriato
B2/G2 Se ne sta in classe e si siede	Appropriato
B3/G3 Aiuterà la zia	Appropriato
B4/G4 Giocherà sull'erba	Appropriato
B5/G5 Andrà a giocare	Appropriato
B6/G6 Dorme	Appropriato

IV Domanda:

<i>“Secondo te, cosa farà questo/a bambino/a quando rivedrà i genitori?”</i>
B1/G1 Dice “Ben tornati dal ballo”
B2/G2 Li saluta
B3/G3 Li guarda e continua a fare i servizi
B5/G5 Li saluta
<i>“Secondo te, cosa farà questo/a bambino/a quando si riavvicina ai genitori?”</i>
B4/G4 Fa finta di niente

“Secondo te, cosa farà questo/a bambino/a se la madre decidesse di rimanere nella stanza?”

B6/G6 Si addormenta

Tabella di Correzione

Item	ATTACCAMENTO	PERDITA AUTOSTIMA	OSTILITÀ	FIDUCIA	EVITAMENTO	ANSIA	ANGOSCIA	CONFUSIONE	Norme	
B1/G1 S					-2				Risposte Emotive: Attribuzione Punteggio - Attaccamento in M +1 / in S +2 - Fiducia in M +2 / in S -2 / in S ₁ -1 - Ostilità -1 - Perdita Autostima -2 - Evitamento -2 - Ansia +1 (3 ^a e 4 ^a risposta -1; 5 ^a e 6 ^a -2) - Angoscia -2 - Confusione -2	
B2/G2 M				+2					Risposte Attività Attribuzione Punteggio: Per almeno tre risposte di attività inappropriate -1	
B3/G3 S					-2					
B4/G4 M				+2						
B5/G5 S				-2						
B6/G6 M				+2					RISPOSTE ATTIVITÀ	TOTALE PUNTEGGIO
Punteggio				+4	-4				0	0

Classificazione

- Attaccamento Insicuro Evitante
- Attaccamento Sicuro
- Attaccamento Insicuro Ambivalente
- Attaccamento Disorganizzato
- Attaccamento Confuso

Punteggio

0

Appendice D

Manuale di codifica dei termini di stati interni nelle storie narrative

All'interno di ogni categoria i termini sono presentati in ordine alfabetico; i verbi precedono gli aggettivi (cfr. Camaioni, Longobardi e Bellagamba, 1998; Camaioni e Longobardi, 2002).

STATI PERCETTIVI

Avvistare, distinguere, distrarsi, esplorare, fare attenzione a, fissare, guardare, intravedere, ispezionare, origliare, osservare, riconoscere, sbirciare, sentire, scorgere, sembrare (apparire), sentir caldo, sentir freddo, sentir male, udire, vedere.

STATI EMOTIVI POSITIVI

Accontentare, adorare (piacere), affascinare, affezionarsi, amare, apprezzare, avere coraggio, avere fiducia, complimentarsi, congratularsi, diventare amico, essere affezionato/attaccato, esultare, fare amicizia, fare pace, farsi coraggio/forza, far tenerezza, divertirsi, emozionarsi, essere amici, essere il preferito di, incoraggiare, innamorarsi, non avere paura, piacere, sentirsi orgoglioso, rassicurare, stare bene, tirar su d'animo, voler bene; allegro, contento, entusiasta, felice, fiero, orgoglioso, sereno, simpatico, soddisfatto, tranquillo, trionfante.

STATI EMOTIVI NEGATIVI

Annoiarsi, aver paura, arrabbiarsi, detestare, disperarsi, dispiacersi, essere geloso di, essere giù di morale, essere nemici, fare/mettere paura, farsi prendere dal panico, imbarazzarsi, infastidirsi, infuriarsi, invidiare, litigare, non voler bene, odiare, prendersela con, preoccuparsi, rimanerci male, scoraggiarsi, sentire la mancanza, sentirsi a disagio, sentirsi solo, spaventarsi, spezzare il cuore, stufarsi, vendicarsi, vergognarsi; agitato, ansioso, antipatico, deluso, depresso, imbarazzato, impaziente, infelice, inquietato, povero (=da commiserare), schifato, scioccato, spazientito, temuto, terrorizzato, triste.

STATI VOLITIVI e di ABILITA'

Accettare, approvare, arrendersi, aspirare, avere forza di volontà, avere intenzione di, avere l'obiettivo, avere voglia, cercare di, decidere, desiderare, esaudire, esitare, esprimere un desiderio, essere d'accordo, essere disposto a, essere dotato di, essere in grado di, farcela (riuscire), fare apposta, impedire, insistere, mantenere le promesse, osare, ordinare, permettere, potere (=essere capace di), preferire, promettere, proporre, provare, provocare (spingere a), rassegnarsi, rifiutare, rimpiangere, ritentare, riuscire, scegliere, scommettere, sapere (=essere capace di), sopportare, sperare, tentare, vietare, volere; bravo, capace, furbo.

STATI COGNITIVI o EPISTEMICI

Accorgersi, apprendere, architettare, aspettarsi, avere un'idea/un piano/un colpo di genio, cascarci (=essere ingannato), capire, chiedersi, comprendere, concentrarsi, conoscere, constatare, convincere, credere, curiosare, dimenticare, dare retta, dire fra sé, dirsi, escogitare, essere curioso, essere interessato, essere perplesso, essere sicuro o non sicuro di, è vero, è falso, fare caso, fare finta, fraintendere, fregare (=imbrogliare), ignorare, imparare, indovinare, ingannare, insegnare, insospettirsi, inventare, ipnotizzare, leggere nel pensiero, meravigliarsi, notare (capire), pensare, prevedere, rendersi conto, riflettere, rimanere in mente, ritenere, ricordare, riflettere, sapere, sbalordirsi, scoprire, scordarsi, sembrare, sognare, sospettare, sorprendersi, spiegare, studiare, stupirsi, togliersi dalla mente, tornare in mente, tramare, venire in mente; allibito, esterrefatto, incantato, intelligente, sbadato, sbigottito, stupito.

STATI di GIUDIZIO MORALE

Adorare, ammirare, apprezzare, approfittare, beffarsi di, bisogna (=si deve), c'è un male, chiedere scusa, consolare, dovere (=avere l'obbligo di), essere costretto, essere grato, importare, incolpare, indignato, meritare, pentirsi, perdonare, potere (=avere il permesso di), pregare, prendere in giro, ridere di, rispettare, sacrificarsi, vendicarsi; buono, cattivo.

Esempio di storia narrativa codificata

Roberto³, IV elementare. “*Inventa una storia con CHIAVE*”. Personaggio scelto: Paperino

Un giorno Paperino passeggiava con la sua macchina. Ad un certo punto immetto alla strada vide una porta e si fermò e ci entrò dentro. Ad un certo punto non sentì più il terreno e precipitò. Cominciò ad urlare ma nessuno lo sentiva. Giù giù in fondo vide una luce poi un verde ed infine cadde in un cespuglio. Si era trasportato nella favola di Alice nel paese delle meraviglie. Si accorse che anche se era atterrato su un cespuglio si era fatto male. Si alzò e vide una chiave. Si sentì uno strano rumore, sembrava una sveglia. Ad un certo punto spuntò fuori il coniglio bianco, lo strambo coniglio bianco. Portava al collo un grosso orologio e tra sé e sé confabulava qualcosa. Paperino si avvicinò e sentì che diceva farò tardi, farò tardi e non smetteva mai. Lo seguì e vide delle porte. Pensò che quella strana chiave a forma di balena potesse aprire la porta. Provò entrò e riprecipitò ma questa volta non atterrò su un morbido cespuglio ma nella bocca della balena bianca Moby Dick. Riatterrò su una altra chiave questa volta però era a forma di macchina. La balena starnutì e all'improvviso Paperino schizzò fuori e vide un'altra porta ma era molto in alto. Pensò che essendo un papero sbattendo le ali potesse volare. Provò e i risultati furono buoni. Si alzò sufficientemente per aprire la porta, ci riuscì e si ritrovò nella sua macchina. Era spaventato e così corse a casa. Si stese e si addormentò. Sognò quello che era successo così si risvegliò all'istante. Corse in farmacia e comprò un calmante. Tornò a casa lo prese e si addormentò senza alcun problema come un angioletto.

Lessico psicologico		Tipi	Frequenze
Percettivi	<i>vedere, sentire, sembrare</i>	3	10
Emotivi Positivi	<i>senza alcun problema</i>	1	1
Emotivi Negativi	<i>spaventato</i>	1	1
Volitivi	<i>potere, provare, riuscire</i>	3	5
Cognitivi	<i>accorgersi, pensare, sognare</i>	3	4
Morali			
Totale		11	21

³ Nome di fantasia

Appendice E – Utilizzo di termini di stati interni nel campione

N° di parole	PE-T	PE-F	EP-T	EP-F	EN-T	EN-F	EM-T	EM-F	VO-T	VO-F	CO-T	CO-F	MO-T	MO-F
0	63	63	82	82	78	78	52	52	32	32	59	59	104	104
1	44	33	37	32	37	34	39	33	37	29	36	35	20	16
2	23	18	10	13	13	13	24	26	27	24	27	20	11	10
3	4	11	3	3	5	5	10	11	29	21	10	11		5
4	1	5	2	4	1	4	5	4	7	12	1	6		
5		2	1	1	1	1	4	6	3	8	1	1		
6								2		6	1	2		
7		1								1				
8										1		1		
9							1	1						
10		1								1				
11		1												
Tot	135													

PE: Percettivi

EP: Emotivi Positivi

EN: Emotivi Negativi

EM: Emotivi Totali

T: Tipi

VO: Volitivi

CO: Cognitivi

MO: Morali

F: Frequenze

Riferimenti Bibliografici

- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P.A., Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversation about past emotion: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33, 309-323.
- Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D.S., Wittig, B.A. (1969). Attachment and exploratory behaviour of one-year-olds in a Strange Situation. In B.M. Foss (Eds.), *Determinants of infant behaviour*. London: Methuen, 113-136.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., Stayton, D.J. (1971). Individual differences in Strange situation behavior of one years old. In H.R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations*. New York: Academic Press.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ammaniti, M., Speranza, A.M., Candelori, C. (1996). Stabilità dell'attaccamento infantile e trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 63, 313-332.
- Ammaniti, M., Candelori, C., Pola, M., Speranza, A.M., Tambelli, R. (1994). Influenze culturali e dinamiche relazionali nell'attaccamento infantile. In G. Attili (a cura di) *Attaccamento e disadattamento*, nucleo monotematico di *Età Evolutiva*, 47, 99-109.
- Ammaniti, M., Tambelli, R., Zavattini, G.C., Vismara, L., Volpi, B. (1999). Attaccamento e funzione riflessiva in adolescenza. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, III, 1, 155-175.
- Ammaniti, M., van Ijzendoorn, M.H., Speranza, A.M., Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during the late childhood and early adolescence: an exploration of stability change. *Attachment & Human Development*, 2, 3, 328-346.
- Antonietti, A., Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (1998). Lo sviluppo del linguaggio mentale in psicologia ingenua, storia e matematica. *Studi di Psicologia dell'Educazione*, 17 (1-2-3), 170-203.
- Antonietti, A., Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (2005). *Theory of mind and language in developmental contexts*. New York: Kluwer.
- Arranz, E., Artamendi, J., Olabarrieta, F., Martín, J. (2002). Family context and theory of mind development. *Early Child Development and Care*, 172, 1, 9-22.
- Astington, J.W. (1990). Narrative and child's theory of mind. In B.K. Britton, A.D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language*, Hillsdale: Erlbaum, 151-172.
- Astinton, J.W. (1994). *The Child's Discovery of the Mind*. London: Fontana.
- Astington, J.W. (1996). What is theoretical about the child's theory of mind? A Vygotskian view of its development. In P. Carruthers e P.K. Smith (Eds.). *Theories of theories of mind*. (pp. 184-199). Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. in O. Liverta Sempio e A. Marchetti (a cura di). *Teoria della mente e relazioni affettive*. Torino: UTET, 2001.
- Astington, J.W. (2001). The future of theory-of-mind research: understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72 (3), 685-687.

- Astington, J.W., Harris, P.L., Olson, D.R. (Eds.) (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Astington, J.W., Jenkins, J. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Astington, J.W., Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind. *Developmental Psychology*, 35, 1311-20.
- Astington, J.W., Olson, D.R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 179-189.
- Attili, G. (2001). *Ansia da separazione e misura dell'attaccamento normale e patologico. Versione modificata e adattamento italiano del Separation Anxiety Test (SAT) di Klagsbrun e Bowlby*. Milano: Unicopli.
- Attili, G. (2004). *Attaccamento e Amore*. Bologna: Il Mulino.
- Attili, G., Cesarini, G. (2005). I legami sentimentali degli adulti e le loro relazioni di attaccamento infantili. *Età Evolutiva*, 80, 60-66.
- Attili, G., Di Pentima, L., Magnani, M. (2004). Disturbi del comportamento alimentare, modelli mentali dell'attaccamento e relazioni familiari. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, VIII, 1, 69-96.
- Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: understanding attention in others. In A. Whiten (a cura di), *Natural theories of mind*, Oxford: Basil Blackwell. Trad. it. in L. Camaioni, 2003.
- Baron-Cohen, S. (1994). How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mind reading. *Cahiers de Psychologie Cognitive (Current psychology of Cognition)*, 13 (5), 1-40.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press. Trad. it. *L'autismo e la lettura della mente*. Roma: Astrolabio, 1997.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1995). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 4, 37-46.
- Bartsch, K., Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Battistelli, P. (a cura di) (1995). *Io penso che tu pensi... Le origini della comprensione della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Battistelli, P. (2001). Teoria infantile della mente e pensiero metarappresentativo. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXVIII, 3, 491-497.
- Baumgartner, E., Devescovi, A. (1996). *Come e perché nelle favole raccontati dai bambini*. Ripatransone (AP): Edizioni Sestante.
- Baumgartner, E., Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erikson.
- Baumgartner, E., Devescovi, A., Biagini, E. (1998). La comprensione della mente nei racconti dei bambini. *Rassegna di Psicologia*, 1, XV, 91-111.
- Baumgartner, E., Devescovi, A., D'Amico, S. (2000). *Il Lessico Psicologico dei Bambini*. Roma: Carocci.
- Belacchi, C., Gobbo, C. (2004). *Parlare con i bambini. L'interazione comunicativa nello sviluppo normale e patologico*. Roma: Carocci.
- Bellagamba, F., Cassibba, R., De Pace, C. (2003). *Lessico mentale e stile di attaccamento nelle narrazioni scritte da bambini in età scolare*. Poster presentato al XVII Congresso Nazionale A.I.P., Sezione Psicologia dello Sviluppo, Bari, Settembre 2005.

- Benelli, B., Carelli, M.G., Arnold, S. (1995). Effetti del tipo di relazione interpersonale sul decentramento e sulla competenza metacognitiva: la teoria della mente in gemelli, fratelli e figli unici. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXII, 1, 107-135.
- Berlin, L.J., Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12, 4, 477-495.
- Berman, R., Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narratives: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bion, W.R. (1962). Trad. it. *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972.
- Bosaki, S.L., Astington, J.W. (1999). Theory of mind in preadolescence: relations between social understanding and social competencies. *Social Development*, 8, 2, 237-255.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. vol. 1, *Attachment*. New York: Basic Books. Trad. it. *Attaccamento e Perdita*. vol. 1, *L'attaccamento*. Torino: Boringhieri, 1972.
- Bowlby, J. (1973a). *Attachment and Loss*. vol. 1, *Attachment*. New York: Basic Books. Trad. it. *Attaccamento e Perdita*. vol. 1, *L'attaccamento*. Torino: Boringhieri, 1972.
- Bowlby, J. (1973b). *Attachment and Loss*. vol. 2, *Separation*. New York: Basic Books. Trad. it. *La Separazione dalla Madre*. Torino: Boringhieri, 1975.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss*. vol. 3, *Loss*. New York: Basic Books. Trad. it. *Attaccamento e Perdita*. vol. 3, *La perdita della madre*. Torino: Boringhieri, 1983.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. London: Routledge. Trad. it. *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina, 1989.
- Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: their role in the development of attachment relationship. In R.A. Thompson (Eds.), *Socio-Emotional Development*. Nebraska: University of Nebraska Press, 57-113.
- Bretherton, I., Beegley, M. (1982). Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Bretherton, I., McNew, S., Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: when do infants acquire a 'theory of mind'? In M.E. Lamb and L.R. Sherrod (eds). *Infant social cognition* (pp. 333-373). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of attachment relationship. In M.T. Greenberg, A. Cicchetti, M.E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention*, 273-308.
- Bretherton, I., Bates, E., Benigni, L., Camaioni, L., Volterra, V. (1979). Relationships between cognition, communication and quality of attachment. In E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni e V. Volterra (Eds.), *The emergence of symbols*. New York: Academic Press, 223-269.
- Brown, J., Dunn, J. (1991). "You can cry, Mum": The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-259.
- Brown, J., Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your siblings? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63, 336-349.

- Brown, J., Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. It. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza, 1988.
- Bruner, J.S. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. it. *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner, J.S. (1993). Do we “acquire” culture or vice versa? *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 515-516.
- Bruner, J.S., Feldman, C. (1993). Theories of mind and the problem of autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds*. New York: Oxford University Press. Trad. it. Costruzione narrativa dell’esperienza sociale e teorie della mente: che cosa manca agli autistici. *Età Evolutiva*, 45, 84-101.
- Butterworth, G.E., Harris, P.L., Leslie, A.M., Wellman, H.M. (Eds.) (1991). *Perspectives on the child’s theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Call, J., Tomasello, M. (1999). A nonverbal false belief task: The performance of children and great apes. *Child Development*, 70, 381-395.
- Camaioni, L. (1992). Mind knowledge in infancy: The emergence of intentional communication. *Early Development and Parenting*, 1, 1, 15-22.
- Camaioni, L. (1993a). Lo sviluppo della teoria della mente e dei suoi precursori. *Età Evolutiva*, 45, 61-72.
- Camaioni, L. (1993b). The development of intentional communication. A re-analysis. In J. Nadel, L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communicative development*. London: Routledge, 82-96. Trad. it. In O. Liverta Sempio e A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell’altro: contesto, conoscenza e teorie della mente*. Milano: Cortina, 1995, 319-333.
- Camaioni, L. (2001). Il contributo della teoria della mente alla comprensione dello sviluppo umano. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 455-476.
- Camaioni, L. (a cura di) (2003³). *La Teoria della Mente. Origini, Sviluppo e Patologia*. Roma-Bari: Laterza.
- Camaioni, L., Bellagamba, F., Casibba, R. (2004). *Lessico mentale nei testi narrativi di bambini di età scolare*. Poster presentato al XVIII Congresso Nazionale A.I.P., Sezione Psicologia dello Sviluppo. Sciacca, 2004.
- Camaioni, L., Longobardi, E. (1997). Referenze a stati mentali nella produzione linguistica spontanea a 20 mesi. *Età Evolutiva*, 56, 16-25.
- Camaioni, L., Longobardi, E., (2002). *Evoluzione del lessico psicologico nei testi scritti da bambini in età scolare*, progetto di Ricerca. Università degli Studi di Roma, “La Sapienza”, 2002-2003.
- Camaioni, L., Ercolani, A.P., Devescovi, A. (1992). Produzione di testi narrativi con e senza computer. Risultati di una ricerca su bambini di scuola elementare. *Età Evolutiva*, 41, 41-51.
- Camaioni, L., Longobardi, E., Bellagamba, F. (1998). Evoluzione dei termini di stati mentali nelle storie di fantasia scritte da bambini in età scolare. *Età Evolutiva*, 60, 20-29.
- Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carli, L. (!995). (A cura di). *Attaccamento e rapporto di coppia*. Milano: Raffaello Cortina.

- Cassibba, R., D'Odorico, L. (2000). *La valutazione dell'attaccamento nella prima infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Cassibba, R., van Ijzendoorn, M. (2005). *L'intervento clinico basato sull'attaccamento. Promuovere la relazione genitore-bambino*. Bologna: Il Mulino.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationship. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 228-249.
- Cassidy, J., Shaver, P.R. (1999), (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application*. New York: The Guilford Press. Trad. it. *Manuale dell'Attaccamento: Teoria, Ricerca e Applicazioni Cliniche*. Roma: Giovanni Fioriti Editore, 2002.
- Caviglia, G. (2003). *Attaccamento e Psicopatologia*. Roma: Carocci.
- Caviglia, G. (2005). *Teoria della Mente, Attaccamento Disorganizzato, Psicopatologia*. Roma: Carocci.
- Charman, T., Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language, and narrative discourses: an experimental study. *Cahiers de Psychologie Cognitive / Current Psychology of Cognition*, 17 (2), 245-271.
- Colonnesi, C. (2005). *The emergence of a theory of mind from infancy to childhood*. Amsterdam: IPSKAMP.
- Coltheart, M. (2000). Modularity and cognition. *Trends in Cognitive Science*, 3, 115-120.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Crittenden, P.M. (1992a). quality of attachment in the preschool years. *Developmental and Psychopathology*, 4, 209-241.
- Crittenden, P.M. (1992b). Coding manual. Classification of quality of attachment for preschool-aged children. Manoscritto non pubblicato, Family Research Laboratory, University of New Hampshire, Durham.
- Crowell, J.A., Owens, G. (1996). *Current Relationship Interview and scoring system*. State University of New York at Stony Brook.
- Crowell, J.A., Fraley, R.C., Shaver, R.P. (1999). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In J. Cassidy e P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application*. New York: The Guilford Press.
- Cutting, A., Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 4, 853-865.
- De Rosnay, M., Harris, P.L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment and Human Development*, 4, 1, 39-54.
- De Wolff, M., van Ijzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 4, 571-591.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.
- Devescovi, A., Baumgrtner, E. (1996). Come e perché. Lessico psicologico e spiegazioni nei racconti dei bambini. *Età Evolutiva*, 55, 42-52.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. it. 1990. Milano: Cortina.
- Dunn, J. (1999). Making sense of the social world: mindreading, emotions and relationship. In P.D. Zelazo, J.W. Astington e D.R.Olson (Eds.). *Developing theories of mind* (pp. 19-43). Cambridge: Cambridge

- University Press. Trad. it. in L. Camaioni (a cura di), *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Bari: Laterza, 2003³.
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 142-144
- Dunn, J., Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merril-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- Dunn, J., Huges, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationship. *Cognition and emotion*, 12, 2, 171-190. Trad. it. in O. Liverta Sempio e A. Marchetti, 2001.
- Dunn, J., Bretherton, I., Munn, P. (1987). Conversation about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Easterbrooks, M.A., Abeles, R. (2000). Windows to the self in 8-year-olds: Bridges to attachment representation and behavioral adjustment. *Attachment & Human Development*, 2, 1, 85-106.
- Falcone, M., Carcione, A., Dimaggio, G., Nicolò, G., Pontati, I., Procacci, M., Semerari, A. (2000). *Il modularismo metodologico della Scala di Valutazione della Metacognizione (SVaM) per l'osservazione delle variazioni della funzione metacognitiva in psicoterapia*, X Congresso SITCC: <http://www.conor.it/sitcc/s.38.html>.
- Feeney, J. (1990). Adult romantic attachment and couple relationship. J. In J. Cassidy e P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press, 520-554. Trad. it. in J. Cassidy e P.R. Shaver (ed. It. a cura di A. Troisi), *Manuale dell'attaccamento*. Roma: G. Fioriti, 2002.
- Feeney, J. (2003). The systemic nature of couple relationships: an attachment perspective. In P. Erdman e T. Caffery (Eds.), *Attachment and Family System: Conceptual, Empirical and Therapeutic Relatedness*. New York: Brunner Routledge.
- Feldman, C.F. (1992). The new theory of theory of mind. *Human Development*, 35, 107-117.
- Finnegan, R.A., Hodges, E.V.E., Perry, D.G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development*, 67, 1318-1328.
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles*, 20, 11/12, 675-691.
- Flavell, J.H., (1970). Developmental studies of mediated memory. In H.R. Reese e L.P. Lipsitt (Eds.), *Advances in child development and behavior*, vol. 5. New York: Academic Press.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15-23.

- Flavell, J.H., Miller, P.H., Miller, A.S. (1977). *Cognitive Development*, (3rd Ed. 1993) US: Prentice-Hall. Trad. it. *Psicologia dello Sviluppo Cognitivo*, Bologna: Il Mulino, 1996.
- Fodor, J.A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Fodor, J.A. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Fonagy, P. (1991). Thinking about thinking: Some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *International Journal of Psycho-Analysis*, 72, 639-656.
- Fonagy, P. (1998). Prevention, the appropriate target of infant psychotherapy. *Infant Mental Health Journal*, 19, 2, 125-150.
- Fonagy, P. (1999). Points of contact and divergence between psychoanalytic and attachment theories: Is psychoanalytic theory truly different? *Psychoanalytic Inquiry*, 19, 4, 448-481. Trad. it. in P. Fonagy e M. Target (a cura di V. Lingiardi e M. Ammaniti), *Attaccamento e Funzione Riflessiva*, Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Fonagy, P., Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Developmental and Psychopathology*, 9, 679-700. Trad. it. in P. Fonagy e M. Target (a cura di V. Lingiardi e M. Ammaniti), *Attaccamento e Funzione Riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Fonagy, P., Target, M. (2000). Playing with the reality: III. The persistence of dual psychic reality in borderline patients. *International Journal of Psycho-Analysis*, 81, 853-873. Trad. it. in P. Fonagy e M. Target (a cura di V. Lingiardi e M. Ammaniti), *Attaccamento e Funzione Riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Fonagy, P., Target, M. (2001). *Attaccamento e Funzione riflessiva*. A cura di V. Lingiardi e M. Ammaniti. Milano: Raffaello Cortina.
- Fonagy, P., Redfern, S., Charman, T. (1997). The Relationship between Belief-Desire reasoning and a Projective Measure of Attachment Security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 51-61. Trad. it. in O. Liverta Sempio e A. Marchetti, 2001.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press. Trad. it. *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del Sé*. Milano: Raffaello Cortina, 2005.
- Fonagy, P. Steele, M., Steele, H., Holder, J. (1997). Quality of attachment to mother at one year predicts belief-desire reasoning at five years. *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, vol. 14.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G.S., Higgitt, A.C. (1991). The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 3, 201-218.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, C., Target, M. (1995). Attachment, the reflective self and borderline states. In S. Goldberg, R. Muir, J. Kerr (Eds.), *Attachment, Theory Social, Development and Clinical Perspectives*. Hillsdale: Analytic Press. Trad. it. in P. Fonagy e M. Target (a cura di V. Lingiardi e M. Ammaniti), *Attaccamento e Funzione Riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.

- Fox, R. (1991). Developing awareness of mind reflected in children's narrative writing. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 281-298.
- Frank, R.E., Hall, W.S. (1991). Polysemy and the acquisition of cognitive internal state lexicon. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20, 283-304.
- Frye, D. (1991). The origins on intention in infancy. In D. Frye, C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind: mental states and social understanding*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Frye, D., Moore, C. (Eds.) (1991). *Children's theories of mind: mental states and social understanding*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- George, C., Kaplan, N., Main, M. (1986). Adult Attachment Interview, manoscritto non pubblicato, Department of Psychology, University of California, Berkeley.
- Gobbo, C. (2001). Cercando le basi dello sviluppo della Teoria della Mente. *Giornale Italiano di Psicologia*. XXVIII, 3, 507-516.
- Gobbo, C. (2004). Interazioni con l'adulto e comprensione di emozioni in bambini con sviluppo tipico e atipico. In C. Belacchi e C. Gobbo, *parlare con bambini*. Roma: Carocci
- Gobbo, C., Modesti, C. (1990). Comprensione dei verbi mentali in bambini di età scolare. *Ricerche di Psicologia*, 4, 74-94.
- Goldman, A.I., (1993). The psychology of folk psychology. *Behavioral and Brain Science*, 16, 15-29.
- Goldwin, R., Stanley, C., Smith, V., Green, J. (2000). The Manchester Child Attachment Story Task: relationship with parental AAI, SAT and child behaviour. *Attachment & Human Development*, 2, 1, 71-84.
- Gopnik, A. (2003). The theory theory as an alternative to innates hypothesis. In L. Antony & N. Horstein (Eds.) Chomsky and his critics (pp.238-254). New York: Basil Blackwell.
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N. (1997). Words, thoughts, and theories. *Cambridge, MA: MIT Press*.
- Gopnik, A., Wellman, H.M. (1994). The „theory theory“. In L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.), *Domain-Specificity in Cognition and Culture* (pp. 257-293). New York: Cambridge university Press.
- Granot, D., Maysel, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*. 25, 6, 530-541.
- Green, J., Stanley, C., Smith, V., Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in young school-age children: The Manchester Child attachment Story Task. *Attachment & Human Development*, 2, 1, 48-70.
- Greenberg, M.T., DeKlyen, M., Speltz, M.L., Endriga, M.C. (1997). The role of attachment processes in externalizing psychopathology in young children. In L. Atkinson e K.J. Zucker (Eds.), *Attachment and psychopathology*. New York: Guilford Press, 196-222.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole e J.L. Moran (Eds.), *Syntax and semantic III: Speech acts*. New York: Academic Press.
- Grice, H.P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haden, C.A., Fivush, R., Reese, E. (1997). Lo sviluppo narrativo nel contesto sociale. In A. Smorti (a cura di), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Hansburg, H.G. (1972). *Adolescent Separation Anxiety: A Method for the Study of Adolescent Separation Problems*. Springfield: C.C. Thomas.

- Happè, F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Harris, P.L. (1992). From simulation to folk psychology: the case for development. *Mind and Language*, 7, 120-144.
- Harris, P.L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental change and the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35, 3-28.
- Harris, P.L. (1996). Desires, beliefs, and language. In P. Carruthers, P.K. Smith (Eds.). *Theories of Theories of Mind* (pp. 200-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, P.L. (1996b). Comparing beliefs and desires. In P. Carruthers, P.K. Smith (Eds.). *Theories of Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, P.L. (1999). Individual differences in understanding emotion: the role of attachment status and psychological discourse. *Attachment & Human development*. 1, 3, 307-324.
- Hesse, E. (1999). The adult Attachment Interview : Historical and Current Perspectives. In J. Cassidy e P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press, 395-433. Trad. it. in J. Cassidy e P.R. Shaver (ed. it. a cura di A. Troisi), *Manuale dell'attaccamento*. Roma: G. Fioriti, 2002.
- Hesse, E., Main, M. (1999). Frightened behavior in traumatized but non-maltreating parents : Previously unexamined risk factor for offspring. *Psychoanalytic Inquiry*, 19, 30-61.
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative genre skills among first graders from two communities. In A. McCabe e C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hobson, R.P. (1991). Against the theory of 'theory of mind'. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51.
- Hobson, R.P. (1993a). Understanding persons : The role of affect. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. Oxford : Oxford University Press.
- Hobson, R.P. (1993b). *Autism and the Development of Mind*. Hove : Erlbaum.
- Hollingshead, A. B. (1975). Four factor index of social status. Unpublished manuscript, Department of Sociology, Yale University, New Haven, CT.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233-253.
- Hughes, C. (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.
- Hughes, C., Dunn, J. (1997). "Pretend you didn't know": Young children's talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*, 12, 477-499.
- Hughes, C., Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 5, 1026-1037.
- Jenkins, J.M., Astington, J.W. (1996). Cognitive factors and family structures associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78. Trad. it. in O. Liverta Sempio e A. Marchetti, 2001, 107-128.

- Johnson-Laird, P.N. *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. it. *Modelli mentali. Verso una scienza cognitive del linguaggio, dell'inferenza e della scienza*. Bologna: Il mulino, 1988.
- Karmiloff-Smith, A. (1988). The child is a theoretician, not an inductivist. *Mind and Language*, 3, 183-195.
- Keil, F.C. (1989). *Concepts, Kinds, and Cognitive Development*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Kerns, K.A., Klepac, L., Cole, A. (1996). Peer relationship and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental psychology*, 32, 457-466.
- Kerns, K., Richardson, R. (2005). *Attachment in middle childhood*. New York: Guilford Press.
- Klagsbrun, M., Bowlby, J. (1976), Responses to separation from parents: a clinical test for young children. *Projective Psychology*, 21, 2, 7-27.
- Kuebli, J., Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversation about past emotions. *Sex Roles*, 27, 683-698.
- Laible, D.J., Thompson, R.A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34, 1038-1045.
- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F., Arsenio, W.F. (2002). Parent-child emotion communication, attachment, and affective narratives. *Attachment & Human Development*, 4, 1, 55-67.
- Leslie, A.M. (1987). Pretence and representation in infancy: the origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*, 94, 84-106.
- Leslie, A.M. (1994). ToMM, ToBY, and agency: core architecture and domain specificity. In L. Hirschfeld e S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Leslie, A.M. (2000). 'Theory of mind' as a mechanism of selective attention. In M. Gazzaniga (Ed.) *The cognitive neurosciences*, (pp. 1235-1247). Cambridge, MA: MIT Press.
- Leslie, A.M., Happé, F. (1989). Autism and ostensive communication: the relevance of metarepresentation. *Development and Psychopathology*, 1, 205-212.
- Leslie, A.M., Roth, D. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Levorato, M.C., Arfé, B. (2004). Chi inventa le storie? La concezione dell'authorship in età scolare. *Età Evolutiva*, 77, 44-56.
- Lewis, C., Osborne, A. (1990). Three-year-olds' problems with false beliefs: conceptual deficit or linguistic artefact? *Child Development*, 61, 975-983.
- Lewis, C., Freeman, N.H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., Berridge, D.M. (1996). Social influences on false belief access: specific influences or general apprenticeship?. *Child Development*, 67, 2930-2947.
- Liotti, G. (1994). *La Dimensione Interpersonale della Coscienza*. Roma: Carocci.
- Liotti, G. (1999). Il nucleo del disturbo borderline di personalità: un'ipotesi integrativa. *Psicoterapia*, 16, 53-65.
- Liotti, G. (2001). *Le Opere della Coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (a cura di) (1995). *Il pensiero dell'altro: contesto, conoscenza e teoria della mente*. Milano: Raffaello Cortina.

- Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (1999a). *SAT-Famiglia: Prova di Ansia da separazione riferita alla relazione con i genitori*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore; Urbino: Università degli Studi.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (1999b). *SAT-Scuola: Prova di Ansia da separazione riferita alla relazione con l'insegnante*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore; Urbino: Università degli Studi.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (a cura di) (2001a). *Teoria della mente e relazioni affettive*. Torino: UTET.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (2001b). Comprensione degli stati mentali e relazioni affettive nel contesto familiare e scolastico. In O. Liverta Sempio, A. Marchetti, (a cura di), *Teoria della mente e relazioni affettive*. Torino: UTET.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A., Leccio, F., (2001). *Il SAT Famiglia e il SAT Scuola. Strumenti di misura dell'ansia da separazione da genitori e insegnanti*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A., Leccio, F., (a cura di) (2005). *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A., Castelli, I., Pezzotta, C. (2005). *Mentalizzazione e competenza sociale. La comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico*. Milano: Franco Angeli.
- Longobardi, E., Camaioni, L., Palla, B., Piras, R., Presaghi, F. (2005). Mental state references in elementary school children's written narratives. Poster presentato al *XIth European Conference on Developmental Psychology*, La Laguna, Tenerife.
- Lyons-Ruth, K., Jacobvitz, D. (1999). Attachment Disorganization. Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. In J. Cassidy e P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press, 520-554.. Trad. it. in J. Cassidy e P.R. Shaver (ed. It. a cura di A. Troisi), *Manuale dell'attaccamento*. Roma: G. Fioriti, 2002.
- Magai, C. (1990). Affect, imagery, and attachment: Working models of interpersonal affect and the socialization of emotion. In J. Cassidy e P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press, 520-554.. Trad. it. in J. Cassidy e P.R. Shaver (ed. It. a cura di A. Troisi), *Manuale dell'attaccamento*. Roma: G. Fioriti, 2002.
- Main, M (1983). Exploration, play, and cognitive functioning as related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 6, 167-174.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment: Findings and directions for future research, Trad. it. in C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, P. Marris (a cura di) *L'attaccamento nel ciclo di vita*, Roma: Il Pensiero Scientifico, 1995.
- Main, M. (2000). The organized categories of infant, child, and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48, 1055-1096.
- Main M., Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classification and stable over a one-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- Main, M. Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M.T.

- Greenberg, D. Cicchetti e E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, Research, and Intervention*. Chicago: The University of Chicago Press, 161-182.
- Main, M. Hesse, E. (1992). Attaccamento disorganizzato/disorientato nell'infanzia e stati mentali dissociati dei genitori, in M. Ammaniti e D. Stern (a cura di), *Attaccamento e psicoanalisi*. Roma-Bari: Laterza.
- Main, M., Goldwin, R., Hesse, E. (2002). *Adult Attachment Scoring and Classification System*. Unpublished Manuscript, Department of Psychology, University of California at Berkeley.
- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In I. Bretherton, E. Waters (Eds.) *Growing Points of Attachment Theory and Research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (1-2), Serial No. 209. Trad. it. in C. Riva Crugnola (a cura di), *Lo sviluppo affettivo del bambino*, Milano: Cortina, 1993, 109-152.
- Main, M., Morgan, H. (1996). Disorganization and disorientation in infant Strange Situation behavior: Phenotypic resemblance to dissociative states? In L.K. Michelson e W. J. Ray (Eds.), *Handbook of dissociation: Theoretical, empirical, and clinical perspectives*. New York: Plenum Press, 107-138.
- Main, M., Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti e E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, Research, and Intervention*. Chicago (IL): The University of Chicago Press.
- Malatesta, C.Z., Culver, C., Tesman, J.R., Shepard, B. (1989). *The Development of Emotional Expression During the First Two Years of Life*. Chicago (IL): University of Chicago Press.
- Marchetti, A. (1995). L'accesso alla mente: panorami e percorsi. In O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro*. Milano: Cortina.
- Martin, R.M., Green, J.A. (2005). The use of emotional explanations by mothers: relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14, 2, 229-249.
- McCabe, A., Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe e C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- McCabe, A., Peterson, C. (1991), (Eds.). *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Meins, E. (1997a). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove: Psychology Press. Trad. it. *Sicurezza e sviluppo sociale della conoscenza*, Milano: Cortina, 1999.
- Meins, E. (1997b). Security of attachment and maternal tutoring strategies: Interaction within the zone of proximal development. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 129-144.
- Meins, E. (1998). The effects of security of attachment and maternal attribution of meaning on children's linguistic acquisitional style. *Infant Behavior and Development*, 21, 237-252.
- Meins, E. (1999). Sensitivity, security and internal working models: Bridging the transmission gap. *Attachment & Human Development*, 1, 3, 32-342.
- Meins, E. (2003). *Emotional Development and Early Attachment Relationship*. Malden (MA): Blackwell.
- Meins, E., Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14, 363-380.
- Meins, E., Russel, J. (1997). Security and symbolic play: The relation between security of attachment and executive capacity. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 63-76.

- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 5, 637-648.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russel, J., Clark-Carter, D., (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: a longitudinal study. *Social Development*, 7, 1, 1-24.
- 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., Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flüßberg e D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds*. Oxford : Oxford University Press, 181-203. Trad. it. in L. Camaioni (a cura di), *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Bari : Laterza, 2003².
- Montirosso e coll (2004)
- Moore, C. (1996). Theories of mind in infancy. *British Journal of Developmental psychology*, 14, 19-40.
- Moses, L.J., Flavell, J.H. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Child Development*, 61, 929-945.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 38, (1) &(2).
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170-187.
- Olson, D.R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Olson, D.R. (1991). L'alfabetizzazione come attività metalinguistica. In D.R Olson e N. Torrance, 1991, 263-283.
- Olson, D.R., Astington, J.W. (1987). Seeing and knowing: on the ascription of mental states to young children. *Canadian Journal of Psychology*, 41, 4, 399-411.
- Olson, D.R., Astington, J.W. (1993). Pensare il pensiero. In O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teoria della mente*. Milano: Raffaello Cortina, 1995.
- Olson, D.R., Homer, B. (1996). *The child's conception of the "word"*. Paper presented at the XXVI International Congress of Psychology, Montreal.
- Olson, D.R., Torrance, N. (1987). Language, literacy and mental states. *Discourse Processes*, 10, 2, 157-167.
- Olson, D.R., Torrance, N. (1991). *Literacy and Orality*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it., Milano: Raffaello Cortina, 1995.
- Ontai, L.L. (2003). Attachment, parent-child discourse and theory of mind development. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63, 7-B, 3497-3574.
- Ontai, L.L., Thompson, R.A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11, 4, 433-450.
- Ortu, F., Pazzagli, C., Williams, R. (2005). *La psicologia contemporanea e la teoria dell'attaccamento*. Roma: Carocci.

- Pepi, A., Alesi, M. (2002). Sviluppo del lessico cognitivo in bambini di età scolare. *Ricerche di Psicologia*, 25, 3, 57-74.
- Pepi, A., Alesi, M. (2003). Reading comprehension: think and know verbs. *Psychological Reports*, 93, 1247-1260.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner, J., Leekam, S.R., Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: the case of conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J., Ruffman, T., Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: you catch it from yours sibs. *Child Development*, 65, 1128-38. Trad. it. in O. Liverta Sempio e A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teoria della mente*, Milano: Cortina, 1995.
- Peterson, C.C., Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind : mothers' preferences for mental state explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development*, 18, 399-429.
- Piaget, J. (1926). *La representation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan. Trad. it. *La rappresentazione del mondo del fanciullo*. Torino: Boringhieri, 1966.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Switzerland: Delachaux Niestlé. Trad. it. *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti e Barbera, 1991.
- Povinelli, D. (1999). Social understanding in chimpanzees: new evidence from a longitudinal approach. In P.D. Zelazo, J.W. Astington e D.R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: social understanding and self control* (pp. 195-225). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Repacholi, B., Trapolini, T. (2004). Attachment and preschool children's understanding of maternal versus non-maternal psychological states. *The British Journal of Developmental Psychology*, 22, 395-415.
- Resnick, G. (1993). *Manual for the administration, coding and interpretation of the Separation Anxiety Test for 11- to 14-years old*. Rockville, MD: Westat.
- Riva Crugnola, C. (A cura di) (1999). *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., Clements, W.A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 14, 161-174.
- Ruffman, T., Perner, J., Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 3, 395-411.
- 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, 734-751.
- Russel, J. (1995). « At two with nature»: Agency and the development of self-world dualism. In J. Bermudez, A. Marcel, N. Elia (Eds.), *The Body and the Self*, Cambridge MA: MIT Press.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Salerni, N., Calvo, V., D'Odorico, L. (2001). Influenze di ordine affettivo-relazionale e cognitivo nello sviluppo della competenza linguistica. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXVIII, 4, 781-802.
- Santona, A., Zavattini, G.C. (in stampa). Stili di attaccamento romantico e adattamento di coppia. *Età evolutiva*.

- Schneider-Rosen, K. (1990). The developmental reorganization of attachment relationship: Guidelines for classification beyond infancy. In M.T. Greenberg, A. Cicchetti, M.E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention*. Chicago: the University of Chicago Press, 194-210.
- Segal, G. (1996). The modularity of theory of mind. In P. Carruher e P.K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind*. Cambridge: Cambridge university Press. (pp. 141-157).
- Semerari, A. (1999) (a cura di). *Psicoterapia Cognitiva del Paziente Grave*. Milano: Raffaello Cortina.
- Semerari, A. (2000). *Storia, teorie e tecniche della psicoterapia cognitiva*. Roma-Bari: Laterza
- Semerari, A., Carcione, A., Nicolò, G., Falcone, M. (2002). L'approccio metacognitivo. In C. Castelfranchi, F. Mancini, M. Miceli (a cura di). *Fondamenti di Cognitivismo Clinico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Shatz, M., Wellman, H.M., Silber, S. (1983). The acquisition of mental terms: a systematic investigation of the first references to mental state. *Cognition*, 14, 301-321.
- Sheskin, D.J. *Handbook of Parametric and Non Parametric Statistical Procedures*. New York: Chapman & Hall/CRC. 3rd Ed.
- Simonelli, A., Calvo, V. (2002). *L'attaccamento: Teorie e metodi di valutazione*. Roma: Carocci.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (a cura di) (1997). *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Spangler, G., Zimmermann, P. (1999). Attachment representation and emotion regulation in adolescent: a psychobiological perspective on internal working models. *Attachment & Human Development*, 1,3, 270-290
- Steele, H., Steele, M., Croft, C., Fonagy, P. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development*, 8, 2, 161-178.
- Stein, N.L., Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Eds.) *New directions in discourse processing*, Vol. 2., pp. 53-120. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N.L., Glenn, C.G. (1982). Children's concept of time: the development of a story schema. In W.J. Friedman (Eds.) *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press.
- Stich, S. (1983). *From Folk Psychology to Cognitive Science*, Cambridge, MA: The MIT Press. Trad. it. *Dalla Psicologia del Senso Comune alla Scienza Cognitiva*. Bologna: Il Mulino, 1994.
- Symons, D.K., Clark, S.E. (2000). A longitudinal study of mother-child relationship and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9, 1, 3-23.
- Tager-Flusberg, H. (1995). Once upon a rabbit: Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.
- Target, M., Fonagy, P., Shmueli-Goetz, Y. (2003). Attachment representations in school-age children: the development of the child attachment interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy*, 29, 2, 171-186.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore, P. Dunham (Eds.), *Joint attention: its origins and role in development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M., Camaioni, L. (1997). A comparison of the gestural communication of apes and human infants. *Human Development*, 40, 7-24.

- Trabasso, T., Secco, T., van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandler, N.L. Stein, T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale: Erlbaum.
- Trabasso, T., Nickels, M. (1992). The development of goal plans of actions in the narration of picture stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Traficante, D., Giovanditti, S., Spada, E. (2005). *Componenti cognitive e relazionali nella costruzione della teoria della mente: una ricerca con bambini di età prescolare*. Poster presentato al XIX Congresso A.I.P., Sezione Psicologia dello Sviluppo, Cagliari.
- van den Broek, P., Lorch, E.P., Thurlow, R. (1996). Children's and adult's memory for television stories: The role of causal factors, story-grammar categories, and hierarchical level. *Child Development*, 67, 6, 3010-3028.
- Van Ijzendoorn, M.H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview, *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. Trad. it. *Pensiero e Linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, 1990.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. it. *Il Processo Cognitivo*. Torino: Boringhieri, 1980
- Waters, E. (1987). *The attachment Q-set*. Unpublished instrument, State University of New York at Stony Brook, Department of Psychology.
- Waters, E., Deane, K.E. (1985). Defining and assigning individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton e E. Waters (Eds.), *Growing Points in Attachment Theory and Research*. Chicago (IL): University of Chicago Press, 50, 41-65.
- Wellman, H.M. (1985). A child's theory of mind: The development of conceptions of cognition. In S.R. Yussen (Eds.), *The growth of reflection in children*. New York: Academic Press, 169-206.
- Wellman, H.M. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wellman, H.M. (1991). From desires to beliefs: acquisition of a theory of mind. In A. Whiten (Eds.), *Natural theories of mind*, Oxford, Basil Blackwell. Trad. it. «Dai desideri alle credenze: l'acquisizione di una teoria della mente», in L. Camaioni (a cura di), *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Bari: Laterza, 2003.
- Wellman, H.M., Gelman, S. (1997). Knowledge acquisition in foundational domains. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 523-573). New York: Wiley.
- Wellman, H.M., Cross, D., Watson, J.K. (1999). *A meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief*. Poster presentato al Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Whiten, A. (Eds.) (1991). *Natural theories of mind: evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128. Trad. it in L. Camaioni (2005) (a cura di). *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Bari: Laterza.

- Zammuner, V.L. (1993). Lo sviluppo della competenza emotiva. *Rassegna di psicologia*. 10, 3, 105-131.
- Zanobini, M., Scopesi, A., Cattani, A. (1998). L'uso dei termini mentali in differenti contesti interattivi. In A. Scopesi e M. Zanobini (a cura di), *Processi comunicativi e linguistici nei bambini e negli adulti: Prospettive evolutive e sociali*. Milano: Franco Angeli, 75-92.
- Zimmermann, P. (1999). Structure and functions of internal working models of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment & Human Development*. 1,3, 291-306.