



**Università degli Studi di Trieste**

**XXIV Ciclo del Dottorato di ricerca in  
Neuroscienze e Scienze Cognitive - Indirizzo Psicologia**

---

**UNO STUDIO LONGITUDINALE  
SULLE DIFFICOLTA'  
COMPORTAMENTALI ED  
EMOZIONALI DEI BAMBINI IN ETA'  
SCOLARE**

Settore scientifico-disciplinare: M-PSI/03, M-PSI/08

*Dottoranda:* Francesca d'Orlando

*Coordinatore:* prof. Tiziano Agostini

*Relatrice:* prof.ssa Lisa Di Blas

**Anno Accademico 2010/2011**

## INDICE

<b>INTRODUZIONE</b> .....	<b>3</b>
<b>CAP. 1- ASSESSMENT DEI PROBLEMI COMPORTAMENTALI ED EMOZIONALI IN ETA' SCOLARE</b> .....	<b>5</b>
1. SVILUPPO COGNITIVO E VALIDITÀ DEI REPORT IN ETÀ EVOLUTIVA .....	5
2. I BAMBINI COME VALUTATORI VALIDI E AFFIDABILI.....	8
3. OTTENERE UN PROFILO IL PIÙ COMPLETO POSSIBILE DEL BAMBINO .....	11
4. IN CONCLUSIONE .....	12
<b>CAP. 2- VARIABILI CONCORRENTI DELLE DIFFICOLTA' COMPORTAMENTALI ED EMOZIONALI DEI BAMBINI</b> .....	<b>14</b>
1. PERSONALITÀ DEI BAMBINI E PROBLEMI COMPORTAMENTALI ED EMOZIONALI CORRELATI .....	14
2. CARATTERISTICHE DI PERSONALITÀ E PSICOPATOLOGICHE DEI GENITORI E PROBLEMI COMPORTAMENTALI ED EMOZIONALI DEI BAMBINI CORRELATI .....	18
3. STILI EDUCATIVI E PROBLEMI COMPORTAMENTALI ED EMOZIONALI DEI BAMBINI CORRELATI .....	20
4. IL GRUPPO DEI PARI E PROBLEMI COMPORTAMENTALI ED EMOZIONALI DEI BAMBINI CORRELATI .....	21
5. IN CONCLUSIONE .....	22
<b>CAP. 3- MODELLI DI PREVISIONE DELLE DIFFICOLTA' COMPORTAMENTALI ED EMOZIONALI DEI BAMBINI</b> .....	<b>23</b>
1. EFFETTI DIRETTI .....	24
1.1 PERSONALITÀ DEI BAMBINI .....	24
1.2 PERSONALITÀ GENITORI .....	26
1.3 STILI DI PARENTING .....	27
2. EFFETTI DI INTERAZIONE .....	29
<b>CAP. 4- LA METODOLOGIA: I DISEGNI LONGITUDINALI</b> .....	<b>36</b>
1. ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI MEDIANTE L'ANALISI DELLA REGRESSIONE MULTIPLA (ARM) .....	37
2. EFFETTI DI MODERAZIONE SUI LIVELLI DI CAMBIAMENTO .....	39
<b>LA RICERCA</b> .....	<b>42</b>
1. OBIETTIVI E IPOTESI .....	42
2. METODO .....	45
3. RISULTATI .....	59
ANALISI CONDOTTE PARTENDO DAI DATI OTTENUTI TRAMITE SELF-REPORT DEI BAMBINI .....	59
3.1 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DELLE DIFFICOLTÀ COMPORTAMENTALI TOTALI RIFERITE DAI BAMBINI (SDQ-TOTALE).....	60
3.1.1 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DELL'AUTOSTIMA INTERPERSONALE E FAMILIARE DEI BAMBINI (TMA-INTERPERSONALE E TMA-FAMILIARE).....	65
3.1.2 POSSIBILI EFFETTI DI INTERAZIONE .....	69
3.2.1 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DELL'INSTABILITÀ EMOTIVA DEI BAMBINI (IBQ-C5F/INSTABILITÀ EMOTIVA) .....	72
3.2.2 POSSIBILI EFFETTI DI INTERAZIONE .....	75

3.3 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DELLE DIFFICOLTÀ DI IPER-ATTIVITÀ DEI BAMBINI (SDQ-IPERATTIVITÀ).....	75
3.3.1 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DELL'AUTOSTIMA SCOLASTICA DEI BAMBINI (TMA-SCOLASTICA) .....	77
3.3.2 POSSIBILI EFFETTI DI INTERAZIONE .....	81
3.4 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DELLE DIFFICOLTÀ RELAZIONALI RIFERITE DAI BAMBINI (SDQ-RELAZIONALE).....	81
3.4.1 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DELL'AUTOSTIMA FAMILIARE DEI BAMBINI (TMA-FAMILIARE).....	85
3.4.2 POSSIBILI EFFETTI DI INTERAZIONE .....	87
3.5 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DELLE DIFFICOLTÀ DI CONDOTTA DEI BAMBINI (SDQ-CONDOTTA).....	89
3.5.1 POSSIBILI EFFETTI DI INTERAZIONE .....	90
ANALISI CONDOTTE PARTENDO DAI DATI OTTENUTI TRAMITE I REPORT DEI GENITORI E DEGLI INSEGNANTI.....	91
3.6 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DEI PROBLEMI DI ESTERNALIZZAZIONE DEI BAMBINI RIFERITI DAI GENITORI (CBCL-ESTERNALIZZAZIONE) E DAGLI INSEGNANTI (TRF-ESTERNALIZZAZIONE) .....	92
3.7 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DEI PROBLEMI DI INTERNALIZZAZIONE DEI BAMBINI RIFERITI DAI GENITORI (CBCL-INTERNALIZZAZIONE) E DAGLI INSEGNANTI (TRF- INTERNALIZZAZIONE).....	98
3.8 ANALISI DEGLI ANTECEDENTI TEMPORALI DEI PROBLEMI SOCIALI DEI BAMBINI COSÌ COME RIFERITI DAI LORO GENITORI (CBCL-PROBLEMI SOCIALI) E DAI LORO INSEGNANTI (TRF-PROBLEMI SOCIALI) .....	106
<b>DISCUSSIONE.....</b>	<b>110</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>117</b>
<b>APPENDICI .....</b>	<b>133</b>

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro si inserisce all'interno di un progetto longitudinale che ha coinvolto bambini di età scolare (7-14 anni), i loro genitori e i loro insegnanti. L'obiettivo generale che ci si propone è quello di individuare possibili fattori di rischio ovvero di protezione per lo sviluppo in età evolutiva di problematiche nell'adattamento. Nello specifico, sono stati verificati i possibili antecedenti delle difficoltà comportamentali ed emozionali dei bambini.

Ai partecipanti è stato chiesto di completare dei compiti di self-report e di other-rating, specifici per ciascun valutatore, attraverso i quali siamo andati a indagare diverse variabili. In particolare, abbiamo raccolto informazioni inerenti le difficoltà comportamentali ed emozionali dei bambini, i loro livelli di autostima, le caratteristiche di personalità dei bambini e quelle dei loro genitori e le condizioni più strettamente ambientali, quali ad esempio, il livello di stress percepito in famiglia e lo stile genitoriale utilizzato.

L'elemento distintivo del presente lavoro consiste nel fatto che abbiamo indagato le differenze individuali in età evolutiva secondo quanto emerge dalle valutazioni dei bambini stessi, diversamente dalla maggior parte degli studi disponibili in letteratura che utilizzano prevalentemente rater adulti, quali genitori e insegnanti, per ottenere un profilo del bambino. Le valutazioni offerte da genitori e insegnanti sono comunque state indispensabili per tre motivi: permettono di confrontare i nostri risultati con quelli presenti in letteratura; permettono di verificare i pattern di correlazione tra le variabili si modificano se a seconda del valutatore; in generale permettono di avere un profilo del bambino completo in quanto ciascun valutatore lo osserva in un contesto differente.

Un'altra differenza con gli studi condotti in quest'ambito, è data dal fatto che questi ultimi fanno per lo più riferimento a dati raccolti in modo concorrente, mentre nel presente progetto ci siamo proposti di utilizzare dati raccolti in modo longitudinale. Sono state condotte due somministrazioni a distanza di un anno l'una dall'altra; la terza è attualmente in corso.

I primi tre capitoli sono dedicati alla rassegna della letteratura disponibile che sta alla base del nostro progetto di ricerca. In particolare, nel primo capitolo "Assessment dei problemi comportamentali ed emozionali in età scolare" vengono passati in rassegna i contributi disponibili che indagano l'affidabilità e la validità

delle valutazioni offerte dai bambini di età scolare. La seconda parte del capitolo è invece incentrata sull'importanza dell'utilizzo di un approccio multi-rater quando si indagano le differenze individuali in età evolutiva. Un approccio di questo tipo permette di avere un profilo del bambino che attraversa i diversi contesti nei quali quest'ultimo si muove.

Nel secondo capitolo "Variabili concorrenti delle difficoltà comportamentali ed emozionali dei bambini" vengono passate in rassegna le evidenze disponibili che indagano i correlati delle difficoltà comportamentali dei bambini riscontrati in letteratura. Sulla base dei dati a nostra disposizione, viene dato risalto agli studi che ricercano tali correlati tra le caratteristiche di personalità dei bambini, quelle dei loro genitori e gli stili genitoriali.

Nel terzo capitolo "Modelli di previsione delle difficoltà comportamentali ed emozionali dei bambini" vengono passati in rassegna i contributi delle ricerche condotte al fine di verificare quali fattori ambientali abbiano un ruolo di previsione del livello di (dis)adattamento e di benessere dei bambini.

Nel quarto capitolo "La metodologia: i disegni longitudinali" vengono illustrate le analisi che possono essere svolte con disegni di ricerca longitudinali. L'idea che sta alla base di questo capitolo è quella di cercare di fornire al lettore indicazioni relative alle analisi condotte nel capitolo della ricerca.

Infine, viene presentato il capitolo della ricerca condotta e la discussione dei risultati ottenuti.

## **CAP. 1- ASSESSMENT DEI PROBLEMI COMPORTAMENTALI ED EMOZIONALI IN ETA' SCOLARE**

### **1. Sviluppo cognitivo e validità dei report in età evolutiva**

Fino a qualche decennio fa, la maggior parte delle ricerche disponibili volte a indagare le caratteristiche di personalità, comportamentali ed emozionali dei bambini di età scolare, utilizzavano prevalentemente rater adulti, quali genitori e insegnanti, piuttosto che i bambini stessi. Tale scelta metodologica era in linea con le teorie allora dominanti nell'ambito della psicologia dello sviluppo. Secondo Piaget, infatti, solo verso i dodici anni si completerebbe nei bambini lo sviluppo cognitivo e del linguaggio (Camaioni e Di Blasio, 2002) e, di conseguenza, seguendo questa concezione teorica, le valutazioni su comportamenti ed emozioni, proprie o altrui, fornite da bambini di un'età inferiore non potrebbero essere considerate valide e affidabili.

Dagli anni Settanta diverse sono state le ricerche condotte con l'obiettivo di individuare in quale fase evolutiva un bambino sia in grado di valutare e descrivere comportamenti, emozioni e caratteristiche proprie o altrui. Dal momento che la comprensione dei tratti comporta una comprensione più sofisticata della relazione tra un attore e il suo comportamento, le ricerche socio-cognitive concordano nel sostenere che non prima dei 7-8 anni i bambini comprendono la relazione tra caratteristiche di personalità stabili e proprie di ogni persona e comportamenti messi in atto (Flavell, Miller e Miller, 1993; Miller e Aloise, 1989; Wellman, 1990). Inizialmente, questa conclusione è derivata da studi che utilizzavano le descrizioni libere dei bambini e degli adulti (Barenboim, 1981; Livesley e Bromley, 1973; Peevers e Secord, 1973). Ad esempio, usando un compito di descrizioni libere, Barenboim (1981) ha proposto un modello a tre stadi per lo sviluppo della percezione delle persone. Secondo l'autore, i bambini piccoli dai 5 agli 8 anni categorizzano le differenze tra i pari facendo dei confronti comportamentali, i bambini sono cioè in grado di descrivere gli altri utilizzando dimensioni che raggruppano comportamenti concreti, dagli 8 ai 12 anni iniziano a usare dei costrutti simili ai tratti per descrivere i pari ovvero ad attribuire agli altri determinate caratteristiche e, infine, dai 12 anni in su sembrano essere in grado di fare dei confronti psicologici, ossia di categorizzare e confrontare le persone non solo in base ai loro comportamenti, ma anche in base a

costrutti psicologici e di personalità che sottendono ai comportamenti. In particolare, i risultati di questo studio hanno dimostrato che i bambini usano spontaneamente i confronti psicologici nel descrivere altre persone reali che loro conoscono e che alcuni processi comparativi ossia di confronto tra i comportamenti messi in atto da persone diverse mostrano un più rapido sviluppo tra i 10 e i 12 anni. Infine, i risultati dimostrano un rapido aumento nell'uso dei costrutti psicologici approssimativamente tra i 7 e i 10 anni (Barenboim, 1981). Altri ricercatori hanno iniziato a basarsi su disegni sperimentali strutturati che indagavano direttamente il livello di comprensione dei tratti da parte dei bambini (Alvarez, Ruble e Bolger, 2001; Berndt e Heller, 1985; Ferguson, Van Roozendaal e Rule, 1986; Rholes e Ruble, 1984; Rotenberg, 1980). Dai risultati di alcuni di questi studi emerge l'idea che i bambini a 5-6 anni sono in grado di identificare il tratto specifico che corrisponde a uno specifico comportamento, ma solamente verso i 9-10 anni riescono a prevedere uno specifico comportamento partendo da un tratto, interpretando quindi i tratti come caratteristiche psicologiche stabili che comportano comportamenti coerenti nelle diverse situazioni (Berndt e Heller, 1985; Rholes e Ruble, 1984; Shantz, 1983). Secondo Alvarez e colleghi (2001), quando i bambini più piccoli si trovano a dover fare una previsione di tipo comportamentale utilizzano, diversamente da quelli più grandi, inferenze di tipo valutativo. Secondo gli autori risulta essere perciò di fondamentale importanza capire non solo come i bambini danno senso al loro mondo sociale, ma anche come costruiscono e valutano se stessi e gli altri nelle diverse fasi dello sviluppo (Alvarez et al., 2001).

In accordo con la teoria dello sviluppo cognitivo, secondo la quale c'è nello sviluppo uno "spostamento dal concreto all'astratto" (Durkin, 1995, p.305), alcuni studi dimostrano come i bambini di meno di 8 anni si basano maggiormente su attributi globali e periferici per descrivere gli altri, cioè su qualità esterne; mentre i bambini più grandi si basano maggiormente su attributi astratti e profondi, cioè su tratti di personalità (Feldam e Ruble, 1988; Livesley e Bromley, 1973; Scarlett, Press e Crockett, 1971). Similmente Piaget (1970) sostiene che quando i bambini si muovono dallo stadio pre-operatorio a quello delle operazioni concrete, approssimativamente attorno agli 8 anni, fanno maggiore affidamento su concetti astratti e simbolici. E' in questo stadio che il bambino acquisisce il concetto di invariabilità, cioè la capacità di capire che le qualità essenziali di un oggetto (massa) o di una persona (tratti di personalità) restano le stesse di fronte a cambiamenti

superficiali nella forma o nell'apparenza (Alvarez et al., 2001). Una volta che il concetto di invariabilità è acquisito i bambini sono in grado di capire che i tratti di personalità portano alla stabilità dei comportamenti (Flavell, 1977; Rholes e Ruble, 1984; Rotenberg, 1982). Successivamente, è stato dimostrato che, se si semplificano i compiti cognitivi, le competenze nella comprensione dei tratti da parte dei bambini di età pre-scolare aumentano (Gelman e Baillargeon, 1983; Halford, 1989; Lourenco e Machado, 1996). Le performance dei bambini più piccoli, difatti, migliorano nel caso di compiti che richiedono una risposta quantitativa piuttosto che qualitativa, tanto da riuscire già a 5-6 anni a prevedere uno specifico comportamento coerentemente con il tratto presentato (Dozier, 1991). Ciò significa che quando la metodologia è adatta all'età e alle caratteristiche cognitive del target, anche i bambini sono in grado di fornire valutazioni valide e affidabili. Ciononostante, si ritiene che i bambini più piccoli di 8 anni non riescano a dare dei self-report psicometricamente corretti (Harter, 1998).

La letteratura disponibile sostiene inoltre che, man mano che i bambini si muovono verso la prima e la media infanzia si assiste all'aumento della capacità degli stessi di procedere a organizzare informazioni complesse in un modo sempre più coerente e pratico (Cowan, 1978; Harter, 1998; Measelle, Ablow, Cowan e Cowan, 1998; Sameroff e Haith, 1996). Nel periodo evolutivo definito da Piaget delle "operazioni concrete", i bambini iniziano a conservare nella mente una quantità, una varietà e un numero di trasformazioni fisiche maggiore rispetto a quelle che riuscivano a mantenere nel periodo precedente. In generale, questo periodo coincide con la formazione di rappresentazioni di sé più elaborate (Eder e Mangelsdorf, 1997; Harter, 1998). L'uso del linguaggio e l'aumento delle abilità cognitive permettono ai bambini di impegnarsi in pensieri più astratti e di vedere sia le caratteristiche positive che negative di se stessi. In più, una maggiore capacità di operare discriminazioni tra caratteristiche diverse permette ai bambini di effettuare valutazioni di tipo comparativo tra sé e i propri pari. Questo periodo di sviluppo è segnato da maggiori cambiamenti ecologici nella vita dei bambini, cioè dalla transizione da casa a scuola. Infatti, mentre in famiglia le esperienze vengono definite attraverso un'interazione non strutturata tra i membri, con questa transizione arrivano per i bambini un insieme di esperienze attraverso le quali iniziano a sperimentare un'interazione strutturata con i pari e gli insegnanti, comportamenti sociali, compiti di abilità e successi scolastici (Cowan, Cowan, Ablow, Cahen-Johnson e Measelle, 2005). Ci si aspetta, infatti, che



durante questo periodo cruciale dello sviluppo iniziano a emergere un senso del sé più strutturato, stabile e delle rappresentazioni di sé più accurate.

## **2. I bambini come valutatori validi e affidabili**

Ottenere dei dati direttamente dai bambini sulle loro caratteristiche è importante soprattutto perché la letteratura dimostra che i report degli adulti non sono tra loro sempre coerenti per quanto riguarda le caratteristiche dell'infanzia, in particolare quando si trovano a descrivere gli stati umorali e affettivi dei bambini (Achenbach, Mc Conaughy e Howell, 1987; Hinshaw, Han, Erhardt e Huber, 1992). Le evidenze disponibili sottolineano come i bambini di età scolare possono essere i migliori informatori rispetto ai propri stati interni e ai propri comportamenti, che vengono da loro espressi e messi in atto, non sempre in modo coerente attraverso i differenti contesti (Ablow, Measelle, Kraemer, Harrington, Luby, Smider et al., 1999; Kraemer, Measelle, Ablow, Essex, Boyce e Kupfer, 2003), e che quindi l'inclusione dei self-report dei bambini può anche avere un'unica potenza informativa e di previsione. L'obiettivo di ottenere self-report attendibili e validi dai bambini di età scolare è però complicato da molti fattori, tra i quali le abilità cognitive non ancora del tutto sviluppate, l'impegno che riescono a dedicare all'intervista o ai metodi di self-report, il lasso di tempo relativamente breve durante il quale un bambino riesce a mantenere attiva l'attenzione, nonché gli errori dovuti alle motivazioni che spingono i bambini a dare alcune risposte piuttosto che altre al fine di far pervenire una caratterizzazione di sé positiva (Byrne, 1996).

I primi lavori di Eder (1990) forniscono un primo supporto empirico all'idea che i bambini di età scolare e anche pre-scolare possono fornire dei self-report affidabili, almeno in alcuni domini delle differenze individuali. Negli ultimi decenni, sempre più frequentemente, i diversi ricercatori hanno iniziato a utilizzare i bambini come valutatori, talvolta affiancando alle loro valutazioni quelle fornite dagli adulti significativi, quali genitori e insegnanti. Queste ricerche hanno permesso di dimostrare come i bambini di età scolare e addirittura pre-scolare sono in grado di offrire valutazioni di sé e dei propri pari valide e affidabili, quando vengono somministrate loro misure psicologiche adatte alla loro età e alle loro caratteristiche cognitive (Barbaranelli et al., 2003; Di Blas, Grassi, Luccio e Momentè, 2011; d'Orlando, Grassi e Di Blas, in stampa; Eder, 1990; Goodman, 2001; Goodman,

Meltzer e Bailey, 1998; Measelle, John, Ablow, Cowan e Cowan, 2005; Mervielde e De Fruyt, 2000; Muris, Meesters e van den Berg, 2003).

Al fine di indagare l'affidabilità e la validità delle valutazioni fornite dai bambini, molti studi utilizzano proprio il confronto tra le stesse e quelle fornite dagli adulti significativi; in altri studi, invece, tale verifica è stata effettuata attraverso il confronto con le valutazioni fornite da un gruppo di pari. La maggior parte degli studi condotti finora volti che analizzano le correlazioni tra le valutazioni fornite da bambini e adulti, sottolineano come i rater mostrino livelli di accordo adeguati quando si trovano a valutare sia la personalità dei bambini (Barbaranelli et al., 2003; Goodman, 2001; Muris et al., 2003; Measelle et al., 2005; Phares, Compas e Howell, 1989), sia il loro livello di adattamento (Goodman et al., 1998; Measelle et al., 1998). Le valutazioni dei bambini risultano essere valide e affidabili quando viene loro chiesto sia di completare compiti di tipo self-report sia di descrivere un proprio coetaneo (Mervielde e De Fruyt, 2000), mostrando anche buoni livelli di stabilità temporale (Goodman, 2001; Measelle et al., 2005; Muris et al., 2003).

Achenbach e colleghi (1987) hanno indagato, attraverso uno studio di meta-analisi, il grado di coerenza di valutazioni fornite da diversi rater, quali genitori, insegnanti, operatori della salute mentale, pari e gli stessi bambini su problemi comportamentali ed emozionali di bambini e ragazzi di un'età compresa tra 1 anno e mezzo e 19 anni (Achenbach et al., 1987). I risultati dimostrano come il coefficiente di correlazione medio tra le valutazioni fornite da coppie di valutatori definite simili, cioè che hanno l'opportunità di vedere il bambino in condizioni generali simili, ma non del tutto identiche, è di .60. Ciò comporta che i dati ottenuti da un solo rater, sia esso genitore, insegnante, osservatore o operatore, possono essere considerati tipicamente un valido campione di riferimento di ciò che sarebbe fornito da altri informatori dello stesso tipo che vedono il bambino sotto condizioni generali simili. La correlazione media tra valutatori considerati invece differenti (genitore/insegnante; genitore/operatore) è di .28. Ciò suggerisce che ciascun tipo di valutatore rende tipicamente conto di una considerevole quantità di varianza non fornita dagli altri. Infine, la correlazione media tra i self-report e i report di genitori, insegnanti, operatori è di .22. In altre parole, i self-report dei bambini non possono essere sostituiti da quelli di altri valutatori (Achenbach et al., 1987). Bambini e adulti offrono un'unica e divergente prospettiva da cui guardare i problemi comportamentali degli stessi bambini (Phares et al., 1989).

Risulta a questo punto necessario soffermarsi un attimo sull'interpretazione che i diversi autori riservano ai livelli di correlazione riscontrati tra le valutazioni offerte da rater diversi. Mentre la maggior parte dei ricercatori è concorde nell'affermare che livelli alti di correlazione tra le valutazioni offerte da valutatori diversi indichino come le valutazioni fornite possano considerarsi valide e affidabili (Landau, Milich e Whitten, 1984). Diverse sono state le letture di coefficienti di accordo bassi o modesti. Infatti, da un lato alcuni autori hanno interpretato i bassi livelli di correlazione riscontrati tra le valutazioni fornite dai diversi valutatori mettendone in dubbio una sola o entrambe le fonti d'informazione (Garrison e Earls, 1985) fino al punto da considerarli valutatori non affidabili (Gould e Shaffer, 1985), rifiutando perciò in questo modo la possibilità che differenti informatori possano contribuire in modo valido e affidabile nel fornire diverse informazioni. D'altro canto, però, altri autori sottolineano che, in assenza di un criterio esterno definitivo con il quale poter validare quantomeno le misurazioni dei problemi, delle caratteristiche e delle difficoltà relative all'infanzia, risulta essenziale preservare tutte le informazioni derivanti dai diversi valutatori, soprattutto se queste non correlano tra di loro in modo significativo. Infatti, bassi livelli di correlazione tra particolari combinazioni di valutatori potrebbero indicare che questi informatori non possono sostituirsi l'un l'altro. Achenbach e colleghi (1987) precisano, difatti, come né i self-report né l'osservazione diretta possano essere considerati dei parametri standard con i quali poter validare altre fonti d'informazione in quanto anch'essi tendono a variare a seconda di variabili situazionali e personali che entrano in gioco. Quindi, i bassi livelli di correlazione riscontrati tra le valutazioni fornite dai diversi valutatori potrebbero semplicemente stare a indicare che le variabili-target differiscono da una situazione all'altra piuttosto che i report offerti siano da considerarsi non validi e/o non affidabili.

Il grado di accordo tra i diversi valutatori varia non solo a seconda delle caratteristiche del rater, ma anche di quelle della variabile indagata. Nello specifico, risulta che valutatori diversi, tra i quali lo stesso bambino o persone che lo vivono anche in contesti diversi l'uno dall'altro (famiglia, scuola, gruppo sociale), siano maggiormente in accordo quando si trovano a descrivere comportamenti di tipo esternalizzante piuttosto che internalizzante, in quanto i primi sono più manifesti e di conseguenza osservabili e rilevabili anche da parte di un osservatore esterno, mentre i secondi possono essere maggiormente mal interpretati da parte del medesimo

osservatore (Achenbach et al., 1987; Achenbach e Rescorla, 2001; Comer e Kendall, 2004; Frigerio, Cattaneo, Cataldo, Schiatti, Molteni e Battaglia, 2004; Funder, 1995; Gest, 2006; Verhulst e van der Ende, 1991; Yeh e Weisz, 2001). In un recente studio Karver (2006), ha verificato se il livello di accordo tra genitori e bambini varia a seconda di alcune caratteristiche del comportamento/emozione specificatamente indagato dall'item. I risultati della sua ricerca dimostrano come solo alcune specifiche proprietà degli item, ma non tutte quelle che aveva ipotizzato inizialmente, sembrano avere un ruolo importante nel livello di associazione tra le valutazioni offerte da bambini e genitori. In particolare, risultano fungere da variabili moderatrici nell'associazione tra i report la salienza del comportamento indagato, sia per il bambino che per il genitore, la volontà/disponibilità a riportarlo, ma sorprendentemente risulta non essere una variabile moderatrice la stabilità del comportamento attraverso le diverse situazioni (Karver, 2006). Nello specifico, questi risultati suggeriscono che i comportamenti salienti, ossia quei comportamenti che attraggono l'attenzione perchè inusuali o non adatti allo specifico contesto nel quale vengono perpetuati, vengono raccontati maggiormente rispetto a comportamenti definiti invece non-salienti, probabilmente perchè il ricordo dei primi resta più vivido nella memoria; la volontà/disponibilità a riportarlo suggerisce come alcuni comportamenti siano deliberatamente maggiormente raccontati e meno distorti rispetto ad altri, ad esempio a causa del livello di desiderabilità sociale che si attribuisce loro (Karver, 2006).

### **3. Ottenere un profilo il più completo possibile del bambino**

Prendendo come dato di fatto che i bambini siano in grado di fornire dei profili su se stessi e sui propri pari validi e affidabili, come sottolineato precedentemente, risulta importante ottenere un quadro del bambino il più possibile generalizzabile a tutti i diversi contesti nei quali il bambino si muove, questo perchè ogni valutatore vede il bambino in uno specifico contesto nel quale vengono agiti alcuni comportamenti contesto-specifici e non altri. Il problema della specificità situazionale risulta essere, dunque, cruciale, soprattutto quando si parla di problemi comportamentali ed emozionali dei bambini e, inoltre, l'assessment cross-situazionale delle difficoltà in età evolutiva risulta essere complicato dal bisogno di avere a disposizione diversi informatori, quali madri, padri, insegnanti, operatori, e

anche gli stessi bambini (Achenbach et al., 1987). La letteratura disponibile è comunque concorde nell'affermare che è sicuramente necessario ottenere dati da più informatori diversi, in quanto questi differiscono nelle loro opportunità di osservare i bambini e di relazionarsi a loro e nei loro parametri di valutazione.

A conclusione del loro studio di meta-analisi, Achenbach e colleghi (1987) sottolineano come tre fonti d'informazione risultano essere necessarie per ottenere un profilo del bambino valido e affidabile attraverso le diverse situazioni: le valutazioni dei genitori, che vedono il bambino nel suo ambiente familiare, quelle degli insegnanti, che vedono il bambino nel suo ambiente scolastico/sociale e infine quelle del bambino stesso (Achenbach et al., 1987).

In accordo con l'approccio multiassiale, i dati di ciascun informatore dovrebbero essere poi letti in termini di sindromi e i riferimenti normativi dovrebbero venire derivati dai report di informatori simili di un ampio campione di riferimento (Achenbach et al., 1987). I punteggi standardizzati dovrebbero quantificare il modo di essere di un bambino in relazione a ciò che viene riportato da ciascun informatore, a seconda del campione di riferimento. Usando questo approccio, il non-accordo tra informatori sulle caratteristiche di un bambino dovrebbe essere istruttivo tanto quanto l'accordo, in quanto permette di sottolineare le variazioni di giudizio sul bambino a seconda delle situazioni e delle interazioni che questo mette in atto con ciascun rater. Alcune variazioni possono, inoltre, aiutare a delineare gli obiettivi da porsi e l'intervento da mettere in atto che deve essere diverso negli approcci e nelle tecniche da caso a caso e da situazione a situazione, e infine nella valutazione dei risultati. Una valutazione su assi di tipo quantitativo e multipla potrebbe più realisticamente riflettere la complessità della variabilità situazionale che una diagnosi categoriale basata sul giudizio di un singolo valutatore potrebbe fare (Achenbach et al., 1987). Probabilmente, per avere un quadro ancora più completo del bambino, potrebbero essere molto utili le valutazioni fornite dai pari, che vedono il compagno in un ambiente che si potrebbe dire essere a metà strada tra quello scolastico e quello familiare.

#### **4. In conclusione**

L'utilizzo di un approccio multi-rater permette non solo di avere un profilo maggiormente articolato del bambino che attraversa i diversi contesti nei quali si

trova ad agire e interagire, ma anche di aggregare i dati offerti dai diversi valutatori in modo tale da poter ridurre l'errore di misurazione (d'Orlando et al., in stampa; Epstein, 1983; Ladd e Kochenderfer-Ladd, 2002), cioè l'effetto di variabili esterne che non è possibile tenere sotto controllo. Nei compiti infatti di other-rating, sulle valutazioni offerte da parte di ciascun valutatore pesano tre fonti di variabilità che portano ad altrettanti bias. Queste fonti di variabilità sono note come il perceiver effect, ossia l'effetto legato al rater, che varia quindi da valutatore a valutatore, il target effect, ossia l'effetto legato alla persona valutata, che risulta perciò stabile attraverso le valutazioni fornite da rater diversi, e infine il rater\*target effect, ossia l'effetto della relazione diadica tra i due (Kenny, 1994; Wood, Harms e Vazire, 2010). Nello specifico, la valutazione di ciascun rater è dunque influenzata da alcune caratteristiche proprie del valutatore che lo portano a interpretare gli altri in base ai suoi standard specifici e ai suoi tratti disposizionali (perceiver effect), è influenzata dallo specifico target che ci si trova a descrivere, il quale per le sue caratteristiche elicitazioni e opinioni simili nelle altre persone (target effect), ma è anche influenzata dalla specifica relazione che intercorre tra valutatore e valutato, si è ad esempio più portati a leggere determinate azioni in modo positivo se si è legati al target da un rapporto amicale che non se si è in antagonismo con lui (rater\*target effect).

Utilizzare dunque un approccio multi-rater permette di controllare quella parte di variabilità legata al perceiver effect e al rater\*target effect preservando d'altro canto la parte di variabilità legata all'unicità dell'informazione ottenuta dai diversi valutatori e all'unicità del contesto.

## **CAP. 2- VARIABILI CONCORRENTI DELLE DIFFICOLTA' COMPORTAMENTALI ED EMOZIONALI DEI BAMBINI**

Le ricerche recenti sullo sviluppo del bambino e della genitorialità sono sostanzialmente basate sui modelli ecologici che prendono in considerazione fattori di tipo biologico, psicologico, fisico e i livelli socio-culturali propri dell'ambiente, in cui si struttura lo sviluppo del bambino e l'interazione di quest'ultimo con le figure genitoriali (Belsky, 1984, 1997; Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner e Morris, 1998; Lerner, Rothbaum, Boulos e Castellino, 2002). I comportamenti Esternalizzanti sono uno degli indicatori più indicativi del livello di adattamento comportamentale dei bambini e correlano con diversi fattori inerenti l'ambiente familiare e quello dei pari (Coie e Dodge, 1998). Il modello ecologico vede dunque lo sviluppo dell'individuo come il risultato di un interscambio continuo tra processi biologici e sociali (Hill, 2002; Sameroff, 2000). Nel corso degli ultimi decenni, le ricerche si sono focalizzate sull'individuazione di quelli che sono i correlati dei problemi comportamentali ed emozionali dei bambini di età scolare, focalizzandosi sull'individuazione sia di quelle variabili che mostrano una correlazione di tipo concorrente sia di quelle che possono essere considerate stimatori di tali difficoltà. Queste ricerche sono nella maggior parte dei casi studi di tipo cross-sectional che utilizzano le valutazioni degli adulti, in special modo dei genitori.

### **1. Personalità dei bambini e problemi comportamentali ed emozionali correlati**

Il corpus di ricerche più corposo in quest'ambito analizza quelle che sono le correlazioni tra le difficoltà comportamentali dei bambini e i loro tratti di personalità, secondo quanto emerge dalle valutazioni fornite prevalentemente dai genitori, e, in alcuni casi, dagli insegnanti e dagli stessi bambini. Attualmente, la maggior parte dei ricercatori sono concordi nell'affermare che i problemi di Esternalizzazione correlano con profili di personalità caratterizzati da bassi livelli sulle scale dell'Amabilità e della Coscienziosità (Krueger, Caspi, Moffit, Silva e McGee, 1996; John, Caspi, Robins, Moffit e Stouthamer-Loeber, 1994; Achenbach, Howell, Quay e Conners, 1991; Asendorpf e Van Aken, 2003), e che i problemi di Internalizzazione correlano con profili di personalità caratterizzati da bassi livelli sulla scala dell'Estroversione e alti livelli su quella del Nevroticismo (Achenbach et al., 1991; Asendorpf, Borkenau,

Ostendorf e Van Aken, 2001; Asendorpf e Van Aken, 2003; Rubin e Asendorpf, 1993).

Nello specifico, in uno studio del 2003 Barbaranelli e colleghi hanno indagato le correlazioni intra-rater, ovvero le correlazioni tra valutazioni offerte su domini diversi sempre dallo stesso rater, tra i problemi comportamentali ed emozionali dei bambini e i loro tratti di personalità. I risultati di questo lavoro mostrano come i bambini che ottengono attraverso questionari di tipo self-report un punteggio maggiore sulla scala dei problemi di Esternalizzazione, ottengono anche minori punteggi sulle scale della Coscienziosità, dell'Amabilità e dell'Immaginazione e maggiori punteggi sulle scale dell'Estroversione e del Nevroticismo; mentre i bambini che ottengono un punteggio maggiore sulla scala dei problemi di Internalizzazione, ottengono anche un punteggio maggiore sulla scala del Nevroticismo; infine, risulta come i bambini che riferiscono di mettere in atto comportamenti delinquenti, si descrivono come poco amabili e poco coscienziosi rispetto ai loro coetanei che riferiscono di non mettere in atto tali comportamenti (Barbaranelli et al., 2003).

Dai report dei genitori emerge invece come i bambini che, secondo le madri, hanno maggiori problemi di Esternalizzazione vengono descritti dalle stesse come bambini molto nevrotici (Barbaranelli et al., 2003; Caprara e Pastorelli, 1993; Prinzie, Onghena, Hellinckx, Grietens, Ghesquiere e Colpin, 2004), con alti punteggi sulla scala dell'Immaginazione (Barbaranelli et al., 2003), poco coscienziosi (Barbaranelli et al., 2003; Prinzie et al., 2004) e poco benevolenti (Prinzie et al., 2004), mentre secondo i padri questi bambini sarebbero poco benevolenti, poco coscienziosi e molto nevrotici (Prinzie et al., 2004). Quando, invece, le madri descrivono i propri figli come aventi maggiori problemi di Internalizzazione, questi bambini vengono anche descritti come nevrotici (Barbaranelli et al., 2003; Caprara e Pastorelli, 1993) e con minori punteggi sulla scala dell'Immaginazione (Barbaranelli et al., 2003). Dai report dei genitori emerge anche come quando i genitori percepiscono i propri figli come bambini aggressivi, li vedono anche ostili e poco coscienziosi, mentre quando li percepiscono inibiti socialmente, li descrivono come molto nevrotici e poco estroversi (Asendorpf e Van Aken, 2003).

Barbaranelli e colleghi (2003), hanno individuato i pattern di correlazione tra i problemi comportamentali dei bambini e i loro profili di personalità secondo quanto emerge dai report degli insegnanti. I risultati di questo studio mostrano come i



bambini che secondo i loro insegnanti dimostrano maggiori problemi comportamentali di Esternalizzazione, vengono descritti dagli stessi rater come bambini poco coscienti, poco amabili e molto nevrotici; i bambini invece che secondo i loro insegnanti dimostrano maggiori problemi di Internalizzazione, vengono descritti come bambini molto nevrotici, poco coscienti e poco estroversi (Barbaranelli et al., 2003). Caprara e Pastorelli (1993) hanno invece evidenziato solo una correlazione significativa nei report degli insegnanti tra alti livelli sulla scala dei problemi di Esternalizzazione e alti livelli sulla scala del Nevroticismo (Caprara e Pastorelli, 1993).

Infine, indagando le correlazioni inter-personali, ovvero tra le valutazioni fornite da rater diversi, emerge come quando i bambini si descrivono come aventi problemi di Esternalizzazione, sia le madri che gli insegnanti li percepiscono come molto estroversi e poco coscienti (Barbaranelli et al., 2003), quando invece gli adolescenti maschi ottengono alti punteggi sulla scala della Delinquenzialità, le loro madri li descrivono come ostili, poco coscienti e molto estroversi (John et al., 1994). Quando sono invece le madri a percepire i propri figli come aventi problemi di Esternalizzazione, sia gli insegnanti che i bambini/ragazzi descrivono questi ultimi come poco immaginativi, e i soli insegnanti anche come poco coscienti; se le madri riportano invece per i propri figli maggiori problemi di Internalizzazione, gli insegnanti li percepiscono poco coscienti. Infine, quando sono gli insegnanti a descrivere i propri alunni come aventi problemi di Esternalizzazione, i bambini tendono a descriversi con bassi punteggi sulla scala dell'Immaginazione (Barbaranelli et al., 2003), quando invece il campione è composto da adolescenti maschi, i ragazzi si descrivono come molto estroversi, poco amabili, poco coscienti e poco immaginativi, al contrario se gli insegnanti riportano per loro maggiori problemi di Internalizzazione, gli adolescenti si percepiscono molto nevrotici e poco coscienti (John et al., 1994).

Questi risultati sembrano essere anche in accordo con gli studi che non fanno riferimento ai cinque fattori separatamente, ma che li raggruppano utilizzando tre diverse tipologie di personalità (Asendorpf et al., 2001; Asendorpf e Van Aken, 1999; Block e Block, 1980; Caspi, 1998; De Fruyt, Mervielde e Van Leeuwen, 2002; Van Lieshout, 2000). Queste tipologie di personalità variano a seconda del livello di adattamento e di controllo degli impulsi e mostrano sostanzialmente un profilo sulla base dei Big Five. Nello specifico, le tre tipologie individuate sono: Resiliente

(Resilient), comprende individui assertivi, sicuri di sé, non ansiosi, maturi; Ipercontrollati (Overcontroller), comprende individui timidi, dipendenti, non competitivi, non aggressivi, con minori punteggi sulla scala dell'Estroversione e alti su quella del Nevroticismo; Ipocontrollati (Undercontroller), comprende individui che tendono a essere molto impulsivi, testardi, non ubbidienti, irrequieti, distraibili con punteggi maggiori sulla scala dell'Estroversione e particolarmente bassi su quella dell'Amabilità e della Coscienziosità. Risulta quindi da queste ricerche come gli Overcontroller tendano ad avere maggiori problemi di Internalizzazione, mentre gli Undercontroller maggiori Problemi sociali e di Esternalizzazione (Robins, John, Caspi, Moffit e Stouthamer-Loeber, 1996).

Nello specifico, si è visto come i bambini che vengono descritti e si descrivono con problemi sociali (Ehrler, Evans e McGhee, 1999), di condotta (Ehrler et al., 1999), di attenzione (Achenbach et al., 1991; Ehrler et al., 1999; John et al., 1994), di iperattività (Achenbach et al., 1991; Ehrler, Evans e McGhee, 1991, 1999; John et al., 1994), di aggressività (Achenbach et al., 1991; Asendorpf e Van Aken, 2003; John et al., 1994), di impulsività (Achenbach et al., 1991; John et al., 1994), di delinquenzialità (Achenbach et al., 1991; John et al., 1994) e i bambini considerati bugiardi (Achenbach et al., 1991; John et al., 1994) hanno un profilo di personalità caratterizzato da bassi livelli sulle scale dell'Amabilità e della Coscienziosità. Allo stesso modo, i bambini che evidenziano ansia, disturbi di tipo somatico, inibizione e ritiro sociale hanno un profilo di personalità caratterizzato da alti livelli sulla scala del Nevroticismo e bassi su quella dell'Estroversione (Achenbach et al., 1991). Altri autori hanno evidenziato invece come profili di depressione e di ansia nel bambino correlino con alti livelli solo sulla scala del Nevroticismo (Ehrler et al., 1991). Solo poche ricerche, invece, hanno riscontrato come vi sia anche un livello di correlazione significativo tra alti livelli sulla scala dell'Estroversione e i problemi di Esternalizzazione nei bambini maschi (John et al., 1994) e viceversa tra bassi livelli sulla scala dell'Estroversione e alti livelli di inibizione sociale (Asendorpf e Van Aken, 2003). I problemi sociali nei bambini sembrano invece correlare con bassi livelli sulle scale dell'Amabilità, della Coscienziosità e dell'Immaginazione (Asendorpf e Van Aken, 2002; Caprara e Pastorelli, 1993; Ehrler et al., 1999; John et al., 1994).

## **2. Caratteristiche di personalità e psicopatologiche dei genitori e problemi comportamentali ed emozionali dei bambini correlati**

Le ricerche non hanno però solo indagato le correlazioni tra la personalità dei bambini e i problemi comportamentali ed emozionali degli stessi, ma hanno indagato anche quali variabili legate all'ambiente familiare, in particolar modo ai genitori, correlino con difficoltà esperite da parte dei propri figli. La maggior parte delle ricerche condotte in tal senso fanno prevalentemente riferimento ai dati ottenuti dai genitori, utilizzando pertanto variabili rilevate a livello intra-personale.

In particolare, da un lato, si sono considerati i tratti di personalità dei genitori espressi, come nel caso dei bambini, in termini di Big Five e le loro caratteristiche psicopatologiche e, dall'altro, si sono considerati i diversi stili di parenting.

Gli studi che hanno indagato le correlazioni concorrenti tra problemi comportamentali dei bambini e le caratteristiche di personalità dei loro genitori hanno preso in esame prevalentemente i problemi di Esternalizzazione dei bambini. Quello che emerge da queste ricerche dimostra sostanzialmente che esiste una correlazione tra bassi livelli di Stabilità emotiva dei genitori e le difficoltà comportamentali nei bambini, vale a dire i problemi di Esternalizzazione (Prinzie et al., 2004). Da uno studio di Prinzie e colleghi (2004), emerge come le madri che descrivono i propri bambini come aventi problematiche di tipo esternalizzante, hanno per lo più profili di personalità caratterizzati da maggiori livelli sulla scala del Nevroticismo e minori su quella della Coscienziosità, e padri i cui profili di personalità sono caratterizzati da minori livelli sulle scale dell'Estroversione e dell'Amabilità. I risultati di un altro studio hanno mostrato come i figli di madri con maggiori livelli sulla scala del Nevroticismo e minori su quella dell'Amabilità risultano essere, sempre secondo le loro madri, più provocatori e arrabbiati rispetto ai loro coetanei (Kochanska, Clark e Goldman, 1997). Il Nevroticismo delle madri risulta inoltre essere associato anche con la delinquenzialità dei bambini (Borduin, Henggler e Pruitt, 1985) e più generalmente con problemi di Esternalizzazione (Bates, Bayles, Bennet, Ridge e Brown, 1991). Infine, l'Apertura mentale è strettamente associata con problemi nei bambini di tipo psicosomatico (Angleitner e Ostendorf, 1994). E' stato poi dimostrato che i bambini maschi con diagnosi di ADHD, in comorbidità con problemi antisociali, hanno padri che risultano avere bassi livelli sulla scala dell'Amabilità, alti su quella del Nevroticismo e un'alta probabilità

di sviluppare un DAG-Disturbo d'Ansia Generalizzato (Nigg e Hinshaw, 1998). Molte valutazioni di comportamenti antisociali overt nei maschi, che consistono in atteggiamenti manifesti e osservabili come ad esempio insulti, sfide e aggressioni fisiche, sono associati con alcune caratteristiche materne, quali maggiori livelli sulla scala del Nevroticismo, minori su quella della Coscienziosità e la presenza di un Disturbo Depressivo Maggiore; diversamente, molti comportamenti covert, che sono atteggiamenti silenti e non direttamente osservabili come ad esempio inganni e raggiri, danneggiamento di oggetti e proprietà, calunnie, sono associati solo con le caratteristiche dei padri, come l'abuso/dipendenza da sostanze e alti livelli sulla scala dell'Apertura mentale (Nigg e Hinshaw, 1998).

Gli studi che hanno esaminato invece le caratteristiche psicopatologiche dei genitori, ponendole in relazione con le difficoltà comportamentali ed emozionali dei bambini si sono concentrati prevalentemente sugli stati depressivi riferiti dai genitori stessi tramite self-report. I risultati di questi studi sottolineano come vi sia una relazione significativa tra la Depressione riscontrata nelle madri e i livelli di adattamento raggiunti dai bambini (Civic e Holt, 2000; Cummings e Davies, 1994; Cummings, Keller e Davies, 2005; Gelfand e Teti, 1990). Diversi autori riportano infatti come i bambini di madri depresse esprimono spesso problematiche sia di tipo esternalizzante (Conger, Patterson e Ge, 1995; Cummings e Davies, 1994; Ge, Conger, Lorenz e Simons, 1994; Gelfand e Teti, 1990; Harnish, Dodge, Valente e Conduct Problems Prevention Research Group, 1995; Hay, Pawlby, Angold, Harold e Sharp, 2003; Munson, McMahon e Spiekee, 2001; Patterson e Dishion, 1988; Webster-Stratton e Hammond, 1988), in special modo comportamenti anti-sociali (Hay et al., 2003; Munson et al., 2001), che internalizzante (Conger et al., 1995; Cummings, Keller e Davies, 2005; Ge et al., 1994; Gelfand e Teti, 1990; Hammen e Brennan, 2003; Harnish et al., 1995; Patterson e Dishion, 1988; Webster-Stratton e Hammond, 1988), in special modo sintomi depressivi (Cummings et al., 2005; Hammen e Brennan, 2003). Anche se la maggioranza delle ricerche correlazionali condotte in quest'ambito si sono concentrate prevalentemente sugli stati depressivi delle madri (Kane e Garber, 2004), alcuni studi hanno coinvolto anche i padri. I risultati di queste ricerche mostrano come anche gli stati depressogeni paterni correlano in modo significativo, anche se meno robusto rispetto ai risultati ottenuti con le madri, con i comportamenti messi in atto dai bambini, sempre secondo quanto emerge dalle valutazioni dei genitori (Cummings et al., 2005; Kane e Garber, 2004;

Phares, 1997; Phares, Duhig e Watkins, 2002). Difatti, da una meta-analisi condotta nel 2004 da Kane e Garber, risulta che vi sia una correlazione significativa tra i sintomi depressogeni riportati dai padri e problemi di tipo sia esternalizzante che internalizzante dei bambini (Kane e Garber, 2004).

### **3. Stili educativi e problemi comportamentali ed emozionali dei bambini correlati**

Diversi studi hanno analizzato le relazioni esistenti tra i problemi comportamentali ed emozionali dei bambini e gli stili educativi genitoriali. Gli stili di parenting che solitamente gli autori indagano sono cinque: Permissivo (Laxness), indica una disciplina permissiva, le pratiche genitoriali sono inconsistenti tanto da arrivare talvolta a dare rinforzi positivi a comportamenti sbagliati; Iper-reattivo (Overreactive), questo stile è relato con comportamenti genitoriali di irritabilità, rabbia, avarizia, frustrazione ed è associato con uno stile di disciplina autoritario; Prolisso (Verbosity), indica comportamenti assillanti, sono per lo più genitori che fanno ramanzine, che danno molti avvertimenti, comporta inoltre una generale dipendenza nel parlare e nell'attribuire a tutto troppa importanza, tanto da arrivare talvolta a rinforzare comportamenti negativi; Coercitivo (Coercitive), consiste nel imporre le regole e i comportamenti da tenere senza lasciare alcuno spazio al dialogo; Duro (Harsh), è uno stile caratterizzato dalla punizione a livello fisico. Solo il sesto stile di parenting, quello Autorevole, il quale è definito come la combinazione di comunicazione reciproca, tolleranza e promozione dell'autonomia del bambino e supporto emozionale, risulta essere strettamente relato a ottimi esiti nel livello di benessere e adattamento del bambino (Baumrind, 1989, 1991). Essendo però, quest'ultimo stile educativo menzionato, positivo, le ricerche non lo indagano praticamente mai. Bisogna stare però attenti a non confondere questo stile definito Autorevole, con quello definito Autoritario, che invece tipicamente include elementi di gerarchia (controllo) e uno stile emotivo non responsivo e freddo (Baumrind, 1991). I risultati delle ricerche condotte dimostrano che stili parentali negativi, quali stili di tipo Duro o Autoritari, sono associati con difficoltà a livello comportamentale da parte dei bambini che li esperiscono nella loro quotidianità (Baumrind, 1993; Patterson, Reid e Dishion, 1992; Rothbaum e Weisz, 1994). Risulta infatti, dalla letteratura disponibile, che discipline di parenting disfunzionali messe in atto dai

genitori sono relate direttamente con i problemi di Esternalizzazione nei bambini sia da quanto emerge dalle valutazioni offerte dalle madri che da quelle offerte dai padri (Prinz, Onghena, Hellinckx, Grietens, Ghesquiere e Colpin, 2003; Bates, Pettit, Dodge e Ridge, 1998; Kiesner, Dishion e Poulin, 2001; Patterson et al., 1992). Dai dati a disposizione in letteratura emerge infatti, che gli stili di parenting Coercitivo, Iper-reattivo e Lassista sono associati con i problemi di Esternalizzazione nei bambini e in particolare con lo sviluppo da parte loro di sentimenti e comportamenti caratterizzati da aggressività (Patterson, 1982; Patterson et al., 1992; O'Leary, Slep e Reid, 1999), e che stili di parenting distruttivi comportano la messa in atto di comportamenti antisociali (Patterson, 1982). In particolare, parenting molto Iper-reattivi, come quelli caratterizzati da aggressioni verbali e/o psicologiche, urla e espressioni di rabbia, trovano un diretto riscontro negli item del CBCL che delineano un profilo caratterizzato da alti livelli di Esternalizzazione.

#### **4. Il gruppo dei pari e problemi comportamentali ed emozionali dei bambini correlati**

Infine, è stato dimostrato come le difficoltà nel livello di adattamento dei bambini correlano non solo con variabili ambientali più strettamente legate al contesto familiare ma anche con quelle legate al contesto sociale in cui i bambini si trovano ad agire e interagire. Il bambino infatti passa almeno metà della sua giornata a scuola, in un contesto dove è costretto a relazionarsi a persone diverse dai propri genitori e da quelle del suo ambiente familiare, ossia con i propri pari. Le relazioni che i bambini instaurano con i propri coetanei possono essere indagate sia in termini di accettazione dei propri coetanei sia di relazione diadica instaurata con un solo amico (Criss, Pettit, Bates, Dodge e Lapp, 2002). Nello specifico, risulta che il livello di adattamento dei bambini sia associato sia all'accettazione da parte del gruppo dei pari (Ladd, Kochenderfer e Coleman, 1997; Parker e Asher, 1993), sia al fatto di avere un migliore amico (Criss et al., 2002). Inoltre, dai risultati di una ricerca di Laird e colleghi condotta nel 1999, si evince che i problemi di Esternalizzazione degli adolescenti siano correlati con il livello di aggressività dimostrato dai loro amici. In altre parole, quanto più un bambino ha amici con alti livelli sulla scala dell'Aggressività, tanto più otterrà un punteggio alto sulla scala dell'Esternalizzazione (Laird, Pettit, Dodge e Bates, 1999).

## **5. In conclusione**

Questi studi, essendo di tipo concorrente, non spiegano, però, se i bambini sviluppino queste difficoltà comportamentali ed emozionali come conseguenza del loro modo di essere e delle difficoltà incontrate durante il loro sviluppo o se viceversa le esperienze fatte comportano il rafforzarsi di alcuni tratti di personalità e lo sviluppo di alcune problematiche a livello comportamentale ed emozionale. Allo stesso modo, non spiegano neppure se lo sviluppo di problemi comportamentali ed emozionali sono la conseguenza del modo di essere e quindi di rapportarsi a loro da parte dei genitori, o se viceversa i genitori, a causa delle difficoltà incontrare nell'interagire con un figlio che ha problemi comportamentali, sviluppi maggiormente alcuni tratti di personalità e non altri.

Le correlazioni concorrenti indicano, difatti, solo se esiste una relazione tra le diverse variabili oggetto di analisi, ma non dicono nulla sulla direzionalità della relazione riscontrata. Questo tipo di informazione può essere ottenuto solo conducendo studi di tipo longitudinale, i quali permettono, in tal caso, di indagare relazioni di tipo predittivo tra le variabili considerate. In questo caso, è possibile capire qual è la direzionalità della relazione indagata, identificando quelli che sono eventuali fattori di rischio ovvero di protezione per lo sviluppo di difficoltà comportamentali ed emozionali da parte dei bambini.

### **CAP. 3- MODELLI DI PREVISIONE DELLE DIFFICOLTA' COMPORTAMENTALI ED EMOZIONALI DEI BAMBINI**

Ricerche longitudinali hanno individuato in diversi fattori ambientali un ruolo di previsione del livello di (dis)adattamento e di benessere dei bambini (Dodge, Bates e Pettit, 1990; Pettit, Bates e Dodge, 1997; Strassberg, Dodge, Bates e Pettit, 1992). I bambini che hanno avuto esperienze familiari precoci di ostilità, cariche di stress e aversive, vanno incontro a un maggiore rischio di sviluppare problemi nel loro adattamento (Criss et al., 2002). I risultati degli studi condotti in tal senso hanno, infatti, dimostrato come lo sviluppo da parte dei bambini di problematiche a livello comportamentale e/o emozionale è strettamente collegato con specifiche situazioni/esperienze che i bambini si sono trovati ad affrontare durante le diverse fasi evolutive; tra queste condizioni, situazioni economiche disagiate, conflittualità elevata e violenza tra i genitori, genitore single, stress familiare, stili genitoriali inadeguati (Cummings, Davies e Campbell, 2000; Deater-Deckard e Dodge, 1997; McLoyd, 1998). Questo non comporta, però, che tutti bambini che esperiscono tali situazioni familiari sicuramente avranno difficoltà nel loro livello di adattamento. E' stato infatti dimostrato come il livello di adattamento di ciascun bambino e il conseguente sviluppo di difficoltà dipende dal peso di altre variabili, quali ad esempio le relazioni che i bambini instaurano con i propri pari (Criss et al., 2002), le loro caratteristiche temperamentali e di personalità (Sourander e Helstelä, 2005), quelle dei loro genitori (Jaffee e Poulton, 2006; Prinzie et al., 2004), gli stili educativi (Prinzie et al., 2004).

Sebbene le caratteristiche proprie dei bambini e quelle dei loro genitori siano considerate all'interno del modello ecologico (Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1986), l'esatta natura della loro influenza sul livello di adattamento dei bambini resta ancora, in parte, una questione aperta e continua a essere dibattuta (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington e Bornstein, 2000; Maccoby, 1992). Infatti, come già sottolineato precedentemente, tanto le caratteristiche di personalità dei bambini quanto quelle dei loro genitori possono avere sia un impatto diretto sui problemi di Esternalizzazione dei bambini sia un impatto moderato, ad esempio dalle pratiche genitoriali (Hill, 2002).

Nei prossimi paragrafi passeremo brevemente in rassegna le evidenze disponibili in letteratura, sia degli impatti diretti delle caratteristiche di bambini e



genitori e degli stili di parenting sulle difficoltà comportamentali dei bambini di età scolare, sia degli effetti di interazione tra le variabili sopra citate ovvero modelli di moderazione che determinano le difficoltà stesse dei bambini. La maggior parte degli studi disponibili che tratteremo nei prossimi paragrafi, nonostante abbiano l'obiettivo di individuare quelle variabili che possono predisporre l'individuo allo sviluppo di problematiche a livello comportamentale, fanno per lo più riferimento a dati raccolti in un unico tempo e non a dati longitudinali come nel nostro caso.

## **1. Effetti diretti**

### **1.1 Personalità dei bambini**

Nel corso degli ultimi decenni, diversi autori hanno studiato le relazioni che intercorrono tra i tratti di personalità dei bambini di età scolare e i problemi comportamentali ed emozionali degli stessi non solamente in un'ottica concorrente, come ampiamente documentato nel capitolo precedente, ma in un'ottica di previsione (Prinzle et al., 2003). Facendo sempre riferimento alla tassonomia derivata dagli studi sul Five Factor Model (Caspi, 1998), è stato dimostrato come i tratti di personalità dei giovani adolescenti maschi sono differenzialmente implicati nell'espressione della psicopatologia dei ragazzi stessi (John et al., 1994), dimostrando pertanto la validità discriminante della tassonomia utilizzata (Prinzle et al., 2003).

Dagli studi di tipo condotti in tal senso, che hanno utilizzato i report dei genitori, risulta, difatti, come la personalità dei bambini è direttamente associata ai problemi di Esternalizzazione degli stessi (Prinzle et al., 2003, 2004). In particolare, emerge come alti livelli sulla scala dell'Estroversione, bassi su quella della Coscienziosità, ma soprattutto bassi sulla scala della Benevolenza siano da considerarsi stimatori, tra loro indipendenti, per lo sviluppo di futuri problemi di tipo Esternalizzante (Prinzle et al., 2003, 2004; Huey e Weisz, 1997; Rothbar e Bates, 1998; John et al., 1994), mentre il Nevroticismo sembra esserlo per problemi di tipo Internalizzante (Huey e Weisz, 1997; Kovacs e Devlin, 1998). Nello specifico, la relazione osservata tra i livelli di Benevolenza e quelli di Esternalizzazione risulta essere di tipo curvilineo (Prinzle, Onghena, Hellinckx, Grietens, Ghesquiere, Colpin, 2003). Ciò significa che l'intensità della relazione tra Benevolenza ed Esternalizzazione è più forte per i bambini valutati dai propri genitori come poco benevolenti rispetto a quelli valutati come molto benevolenti, tale intensità decresce

con più forza quando i punteggi sulla Benevolenza sono di molto inferiori rispetto al criterio medio.

In una ricerca del 2005, Sourander e Helstelä hanno indagato gli antecedenti temporali dei problemi comportamentali ed emozionali che emergevano dalle valutazioni fornite dai genitori e quelli che emergevano dalle valutazioni offerte dagli insegnanti di ragazzi adolescenti, con una distanza temporale tra i due tempi di 8 anni. I risultati di questo studio indicano come problemi di iperattività evidenziati dai genitori nei propri figli maschi anticipino futuri problemi di tipo esternalizzante, mentre gli stessi problemi evidenziati dagli insegnanti sono stimatori significativi di problemi di tipo internalizzante; come problemi emozionali evidenziati nei propri figli dai genitori anticipano temporalmente problemi di Internalizzazione e problemi di condotta evidenziati dagli insegnanti nei propri alunni predicono problemi di Esternalizzazione (Sourander e Helstelä, 2005).

Dai report offerti solamente dagli insegnanti emerge, inoltre, come i report degli insegnanti che descrivono i bambini come poco piuttosto ostili e difficili quando questi hanno 7, 10 e 12 anni, sembrano essere validi stimatori di comportamenti di tipo Antisociale messi in atto dagli stessi all'età di 20 anni .

I tratti di personalità dei bambini risultano avere un effetto diretto sui problemi comportamentali ed emozionali dei bambini. Questi risultati sono coerenti con i modelli teorici che indicano come sia gli stili di parenting sia le caratteristiche di personalità dei bambini predicono indipendentemente l'adattamento di questi ultimi (Prinz et al., 2003). Tali evidenze dimostrano l'importanza di tenere in considerazione sia i comportamenti di parenting sia le caratteristiche dei bambini nel predire il loro livello di adattamento (Prinz et al., 2003). Risultati simili sono stati trovati, anche, investigando il temperamento e gli effetti di parenting (Bates et al., 1998; Lengua e Wolchik; Sandler e West, 2000).

Infatti non solo la personalità dei bambini, ma anche il loro temperamento è stato spesso proposto come un fattore eziologico che porta allo sviluppo di disordini comportamentali nell'infanzia (Rothbart e Bates, 1998). Le caratteristiche temperamentali dei bambini (Sanson e Prior, 1999) e degli adolescenti (Romero, Luengo e Sobral, 2001) sembrano difatti essere in grado di predirne lo sviluppo sociale (Rothbart e Bates, 1998). La maggior parte di questi studi hanno indagato gli effetti diretti e lineari di particolari tratti temperamentali sul livello di adattamento del bambino, ma, l'integrazione dei diversi risultati, come nel caso degli studi che

indagano le relazioni di tipo concorrente, è ostacolata dall'utilizzo di differenti scale temperamentali (Prinzle et al., 2003). Difatti, a differenza dei tratti di personalità, non esiste ancora a oggi un generale consenso sul numero e sulla natura delle dimensioni temperamentali in quanto queste non emergono in modo consistente e coerente in tutti gli studi che sono stati condotti attraverso l'analisi fattoriale (Mervielde e DeFruyt, 2000). Riassumendo, dalle ricerche disponibili in questo campo, emerge come le misure temperamentali di Difficoltà (Difficultness), che consistono in espressione emozionale negativa, impulsività, irrequietezza, distraibilità, sembrano stimare sia i problemi di Internalizzazione che quelli di Esternalizzazione (Guerin, Gottfried e Thomas, 1997); i bambini valutati dalle madri come difficilmente gestibili (Unmanageability) e con scarsi livelli di auto-regolazione sembrano essere più portati a sviluppare, in periodi evolutivi successivi, precisamente durante il periodo scolastico, maggiori problemi di Esternalizzazione rispetto agli altri coetanei (Bates et al., 1998); i bambini definiti provocatori (Challenging) sembrano avere maggiori difficoltà nelle relazioni sociali (Criss et al., 2002).

Da tutte queste ricerche sembra, dunque, emergere come alcune specifiche dimensioni di personalità operano come una diatesi, predisponendo l'individuo allo sviluppo di problemi di adattamento (Prinzle et al., 2003).

## **1.2 Personalità genitori**

Individuate quelle caratteristiche di personalità e psicopatologiche dei genitori che si riscontrano più frequentemente nei genitori di bambini con problemi comportamentali (Capitolo 2), alcuni studi si sono concentrati sull'individuazione di nessi causali tra queste variabili. Infatti non solo le caratteristiche proprie dei bambini, ma anche quelle dei loro genitori risultano avere un'influenza sul livello di (dis)adattamento dei propri figli. Le ricerche che negli ultimi decenni si sono concentrate sulla relazione tra le caratteristiche di personalità dei genitori e il livello di benessere dei bambini, si sono prevalentemente focalizzate sulla psicopatologia dei genitori più che sulle loro caratteristiche di personalità (Belsky e Barends, 2002). Dagli studi condotti che prendono in considerazione i tratti di personalità dei genitori emerge come alti punteggi sulla scala dell'Amabilità e bassi su quella del Nevroticismo siano in grado di stimare lo sviluppo di futuri problemi di Esternalizzazione da parte dei bambini (Prinzle et al., 2004). Per quanto riguarda

invece le caratteristiche psicopatologiche dei genitori, è stata considerata maggiormente la Depressione esperita da parte delle madri (Prinz et al., 2004). Le ricerche condotte in tal senso dimostrano come sintomi depressivi esperiti da parte dei genitori non sembrano avere solo una relazione di tipo concorrente con i problemi comportamentali ed emozionali dei bambini. Al contrario, la Depressione materna è considerata un fattore di rischio per lo sviluppo da parte del bambino di depressione, ansia, uso di sostanze alcoliche, difficoltà sociali (Martins e Gaffan, 2000; Murray, Fiori-Cowley, Hooper e Cooper, 1996). I risultati di un recente studio longitudinale condotto da Jaffee e Poulton (2006), che ha coinvolto un campione di famiglie con bambini dai 5 ai 15 anni, hanno evidenziato come la Depressione delle madri esperita quando i bambini avevano 5, 9 e 11 anni anticipano temporalmente sintomi ansiogeni e depressogeni nei bambini due anni più tardi, cioè a 13 anni. La Depressione materna risulta essere un valido stimatore anche di comportamenti Antisociali da parte delle bambine per tutti i gruppi d'età, mentre per i bambini maschi risulta essere un valido stimatore solo per la coorte d'età 5-7 anni. In questo studio gli autori hanno anche evidenziato come sintomi d'Ansia e di Depressione esperiti da parte dei bambini all'età di 5 anni sono in grado di anticipare temporalmente un aumento di comportamenti di tipo internalizzante da parte della madri due anni più tardi; comportamenti Antisociali messi in atto da bambine femmine sembrano essere in grado di predire un aumento di comportamenti di tipo internalizzante da parte della madri per tutte le coorte d'età considerate. I risultati dimostrano come vi sia un'influenza reciproca più forte tra sintomi/comportamenti delle madri e sintomi/comportamenti dei bambini soprattutto tra i 5 e i 7 anni, a dimostrazione del fatto che il periodo di transizione da casa a scuola comporta una maggiore vulnerabilità a livello familiare (Jaffee e Poulton, 2006).

Infine, la rabbia, la tristezza e altri affetti negativi delle madri espressi nelle interazioni con i bambini sono stimatori significativi dei problemi comportamentali dei bambini (Belsky, Crnic e Woodworth, 1995).

### **1.3 Stili di parenting**

Negli ultimi decenni, l'interesse dei ricercatori che si occupano dello studio dei problemi comportamentali ed emozionali nella tarda e media infanzia, si è sempre più focalizzato su quelli che sono da considerarsi i loro precursori e, nello specifico, sugli stili educativi ai quali i genitori fanno prevalentemente ricorso per

rispondere ai comportamenti e alle richieste dei propri figli. Verificato, infatti, che l'utilizzo di alcuni stili genitoriali negativi sia maggiore nel caso in cui i bambini vengano descritti dai genitori come bambini problematici (Capitolo 2), è stato ipotizzato che il ricorso a tali pratiche educative abbia non solo un effetto concorrente ma anche causale nel favorire lo sviluppo di difficoltà di adattamento nei bambini che le esperiscono. Le ricerche dimostrano, difatti, come vi sia una relazione causale tra gli stili di parenting negativi e i problemi comportamentali ed emozionali dei bambini (Patterson, 1982).

Sia dai dati delle madri sia da quelli dei padri emerge come gli stili genitoriali disfunzionali sono da considerarsi direttamente associati ai problemi di Esternalizzazione. Nello specifico, risulta come il ricorso a uno stile educativo di tipo Permissivo si associa al ricorso a uno stile genitoriale maggiormente dell'Iper-reattivo e Coercitivo e a minori livelli sulla scala dell'Esternalizzazione; inoltre, il ricorso a stili educativi di tipo Coercitivo e di tipo Iper-reattivo si associa a maggiori livelli sulla scala dell'Esternalizzazione per i bambini. Gli autori hanno tentato di fornire una spiegazione a quanto emerso dai loro dati; questi risultati se non interpretati, infatti, non riescono a rendere conto dei meccanismi che portano alcuni stili di parenting, ma non altri, a causare difficoltà a livello comportamentale ed emozionale nei bambini. In particolare, Prinzie e colleghi (2004) ipotizzano, in base ai risultati da loro ottenuti, come genitori lassisti e permissivi all'inizio tollerano maggiormente rispetto agli altri genitori i comportamenti difficili dei loro figli o non li percepiscono proprio come comportamenti problematici. Successivamente, questi genitori, che all'inizio sembrano non dar peso a queste problematiche, a lungo andare, ossia quando il bambino perdura nei suoi atteggiamenti, esplodono. Conseguentemente, questi genitori, inizialmente considerati permissivi e lassisti, possono cambiare il loro modo di rispondere ai comportamenti del bambino, introducendo uno stile educativo maggiormente Iper-reattivo o Coercitivo (Prinzie et al., 2004). Gli stili parentali Iper-reattivi e coercitivi potrebbero portare, a questo punto, a contingenze comportamentali inconsistenti, a un ambiente non prevedibile e sbagliato e a un ridotto senso del controllo; queste contingenze potrebbero poi aumentare la probabilità di problemi di Esternalizzazione (Prinzie et al., 2003). Come descritto nella teoria della coercizione di Patterson (Patterson et al., 1992), che sarà riassunta nel prossimo paragrafo, il rinforzo negativo dei comportamenti messi in atto dai bambini che viene perpetuato con questi stili di parenting sembra essere in

grado di aumentare la frequenza e l'intensità dei problemi comportamentali di tipo esternalizzante. Come sottolineato sempre da Prinzie e colleghi (2004), una seconda spiegazione più diretta e alternativa è offerta dalla teoria di Bandura sull'Imitazione sociale (Bandura e Huston, 1961): i bambini imitano i comportamenti degli adulti e perciò anche, se messa in atto, l'aggressività (Bandura, 1973). Risulta, infatti, come le madri dei bambini con problemi di condotta tendono a confrontarsi faccia-a-faccia molto di più rispetto alle altre (Gardner, 1973). A dimostrazione di questa ipotesi, parenting di tipo Iper-reattivo, come aggressioni verbali e psicologiche, urla e espressioni di rabbia, trovano un diretto riscontro negli item che afferiscono alla scala dei problemi di Esternalizzazione del CBCL-6/18 (Prinzie et al., 2004).

Gli stili di parenting si sono dimostrati avere un effetto che è però spesso solo modesto (Chaplin, 2007; Rothbaum e Weisz, 1994), questo suggerisce che potrebbero esserci delle variabili moderatrici importanti (Prinzie et al., 2003), ad esempio l'impatto degli stili genitoriali sui problemi di Esternalizzazione dei bambini potrebbe dipendere in parte dalle caratteristiche di personalità proprie dei bambini che li esperiscono.

## **2. Effetti di interazione**

Partendo dall'assunzione secondo la quale un bambino non è un agente passivo ma attivo nel suo contesto e che, come tale, agisce all'interno della struttura familiare, si può affermare che genitori e figli si influenzano reciprocamente. Quindi, le associazioni esistenti tra problemi di Esternalizzazione dei bambini e gli stili genitoriali non devono essere interpretate in un'unica direzione, ossia come influenza dei genitori sui figli, ma ciascuna di queste interazioni deve essere letta all'interno del contesto in cui si trovano gli attori. Il contributo allo sviluppo dei comportamenti di Esternalizzazione dei bambini piccoli da parte degli stili di parenting in contrapposizione alle differenze individuali del bambino è stato dibattuto a lungo dai diversi ricercatori (Bell, 1968; Coie e Dodge, 1998; Lytton, 1990). A oggi, risulta, invece, utile utilizzare i Modelli definiti Transactional, ossia quei modelli che, piuttosto che fare un semplice confronto tra gli effetti dovuti agli stili di parenting e gli effetti dovuti alle caratteristiche dei bambini in modo da rintracciare quello che può essere considerato lo stimatore più robusto delle difficoltà comportamentali di questi ultimi, riconoscono a entrambi la loro influenza sui problemi di

Esternalizzazione. Facendo ricorso a questo modello, inoltre, integrando gli effetti delle diverse variabili in un modello teorico unico, è possibile spiegare meglio lo sviluppo dei problemi comportamentali nei bambini piccoli (Sameroff, 1995). Dunque, in un modello transazionale non solo ci si dovrebbe aspettare che il parenting influenzi l'adattamento del bambino, ma anche che le caratteristiche del bambino influenzino sia il parenting sia l'adattamento, ossia lo stile genitoriale avrà diversi effetti sul bambino a seconda delle differenti caratteristiche di personalità dello stesso (Holmbeck, 1997). Questo processo di interazione è definito "bontà dell'adattamento" (goodness of fit) tra il temperamento del bambino e le aspettative e le risorse del suo ambiente scolastico e familiare (Thomas e Chess, 1977). Esistono, comunque, pochi studi che analizzano questo interscambio tra specifiche caratteristiche temperamentali del bambino e il suo ambiente (Prinz et al., 2003; Bates et al., 1998; Lengua, Wolchik, Sandler e West, 2000). A sostegno di quanto detto, gli studi genetici sul comportamento danno prove a favore di una complessa interazione tra genitori e bambini (Lytton, 1990; Miles e Carey, 1997; Reiss e Neiderhiser, 2000; Rutter, 2002). Come accennato nel paragrafo precedente, risulta a questo punto imprescindibile fare un breve accenno alla teoria di Patterson.

Per alcuni anni, le pratiche di parenting sono state considerate tra i più potenti stimolatori dei comportamenti di Esternalizzazione (Dishion, French e Patterson, 1995; Kiesner, Dishion, Poulin e 2001; Loeber e Dishion, 1983; Patterson et al., 1992; Shaw e Bell, 1993). Dalla prospettiva degli studi sociali, Patterson e i suoi colleghi (Patterson et al., 1992) hanno esaminato la relazione tra i comportamenti messi in atto dai genitori e quelli messi in atto dai bambini. Da questi studi condotti, gli autori hanno costruito due teorie parallele, che si pongono su due livelli differenti tra di loro interconnessi (Patterson et al., 1992; Snyder, 1995).

Il primo modello è chiamato Micromodello (Micromodel). Questo modello è basato su una scrupolosa osservazione momento per momento dell'interazione dinamica tra genitore e bambino. In tal senso, viene usato per spiegare nel dettaglio come genitori e bambini si modificano i comportamenti l'un l'altro (Patterson, 1982; Patterson et al., 1992). Patterson (1982), nella sua teoria sulla coercizione descrive un processo familiare multistep che chiama "Training della coercizione" (Coercion training) e che viene frequentemente riscontrato nelle famiglie con bambini maschi aggressivi. Nello specifico, secondo Patterson, tale training si sviluppa attraverso quattro step. Al primo step si verifica un'intrusione avversiva da parte del genitore

nei confronti del bambino, ovvero il genitore chiede o vieta al figlio di fare qualcosa. Al secondo step c'è il contro-attacco da parte del bambino nei confronti del genitore per la richiesta che gli ha appena fatto. Tale contro-attacco può essere attuato in diversi modi, ad esempio attraverso il pianto, l'urlare, il litigare. Al terzo step il genitore risponde al tentativo di coercizione del bambino. Questo step è cruciale in quanto, se il genitore non rinforza l'istruzione data al bambino al primo step e cioè cede al tentativo di coercizione del figlio, il bambino viene ricompensato immediatamente per il suo comportamento coercitivo. Ha cioè nel breve tempo un rinforzo negativo al suo comportamento. Dunque, la coercizione risulta essere funzionale nel breve tempo, in quanto fa terminare il conflitto, ma porta a risultati maladattivi nel lungo termine, in quanto aumenta la probabilità di comportamenti coercitivi nei successivi conflitti. Al quarto step, il bambino termina il suo contro-attacco e il genitore è rinforzato dal suo "indietreggiamento". In questo modo, genitori e bambini si rinforzano vicendevolmente nell'utilizzo di tattiche coercitive. Questi rinforzi negativi non fanno altro però che aumentare la probabilità che gli scambi coercitivi siano ripetuti in interazioni future, provocando, inoltre, di conseguenza anche l'aumento di forza e di ostilità di questo circolo vizioso (Dishion e Patterson, 1997; Patterson, 1982; Patterson et al., 1992). A lungo termine i training coercitivi che i bambini ricevono a casa comportano deficit nelle capacità sociali e deficit scolastici (Prinz et al., 2004).

Il secondo modello è definito da Patterson Macromodello (Macromodel). Questo è un modello multimetodo-multiagente che spiega in termini molto generali come gli stili parentali controllano le interazioni tra genitore e bambino (Patterson et al., 1992; Snyder, 1995). Secondo questo modello, l'impatto sull'adattamento del bambino delle variabili contestuali come lo svantaggio sociale (Conger, Ge, Elder, Lorenz e Simons, 1994), il divorzio (Forgatch, Patterson e Skinner, 1988), lo stress dei genitori (Conger et al., 1995), la depressione dei genitori (Bank, Forgatch, Patterson e Fetrow, 1993), i comportamenti antisociali dei genitori (Patterson e Dishion, 1988) e le caratteristiche dei bambini è moderato dagli stili di parenting (Dishion e Patterson, 1997; Reid e Patterson, 1989).

Sebbene, contrariamente al Macromodello di Patterson (Patterson e Dishion, 1988), come precedentemente sottolineato, le caratteristiche di personalità dei bambini e quelle dei loro genitori e gli stili di parenting predicano direttamente e indipendentemente i problemi comportamentali ed emozionali dei bambini, la



presenza di interazioni significative riscontrate tra le diverse variabili considerate suggerisce che alcuni effetti delle variabili di parenting potrebbero dipendere dalle caratteristiche di personalità e viceversa (Prinzle et al., 2003). L'effetto dunque degli stili di parenting potrebbe essere non solo diretto ma, come suggerito da Patterson, e dunque in accordo con il suo Macromodello, moderato (Prinzle et al., 2003; Miles e Carey, 1997; Rutter, 2002). In particolare, lo studio degli effetti di interazione permette proprio di identificare i bambini con il maggior rischio di sviluppare problemi di Esternalizzazione in presenza di parenting disfunzionali (Prinzle et al., 2003). Ad esempio, i risultati di Prinzle e colleghi (2003), mostrano come la Benevolenza moderi la relazione tra lo stile Iper-reattivo messo in atto dai genitori e i problemi di Esternalizzazione del figlio, da quanto emerge sia dai dati delle madri sia da quelli dei padri. Questo stile di parenting risulta essere, infatti, relato maggiormente ai problemi di Esternalizzazione nel caso di bambini con minori punteggi sulla scala Benevolenza rispetto a quelli con maggiori punteggi sulla stessa scala. La dimensione della Benevolenza sembra funzionare dunque da fattore protettivo, modulando l'impatto dello stile Iper-reattivo sia se a metterlo in atto sono le madri sia se sono i padri. Secondo gli autori, i bambini che sono maggiormente amabili ed empatici, sottomessi, di buon umore e allegri potrebbero da un lato essere in grado di obbedire alle richieste dei loro genitori di più rispetto ai loro coetanei e questo favorirebbe un clima educativo più positivo, dall'altro sarebbero in grado di instaurare interazioni più positive e relazioni supportive con gli amici e questo porterebbe alla lunga a diminuire l'impatto dello stile di parenting Iper-reattivo. Viceversa, i bambini irritabili e dominanti potrebbero essere più vulnerabili agli effetti dello stile di parenting Iper-reattivo perchè, diversamente dai bambini meno irritabili, hanno maggiori difficoltà a regolare le loro emozioni e i loro comportamenti. Queste difficoltà potrebbe portare a interazioni più conflittuali con gli altri. Inoltre, bambini altamente impulsivi instaurano interazioni più negative con i genitori, gli insegnanti, i compagni, che a lungo andare possono portare a una bassa autostima e a depressione (Patterson et al., 1992; Prinzle et al., 2003). Dai dati dei padri, ma non da quelli delle madri, risulta anche esservi un effetto significativo tra il livello di Coscienziosità dei bambini e lo stile di parenting Coercitivo, ossia la Coscienziosità funge da fattore protettivo nella relazione tra lo stile Coercitivo e i problemi di Esternalizzazione. I risultati dimostrano, infatti, come lo stile Coercitivo è maggiormente relato con i problemi di Esternalizzazione quando i bambini sono

poco coscienti rispetto ai bambini che hanno secondo i loro padri moderati o alti livelli di Coscienziosità. Infine, nonostante l'Estroversione risulti avere un impatto diretto sui problemi di Esternalizzazione, gli autori non hanno trovato nessuna interazione statisticamente significativa tra questo tratto di personalità e gli stili di parenting disfunzionali nello stimare difficoltà comportamentali. L'Estroversione sembra dunque associarsi ai problemi di adattamento indipendentemente dal parenting disfunzionale utilizzato. Gli autori sottolineano, però, come l'assenza di interazioni significative potrebbe essere spiegata dall'uso nel loro studio di una misura dell'Estroversione generale, è possibile infatti che specifiche facce dell'Estroversione interagiscano in modo differente con gli stili di parenting (Prinz et al., 2003).

Quello che si può pertanto concludere da questi risultati è che certamente la personalità potrebbe aumentare la vulnerabilità dei bambini esposti a pratiche genitoriali povere che portano ai processi coercitivi a casa e a relazioni genitore-bambino distruttive e infine a problemi di Esternalizzazione (Miles e Carey, 1997; Rutter, 2002; Prinz et al., 2003).

### ***Pari e amicizia***

Le relazioni che i bambini instaurano e mantengono con i propri pari sono state principalmente studiate nella loro funzione di fattore protettivo per lo sviluppo del (dis)adattamento del bambino. Gli studi disponibili sugli effetti principali dimostrano, comunque, come l'accettazione da parte dei pari e l'aver un migliore amico siano associati positivamente al livello di adattamento dei bambini in diversi ambiti (Ladd et al., 1997; Parker e Asher, 1993). Partendo dunque da questa evidenza, i ricercatori hanno trovato che le relazioni positive con i pari hanno un ruolo protettivo per i bambini a rischio di sviluppare difficoltà nel loro adattamento e, di conseguenza, problemi comportamentali ed emozionali (Criss et al., 2002; Schwartz, Dodge, Pettit, Bates e the conduct problems prevention research group, 2000; Bolger, Patterson e Kupersmidt, 1998). Infatti, le relazioni positive che i bambini riescono a instaurare con i propri pari risultano essere una variabile buffer importante per i bambini esposti ad avversità e a rischi familiari in quanto le relazioni con i pari riescono a diminuire l'impatto sull'adattamento del bambino, favorendo una direzione positiva, dei fattori di rischio, quali fattori ecologici, conflitti familiari, stile di parenting Duro. In particolare, l'accettazione da parte dei

pari è risultata essere in grado di moderare l'effetto sui problemi di Esternalizzazione delle avversità familiari, degli svantaggi ecologici e dei conflitti parentali. Gli effetti dello stile di parenting di tipo Duro risultano essere moderati sia dall'Amicizia sia dall'Accettazione. In realtà, nel momento in cui l'accettazione e l'amicizia vengono inserite in analisi simultaneamente, non risultano più avere un effetto moderatore significativo. Criss e colleghi sottolineano, inoltre, come non sia chiaro se l'accettazione da parte dei pari e l'avere un migliore amico nella loro funzione moderatrice siano o meno interscambiabili (Criss et al., 2002).

In un'altra ricerca è stato evidenziato come i bambini di età scolare che esperivano una madre poco "calorosa" e che sono accettati dai pari mettono in atto meno comportamenti problematici rispetto ai coetanei che esperiscono sempre una madre poco "calorosa" ma che vengono, a differenza dei primi, rifiutati dagli altri bambini (Patterson, Cohn e Kao, 1989). Sembra, inoltre, che l'amicizia possa avere un ruolo protettivo anche per i bambini che hanno avuto esperienze di maltrattamenti. La relazione tra maltrattamenti esperiti e autostima risulta essere attenuata dal fatto che i bambini esperiscano relazioni positive con i pari o che abbiano un migliore amico (Bolger et al., 1998). Criss e colleghi forniscono tre spiegazioni possibili per le quali le relazioni positive con i pari funzionerebbero da fattore protettivo per i bambini a rischio. Secondo gli autori, questi risultati potrebbero in parte dipendere dalla previsione che il bambino fa sull'amicizia, cioè l'idea che differenti tipi di amicizia rispondono ai diversi bisogni dei bambini; inoltre, il gruppo dei pari fornisce al bambino uno dei contesti nei quali possono sviluppare l'autostima, sia per quanto concerne le competenze sociali che i risultati accademici; infine, attraverso le interazioni con i pari i bambini hanno la possibilità di creare relazioni con le insegnanti e la scuola facendo diminuire in parte la devianza sociale (Criss et al., 2002).

Come sostengono Criss e colleghi, la "traiettoria" di sviluppo di un bambino può essere non solo modificata dai pari, ma anche i genitori possono entrare in questa rete sociale confrontandosi con i genitori degli altri bambini (Criss et al., 2002). Inoltre, riprendendo l'idea di prima, secondo la quale bambini e genitori sono agenti attivi che si influenzano a vicenda, i bambini, imparando dai compagni a instaurare e a coltivare relazioni più positive, possono insegnarlo pure ai propri genitori. Si può dire che le relazioni positive con i pari fungono da fattori protettivi attraverso la modificazione dei comportamenti dei bambini e dei genitori (Criss et al., 2002). I

risultati del loro studio indicano solo se le relazioni positive con i pari interagiscono statisticamente con le avversità familiari nello stimare i problemi di Esternalizzazione; questo, però, non assicura necessariamente la resilienza del bambino (Criss et al., 2002).

Risulta inoltre importante vedere non solo se il bambino ha amici, ma anche il livello di adattamento comportamentali di questi (Criss et al., 2002). Infatti, come i genitori funzionano da modello per i bambini per quanto concerne le competenze sociali (Bandura, 1986), anche l'avere amici che mostrano bassi livelli di aggressività si potrebbe ipotizzare essere molto importante per i bambini che hanno genitori che utilizzano invece la violenza (Criss et al., 2002). In realtà, risulta che l'effetto moderatore dell'amicizia non è condizionato dal livello di aggressività del gruppo dei pari (Criss et al., 2002).

## CAP. 4- LA METODOLOGIA: I DISEGNI LONGITUDINALI

Negli ultimi anni, i ricercatori hanno spostato la loro attenzione dall'analisi dei correlati delle diverse caratteristiche che differenziano tra loro gli individui, siano esse caratteristiche di personalità, comportamentali o emozionali, all'analisi delle condizioni che determinano lo sviluppo di certe caratteristiche e non di altre. Risulta infatti importante, come già sottolineato nel capitolo precedente, non solo studiare le relazioni concorrenti tra le difficoltà dei bambini, i loro tratti di personalità e le caratteristiche dei loro genitori, ma anche, e soprattutto, riuscire a individuare gli antecedenti delle differenze comportamentali. Come sottolineato da Fleeson (2007), i processi che sottendono alle strutture di personalità di ciascun individuo possono essere definiti *semplici*, quando un cambiamento rilevato per una variabile è dovuto al cambiamento nei livelli rilevati di un'altra variabile; *complessi*, quando più eventi/variabili si susseguono in una sequenza temporale fino a determinare un cambiamento ultimo, secondo un modello che può essere definito "a cascata"; e, *continui*, quando la variabile oggetto di osservazione non è mai stabile, ma i suoi valori si modificano continuamente, perché influenzata da più eventi concorrenti. Fleeson (2007) evidenzia, inoltre, come lo studio dei processi e l'identificazione dei meccanismi che determinano un cambiamento nei livelli di una variabile permettano di comprendere dove è possibile intervenire, allo scopo di produrre dei cambiamenti nella direzione desiderata, ad esempio, al fine di prevenire difficoltà comportamentali o affettive in età pre-scolare e scolare. L'identificazione di quelle variabili che favoriscono il disagio ovvero il benessere consente di poter attuare interventi di tipo preventivo favorendo lo sviluppo dei fattori protettivi e, viceversa, contenendo quello dei fattori di rischio.

Nonostante la maggior parte dei processi psicologici siano da considerarsi specifici per ciascun individuo, il loro studio può essere effettuato sia attraverso un approccio *within-person* sia *between-person*. Gli approcci di tipo *within-person* indagano attraverso il tempo i processi psicologici a livello individuale con lo scopo di poter spiegare che cosa ha portato al cambiamento dei livelli di una variabile da un tempo all'altro permettendo di valutare anche a livello del singolo l'andamento delle relazioni tra le variabili. Gli approcci di tipo *between-person*, invece, analizzano solitamente i processi più semplici, cercando di spiegare il cambiamento dei livelli di una variabile attraverso il cambiamento dei livelli di altre variabili, trascurando la

variabilità delle associazioni a livello individuale. L'utilizzo di quest'ultimo tipo di approccio permette di costruire delle ipotesi di lavoro che si possono approfondire indagando la variabilità a livello individuale. Inoltre, non è raro, che alcuni processi non possano proprio essere studiati attraverso un approccio *within-person*, ad esempio perché i cambiamenti da un livello all'altro delle variabili sono molto lenti o molto rari nella popolazione (Fleeson, 2007).

Il primo obiettivo del presente lavoro è quello di studiare le relazioni di natura temporale tra le diverse variabili oggetto d'indagine, analizzando gli antecedenti delle difficoltà comportamentali ed emozionali dei bambini. Utilizzando un approccio *between-person*, abbiamo verificato se le differenze inter-individuali nei livelli di una variabile al T2 possano dipendere da differenze, sempre inter-individuali, nei livelli di un'altra variabile, o di più variabili, al T1. Nello specifico, abbiamo deciso, innanzitutto, di verificare quali variabili possono essere considerate gli antecedenti temporali delle difficoltà comportamentali a livello intra-individuale e, successivamente, a livello inter-individuale. Analisi di questo tipo sono possibili con disegni di ricerca di tipo longitudinale, che permettono di avere una stima delle diverse variabili studiate almeno su due tempi. I disegni longitudinali consentono, infatti di trarre inferenze non solo sulla direzione e intensità delle relazioni tra le diverse variabili, ma soprattutto permettono di ragionare in termini sostanzialmente causali, pur non trattandosi di disegni sperimentali, grazie alla relazione temporale e al controllo statistico di variabili intervenienti (Fleeson, 2007; Asendorpf e Van Aken, 2003; Rogosa, 1980; Neyer e Asendorpf 2001). Con disegni di ricerca di questo tipo è altresì possibile verificare se i cambiamenti nei livelli di una variabile (X) da T1 a T2 producono cambiamenti nei livelli di un'altra variabile (Y), sempre da T1 a T2. Infatti, il secondo obiettivo del presente studio è stato quello di indagare i *cambiamenti correlati* tra i diversi livelli riscontrati da T1 a T2 nelle difficoltà comportamentali dei bambini e i diversi livelli riscontrati, sempre da T1 a T2, degli stimatori statisticamente significativi di tali difficoltà.

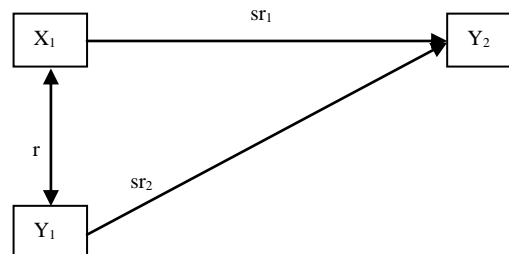
## **1. Analisi degli antecedenti temporali mediante l'analisi della regressione multipla (ARM)**

Nell'ARM per l'analisi degli antecedenti temporali, introducendo il modello più semplice, il ricercatore ha a disposizione i valori di una variabile (Y) misurata su

due tempi (T1 e T2) e quelli di un'altra variabile (X) misurata al T1. In questo modo, attraverso una regressione multipla della variabile  $Y_2$  misurata al T2 su entrambe le variabili,  $X_1$  e  $Y_1$ , cioè misurate al T1, è possibile verificare la direzionalità della relazione tra  $X_1$  e  $Y_2$ . In altre parole, è possibile rilevare l'impatto unico di  $X_1$  (antecedente) su  $Y_2$  (conseguente), al netto di  $Y_1$ , cioè di rilevare l'impatto, in termini presumibilmente causali, di  $X_1$  sul livello di cambiamento di Y da T1 a T2 (Figura 1). Quindi, questo tipo di analisi permette di poter inferire cosa accade nei livelli di Y da T1 a T2 per quelle persone che al T1 hanno gli stessi livelli di  $Y_1$  ma diversi livelli di  $X_1$ , in quanto in tal caso il cambiamento è presumibilmente dovuto all'effetto  $X_1$ . Ad esempio, è possibile determinare le Difficoltà comportamentali dei bambini al T2, a partire dai livelli di Estroversione osservati al T1, tenendo sotto controllo le Difficoltà comportamentali al T1. Operativamente, se, come nel nostro caso, l'obiettivo è quello di individuare gli antecedenti temporali, misurati al T1, di una variabile misurata al T2, è necessario regredire la VD misurata al T2 da tutte le VI considerate al T1, utilizzando, ad esempio, il Metodo Backward che seleziona automaticamente gli stimatori statisticamente significativi.

Figura 1

*Analisi della regressione di  $Y_2$  rilevata al T2 su  $X_1$  e  $Y_1$  rilevate al T1*



*Nota:* il coefficiente  $sr_1$  rappresenta la correlazione tra  $Y_2$  e  $X_1$ , quando quest'ultima è stata parzializzata dalla sua relazione con  $Y_1$ .

il coefficiente  $sr_2$  rappresenta la correlazione tra  $Y_2$  e  $Y_1$ , quando quest'ultima è stata parzializzata dalla sua relazione con  $X_1$ .

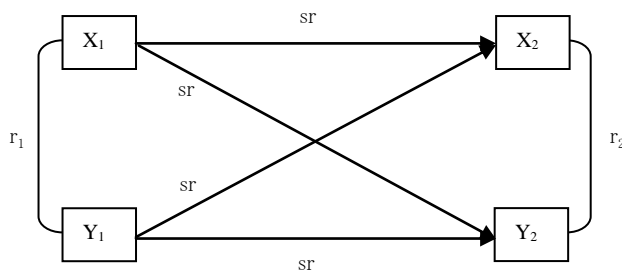
Il coefficiente  $r$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

L'ARM permette anche lo studio dei cambiamenti correlati. In questo caso, consente di verificare se un cambiamento nei livelli di una variabile X da T1 a T2 correla con un cambiamento nei livelli di un'altra variabile Y da T1 a T2 (Figura 2). A tale scopo, bisogna parzializzare entrambe le variabili X e Y al T2 dagli effetti di entrambe le variabili X e Y al T1, ossia considerare le variabili al T2 al netto dei loro antecedenti, tra loro potenzialmente correlati, in modo da poter correlare tra loro i

residui<sup>1</sup> (Neyer e Asendorpf, 2001). Considerando l'esempio di prima, verificato che i livelli di Estroversione al T1 riescono ad anticipare i livelli delle Difficoltà comportamentali al T2, si può procedere verificando se a un cambiamento nei livelli di Estroversione da T1 a T2, corrisponde un cambiamento nei livelli delle Difficoltà comportamentali dei bambini, sempre da T1 a T2.

Figura 2

*Correlazioni incrociate: analisi dei cambiamenti correlati tra il livello di cambiamento da T1 a T2 nei punteggi di X e il livello di cambiamento da T1 a T2 nei punteggi di Y*



*Nota:* i coefficienti *sr* rappresentano la correlazione tra le VD (X e Y misurate a T2) e ciascuna VI (X e Y misurate a T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente *r*<sub>1</sub> rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente *r*<sub>2</sub> rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

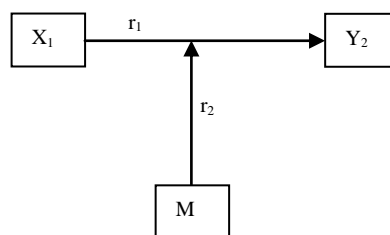
## **2. Effetti di moderazione sui livelli di cambiamento**

Asendorpf e Van Aken (2003), sottolineano come analisi di questo tipo permettano di verificare l'impatto causale di X<sub>1</sub> al T1 su Y<sub>2</sub> al T2, ma i risultati che si ottengono attraverso l'utilizzo di questo tipo di analisi non escludono che possano entrare nella relazione tra X<sub>1</sub> e Y<sub>2</sub> altre variabili dette moderatrici, le quali vanno a modulare l'intensità della relazione (Rogosa, 1980). In ambito psicologico, raramente si osservano, infatti, relazioni tra variabili che possono essere definite pure. La maggior parte delle volte, nella relazione tra due variabili, quali ad esempio X e Y, entrano in gioco anche altre variabili, che possono a loro volta avere un effetto su X, su Y, su entrambe o sulla loro relazione; in quest'ultimo caso, l'effetto di X su Y varia al variare dei livelli di M (Figura 3).

<sup>1</sup> Nel caso di più variabili indipendenti, la regressione può essere condotta sia con il metodo Enter, che regredisce tutti i predittori inseriti in analisi, sia con il metodo Backward o Forward, che invece individuano il modello migliore, selezionando solo gli stimatori significativi in modo da non perdere alcuna parte di informazione.



Figura 3  
Effetto di moderazione della variabile  $M$  sulla relazione tra  $X_1$  e  $Y_2$



Nota: l'effetto di  $X_1$  su  $Y_2$  è moderato dalla variabile  $M$ ; il coefficiente  $r_1$  rappresenta l'effetto diretto di  $X_1$  su  $Y_2$ , mentre il coefficiente  $r_2$  rappresenta l'effetto della variabile  $M$  sulla relazione tra  $X_1$  e  $Y_2$ .

Si può, dunque, parlare di effetto di moderazione nel momento in cui due variabili interagiscono nel determinare i livelli di una terza variabile, ovvero quando l'effetto di una variabile  $X$  su una variabile  $Y$  è moderato dall'effetto di un'altra variabile  $M$  (Chaplin, 2007; Cohen, Cohen, Aiken e West, 2003). Il non tener conto di possibili effetti di moderazione comporta un rischio maggiore di incorrere nell'errore di specificazione, che può pesare sulla significatività dell'intero modello e sulla precisione dei coefficienti parziali di associazione (Cohen et al., 2003).

Per poter studiare i modelli di moderazione risulta necessario: specificare chiaramente quali sono le variabili moderatrici considerate; specificare in che modo agiscono; specificare gli effetti che hanno sulla relazione tra  $X$  e  $Y$  (Chaplin, 2007). Le variabili moderatrici possono essere sia continue sia categoriali.

Da un punto di vista operativo, quando si lavora con dati di tipo concorrente, le analisi vengono condotte attraverso l'analisi della regressione. Nello specifico, si procede innanzitutto centrando ciascuna variabile indipendente (VI) sulla propria media, passo che può essere saltato nel caso in cui si stiano utilizzando variabili già trasformate in punti  $z$  o  $t$ . Ottenute le nuove variabili centrate, che avranno media uguale a zero, si calcoleranno i termini d'interazione tra queste ultime e la variabile moderatrice  $M$  ovvero il prodotto tra  $X$  e  $M$ . A questo punto, si potrà procedere con l'analisi della regressione inserendo al primo step le nuove variabili centrate e al secondo il loro termine di interazione (Chaplin, 2007; Cohen et al., 2003). Sarà così possibile verificare se c'è un effetto significativo di interazione, qual è la portata dell'effetto, attraverso  $R^2_{change}$  o attraverso il coefficiente  $sr^2$  legato al termine

d'interazione, il cui segno indica anche il tipo di moderazione.

Qui proponiamo altresì due procedure di analisi, possibili in quanto abbiamo a disposizione dati di tipo longitudinale, la prima verifica se la variabile  $M_1$  misurata al T1 modera l'effetto di  $X_1$ , sempre misurata al T1, sul livello di cambiamento di Y da T1 a T2, ossia se  $X_1$  e  $M_1$  interagiscono al T1 nel determinare un cambiamento nei livelli di Y da T1 a T2, utilizzando, dunque, i residui di  $Y^2$ . Ad esempio, abbiamo verificato se l'effetto dello stile Iper-reattivo misurato al T1 sul cambiamento nei livelli delle Difficoltà relazionali dei bambini da T1 a T2 variava a seconda del livello di Autostima Familiare che i bambini riferivano di avere al T1. Operativamente, al primo step abbiamo inserito la variabile  $X_1$  misurata al T1, al secondo step la variabile moderatrice  $M_1$  misurata al T1 e al terzo step il termine di interazione tra le variabili  $X_1$  e  $M_1$  misurate sempre al T1.

Con la seconda procedura, abbiamo, invece, verificato se i livelli di cambiamento nei punteggi della variabile M da T1 a T2 moderava l'effetto del cambiamento dei livelli di X, sempre da T1 a T2, sul livello di cambiamento dei punteggi di Y da T1 a T2. In altre parole, si verifica se vi è un effetto di moderazione dei livelli di cambiamento in M sulla correlazione tra i livelli di cambiamento (cambiamento correlato) di X e Y.

In questo caso, non avendo trovato indicazioni in letteratura, abbiamo scelto di lavorare con i residui di tutte e tre le variabili rilevate al T2, parzializzandole dai loro antecedenti rilevati al T1. Considerando l'esempio di prima, abbiamo verificato se l'effetto del cambiamento del livello dello stile Iper-reattivo da T1 a T2 sul cambiamento delle Difficoltà relazionali dei bambini da T1 a T2 variava a seconda del cambiamento del livello di Autostima Familiare da T1 a T2. Operativamente, al primo step abbiamo inserito il livello di cambiamento nei punteggi della variabile X da T1 a T2, al secondo step il livello di cambiamento nei punteggi della variabile moderatrice M, sempre da T1 a T2, e al terzo step il termine di interazione tra i livelli di cambiamento delle variabili X e M.

---

<sup>2</sup> Nello specifico, abbiamo parzializzato  $Y_2$  misurata al T2 dall'influenza di  $Y_1$  misurata al T1.

# LA RICERCA

## 1. OBIETTIVI E IPOTESI

L'obiettivo principale del presente progetto di ricerca consiste nel monitorare nel tempo come si sviluppano le differenze individuali nei bambini di età scolare, ponendo particolare attenzione a quei fattori che possono essere considerati gli antecedenti temporali di comportamenti (dis)adattivi. Nello specifico, trattandosi di uno studio di tipo longitudinale, ci si è proposti di individuare quelle variabili che possono essere considerate fattori di rischio ovvero di protezione per lo sviluppo di eventuali problematiche a livello comportamentale ed emozionale da parte dei bambini.

Per raggiungere tale obiettivo ovvero per indagare le caratteristiche e le difficoltà comportamentali dei bambini di età scolare sono stati somministrati diversi strumenti a tre tipologie diverse di rater, quali bambini, genitori e insegnanti, in due tempi (T1 e T2) aventi una distanza test-retest di un anno. Avendo a disposizione tre fonti d'informazione diverse, per ognuna di esse sono stati utilizzati dei questionari specifici volti a indagare le caratteristiche di personalità sia dei bambini sia dei genitori, i livelli di autostima, le difficoltà comportamentali dei bambini e variabili più strettamente ambientali, quali ad esempio lo stile educativo dei genitori.

Per quanto concerne l'analisi dei dati, sono stati indagati in un primo momento, attraverso l'analisi della regressione gerarchica, gli antecedenti temporali dei comportamenti (dis)adattivi messi in atto dai bambini e, in un secondo momento, i cambiamenti correlati tra i livelli dei punteggi ottenuti sulle difficoltà comportamentali dei bambini da T1 a T2 e i loro stimatori statisticamente significativi emersi, sempre da T1 a T2, e, infine, i possibili effetti di interazione tra gli antecedenti significativi delle difficoltà comportamentali dei bambini e, a loro volta, i loro stessi antecedenti significativi, nel determinare un effetto sulle problematiche dei bambini. Quest'ultimo tipo di analisi è stato condotto solo per le difficoltà comportamentali dei bambini riferite da loro stessi e non dagli adulti significativi. Le analisi condotte al fine di verificare gli stimatori significativi delle diverse variabili oggetto di indagine, sono state condotte analizzando sia gli stimatori intra-personali delle difficoltà comportamentali riferite da un lato dai genitori e dall'altro dai bambini stessi, sia quelli inter-personali, che emergono dalle

valutazioni dei diversi rater, cioè genitori, bambini e insegnanti.

In generale ci si aspetta che le correlazioni rilevate a livello intra-personale, all'interno dei modelli di previsione, siano maggiori rispetto a quelle rilevate a livello inter-personale. Sulle correlazione inter-rater pesano infatti tutte e tre le possibili fonti di errore che occorrono solitamente nei compiti di other-rating, quali il perceiver effect, il target effect, il rater\*target effect, mentre su quelle intra-personali gli effetti dovuti al rater, e dunque, all'interazione tra quest'ultimo e il target, sono tenuti in parte sotto controllo (Kenny, 1994; Wood et al., 2010); in questo modo è così possibile ridurre, seppure solo in parte, l'errore di misurazione (d'Orlando et al., in stampa; Epstein, 1983; Ladd e Kochenderfer-Ladd, 2002).

Nello specifico, dalle *analisi degli antecedenti temporali intra-personali*, per quanto riguarda i *bambini*, non essendoci letteratura disponibile che indaga le dimensioni che siamo andati a verificare noi nel nostro studio, i risultati che ci attendiamo di osservare sono stati inferiti da quello che in letteratura solitamente si osserva dai dati ottenuti dai genitori e dagli studi concorrenti condotti. In particolare, le Difficoltà comportamentali dei bambini al T2 (SDQ-Totale), si ipotizza siano stimate al T1 da minori punteggi ottenuti sulla scala dell'Amicizia (IBQ-C5F/Coscienziosità) e maggiori su quelle della Dominanza (IBQ-C5F/Dominanza) e dell'Instabilità Emotiva (IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva) per quanto riguarda i loro tratti di personalità (Barbaranelli et al., 2003); da minori punteggi sulle scale dell'Autostima. Ci si aspetta, inoltre, di osservare per ciascuna sottoscala che compone lo strumento SDQ, specifici pattern di stimatori.

Per quanto riguarda i *genitori*, coerentemente con la letteratura si ipotizza che i problemi di Esternalizzazione (CBCL-Esternalizzazione) possano essere stimati da maggiori punteggi sulla scala dell'Estroversione (HiPIC-Estroversione) e minori sulle scale della Coscienziosità (HiPIC-Coscienziosità) e della Benevolenza (HiPIC-Benevolenza) dei bambini (Prinz et al. 2003, 2004; Heuy e Weisz, 1997; Rothbar e Bates, 1998; John et al., 1994) e che i problemi di Internalizzazione (CBCL-Internalizzazione) siano, invece, stimati da minori livelli sulla scala della Stabilità Emotiva (HiPIC-StabilitàEmotiva), sempre dei bambini (Heuy e Weisz, 1997; Kovacs e Devlin, 1998). Ci si attende, inoltre, focalizzandosi sulle caratteristiche dei genitori, di osservare che i problemi di Internalizzazione (CBCL-Internalizzazione) e Sociali (CBCL-Sociali) dei bambini possano essere stimati dal livello di Depressione (MMPI-Depressione) (Martins e Gaffan, 2000; Murray et al., 1996; Jaffee e Poulton,

2006) e di Ansia (MMPI-Ansia), mentre quelli di Esternalizzazione (CBCL-Esternalizzazione) da minori punteggi sulla scala dell'Amabilità (BFMS-Amabilità) e della Stabilità Emotiva (BFMS-StabilitàEmotiva) (Prinzie et al., 2004). Si ipotizza che ambienti familiari carichi di stress, disagio coniugale e problemi familiari possano anticipare futuri problemi di Internalizzazione (CBCL-Internalizzazione), Esternalizzazione (CBCL-Esternalizzazione) e Sociali (CBCL-Sociali) (Cummings, Davies e Campbell, 2000; Deater-Deckard e Dodge, 1997; McLoyd, 1998). Infine, focalizzandosi sugli stili educativi prevalentemente utilizzati in famiglia, ci si aspetta che uno stile maggiormente Permissivo (PS-Permissivo) sia in grado di anticipare attraverso il tempo minori problemi di Esternalizzazione (CBCL-Esternalizzazione). Diversamente, stili educativi maggiormente Coercitivi (PS-Coercitivo) o Iper-reattivi (PS-IperReattivo) dovrebbero essere in grado di anticipare temporalmente maggiori problemi di Esternalizzazione (CBCL-Esternalizzazione) (Prinzie et al., 2004).

Dall'*analisi degli antecedenti temporali inter-personali* considerando le difficoltà comportamentali dei bambini così come loro stessi le riferiscono (SDQ-Totale), si ipotizza che siano stimate al T1 da alcune variabili ambientali come l'utilizzo di uno stile maggiormente Iper-reattivo (PS-IperReattivo) o Coercitivo (PS-Coercitivo), maggiori punteggi sulla scala dell'Esternalizzazione (CBCL-Esternalizzazione) riferiti da genitori e insegnanti, da alcune caratteristiche dei genitori e dei bambini come la loro Instabilità Emotiva. Anche in questo caso, ci aspettiamo che conducendo le analisi separatamente per ciascuna scala dell'SDQ possano emergere alcune specificità a seconda di quale particolare aspetto delle difficoltà comportamentali indaghi la sottoscala.

Per quanto concerne l'*analisi dei cambiamenti correlati*, ci aspettiamo che a un aumento nei livelli di alcune caratteristiche di personalità ovvero psicopatologiche dei genitori, quali ad esempio la Depressione, ci sia un aumento delle difficoltà sia a livello comportamentale sia emozionale dei bambini. Infine, ci si attende che a un aumento delle difficoltà comportamentali percepite dai bambini corrisponda un rispettivo aumento nella percezione che ne hanno i genitori.

Per l'*analisi dei possibili effetti di interazione*, ci si aspetta, da un lato che vi sia un effetto d'interazione sia tra le caratteristiche dei genitori e quelle dei bambini sia tra queste ultime e le variabili più strettamente ambientali nel determinare un cambiamento nei livelli delle difficoltà comportamentali dei bambini. Ad esempio ci si attende che l'impatto sulle difficoltà comportamentali (SDQ-Totale) da parte del

livello di stress percepito dai genitori (APGAR-Stress) sia moderato da alcune caratteristiche di personalità dei bambini.

## **2. METODO**

### ***Partecipanti***

Il presente progetto di ricerca prevede un disegno di tipo longitudinale suddiviso in tre tempi, con un intervallo temporale di un anno tra ciascuna delle tre somministrazioni condotte. La terza somministrazione è attualmente in corso.

La tabella 1 descrive le caratteristiche demografiche del campione che vi ha preso parte e mostra come alla prima somministrazione (T1) hanno preso parte 304 bambini (50.3% maschi e 49.7% femmine), di un'età compresa tra i 7 e i 14 anni ( $M = 10.11$ ;  $DS = 1.40$ ), frequentanti le classi terza (27.3%), quarta (22.4%) e quinta (14.8%) elementare e prima (31.9%) e seconda (3.6%) media inferiore di alcune scuole di Trieste. Sempre al T1 hanno partecipato 302 madri e 37 padri di un'età compresa tra i 26 e i 66 anni ( $M = 41.00$ ;  $DS = 4.97$ ), per un totale di 360 report in cui sono stati valutati 172 bambini e 188 bambine, di età compresa tra i 7 e i 14 anni e frequentanti le classi seconda elementare<sup>3</sup> - seconda media inferiore. Sempre al T1, hanno partecipato 36 insegnanti di un'età compresa tra i 25 e i 60 anni ( $M = 45.22$ ;  $DS = 8.99$ ) che hanno fornito 291 report relativi a 134 maschi e 157 femmine, frequentanti la seconda elementare<sup>1</sup> – seconda media inferiore (Tabella 1).

In occasione del retest (T2), sono stati raccolti 353 report forniti dai bambini (48.7% maschi e 51.3% femmine), di un'età compresa tra i 8 e i 14 anni ( $M = 9.97$ ;  $DS = 1.57$ ), frequentanti le classi terza (29.7%), quarta (22.9%) e quinta (12.5%) elementare e prima (16.1%) e seconda (18.7%) media inferiore. Sempre al T2 hanno partecipato 201 madri e 44 padri di un'età compresa tra i 27 e i 55 anni ( $M = 41.63$ ;  $DS = 4.94$ ), per un totale di 245 report in cui sono stati valutati 115 bambini e 130 bambine, di età compresa tra gli 8 e i 14 anni e frequentanti le classi seconda elementare – seconda media inferiore. Sempre al T2, hanno partecipato 15 insegnanti di un'età compresa tra i 39 e i 63 anni ( $M = 50.67$ ;  $DS = 7.49$ ) che hanno fornito 167 report relativi a 76 maschi e 91 femmine, frequentanti la terza elementare – seconda media inferiore (Tabella 1).

---

<sup>3</sup> In questo caso abbiamo ottenuto anche i report dei genitori e degli insegnanti dei bambini frequentanti la seconda elementare, ai quali, data l'età, non abbiamo richiesto di fornire le valutazioni tramite self-report, che sono state, invece, acquisite durante la seconda somministrazione.

Infine, hanno partecipato sia alla prima somministrazione sia alla seconda offrendo le loro valutazioni: 74 bambini (62.2% maschi e 37.8% femmine), che durante la prima somministrazione frequentavano le classi terza (32.4%) e quarta (24.3%) elementare e prima media inferiore (43.2%); 187 genitori (87.2% madri e 12.8% padri) che hanno descritto 83 bambini e 104 bambine, frequentanti durante la prima somministrazione le classi seconda (36.9%), terza (25.7%) e quarta (17.66%) elementare e prima media inferiore (19.8%); 7 insegnanti, che hanno descritto 49 alunni e 59 alunne, frequentanti durante la prima somministrazione le classi seconda (45.4%), terza (25.9%) e quarta (4.60%) elementare e prima media inferiore (15.7%) (Tabella 1).

Tabella 1

Statistiche descrittive relative al campione di partecipanti nei due tempi di somministrazione (T1 e T2) e a quella parte del campione che ha partecipato a entrambe (T1-T2)

				T1	T2	T1-T2	
<i>REPORT</i> <i>BAMBINI</i>  $N_1 = 304$  $N_2 = 353$  $N_{1-2} = 74$		<i>Sesso</i>	maschi	153 (50.3%)	172 (48.7%)	95 (52.8%)	
			femm.	151 (49.7%)	181 (51.3%)	85 (47.2%)	
		<i>Età</i>	range	7-14	8-14	7-13	
			M	10.11	9.97	9.85	
			DS	1.40	1.57	1.48	
		<i>Classe</i>	III el.	83 (27.3%)	105 (29.7%)	76 (42.2%)	
			IV el.	68 (22.4%)	81 (22.9%)	42 (23.3%)	
			V el.	45 (14.8%)	44 (12.5%)	/	
			I media	97 (31.9%)	57 (16.1%)	62 (34.4%)	
			II media	11 (3.6%)	66 (18.7%)	/	
<i>REPORT</i> <i>GENITORI</i>  $N_1 = 360$  $N_2 = 245$  $N_{1-2} = 187$	<i>Caratt.</i> <i>genitori</i>	<i>Sesso</i> <sup>4</sup>	maschi	57 (15.8%)	44 (18.0%)	24 (12.8%)	
			femm.	302 (83.9%)	201 (82.0%)	163 (87.2%)	
		<i>Età</i>	range	26-66	27-55	26-55	
			M	41.00	41.63	40.56	
			DS	4.97	4.94	4.84	
			<i>Caratt.</i> <i>bambini</i>	<i>Sesso</i>	maschi	172 (47.8%)	115 (46.9%)
		femm.			188 (52.2%)	130 (53.1%)	104 (55.6%)
	<i>Età</i>	range		7-14	8-14	7-13	
		M		9.31	9.88	8.96	
		DS		1.66	1.53	1.60	
	<i>Classe</i>	II el.		102 (28.3%)	/	69 (36.9%)	
		III el.		69 (19.2%)	79 (32.2%)	48 (25.7%)	
		IV el.	64 (17.8%)	56 (22.9%)	33 (17.6%)		
		V el.	39 (10.8%)	38 (15.5%)	/		
I media		76 (21.1%)	30 (12.2%)	37 (19.8%)			
II media	10 (2.8%)	42 (17.1%)	/				
<i>REPORT</i> <i>INSEGNANTI</i>  $N_1 = 36 \text{ ins.}$ $N_1 = 291 \text{ report}$  $N_2 = 15 \text{ ins.}$ $N_2 = 167 \text{ report.}$  $N_{1-2} = 7 \text{ ins.}$ $N_{1-2} = 108 \text{ report}$	<i>Caratt.</i> <i>insegnanti</i>	<i>Sesso</i>	maschi	2 (7.4%)	2 (13.3%)	/	
			femm.	25 (92.6%)	13 (86.7%)	7 (100.0%)	
		<i>Età</i>	range	25-60	39-63	38-60	
			M	45.22	50.67	50.00	
			DS	8.89	7.49	7.64	
			<i>Caratt.</i> <i>bambini</i>	<i>Sesso</i>	maschi	134 (46%)	76 (45.5%)
		femm.			157 (54%)	91 (54.5%)	59 (54.6%)
	<i>Età</i>	range		7-14	8-14	7-12	
		M		9.50	9.51	8.47	
		DS		1.73	1.59	1.57	
	<i>Classe</i>	II el.		72 (24.7%)	/	58 (53.7%)	
		III el.		55 (18.9%)	89 (53.3%)	28 (25.9%)	
		IV el.	49 (16.8%)	28 (16.8%)	5 (4.6%)		
		V el.	31 (10.7%)	5 (3.0%)	/		
I media		73 (25.1%)	18 (10.8%)	17 (15.7%)			
II media	11 (3.8%)	27 (16.2%)	/				

<sup>4</sup> La percentuale cumulativa non è pari a 100, in quanto un rater non era un genitore ma la zia di un bambino, sua tutrice legale.



## ***Materiale e procedura***

Per entrambe le somministrazioni, i bambini hanno completato i questionari in classe durante lo svolgimento del normale orario scolastico e sotto la supervisione della maestra e dell'insegnante. In particolare, ai bambini sono stati consegnati sette strumenti: l'IBQ-C5F, il IBQ-C nella versione peer report per descrivere due compagni di classe, il TMA, l'SDQ e l'indice sociometrico.

### IBQ-C5F e IBQ-C versione peer report

L'IBQ-C5F si compone di due strumenti volti a indagare sia le relazioni interpersonali che coinvolgono i bambini e sia i loro tratti di personalità. La prima parte dello strumento altro non è che l'Interpersonal Behavior Questionnaire for Children (IBQ-C), uno strumento costruito e validato in Italia da Di Blas, Grassi, Luccio e Momentè (2011). Tale strumento è rivolto a bambini di età scolare (8-11 anni) e si propone di indagare i comportamenti interpersonali che i bambini mettono in atto nelle loro interazioni sociali secondo il Modello Circomplesso delle relazioni interpersonali di Wiggins, 1979; Wiggins, Trapnell e Phillips, 1989). L'idea che ha guidato gli autori nella costruzione di tale strumento era quella di riuscire a misurare i comportamenti che i bambini mettono in atto quando si trovano a interagire con altre persone, siano esse coetanee o adulti. Dell'IBQ-C ne esistono due versioni, una di tipo self-report e l'altra di tipo peer report; entrambe si compongono di 48 item-affermazioni, che fanno riferimento a comportamenti concreti e osservabili. Ai bambini viene richiesto di segnare la frequenza con la quale essi stessi o i loro compagni emettono ciascun comportamento attraverso una scala Likert a 4 punti che va da "Quasi sempre" a "Mai".

Le analisi possono essere eseguite a due livelli: uno più specifico che fa riferimento alle otto scale che compongono lo strumento (LM-accomodante; NO-socievole; PA-dominante; BC-prepotente; DE-ostile; FG-timido; HI-sottomesso; JK-cedevole) e uno più generale che fa riferimento ai due domini ai quali afferiscono le otto scale sopra citate (LOV-Amicizia; DOM-Dominanza). Anche se lo strumento è stato validato su un campione di bambini di un'età compresa tra gli 8 e gli 11 anni, in questo studio abbiamo deciso di somministrarlo anche ai bambini più grandi, fino ai 13 anni.

La seconda parte dello strumento proposto ai bambini nella versione self-report è composto da item riadattati e rivisti, estrapolati da due strumenti volti a

indagare i tratti di personalità dei bambini secondo il modello dei Big Five, l'HiPIC (Mervielde e De Fruyt, 2000) e il BFQ-C (Barbaranelli et al., 2003). Nello specifico, sono stati scelti e riadattati quegli item che più degli altri sia permettono di cogliere comportamenti concreti sia permettono ai bambini, ai quali viene somministrato, di fornire le risposte in termini di frequenze con le quali mettono in atto taluni comportamenti. Nel presente studio, ai bambini è stato richiesto di compilare l'IBQ-C5F e l'IBQ-C nella versione peer report, chiedendo loro di descrivere due compagni di classe assegnati loro casualmente.

I domini di cui si compone lo strumento sono i seguenti:

- Amicizia (IBQ-C5F/Amicizia-LOV; IBQ-Cpeer/Amicizia-LOV): a questa scala afferiscono item che indagano comportamenti concernenti il senso di affiliazione, condivisione e integrazione; questa scala, sostanzialmente, è paragonabile al tratto dell'Amabilità/Benevolenza dei Big Five
- Dominanza (IBQ-C5F/Dominanza-DOM; IBQ-Cpeer/Dominanza-DOM): a questa scala afferiscono item che indagano comportamenti concernenti il senso di status, di potere e di indipendenza; questa scala, sostanzialmente, è paragonabile al tratto dell'Estroversione dei Big Five
- Coscienziosità (IBQ-C5F/Coscienziosità-CON): a questa scala afferiscono item che indagano la capacità volontaria da parte del bambino a regolare il comportamento sia in termini di attenzione e persistenza del compito sia in termini di un controllo inibitorio sia in termini di motivazione alla riuscita
- Instabilità Emotiva (IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva-INSEM): a questa scala afferiscono item che indagano il modo in cui il bambino risponde emozionalmente agli stimoli
- Immaginazione (IBQ-C5F/Immaginazione-IMA): a questa scala afferiscono item che indagano aspetti prettamente legati alla creatività, all'immaginazione e all'intelletto dei bambini

Lo strumento ha mostrato adeguati livelli di coerenza interna per tutte le scale, in particolare nel caso dei self-report i valori sono compresi tra .70 (IBQ-C5F/Coscienziosità) e .86 (IBQ-C5F/Amicizia); nel caso dei peer-report sono pari a .88 (IBQ-CpeerA/Dominanza) e .86 (IBQ-CpeerB/Dominanza), e .94 (IBQ-CpeerA-

Amicizia) e .95 (IBQ-CpeerB-Amicizia) (Appendice 1).

I livelli, invece, di stabilità temporale a distanza di un anno per i domini dello strumento variano, nel caso dei self-report, da .43 (IBQ-C5F/Coscienziosità) a .67 (IBQ-C5F/Dominanza-DOM), e, nel caso dei report aggregati dei due pari, da .61 (IBQ-Cpeer/Amicizia-LOV) a .80 (IBQ-Cpeer/Dominanza) (Appendice 2).

## SDQ

Lo Strength Difficulties Questionnaire di Goodman (1997), è stato costruito con lo scopo di raccogliere informazioni sul comportamento di bambini di età scolare, facendo particolare riferimento ai punti di forza o, viceversa, di debolezza di questi ultimi. Ne esistono due versioni, una di tipo self-report, rivolta a bambini di età scolare (8-16 anni), che è stata utilizzata nel presente studio, e una di tipo other-rating, rivolta a genitori o insegnanti di bambini di età scolare (4-16 anni), che invece non è stata utilizzata nel presente lavoro. Lo strumento è composto da 20 item che si riferiscono ad attributi positivi e negativi del comportamento. Ai bambini è richiesto di valutare quanto spesso mettono in atto ogni comportamento attraverso una scala Likert a 4 punti che va da “Quasi sempre” a “Mai”.

Le scale di cui si compone lo strumento sono le seguenti:

- Problemi emotivi (SDQ-Emozionale/EMO): al bambino è chiesto di valutare i suoi comportamenti/difficoltà a livello emotivo; gli item che afferiscono a questa scala fanno maggiormente riferimento a problemi di tipo Internalizzante
- Problemi relazionali (SDQ-Relazionale-REL): al bambino è chiesto di valutare i suoi comportamenti/difficoltà nell’interagire con le altre persone; gli item che afferiscono a questa scala fanno maggiormente riferimento a problemi di tipo Sociale
- Problemi di Iperattività/Attenzione (SDQ-Iperattività/IPER): al bambino è chiesto di valutare le sue difficoltà a livello comportamentale ovvero la sua capacità ad auto-controllarsi e a sostenere l’attenzione; gli item che afferiscono a questa scala fanno maggiormente riferimento a problemi di tipo Esternalizzante
- Problemi di Condotta (SDQ-Condotta-COND): al bambino è chiesto di valutare le sue difficoltà a livello comportamentale ovvero la sua capacità ad avere un comportamento adeguato alle situazioni; gli item che afferiscono a questa scala

fanno maggiormente riferimento a problemi di tipo Esternalizzante

E' possibile inoltre ottenere un punteggio sulla scala globale, definita "Difficoltà comportamentali totali" (SDQ-Totale/TOT), che è dato della somma dei punteggi osservati per tutte e quattro le scale di cui si compone lo strumento.

I livelli di coerenza interna (alpha di Cronbach) riscontrati per lo strumento nel presente campione risultano essere adeguati, seppure modesti, per entrambe le somministrazioni; in particolare, in occasione della prima somministrazione, i livelli di coerenza interna sono compresi tra .49 (SDQ-Relazionale) e .66 (SDQ-Emozionale) e, in occasione della seconda somministrazione, sono compresi tra .57 (SDQ-Condotta) e .66 (SDQ-Emozionale). I livelli di coerenza interna della scala SDQ-Totale risultano, invece, essere buoni, in quanto sono pari a .77, in occasione della prima somministrazione, e a .80, in occasione della seconda somministrazione (Appendice 1).

I livelli, invece, di stabilità temporale per le scale dello strumento variano da .41 (SDQ-Emozionali) a .53 (SDQ-Relazionali) per le quattro scale e sono pari a .57 nel caso della scala SDQ-Totale (Appendice 2).

### TMA

Il TMA, costruito da Brocken (1993), è uno strumento che consente la valutazione dell'autostima nei ragazzi dai 9 ai 19, indagando nello specifico sei dimensioni, quali: Relazioni Interpersonali; Competenza di controllo dell'ambiente; Emotività; Successo scolastico; Vita familiare; Vissuto corporeo. Nel presente studio sono state mantenute le scale indagate dallo strumento originale, ma è stato ridotto il numero di item presentato per ciascuna scala. Ai bambini è richiesto di valutare quanto ciascuna affermazione esplicitata dai 42 item presentati è rappresentabile della realtà attraverso una scala Likert a 4 punti che va da "Quasi sempre" a "Mai". E' possibile indagare il livello di autostima che presenta il ragazzo sia a livello interpersonale, cioè in rapporto a un campione normativo di riferimento, che intrapersonale, cioè evidenziando i punti di forza e di debolezza specifici di ciascuna persona.

Le scale di cui si compone lo strumento sono le seguenti:

- Autostima Interpersonale (TMA-Interpersonale/INTER): indaga come il bambino

valuta i suoi rapporti sociali sia con i pari sia con gli adulti e la sua capacità a mantenerli

- Autostima Familiare (TMA-Familiare/FAM): indaga come il bambino valuta di essere apprezzato e considerato ovvero sottovalutato e sottostimato nel suo contesto familiare
- Autostima Scolastica (TMA-Scolastica/SCOL): indaga come il bambino valuta i suoi successi ovvero i suoi insuccessi nel contesto scolastico
- Autostima Corporea (TMA-Corporea/CORPO): indaga come il bambino valuta le sue caratteristiche prettamente fisiche rispetto ai suoi coetanei

Lo strumento ha mostrato adeguati livelli di coerenza interna per tutte le scale, dimostrando livelli compresi tra .77 (TMA-Corporea) e .84 (TMA-Interpersonale), in occasione della prima somministrazione, e tra .77 (TMA-Scolastica) e .83 (TMA-Interpersonale), in occasione della seconda somministrazione (Appendice 1).

I livelli, invece, di stabilità temporale per le scale dello strumento variano da .55 (TMA-Familiare) a .61 (TMA-Interpersonale e TMA-Scolastica) (Appendice 2).

Alla fine della somministrazione in classe effettuata con i bambini, sono stati consegnati loro i questionari per i propri genitori. I questionari, una volta compilati da parte di un solo genitore, dovevano essere riconsegnati all'insegnante in busta chiusa entro una decina di giorni. In particolare, ai genitori è stato richiesto di compilare un foglio di informazioni socio-demografiche generali e sei strumenti, quali: l'HiPIC, il CBCL-6/18, il BFMS, l'MMPI-2, il Parenting Style (PS), il Family Apgar.

#### INFORMAZIONI SOCIO-DEMOGRAFICHE<sup>5</sup>

Al fine di definire il campione sono state richieste ai genitori alcune informazioni socio-demografiche generali, quali: età, sesso, titolo di studio, professione, stato civile, numero di componenti della famiglia, se il figlio che partecipa al progetto è primogenito, nazionalità, lingua, valutazione scolastica del

---

<sup>5</sup> Nel presente studio non sono state utilizzate tutte le informazioni socio-demografiche a nostra disposizione.

figlio.

### CBCL-6/18

Il Children Behavioural Check-list 6/18 di Achenbach e Rescorla (2001) è una rivisitazione del CBCL/4-18 (Achenbach, 1991; Achenbach e Edelbrock, 1983) ed è uno dei tre strumenti che di cui si compone l'Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA), che comprende tre questionari atti a testare le competenze, le funzioni adattative e i problemi di bambini di età scolare e di adolescenti in modo semplice e funzionale. Il CBCL-6/18 è rivolto ai genitori di bambini di un'età compresa tra i 6 e i 18 anni ed è composto da due blocchi distinti. Il primo blocco, che non è stato utilizzato nel nostro studio, comprende domande concernenti dati personali, informazioni demografiche, competenze e funzioni adattative del bambino e dei genitori; il secondo blocco, utilizzato invece nel nostro studio, comprende domande di valutazione di problemi specifici. I genitori devono semplicemente indicare, attraverso una scala Likert a 3 punti, che va da “Non vero” a “Molto vero o spesso vero”, la frequenza con la quale i propri figli, negli ultimi sei mesi, hanno messo in atto i comportamenti esplicitati dall'item. Nello specifico, sono stati somministrati ai genitori solo gli item volti a indagare problemi di tipo internalizzante, esternalizzante e sociali, che possono essere descritti nel seguente modo:

- Problemi di Internalizzazione (CBCL-Internalizzazione/INT): gli item che afferiscono a questa scala indagano per lo più aspetti concernenti il ritiro sociale, l'ansia, la depressione e i disturbi psicosomatici
- Problemi di Esternalizzazione (CBCL-Esternalizzazione/EXT): gli item che afferiscono a questa scala indagano per lo più aspetti concernenti comportamenti socialmente non desiderabili, al limite della delinquenzialità, e aggressivi
- Problemi Sociali (CBCL-Sociali/SOC): gli item che afferiscono a questa scala indagano il modo in cui i bambini si comportano nei contesti sociali

Lo strumento ha mostrato adeguati livelli di coerenza interna per tutte le scale, in particolare, in occasione della prima somministrazione i valori alfa di Cronbach sono pari a .67 per la scala dei Problemi Sociali, a .83 per la scala dei Problemi di Internalizzazione e a .84 per quella dei Problemi di Esternalizzazione; in occasione della seconda somministrazione, i valori alfa di Cronbach sono pari a .70

per la scala dei Problemi Sociali, a .86 per la scala dei Problemi di Internalizzazione e a .88 per quella dei Problemi di Esternalizzazione (Appendice 1).

I livelli, invece, di stabilità temporale per le tre scale dello strumento sono modesti, in quanto pari a .53 per la scala dei Problemi Sociali, a .64 per la scala dei Problemi di Internalizzazione e a .69 per quella dei Problemi di Esternalizzazione (Appendice 2).

### HiPIC:

L'Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC) è uno strumento rivolto ai genitori di bambini di età scolare (6-12 anni) volto a catturare le differenze individuali secondo il modello della personalità noto come Five Factor Model. Tale strumento permette di misurare, tramite l'analisi delle risposte fornite dai genitori, le caratteristiche comportamentali a due livelli, uno più generale, il livello dei domini o dei tratti generali, e uno più specifico, il livello delle scale o dei tratti specifici. Il questionario, sviluppato inizialmente in Belgio da Mervielde e De Fruyt, è stato poi tradotto nella sua versione italiana secondo il metodo della back translation da Di Blas, Serafino e De Fruyt (2005). Nella sua versione standard il questionario è costituito da 144 item. Nel presente lavoro è stata utilizzata la versione abbreviata composta da 108 item. Ogni item descrive brevemente e semplicemente comportamenti generali che si possono osservare in qualunque bambino di età scolare. Al genitore viene chiesto di indicare per ogni item quanto sia caratteristico del bambino il comportamento descritto, facendo riferimento ai 6 mesi precedenti alla somministrazione, attraverso una scala Likert a 5 punti che va da "Per nulla caratteristico" a "Molto caratteristico". I cinque fattori ai quali fanno riferimento le scale del questionario sono le seguenti:

- Benevolenza (HiPIC-Benevolenza/BEN): gli item che afferiscono a questa scala indagano caratteristiche quali altruismo, gentilezza, empatia e tolleranza
- Coscienziosità (HiPIC-Coscienziosità/CON): gli item che afferiscono a questa scala indagano caratteristiche quali l'efficienza, l'organizzazione, la serietà, l'affidabilità e la perseveranza
- Estroversione (HiPIC-Estroversione/EXTRA): gli item che afferiscono a questa scala indagano caratteristiche quali la socievolezza, l'entusiasmo, l'allegria, la spontaneità e il livello di attività

- Instabilità emotiva (HiPIC-StabilitàEmotiva/EMSTAB): gli item che afferiscono a questa scala indagano caratteristiche quali umore depresso, ansioso e timoroso, fragilità, vulnerabilità e nervosismo
- Immaginazione (HiPIC-Immaginazione/IMA): gli item che afferiscono a questa scala indagano caratteristiche quali l'originalità, l'anticonformismo, l'intelligenza, la cultura, la fantasia e l'intuitività

Lo strumento ha mostrato livelli di coerenza interna molto elevati per tutte le scale, dimostrando livelli compresi tra .76 (HiPIC-StabilitàEmotiva) e .91 (HiPIC-Benevolenza e HiPIC-Immaginazione) in occasione della prima somministrazione e tra .83 (HiPIC-StabilitàEmotiva) e .93 (HiPIC-Immaginazione) in occasione della seconda somministrazione (Appendice 1).

I livelli, invece, di stabilità temporale per le scale dello strumento variano da .68 (HiPIC-StabilitàEmotiva) a .84 (HiPIC-Benevolenza e HiPIC-Coscienziosità) (Appendice 2).

### BFMS

Big Five Marker Scales di Perugini e Di Blas (2002) è uno strumento volto a catturare la personalità di persone adulte secondo il Modello a cinque fattori noti come Big Five. Lo strumento si presenta sotto forma di una lista di aggettivi, i quali derivano dal confronto di due studi psico-lessicali indipendenti italiani condotti rispettivamente a Roma (Caprara e Perugini, 1994) e a Trieste (Di Blas e Forzi, 1998). Dalle analisi fattoriali condotte sui dati combinati è emersa una lista di 50 aggettivi che corrispondono ai Big Five (Perugini e Di Blas, 2002). Ai soggetti è richiesto di indicare quanto ciascun item descrive le loro caratteristiche di personalità attraverso una scala Likert a 7 punti.

I cinque fattori ai quali fanno riferimento le scale del questionario sono le seguenti<sup>6</sup>:

- Amabilità (BFMS-Amabilità/AM)

---

<sup>6</sup> Per una descrizione delle scale si può fare riferimento a quella fornita per le scale dell'HiPIC, considerando che la scala dell'Amabilità per gli adulti e l'equivalente di quella della Benevolenza per i bambini, quella del Nevroticismo per gli adulti lo è di quella dell'Instabilità Emotiva per i bambini e, infine, quella della Cultura per gli adulti lo è di quella dell'Immaginazione per i bambini.



- Coscienziosità (BFMS-Coscienziosità/CON)
- Estroversione (BFMS-Estroversione/EXTRA)
- Stabilità emotiva (BFMS-StabilitàEmotiva/EMSTAB)
- Cultura (BFMS-Cultura/CUL)

Lo strumento ha mostrato adeguati livelli di coerenza interna per tutte le scale, dimostrando livelli compresi tra .68 (BFMS-Amabilità) e .88 (BFMS-StabilitàEmotiva) in occasione della prima somministrazione e tra .63 (BFMS-Cultura) e .89 (BFMS-StabilitàEmotiva) in occasione della seconda somministrazione (Appendice 3).

I livelli, invece, di stabilità temporale per le scale dello strumento variano da .61 (BFMS-Amabilità) a .83 (BFMS-Estroversione) (Appendice 4).

### MMPI-2

Il Minnesota Multiphasic Personality Inventory di Butcher, Dahlstrom, Graham e Tellegem (1989) è la versione recente e rivisitata del noto MMPI di Hathaway e McKinley, uno strumento ad ampio spettro per valutare le principali caratteristiche strutturali di personalità e i disordini di tipo emotivo.

L'MMPI-2 si compone di 576 item, che descrivono comportamenti, pensieri e stati d'animo. Ai soggetti è richiesto di indicare se l'affermazione li rappresenta o meno, la possibilità di risposta è dicotomica "Vero/Falso". Nel presente studio sono state utilizzate solo sei scale, quali:

- Disagio coniugale (MMPI-ConflittiConiugali/MSD): gli item di questa scala indagano il modo in cui la persona percepisce il proprio matrimonio ovvero il rapporto di coppia con il proprio partner
- Ansia (MMPI-Ansia/ANX): gli item di questa scala indagano il livello di ansia e angoscia che la persona ha rispetto al presente e al futuro
- Depressione (MMPI-Depressione/DEP): gli item di questa scala indagano gli stati depressivi della persona ovvero la tristezza, la malinconia e il senso di vuoto e di incertezza che sperimenta nella sua vita di tutti i giorni
- Rabbia (MMPI-Rabbia/ANG): gli item di questa scala indagano il modo rabbioso e rancoroso che la persona dimostra verso alcuni eventi della vita

- Bassa autostima (MMPI-BassaAutostima-LSE): gli item di questa scala indagano il modo in cui la persona si percepisce, il valore che si attribuisce e le aspettative che ha
- Problemi familiari (MMPI-ProblemiFamiliari/FAM): gli item di questa scala indagano il modo in cui la persona percepisce l'unità della propria famiglia in termini di affetto ovvero di liti, sia durante l'infanzia sia al momento attuale, e il modo in cui si sente accolta, accettata e supportata

Lo strumento ha mostrato adeguati livelli di coerenza interna per tutte le scale, dimostrando livelli compresi tra .60 (MMPI-Rabbia) e .84 (MMPI-Ansia) in occasione della prima somministrazione e tra .71 (MMPI-ConflittiConiugali e MMPI-Rabbia) e .84 (MMPI-ProblemiFamiliari e MMPI-Ansia) in occasione della seconda somministrazione (Appendice 3).

I livelli, invece, di stabilità temporale per le scale dello strumento variano da .61 (MMPI- ConflittiConiugali) a .70 (MMPI-Depressione) (Appendice 4).

### PARENTING STYLE

Il Parenting Style di Arnold, O'Leary, Wolff e Acker (1993) è uno strumento atto a indagare gli stili genitoriali caratterizzati da discipline educative inadeguate e controproducenti. Lo strumento originale permette di individuare quattro stili educativi, quali: permissivo, prolisso, severo/punitivo, iper-reattivo, ai quali è stato successivamente aggiunto un quinto stile, quello duro. I 38 item di cui si compone il Parenting Style sono presentati sotto forma di due affermazioni generali che descrivono due comportamenti opposti che si possono tenere verso il proprio figlio in situazioni ipotetiche. Ai genitori è chiesto di porre una crocetta su una scala Likert a 10 punti dove agli opposti ci sono i due comportamenti descritti dalle affermazioni sopra riportate. I cinque stili parentali che emergono sono i seguenti:

- Iper-reattivo (PS-IperReattivo/IPER): indica uno stile parentale caratterizzato da comportamenti genitoriali di irritabilità, rabbia, avarizia e frustrazione
- Permissivo (PS-Permissivo/LAX): indica una disciplina parentale troppo permissiva e, talvolta, inconsistente
- Duro (PS-Duro/DURO): indica uno stile parentale caratterizzato da punizioni a

livello fisico

- Coercitivo (PS-Coercitivo/COER): indica uno stile parentale caratterizzato dall'imposizione delle regole e dei comportamenti da tenere, che non lascia alcuno spazio al dialogo
- Prolisso (PS-Prolisso/LAX): indica uno stile parentale caratterizzato da comportamenti assillanti da parte dei genitori

Lo strumento ha mostrato modesti livelli di coerenza interna per tutte le scale, a eccezione della scala PS-Prolisso ( $\alpha_{T1} = .24$ ;  $\alpha_{T2} = .34$ ), dimostrando livelli compresi tra .64 (PS-IperReattivo) e .85 (PS-Duro) in occasione della prima somministrazione e tra .72 (PS-IperReattivo) e .87 (PS-Duro) in occasione della seconda somministrazione. Dati i bassi livelli di coerenza interna riscontrati per la scala PS-Prolisso, si è deciso di non utilizzarla nel il presente lavoro (Appendice 3).

I livelli, invece, di stabilità temporale per le scale dello strumento variano da .56 (PS-Coercitivo) a .70 (PS-Permissivo) (Appendice 4).

#### FAMILY AGPAR (FA)

Il Family Apgar si compone di due parti distinte. La prima parte indaga la percezione che il soggetto ha del supporto e della vicinanza che esperisce nel proprio ambiente familiare (APGAR-BassoSupporto/LOWSUP) (Smilkstein, 1978). Tale scala ha mostrato adeguati livelli di coerenza interna per entrambe le somministrazioni ( $\alpha_{T1} = .81$ ;  $\alpha_{T2} = .82$ ) (Tabella).

I livello, invece, di stabilità temporale dell'APGAR-BassoSupporto è pari a .56 (Appendice 3).

Nella seconda parte dello strumento viene chiesto al soggetto di indicare se nel corso dell'ultimo anno ha dovuto affrontare qualche situazione fonte di stress e di disagio (APGAR-Stress).

Infine, sempre durante la somministrazione in classe fatta con i bambini, è stato consegnato il materiale agli insegnanti. Nello specifico agli insegnanti è stato richiesto di compilare un questionario di tipo other-rating per ciascun alunno, il TRF-6/18. Questo strumento è la versione dell'Achenbach System of Empirically Based

Assessment (ASEBA) rivolta agli insegnanti<sup>7</sup>. Anche in questo caso è stato sottolineato agli insegnanti come il questionario di ciascun bambino dovesse essere compilato da un solo docente e non in collaborazione tra più colleghi, pensando così di essere più obiettivi e realistici.

I valori di coerenza interna delle scale del TRF-6/18 raggiungono buoni livelli; in particolare, in occasione della prima somministrazione, i valori alfa di Cronbach sono pari a .79 per la scala dei Problemi Sociali, a .87 per la scala dei Problemi di Internalizzazione e a .94 per quella dei Problemi di Esternalizzazione; in occasione della seconda somministrazione, i valori alfa di Cronbach sono pari a .74 per la scala dei Problemi Sociali, a .82 per la scala dei Problemi di Internalizzazione e a .93 per quella dei Problemi di Esternalizzazione (Appendice 1).

I livelli di stabilità temporale per due delle tre scale dello strumento risultano essere modesti, in quanto pari a .53 per la scala dei Problemi Sociali, a .54 per la scala dei Problemi di Internalizzazione, e buoni per quella dei Problemi di Esternalizzazione in quanto pari a .84 (Appendice 2).

### **3. RISULTATI**

#### **ANALISI CONDOTTE PARTENDO DAI DATI OTTENUTI TRAMITE SELF-REPORT DEI BAMBINI**

Al fine di individuare i modelli più parsimoniosi in grado di stimare le Difficoltà comportamentali dei bambini di età scolare così come le riferiscono loro stessi (SDQ), si è cercato di individuare, prima a livello intra-personale e poi inter-personale, quelli che risultano essere i migliori antecedenti temporali di tali difficoltà attraverso l'analisi della regressione. Avendo raccolto dati su molte variabili ambientali, le analisi della regressione, necessarie a individuare gli antecedenti temporali, sono state condotte utilizzando il metodo *Backward* del programma statistico Spss-17, che elimina automaticamente gli stimatori non significativi inseriti in analisi. In questo modo, è stato possibile individuare, innanzitutto, gli antecedenti intra-personali dei problemi comportamentali dei bambini. Una volta individuati gli stimatori a livello intra-personale, abbiamo parzializzato la variabile dipendente considerata dal loro effetto, per poter così procedere all'analisi degli antecedenti

---

<sup>7</sup> Per le scale si rimanda alla sezione dei questionari rivolti ai genitori; il nome delle scale sarà in questo caso preceduto dalla dicitura TRF- piuttosto che CBCL-.

inter-personali.

Individuati i modelli di previsione delle difficoltà comportamentali ed emozionali esperite dai bambini, ci si è proposti di indagare come il cambiamento nei livelli di una variabile da T1 a T2 si associa al cambiamento dei livelli di un'altra variabile, sempre da T1 al T2, ovvero se il cambiamento nei livelli delle difficoltà comportamentali dei bambini correla con il cambiamento nei livelli dei suoi stimatori significativi emersi.

Individuate quelle variabili il cui livello di cambiamento correla con quello delle difficoltà comportamentali dei bambini, abbiamo indagato anche per loro i possibili stimatori, procedendo come sopra. Abbiamo, infatti, ipotizzato che se il loro livello di cambiamento variava assieme a quello dei problemi comportamentali, forse c'era un'altra variabile che le influenzava entrambe. Non essendo, però, ancora disponibili i dati della terza somministrazione, non abbiamo potuto condurre le analisi per verificare possibili effetti di mediazione.

Infine, abbiamo verificato possibili effetti di moderazione analizzando sia se l'effetto di una variabile  $X_1$  misurata a T1 sul cambiamento nei livelli delle difficoltà comportamentali dei bambini variava a seconda del livello di una variabile  $M_1$ , sempre misurata a T1, sia se l'impatto del cambiamento nei livelli di una variabile  $X$  da T1 a T2 sul cambiamento dei punteggi di  $Y$  si modificava a seconda dei cambiamenti che avvenivano nei livelli di un'altra variabile  $M$ . La scelta di quali variabili indipendenti e moderatrici scegliere è stata fatta in base a tre criteri: il modello di previsione emerso dalle analisi precedenti per ciascuna difficoltà comportamentale, ossia è dipeso dagli stimatori significativi emersi per ciascuna variabile e dai loro antecedenti osservati; i risultati riportati in letteratura; le correlazioni riscontrate tra le variabili al T1.

### **3.1 Analisi degli antecedenti temporali delle Difficoltà Comportamentali Totali riferite dai bambini (SDQ-Totale)**

Dall'analisi della regressione condotta, considerando come Variabile Dipendente (VD) il punteggio SDQ-Totale al T2, che misura le Difficoltà comportamentali totali riferite dai bambini, e come Variabili Indipendenti (VI) le variabili intra-personali al T1, ossia i cinque tratti di personalità (IBQ-C5F), i quattro domini dell'autostima (TMA) e le difficoltà comportamentali totali (SDQ-Totale),

emergono solamente quattro antecedenti temporali statisticamente significativi: il punteggio ottenuto SDQ-Totale (T1) ( $sr = .28$ ;  $p \leq .001$ ), quello IBQ-C5F/Dominanza (T1) ( $sr = .12$ ;  $p \leq .05$ ) e quello TMA-Familiare (T1) ( $sr = -.14$ ;  $p \leq .05$ ) e TMA-Interpersonale (T1) ( $sr = -.17$ ;  $p \leq .01$ ). Nello specifico, il punteggio di SDQ-Totale misurato al T1 spiega il 32% della varianza della stessa variabile misurata al T2 ( $R_{ch}^2 = .32$ ;  $F(1, 173) = 80.34$ ,  $p \leq .001$ ), mentre gli altri tre stimatori inseriti nel modello aggiungono il 6% alla varianza già spiegata dal primo stimatore ( $R_{ch}^2 = .06$ ;  $F(1, 170) = 5.82$ ,  $p \leq .001$ ) (Tabella 2). Il modello spiega complessivamente il 38% della varianza di SDQ-Totale al T2 ( $R_{adj}^2 = .38$ ;  $F(4, 170) = 27.63$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 2

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra SDQ-Totale al T2 (VD) e le dimensioni di personalità al T1 (IBQ-C5F) (VI), i domini dell'autostima al T1 (TMA) (VI) e l'SDQ-Totale al T1 (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				ORDINE-ZERO	PARZIALI	SEMI-PARZIALI
	B					
SDQ-Totale	.38	4.63	.000	.57	.33	.28
TMA-Interpersonale	-.26	-2.62	.005	-.49	-.21	-.17
TMA-Familiare	-.19	-2.36	.019	-.43	-.18	-.14
IBQ-C5F/Dominanza	.14	2.01	.046	.02	.15	.12

*Nota:* Variabile Dipendente: SDQ-Totale (T2). Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: SDQ-Totale (T1), IBQ-C5F/Amicizia (T1), IBQ-C5F/Dominanza (T1), IBQ-C5F/Instabilità Emotiva (T1), IBQ-C5F/Coscienziosità (T1), IBQ-C5F/Immaginazione (T1), TMA-Interpersonale (T1), TMA-Familiare (T1), TMA-Scolastica (T1), TMA-Corporea (T1).

Per indagare gli stimatori inter-personali in grado di aggiungere informazione rispetto alla quantità di varianza già spiegata dagli stimatori intra-personali, è stata utilizzato come VD il punteggio residuo di SDQ-Totale al T2, parzializzato dagli stimatori intra-personali significativi emersi. In questo caso, sono stati condotti quattro diversi blocchi di analisi, cambiando di volta in volta il gruppo di stimatori inseriti in analisi: al primo step si sono inserite le valutazioni riferite dai pari; al secondo step quelle offerte dai genitori sulle caratteristiche del proprio bambino; al terzo step quelle più strettamente ambientali, sempre riferite dai genitori; al quarto step le valutazioni offerte dagli insegnanti. In particolare, nel caso dei report ottenuti dai pari, sono stati utilizzati come stimatori i livelli di IBQ-C/peerDominanza e di

IBQ-C/peerAmicizia e, nello specifico, risultandovi essere una buona correlazione inter-rater tra i due pari (Appendice 1), sono stati utilizzati i loro punteggi aggregati.

Nel caso delle valutazioni offerte dai genitori in riferimento ai loro figli, sono stati utilizzati i punteggi delle tre scale del CBCL/6-18 e quelli dei cinque tratti di personalità ottenuti attraverso l'HiPIC, già parzializzati dall'impatto delle caratteristiche che i genitori hanno riferito su se stessi<sup>8</sup> (BFMS e MMPI-2), così da tenere sotto controllo il perceiver effect (Capitolo 1), ossia l'impatto che le caratteristiche personali (genitore) hanno sulla rappresentazione dell'altro (figlio) (Kenny, 1994; Wood et al., 2010).

Per le variabili più strettamente ambientali sono stati considerati, invece, i tratti di personalità e le caratteristiche psicopatologiche dei genitori, misurati rispettivamente attraverso il BFMS e l'MMPI-2, lo stile parentale, misurato attraverso il Parenting Style (PS), e i livelli di stress e di supporto percepiti, misurati attraverso il Family Apgar (APGAR). Infine, per quanto riguarda gli insegnanti, sono state considerate le tre scale del TRF/6-18, Esternalizzazione, Internalizzazione e Problemi Sociali.

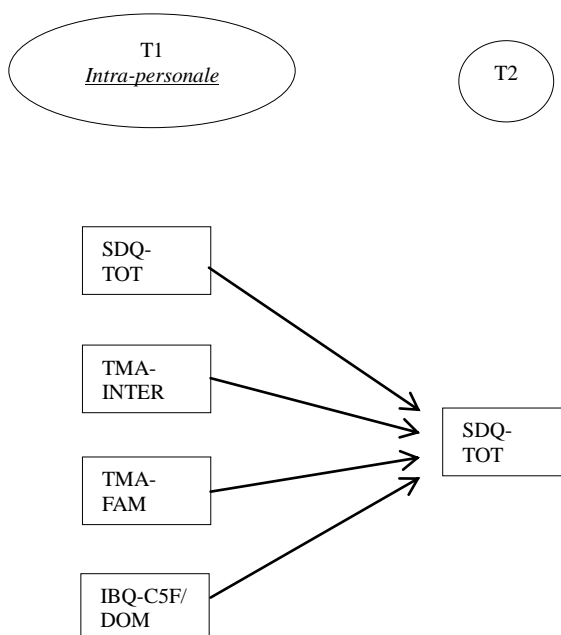
I risultati delle analisi mostrano che nessuna variabile inter-personale è uno stimatore statisticamente significativo dei problemi comportamentali ed emozionali riferiti dai bambini (SDQ-Totale). La Figura 4 rappresenta schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di SDQ-Totale al T2.

---

<sup>8</sup> Per individuare il modello più parsimonioso possibile, anche in questo caso è stato utilizzato il metodo *Backward* di Spss che permette di non perdere alcuna fonte di informazione importante in quanto regredisce la VD solo su quelli che sono i suoi stimatori significativi.

Figura 4

Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile SDQ-Totale al T2 riferita dal bambino



#### *Cambiamenti correlati*

Individuati gli antecedenti temporali di SDQ-Totale al T2, abbiamo proceduto con l'analisi dei cambiamenti correlati, verificando se i livelli di cambiamento dei punteggi SDQ-Totale da T1 a T2 fossero correlati ai livelli di cambiamento di uno o più dei suoi antecedenti individuati (Figura 4), sempre da T1 a T2.

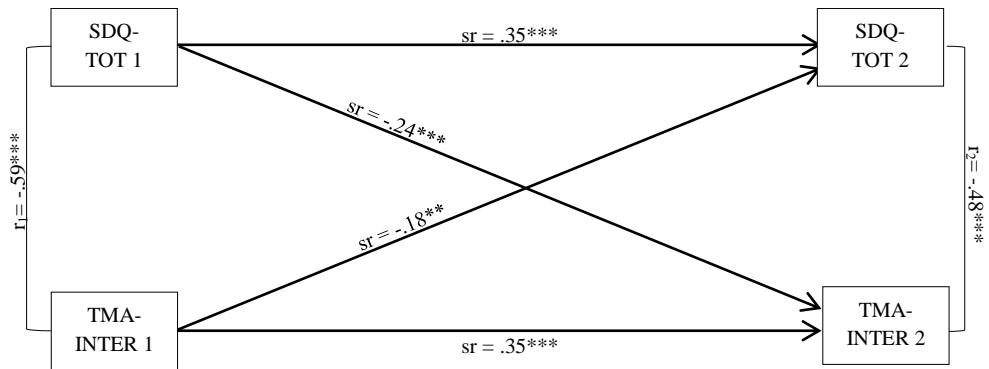
Operativamente, sono stati utilizzati i residui dei punteggi ottenuti al T2, ossia le variabili osservate al T2 sono state parzializzate da entrambi i loro punteggi osservati al T1. Ad esempio, per indagare il cambiamento correlato tra i punteggi di SDQ-Totale e quelli del TMA-Interpersonale, abbiamo parzializzato il punteggio di queste due variabili osservato al T2 dal punteggio di entrambe le variabili osservato al T1, salvandone i residui. Infine, abbiamo indagato il coefficiente di correlazione tra i due residui così ottenuti (Capitolo 4, Figura 2).

I risultati mostrano che i livelli di cambiamento di SDQ-Totale sono significativamente associati ai livelli di cambiamento del TMA-Interpersonale ( $r = -.48$ ;  $p \leq .001$ ) e del TMA-Familiare ( $r = -.32$ ;  $p \leq .001$ ). La Figura 5 e la Figura 6 riportano i livelli di associazione osservati tra le variabili, secondo lo schema classico di tipo cross-lagged. In particolare, i risultati indicano come a un incremento nelle



Difficoltà comportamentali totali percepite dai bambini (SDQ-Totale) corrisponda un calo nei livelli sia di TMA-Autostima Interpersonale sia di TMA-Autostima Familiare.

Figura 5  
Livelli di associazione osservati tra SDQ-Totale e TMA-Interpersonale, al T1 e al T2



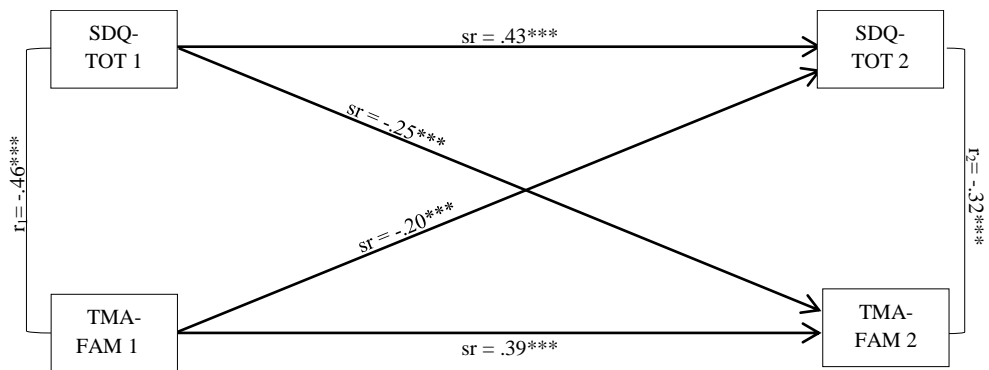
Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (SDQ-Totale e TMA-Interpersonale misurate al T2) e ciascuna VI (SDQ-Totale e TMA-Interpersonale misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Figura 6  
Livelli di associazione osservati tra SDQ-Totale e TMA-Familiare, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (SDQ-Totale e TMA-Familiare misurate al T2) e ciascuna VI (SDQ-Totale e TMA-Familiare misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

### 3.1.1 Analisi degli antecedenti temporali dell'Autostima Interpersonale e Familiare dei bambini (TMA-Interpersonale e TMA-Familiare)

Individuate quelle variabili il cui livello di cambiamento da T1 a T2 correla con il livello di cambiamento dei punteggi dell'SDQ-Totale da T1 a T2, sono state condotte anche per queste due variabili le analisi necessarie a identificare i loro antecedenti intra- e inter-personali, procedendo come sopra. In particolare, in un primo momento, abbiamo considerato il punteggio di queste variabili così come riferito dai bambini al T2, regredendolo dalle variabili intra-personali e, in un secondo momento, abbiamo indagato il peso unico degli stimatori inter-personali sul punteggio delle due variabili al T2, parzializzate dagli antecedenti intra-personali significativi emersi.

Dai risultati emerge come il livello di TMA-Interpersonale al T2 venga anticipato, a livello intra-personale, oltre che dal livello di TMA-Interpersonale\_T1 ( $sr = .35$ ;  $p \leq .001$ ), che da solo spiega il 38% della varianza della stessa variabile misurata al T2 ( $R_{ch}^2 = .38$ ;  $F(1, 172) = 103.12$ ,  $p \leq .001$ ), da quello dell'SDQ-Totale\_T1 ( $sr = -.24$ ;  $p \leq .001$ ), che inserito nel modello aggiunge il 6% alla varianza già spiegata dal primo stimatore ( $R_{ch}^2 = .06$ ;  $F(1, 171) = 16.81$ ,  $p \leq .001$ ) (Tabella 3); complessivamente questi due antecedenti temporali significativi emersi spiegano il 42% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .42$ ;  $F(2, 170) = 64.05$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 3

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra TMA-Interpersonale al T2 (VD) e le dimensioni di personalità al T1 (IBQ-C5F) (VI), i domini dell'autostima al T1 (TMA) (VI) e l'SDQ-Totale al T1 (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
	B			ORDINE-ZERO	PARZIALI	SEMI-PARZIALI
TMA-Interpersonale	.47	6.05	.000	.61	.42	.35
SDQ/Totale	-.31	-4.09	.000	-.55	-.30	-.24

*Nota:* Variabile Dipendente: TMA-Interpersonale (T2).

Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: IBQ-C5F/Amicizia (T1), IBQ-C5F/Dominanza (T1), IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (T1), IBQ-C5F/Coscienziosità (T1), IBQ-C5F/Immaginazione (T1), TMA-Interpersonale (T1), TMA-Familiare (T1), TMA-Scolastica (T1), TMA-Corporea (T1), SDQ-Totale (T1).

Per i punteggi del TMA-Familiare al T2, stimatori significativi oltre al punteggio della stessa variabile misurato al T1 ( $sr = .39$ ;  $p \leq .001$ ), che da solo spiega il 31% della varianza della VD ( $R_{ch}^2 = .31$ ;  $F(1, 172) = 76.22$ ,  $p \leq .001$ ), sono i livelli

di SDQ-Totale al T1 ( $sr = -.25$ ;  $p \leq .001$ ), che inserito nel modello aggiunge il 6% alla varianza già spiegata dal primo stimatore ( $R_{ch}^2 = .06$ ;  $F(1, 171) = 16.76$ ,  $p \leq .001$ ) (Tabella 4).

Tabella 4

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra il TMA-Familiare al T2 (VD) e le dimensioni di personalità al T1 (IBQ-C5F) (VI), i domini dell'autostima al T1 (TMA) (VI) e l'SDQ-Totale al T1 (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				ORDINE-ZERO	PARZIALI	SEMI-PARZIALI
	B					
TMA-Familiare	.49	6.38	.000	.55	.44	.39
SDQ-Totale	-.29	-4.08	.000	-.47	-.30	-.25

*Nota:* Variabile Dipendente: TMA-Familiare (T2).

Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: IBQ-C5F/Amicizia (T1), IBQ-C5F/Dominanza (T1), IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (T1), IBQ-C5F/Coscienziosità (T1), IBQ-C5F/Immaginazione (T1), TMA-Interpersonale (T1), TMA-Familiare (T1), TMA-Scolastica (T1), TMA-Emozionale (T1), SDQ-Totale (T1).

A questo punto, sono stati indagati gli antecedenti temporali inter-personali utilizzando come VD il punteggio residuo del TMA-Interpersonale e del TMA-Familiare al T2, parzializzati dagli stimatori intra-personali significativi emersi (Tabella 3 e Tabella 4). Anche in questo caso, sono stati condotti quattro diversi blocchi di analisi, considerando di volta in volta un gruppo di stimatori diversi<sup>9</sup>.

I risultati mostrano come i livelli di BFMS-Cultura ( $sr = -.23$ ;  $p \leq .05$ ), di BFMS-StabilitàEmotiva ( $sr = -.20$ ;  $p \leq .05$ ) e di MMPI-Depressione ( $sr = -.34$ ;  $p \leq .001$ ) dei genitori riferiti al T1 sono in grado di stimare il punteggio dei residui del TMA-Interpersonale al T2 (Tabella 5). Questo modello spiega complessivamente il 12% della varianza residua della VD ( $R_{adj}^2 = .12$ ;  $F(3, 95) = 5.59$ ,  $p \leq .001$ ).

<sup>9</sup> Al primo step si sono inserite le valutazioni riferite dai pari; al secondo step quelle offerte dai genitori sulle caratteristiche del proprio bambino, parzializzate dalle caratteristiche dei genitori; al terzo step quelle più strettamente ambientali, sempre riferite dai genitori; al quarto step le valutazioni offerte dagli insegnanti.

Tabella 5

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra i residui del TMA-Interpersonale al T2 (VD) e le caratteristiche di personalità (BFMS) e psicopatologiche dei genitori al T1 (MMPI-2) (VI), gli stili parentali al T1 (PS) (VI) e i livelli di Stress e di Supporto percepiti al T1 (APGAR) (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
BFMS-Cultura	-.19	-2.44	.017	-.20	-.24	-.23
BFMS-StabilitàEmotiva	-.17	-2.08	.040	-.07	-.21	-.20
MMPI-Depressione	-.31	-3.54	.001	-.19	-.34	-.34

*Nota:* Variabile Dipendente: Residui\_TMA-Interpersonale (T2).

Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: BFMS-Amabilità (T1), BFMS-Coscienziosità (T1), BFMS-Estroversione (T1), BFMS-StabilitàEmotiva (T1), BFMS-Cultura (T1), MMPI-Ansia (T1), MMPI-Rabbia (T1), MMPI-Depressione (T1), MMPI-ProblemiFamiliari (T1), MMPI-BassaAutostima (T1), MMPI-ConflittiConiugali (T1), APGAR-BassoSupporto (T1), APGAR-Stress (T1), PS-Duro (T1), PS-Permissivo (T1), PS-IperReattivo (T1), PS-Coercitivo (T1).

Per quel che riguarda gli antecedenti temporali inter-personali del punteggio residuo del TMA-Familiare al T2, i risultati mostrano come sono stimatori significativi i livelli di APGAR-BassoSupporto ( $sr = -.22$ ;  $p \leq .05$ ), di APGAR-Stress ( $sr = -.23$ ;  $p \leq .05$ ) e di MMPI-ProblemiFamiliari ( $sr = .23$ ;  $p \leq .05$ ) riferiti al T1 (Tabella 6). Questo modello spiega complessivamente l'8% della varianza residua della VD ( $R_{adj}^2 = .08$ ;  $F(3, 95) = 3.63$ ,  $p \leq .05$ ).

Tabella 6

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra i residui del TMA-Familiare al T2 (VD) e le caratteristiche di personalità (BFMS) e psicopatologiche dei genitori al T1 (MMPI-2) (VI), gli stili parentali al T1 (PS) (VI) e i livelli di Stress e di Supporto percepiti al T1 (APGAR) (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
APGAR-BassoSupporto	-.20	-2.30	.024	-.14	-.23	-.22
APGAR-Stress	-.19	-2.36	.020	-.19	-.24	-.23
MMPI-PrFamiliari	.21	2.37	.020	.06	.24	.23

*Nota:* Variabile Dipendente: Residui\_TMA-Familiare (T2).

Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: BFMS-Amabilità (T1), BFMS-Coscienziosità (T1), BFMS-Estroversione (T1), BFMS-StabilitàEmotiva (T1), BFMS-Cultura (T1), MMPI-Ansia (T1), MMPI-Rabbia (T1), MMPI-Depressione (T1), MMPI-ProblemiFamiliari (T1), MMPI-BassaAutostima (T1), MMPI-ConflittiConiugali (T1), APGAR-BassoSupporto (T1), APGAR-Stress (T1), APGAR-BassoSupporto (T1), APGAR-Stress (T1), PS-Duro (T1), PS-Permissivo (T1), PS-IperReattivo (T1), PS-Coercitivo (T1).

La Figura 7 e la Figura 8 rappresentano schematicamente i risultati osservati.

Figura 7

Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile TMA-Interpersonale al T2 riferita dal bambino

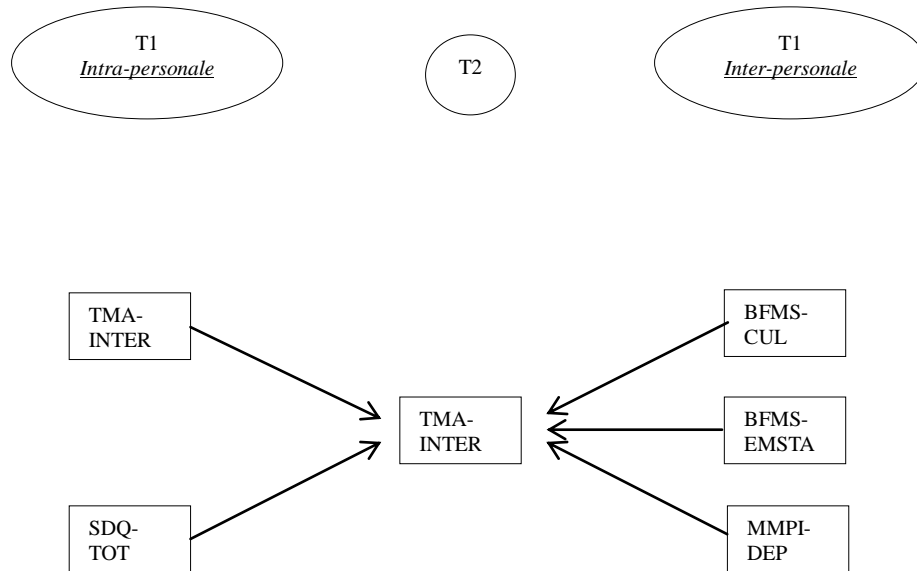
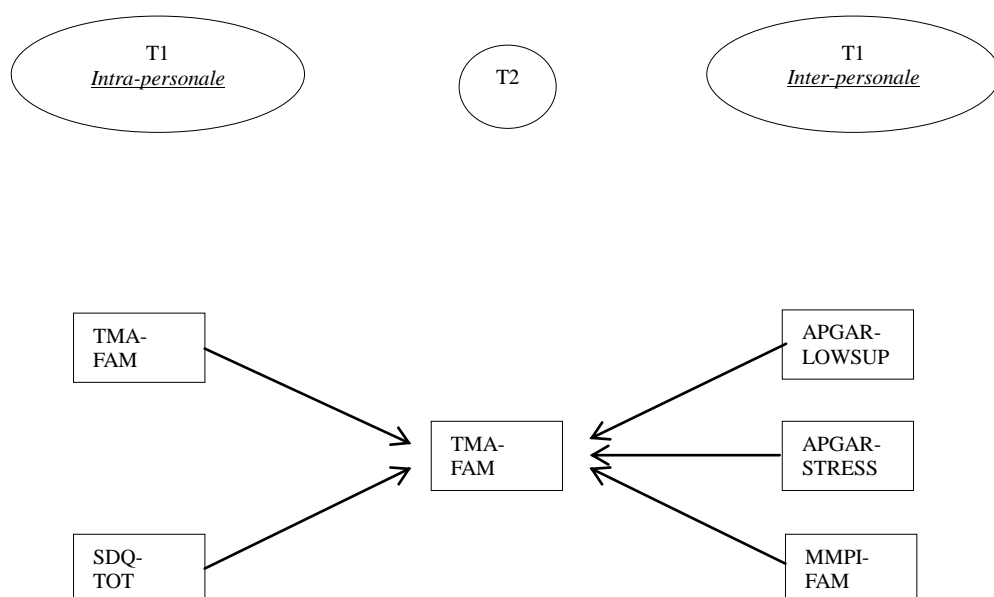


Figura 8

Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile TMA-Familiare al T2 riferita dal bambino



### *Cambiamenti correlati*

L'analisi dei cambiamenti correlati ha mostrato un'unica relazione significativa tra TMA-Familiare/Interpersonale e SDQ-Totale (Figura 4 e Figura 5), pertanto al cambiamento dei tre antecedenti inter-personali non corrisponde alcun cambiamento correlato nei livelli di TMA-Autostima del bambino.

### **3.1.2 Possibili effetti di interazione**

L'analisi dei possibili effetti di moderazione è stata fatta indagando l'impatto dell'interazione tra le seguenti coppie di variabili indipendenti (X e M) sul punteggio di SDQ-Totale: TMA-Interpersonale \* BFMS-Cultura e TMA-Familiare \* APGAR-Stress.

I risultati mostrano come non vi siano effetti di moderazione né del BFMS-Cultura sull'effetto del TMA-Interpersonale né dell'APGAR-Stress sull'impatto del TMA-Familiare.

### **3.2 Analisi degli antecedenti temporali delle Difficoltà Emozionali riferite dai bambini (SDQ-Emozionale)**

Nei successivi paragrafi abbiamo indagato gli antecedenti temporali delle sottoscale del SDQ in modo tale da verificare se vi fossero specificità legate a ciascuna sottoscala ovvero se a seconda dei diversi aspetti delle difficoltà comportamentali dei bambini considerati, il pattern degli stimatori si modifica.

Dall'analisi della regressione condotta, considerando come Variabile Dipendente il punteggio della sottoscala SDQ-Emozionale al T2, che misura le Difficoltà comportamentali per lo più legate all'emozionalità riferite dai bambini, e come Variabili Indipendenti, inserite simultaneamente in analisi, le variabili intra-personali al T1, ossia i cinque tratti di personalità (IBQ-C5F), i quattro domini dell'autostima (TMA) e i quattro domini delle difficoltà comportamentali (SDQ), emergono solamente due antecedenti temporali significativi: il punteggio dell'SDQ-Emozionale\_T1 ( $sr = .27$ ;  $p \leq .001$ ;  $R_{ch}^2 = .17$ ,  $p \leq .001$ ) e il punteggio sulla scala dell'IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva\_T1 ( $sr = .17$ ;  $p \leq .05$ ;  $R_{ch}^2 = .03$ ,  $p \leq .05$ ) (Tabella 7). Complessivamente il modello spiega il 19% della varianza dell'SDQ-Emozionale misurato al T2 ( $R_{adj}^2 = .19$ ;  $F(2, 172) = 21.32$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 7

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra SDQ-Emozionale al T2 (VD) e le dimensioni di personalità al T1 (IBQ-C5F) (VI), i domini dell'autostima al T1 (TMA) (VI) e le scale delle difficoltà comportamentali al T1 (SDQ) (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				ORDINE-ZERO	PARZIALI	SEMI-PARZIALI
SDQ-Emozionale	.32	3.92	.000	.41	.29	.27
IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva	.19	2.44	.016	.36	.18	.17

*Nota:* Variabile Dipendente: SDQ-Emozionale (T2).

Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: SDQ-Emozionale (T1), SDQ-Iperattività (T1), SDQ-Condotta (T1), SDQ-Relazionale (T1), IBQ-C5F/Amicizia (T1), IBQ-C5F/Dominanza (T1), IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (T1), IBQ-C5F/Coscienziosità (T1), IBQ-C5F/Immaginazione (T1), TMA-Interpersonale (T1), TMA-Familiare (T1), TMA-Scolastica (T1), TMA-Corporea (T1).

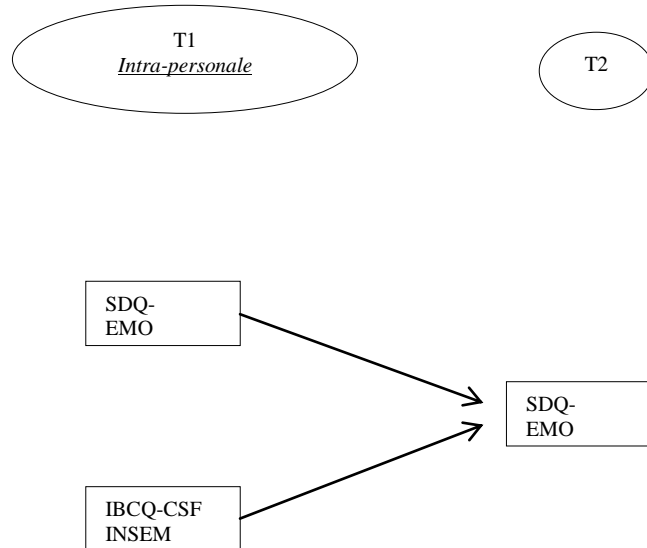
Come nel caso dell'SDQ-Totale, sono stati a questo punto indagati gli stimatori inter-personali in grado di aggiungere informazione rispetto alla quantità di varianza già spiegata dagli stimatori intra-personali, utilizzando come VD il punteggio residuo dell'SDQ-Emozionale al T2, parzializzato dagli antecedenti temporali significativi emersi (Tabella 7). Anche in questo caso, sono stati condotti quattro diversi blocchi di analisi, considerando di volta in volta un gruppo di stimatori diversi<sup>10</sup>. I risultati mostrano come non vi sono antecedenti temporali significativi tra le variabili inter-personali analizzate.

La Figura 9 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di SDQ-Emozionale al T2.

<sup>10</sup> Al primo step si sono inserite le valutazioni riferite dai pari; al secondo step quelle offerte dai genitori sulle caratteristiche del proprio bambino, parzializzate dalle caratteristiche dei genitori; al terzo step quelle più strettamente ambientali, sempre riferite dai genitori; al quarto step le valutazioni offerte dagli insegnanti.

Figura 9

Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile SDQ-Emozionale al T2 riferita dal bambino



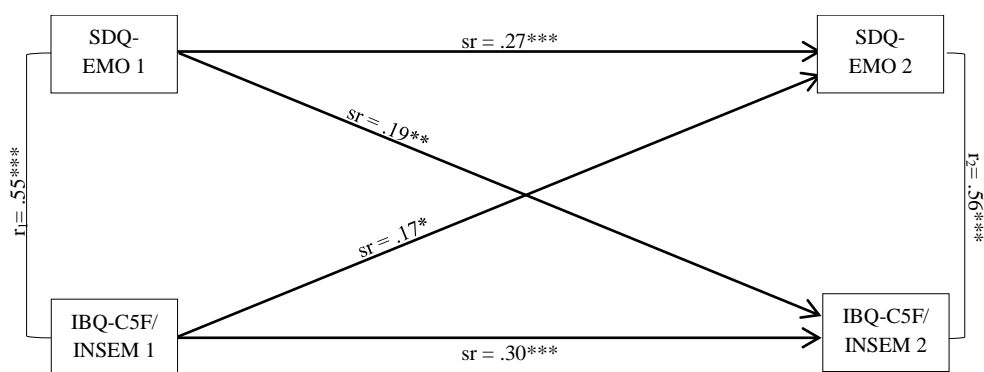
#### *Cambiamenti correlati*

Sono stati, quindi, indagati i cambiamenti correlati tra i livelli di cambiamento nel punteggio dell'SDQ-Emozionale da T1 a T2 e il cambiamento, sempre da T1 a T2, dei livelli di cambiamento dei punteggi di IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva dei bambini. I risultati dimostrano come la correlazione tra i residui dell'SDQ-Emozionale e quelli del IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva è significativa ( $r = .56$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 10). Pertanto, a un incremento nella percezione che i bambini hanno delle proprie Difficoltà Emozionali (SDQ-Emozionale) corrisponde un incremento nella percezione che hanno della propria Instabilità Emotiva (IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva).



Figura 10

Livelli di associazione osservati tra SDQ-Emozionale e IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva, al T1 e al T2



*Nota:* i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (SDQ-Emozionale e IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva misurate al T2) e ciascuna VI (SDQ-Emozionale e IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

### 3.2.1 Analisi degli antecedenti temporali dell'Instabilità emotiva dei bambini (IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva)

Avendo osservato una correlazione tra i livelli di cambiamento dell'SDQ-Emozionale e quelli dell'IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva, sono state condotte, anche per quest'ultima variabile, le analisi necessarie a identificare i suoi antecedenti intra- e inter-personali, procedendo come sopra, indagando pertanto prima gli stimatori intra-personali dell'IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva al T2 e poi quelli inter-personali, parzializzando la VD dagli antecedenti intra-personali significativi emersi dalle precedenti analisi.

Dai risultati emerge come il livello di IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva al T2 venga anticipato, a livello intra-personale, oltre che dal livello di IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva\_T1 ( $sr = .28$ ;  $p \leq .001$ ), che da solo spiega il 22% della varianza della stessa variabile misurata al T2 ( $R^2 = .22$ ;  $F(1, 175) = 48.40$ ,  $p \leq .001$ ), da quello dell'SDQ-Emozionale\_T1 ( $sr = .16$ ;  $p \leq .05$ ) e da quello dell'IBQ-C5F/Amicizia\_T1 ( $sr = -.19$ ;  $p \leq .01$ ), che assieme spiegano un ulteriore 7% della varianza della VD ( $R_{ch}^2 = .07$ ;  $F(2, 173) = 8.72$ ,  $p \leq .001$ ) (Tabella 8); complessivamente il modello spiega il 28% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .28$ ;  $F(3, 172) = 23.21$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 8

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva al T2 (VD) e le dimensioni di personalità al T1 (IBQ-C5F) (VI), i domini dell'autostima al T1 (TMA) (VI) e le scale delle difficoltà comportamentali al T1 (SDQ) (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva	.34	4.28	.000	.47	.31	.28
IBQ-C5F/Amicizia	-.20	-2.94	.004	-.32	-.22	-.19
SDQ/Emozionale	.20	2.50	.013	.40	.19	.16

*Nota:* Variabile Dipendente: IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (T2).  
Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: SDQ-Emozionale (T1), SDQ-Iperattività (T1), SDQ-Condotta (T1), SDQ-Relazionale (T1), IBQ-C5F/Amicizia (T1), IBQ-C5F/Dominanza (T1), IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (T1), IBQ-C5F/Coscienziosità (T1), IBQ-C5F/Immaginazione (T1), TMA-Interpersonale (T1), TMA-Familiare (T1), TMA-Scolastica (T1), TMA-Corporea (T1).

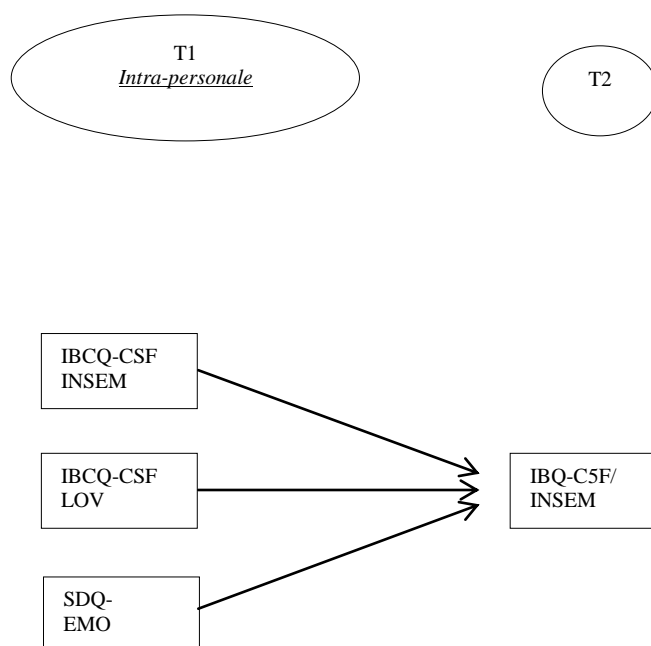
A questo punto, sono stati indagati gli antecedenti temporali inter-personali utilizzando come VD il punteggio residuo dell'IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva al T2, parzializzato dagli stimatori intra-personali significativi emersi, quali l'IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva, l'IBQ-C5F/Amicizia e l'SDQ-Emozionale misurati al T1 (Tabella 8). Anche in questo caso, sono stati condotti quattro diversi blocchi di analisi, considerando di volta in volta un gruppo di stimatori diversi<sup>11</sup>. I risultati mostrano come l'IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva al T2 non viene anticipato da alcuna variabile inter-personale misurata al T1.

La Figura 11 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva al T2.

<sup>11</sup> Al primo step si sono inserite le valutazioni riferite dai pari; al secondo step quelle offerte dai genitori sulle caratteristiche del proprio bambino, parzializzate dalle caratteristiche dei genitori; al terzo step quelle più strettamente ambientali, sempre riferite dai genitori; al quarto step le valutazioni offerte dagli insegnanti.

Figura 11

Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva al T2 riferita dal bambino



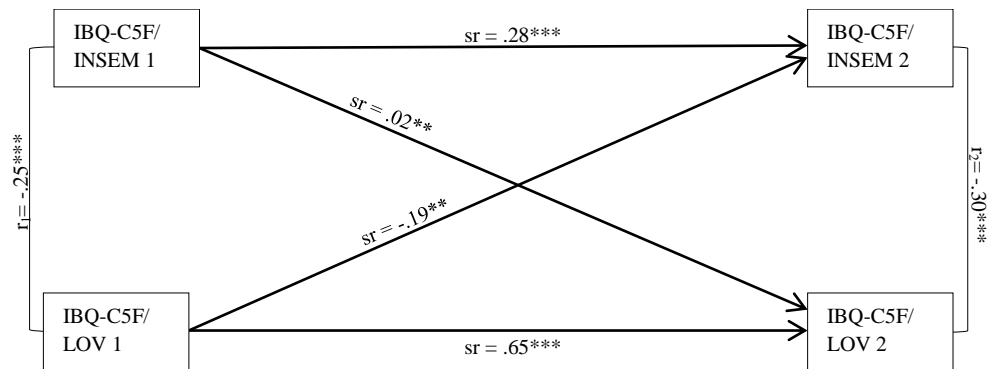
### *Cambiamenti correlati*

Sono stati indagati i cambiamenti correlati tra i livelli di cambiamento nel punteggio dell'IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva e i livelli di cambiamento dei punteggi dell'IBQ-C5F/Amicizia<sup>12</sup>: i risultati mostrano una correlazione significativa ( $r = -.30$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 12). Pertanto a un incremento nella percezione che i bambini hanno della propria Instabilità Emotiva (IBQ-C5F/instabilità Emotiva) corrisponde un calo nella percezione che hanno dei loro livelli di Amicizia (IBQ-C5F/Amicizia).

<sup>12</sup> Per l'analisi dei cambiamenti correlati tra IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva e SDQ-Emozionale, si rimanda al paragrafo 3.2.

Figura 12

Livelli di associazione osservati tra IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva e IBQ-C5F/Amicizia, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva e IBQ-C5F/Amicizia misurate al T2) e ciascuna VI (IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva e IBQ-C5F/Amicizia misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

### 3.2.2 Possibili effetti di interazione

L'analisi dei possibili effetti di moderazione è stata fatta osservando l'impatto dell'interazione tra la variabile IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (X) e la variabile IBQ-C5F/Amicizia (M) sul punteggio di SDQ-Emozionale. Non risulta esserci alcun effetto di moderazione.

### 3.3 Analisi degli antecedenti temporali delle Difficoltà di Iper-attività dei bambini (SDQ-Iperattività)

Dall'analisi della regressione condotta per verificare quali variabili intra-personali siano antecedenti temporali della sottoscala SDQ-Iperattività al T2, che misura le Difficoltà comportamentali per lo più legate all'iperattività/agitazione riferite dai bambini, emergono due antecedenti temporali significativi: l'SDQ-Iperattività\_T1 ( $sr = .16$ ;  $p \leq .05$ ) che spiega il 17% della varianza totale ( $R_{ch}^2 = .17$ ;  $F(1, 174) = 36.25$ ,  $p \leq .001$ ) e il livello di TMA-Scolastica\_T1 ( $sr = -.31$ ;  $p \leq .001$ ), che spiega un'ulteriore 10% della varianza totale ( $R_{ch}^2 = .10$ ;  $F(1, 173) = 23.18$ ,  $p \leq .05$ ) (Tabella 9). Complessivamente il modello spiega il 26% della varianza dell'SDQ-Iperattività al T2 ( $R_{adj}^2 = .26$ ;  $F(2, 172) = 31.82$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 9

Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra SDQ-Iperattività al T2 (VD) e le dimensioni di personalità al T1 (IBQ-C5F) (VI), i domini dell'autostima al T1 (TMA) (VI) e le scale delle difficoltà comportamentali al T1 (SDQ) (VI)

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				ORDINE-ZERO	PARZIALI	SEMI-PARZIALI
SDQ-Iperattività	.20	2.51	.013	.41	.19	.16
TMA/Scolastica	-.37	-4.81	.000	-.49	-.34	-.31

Nota: Variabile Dipendente: SDQ-Iperattività (T2).

Metodo Backward.

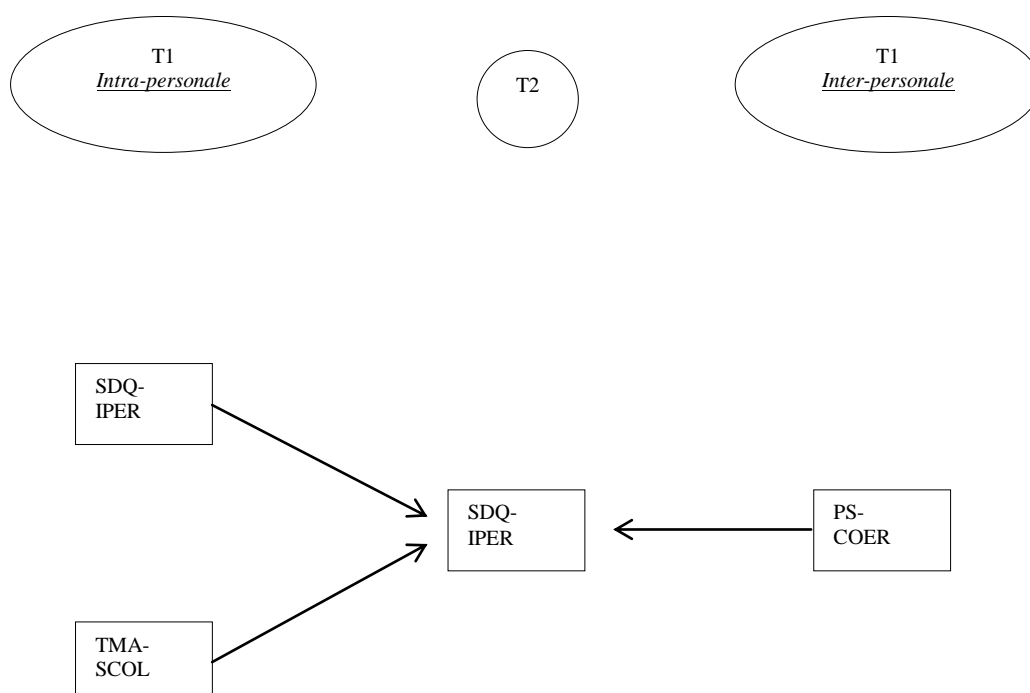
Variabili Indipendenti inserite in analisi: SDQ-Emozionale (T1), SDQ-Iperattività (T1), SDQ-Condotta (T1), SDQ-Relazionale (T1), IBQ-C5F/Amicizia (T1), IBQ-C5F/Dominanza (T1), IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (T1), IBQ-C5F/Coscienziosità (T1), IBQ-C5F/Immaginazione (T1), TMA-Interpersonale (T1), TMA-Familiare (T1), TMA-Scolastica (T1), TMA-Corporea (T1).

Procedendo come nelle precedenti analisi per la verifica di possibili antecedenti inter-personali, emerge come il punteggio residuo dell'SDQ-Iperattività possa essere anticipato dallo stile parentale di tipo PS-Coercitivo\_T1 ( $sr = -.23$ ;  $p \leq .05$ ) che spiega il 4% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .04$ ;  $F(1, 99) = 5.33$ ,  $p \leq .05$ ). Non emergono altri stimatori inter-personali significativi.

La Figura 13 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di SDQ-Iperattività al T2.

Figura 13

Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile SDQ-Iperattività al T2 riferita dal bambino

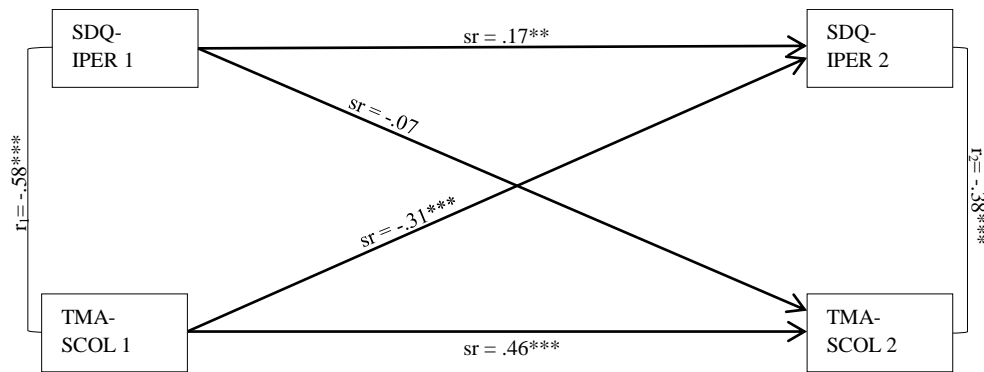


### Cambiamenti correlati

L'analisi delle correlazioni tra i livelli di cambiamento per l'SDQ-Iperattività e quelli per i suoi due antecedenti temporali ha mostrato un'associazione negativa significativa tra SDQ-Iperattività e TMA-Familiare ( $r = -.38$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 14), indicando pertanto che a un incremento nella percezione che i bambini hanno delle proprie difficoltà a livello di Iperattività e di Attenzione (SDQ-Iperattività), corrisponde un decremento nella percezione della propria Autostima Scolastica (TMA-Scolastica), ma non un cambiamento nei livelli dello stile educativo di tipo Coercitivo (PS-Coercitivo).

Figura 14

*Livelli di associazione osservati tra SDQ-Iperattività e TMA-Scolastica, al T1 e al T2*



*Nota:* i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (SDQ-Iperattività e TMA-Scolastica misurate al T2) e ciascuna VI (SDQ-Iperattività e TMA-Scolastica misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

### 3.3.1 Analisi degli antecedenti temporali dell'Autostima Scolastica dei bambini (TMA-Scolastica)

Avendo osservato una correlazione tra i livelli di cambiamento dell'SDQ-Iperattività e quelli del TMA-Scolastica, abbiamo condotto, anche per quest'ultima variabile, le analisi necessarie a identificare i suoi antecedenti intra- e inter-personali, procedendo come è stato fatto per le altre variabili. I risultati mostrano come il livello di TMA-Scolastica al T2 venga anticipato, a livello intra-personale, oltre che dal livello di TMA-Scolastica\_T1 ( $sr = .19$ ;  $p \leq .001$ ), che da solo spiega il 37% della varianza della stessa variabile misurata al T2 ( $R_{ch}^2 = .37$ ;  $F(1, 171) = 99.80$ ,  $p \leq .001$ ), da quello dell'IBQ-C5F/Immaginazione\_T1 ( $sr = .16$ ;  $p \leq .01$ ), da quello del

TMA-Interpersonale\_T1 ( $sr = .22$ ;  $p \leq .001$ ) e da quello dell' SDQ-Condotta\_T1 ( $sr = -.14$ ;  $p \leq .05$ ), che assieme spiegano un ulteriore 10% della varianza della VD ( $R_{ch}^2 = .10$ ;  $F(3, 168) = 11.10$ ,  $p \leq .001$ ) (Tabella 10). Complessivamente, tutti questi stimatori spiegano il 46% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .46$ ;  $F(4, 168) = 37.69$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 10

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra TMA-Scolastica al T2 (VD) e le dimensioni di personalità al T1 (IBQ-C5F) (VI), i domini dell'autostima al T1 (TMA) (VI) e le scale delle difficoltà comportamentali al T1 (SDQ) (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
TMA-Scolastica	.27	3.30	.001	.61	.25	.19
IBQ-C5F/Immaginazione	.21	2.93	.004	.45	.22	.16
TMA-Interpersonale	.28	3.95	.000	.51	.29	.22
SDQ/Condotta	-.17	-2.43	.016	-.50	-.18	-.14

*Nota:* Variabile Dipendente: TMA-Scolastica (T2)

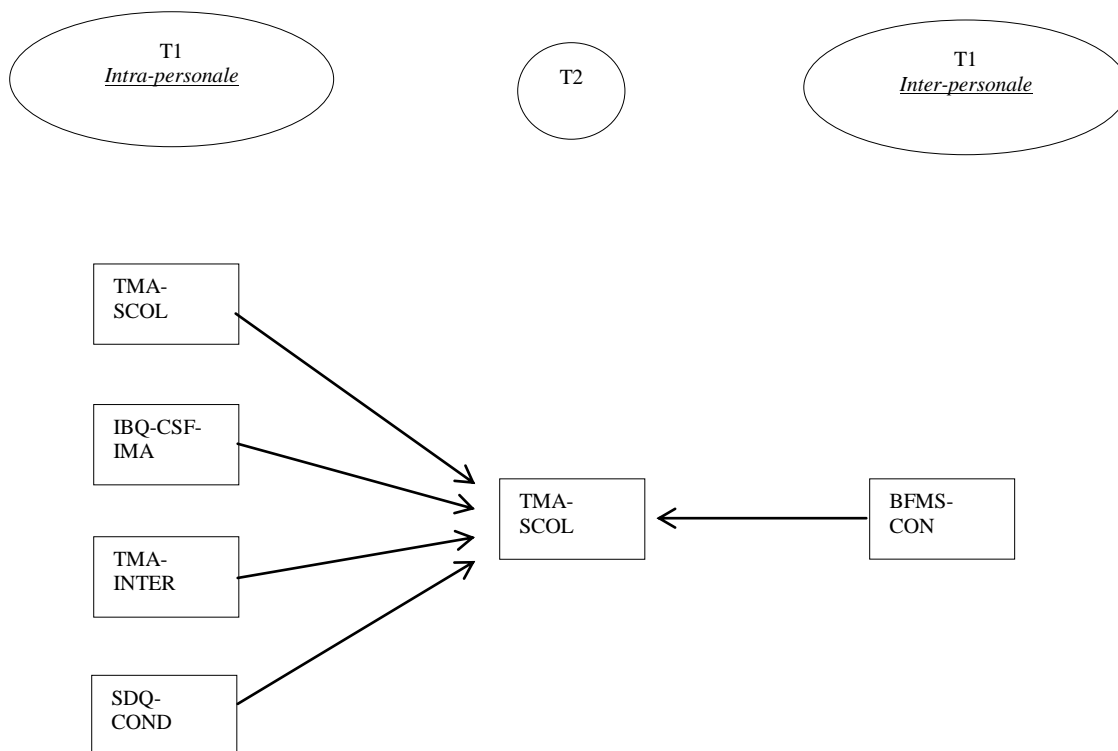
Metodo Backward

Variabili Indipendenti inserite in analisi: SDQ-Emozionale (T1), SDQ-Iperattività (T1), SDQ-Condotta (T1), SDQ-Relazionale (T1), IBQ-C5F/Amicizia (T1), IBQ-C5F/Dominanza (T1), IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (T1), IBQ-C5F/Coscienziosità (T1), IBQ-C5F/Immaginazione (T1), TMA-Interpersonale (T1), TMA-Familiare (T1), TMA-Scolastica (T1), TMA-Corporea (T1).

Tra gli antecedenti inter-personali, solo il punteggio di BFMS-Coscienziosità\_T1 dei genitori ( $sr = .38$ ;  $p \leq .001$ ) spiega una parte significativa della varianza del TMA-Scolastica\_T2 ( $R_{adj}^2 = .14$ ;  $F(1, 96) = 16.25$ ,  $p \leq .001$ ), correlazione che suggerisce come a maggiori livelli di Coscienziosità riferiti al T1 dal genitore circa se stesso corrisponde al T2 un incremento nei livelli di TMA-Scolastica.

La Figura 15 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di TMA-Scolastica al T2.

Figura 15 *Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile TMA-Scolastica al T2 riferita dal bambino*



### *Cambiamenti correlati*

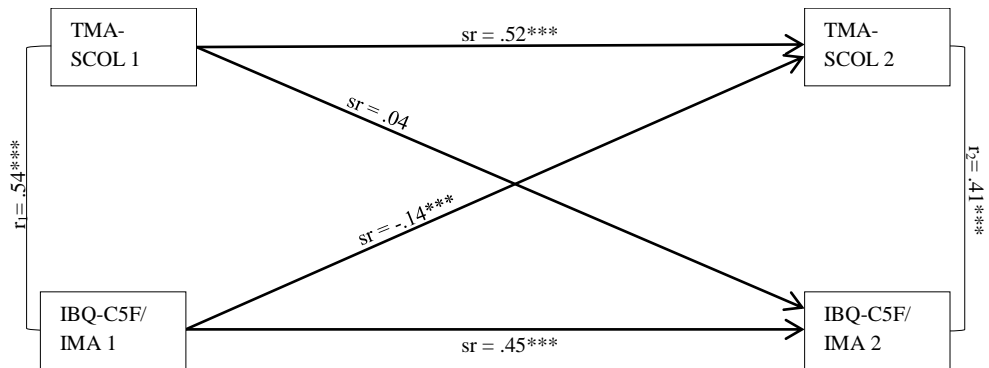
I livelli di cambiamento della variabile TMA-Scolastica correlano significativamente con i livelli di cambiamento di IBQ-C5F/Immaginazione ( $r = .41$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 16), di TMA-Interpersonale ( $r = .45$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 17) e di SDQ-Condotta ( $r = -.37$ ;  $p \leq .001$ )<sup>13</sup> (Figura 18). Questi risultati dimostrano come a un incremento nei livelli di Autostima Scolastica dei bambini (TMA-Scolastica) corrisponde un incremento nella percezione che hanno sia della propria Immaginazione (IBQ-C5F/Immaginazione) sia della propria Autostima Interpersonale (TMA-Interpersonale) e un calo nella percezione dei loro problemi di condotta (SDQ-Condotta). Non risulta nessun cambiamento correlato di natura interpersonale.

<sup>13</sup> Per l'analisi degli antecedenti dei punteggi di SDQ-Condotta, si rimanda al paragrafo 3.5.



Figura 16

Livelli di associazione osservati tra TMA-Scolastica e IBQ-C5F/Immaginazione, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (TMA-Scolastica e IBQ-C5F/Immaginazione misurate al T2) e ciascuna VI (TMA-Scolastica e IBQ-C5F/Immaginazione misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

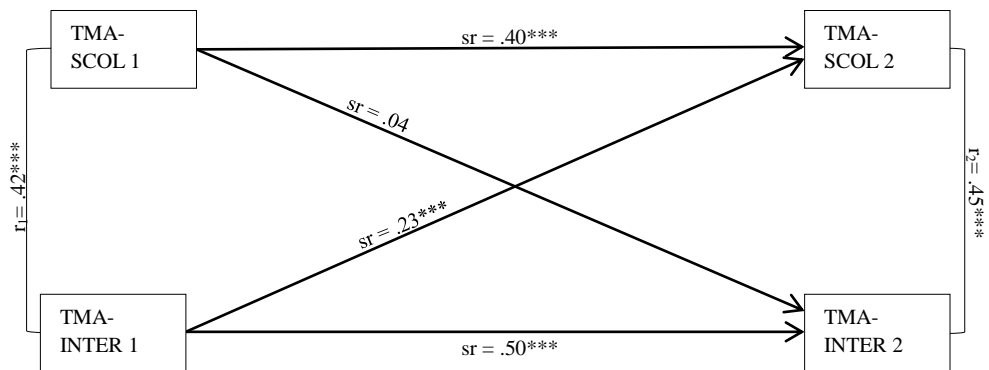
Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Figura 17

Livelli di associazione osservati tra TMA-Scolastica e TMA-Interpersonale, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (TMA-Scolastica e TMA-Interpersonale misurate al T2) e ciascuna VI (TMA-Scolastica e TMA-Interpersonale misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

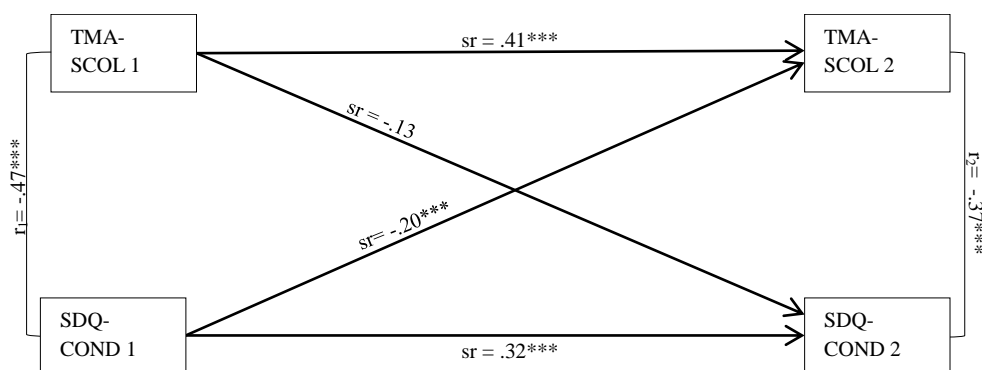
Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Figura 18

Livelli di associazione osservati tra TMA-Scolastica e SDQ-Condotta, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (TMA-Scolastica e SDQ-Condotta misurate al T2) e ciascuna VI (TMA-Scolastica e SDQ-Condotta misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

### 3.3.2 Possibili effetti di interazione

L'analisi dei possibili effetti di moderazione è stata fatta osservando l'impatto dell'interazione tra le seguenti coppie di variabili indipendenti (X e M) sul punteggio di SDQ-Iperattività al T2: TMA-Scolastica \* IBQ-C5F/Immaginazione, TMA-Scolastica \* TMA-Interpersonale, TMA-Scolastica \* SDQ-Condotta. Non risultano esserci effetti di interazione tra queste coppie di variabili nel determinare il livello di cambiamento di SDQ-Iperattività.

### 3.4 Analisi degli antecedenti temporali delle Difficoltà Relazionali riferite dai bambini (SDQ-Relazionale)

Dall'analisi della regressione condotta per verificare gli antecedenti temporali intra-personali della sottoscala SDQ-Relazionale al T2, che misura le Difficoltà comportamentali per lo più legate alla capacità di instaurare relazioni con gli altri riferite dai bambini, emergono tre antecedenti temporali significativi: l'SDQ-Relazionale\_T1 ( $sr = .41$ ;  $p \leq .001$ ) che spiega il 28% della varianza totale ( $R_{en}^2 = .28$ ;  $F(1, 174) = 68.50$ ,  $p \leq .001$ ), il livello di TMA-Familiare\_T1 ( $sr = -.19$ ;  $p \leq .01$ ) e il punteggio dell'SDQ-Iperattività\_T1 ( $sr = .15$ ;  $p \leq .05$ ), che assieme spiegano un

ulteriore 7% alla varianza totale ( $R_{ch}^2 = .07$ ;  $F(1, 172) = 9.61$ ,  $p \leq .001$ ) (Tabella 11). Il modello spiega complessivamente il 34% della varianza dell'SDQ-Relazione al T2 ( $R_{adj}^2 = .34$ ;  $F(3, 171) = 31.16$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 11

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra SDQ-Relazionale al T2 (VD) e le dimensioni di personalità al T1 (IBQ-C5F) (VI), i domini dell'autostima al T1 (TMA) (VI) e le scale delle difficoltà comportamentali al T1 (SDQ) (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
SDQ-Relazionale	.44	6.65	.000	.53	.45	.41
TMA-Familiare	-.24	-3.03	.003	-.40	-.23	-.19
SDQ-Iperattività	.16	2.46	.015	.25	.19	.15

*Nota:* Variabile Dipendente: SDQ-Relazionale (T2). Metodo Backward.

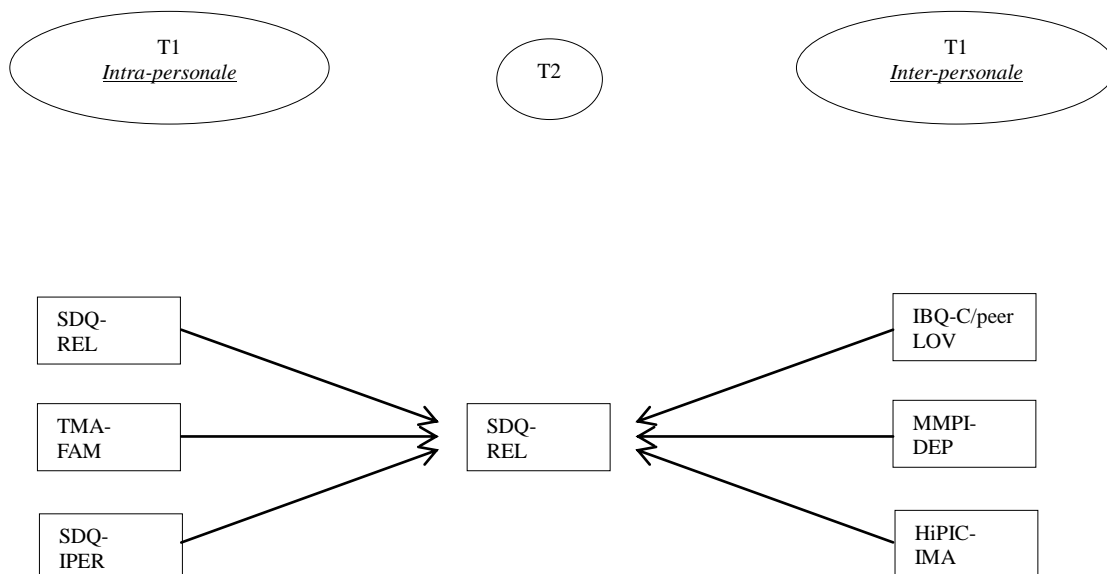
Variabili Indipendenti inserite in analisi: SDQ-Emozionale (T1), SDQ-Iperattività (T1), SDQ-Condotta (T1), SDQ-Relazionale (T1), IBQ-C5F/Amicizia (T1), IBQ-C5F/Dominanza (T1), IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (T1), IBQ-C5F/Coscienziosità (T1), IBQ-C5F/Immaginazione (T1), TMA-Interpersonale (T1), TMA-Familiare (T1), TMA-Scolastica (T1), TMA-Corporea (T1).

Per quel che riguarda gli stimatori inter-personali del punteggio residuo dell'SDQ-Relazionale al T2, i risultati mostrano che sono antecedenti temporali statisticamente significativi i livelli di IBQ-C/peerAmicizia\_T1 ( $sr = -.16$ ;  $p \leq .05$ ;  $R_{adj}^2 = .02$ ,  $p \leq .05$ ), il livello di MMPI-Depressione\_T1 ( $sr = .26$ ;  $p \leq .01$ ;  $R_{adj}^2 = .06$ ,  $p \leq .01$ ) e il livello di HiPIC-Immaginazione\_T1 dei bambini ( $sr = .20$ ;  $p \leq .05$ ;  $R_{adj}^2 = .04$ ,  $p \leq .05$ ).

La Figura 19 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di SDQ-Relazionale al T2.

Figura 19

Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile SDQ-Relazionale al T2 riferita dal bambino

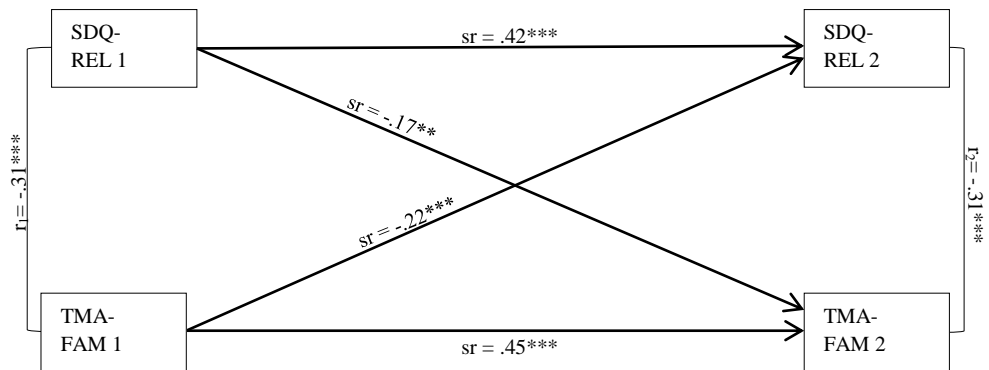


### Cambiamenti correlati

L'analisi dei cambiamenti correlati ha mostrato correlazioni significative tra i livelli di cambiamento nel punteggio dell'SDQ-Relazionale e quelli, rispettivamente, del TMA-Familiare ( $r = -.31$ ;  $p \leq .01$ ) (Figura 20) e dell'SDQ-Iperattività<sup>14</sup> ( $r = .17$ ;  $p \leq .05$ ) (Figura 21). Pertanto a un incremento nella percezione che i bambini hanno delle proprie Difficoltà Relazionali (SDQ-Relazionale) corrisponde un calo nella percezione che hanno della propria Autostima Familiare (TMA-Familiare) e un aumento delle loro Difficoltà a livello di Iperattività e di Attenzione (SDQ-Iperattività).

<sup>14</sup> Le analisi necessarie a identificare gli antecedenti temporali dell'SDQ-Iperattività sono già state presentate al paragrafo 3.3.

Figura 20  
 Livelli di associazione osservati tra SDQ-Relazionale e TMA-Familiare, al T1 e al T2



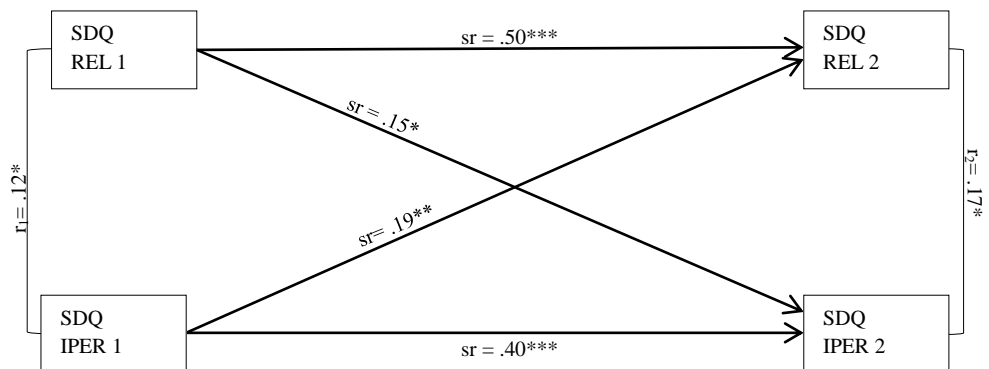
Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (SDQ-Relazionale e TMA-Familiare misurate al T2) e ciascuna VI (SDQ-Relazionale e TMA-Familiare misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Figura 21  
 Livelli di associazione osservati tra SDQ-Relazionale e SDQ-Iperattività, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (SDQ-Relazionale e SDQ-Iperattività misurate al T2) e ciascuna VI (SDQ-Relazionale e SDQ-Iperattività misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

### 3.4.1 Analisi degli antecedenti temporali dell'Autostima Familiare dei bambini (TMA-Familiare)<sup>15</sup>

Constatato come il cambiamento dei punteggi dell'SDQ-Relazionale da T1 a T2 correla con il livello di cambiamento nei livelli del TMA-Familiare da T1 a T2, sono state condotte, anche per quest'ultima variabile, le analisi necessarie a identificare i suoi antecedenti intra- e inter-personali, procedendo come sopra. Dai risultati emerge come il livello di TMA-Familiare al T2 venga anticipato, a livello intra-personale, oltre che dal livello di TMA-Familiare\_T1 ( $sr = .37$ ;  $p \leq .001$ ;  $R_{ch}^2 = .31$ ,  $p \leq .001$ ) e da quello dell'SDQ-Condotta\_T1 ( $sr = -.25$ ;  $p \leq .001$ ;  $R_{ch}^2 = .06$ ,  $p \leq .001$ ) (Tabella 12). Il modello così definito arriva a spiegare complessivamente il 36% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .36$ ;  $F(2, 170) = 49.38$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 12

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra TMA-Familiare al T2 (VD) e le dimensioni di personalità al T1 (IBQ-C5F) (VI), i domini dell'autostima al T1 (TMA) (VI) e le scale delle difficoltà comportamentali al T1 (SDQ) (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
TMA-Familiare	.47	5.98	.000	.55	.42	.37
SDQ-Condotta	-.29	-4.12	.000	-.48	-.30	-.25

*Nota:* Variabile Dipendente: TMA-Familiare (T2)  
Metodo Backward

Variabili Indipendenti inserite in analisi: SDQ-Emozionale (T1), SDQ-Iperattività (T1), SDQ-Condotta (T1), SDQ-Relazionale (T1), IBQ-C5F/Amicizia (T1), IBQ-C5F/Dominanza (T1), IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (T1), IBQ-C5F/Coscienziosità (T1), IBQ-C5F/Immaginazione (T1), TMA-Interpersonale (T1), TMA-Familiare (T1), TMA-Scolastica (T1), TMA-Corporea (T1).

Le analisi condotte per verificare gli antecedenti temporali inter-personali mostrano sostanzialmente risultati simili a quelli riportati al paragrafo 3.1.1, quando il punteggio del TMA-Familiare era stato parzializzato dal punteggio dell'SDQ-Totale\_T1 e non da quello delle singole sottoscale dello strumento. In particolare, i livelli di APGAR-Stress ( $sr = -.23$ ;  $p \leq .05$ ), di APGAR-BassoSupporto ( $sr = -.26$ ;  $p \leq .01$ ), di PS-IperReattivo ( $sr = .22$ ;  $p \leq .05$ ) e di MMPI- ConflittiConiugali ( $sr = .20$ ;  $p \leq .05$ ) riferiti al T1 sono stimatori significativi ( $R_{adj}^2 = .10$ ;  $F(4, 94) = 3.73$ ,  $p \leq .01$ ).

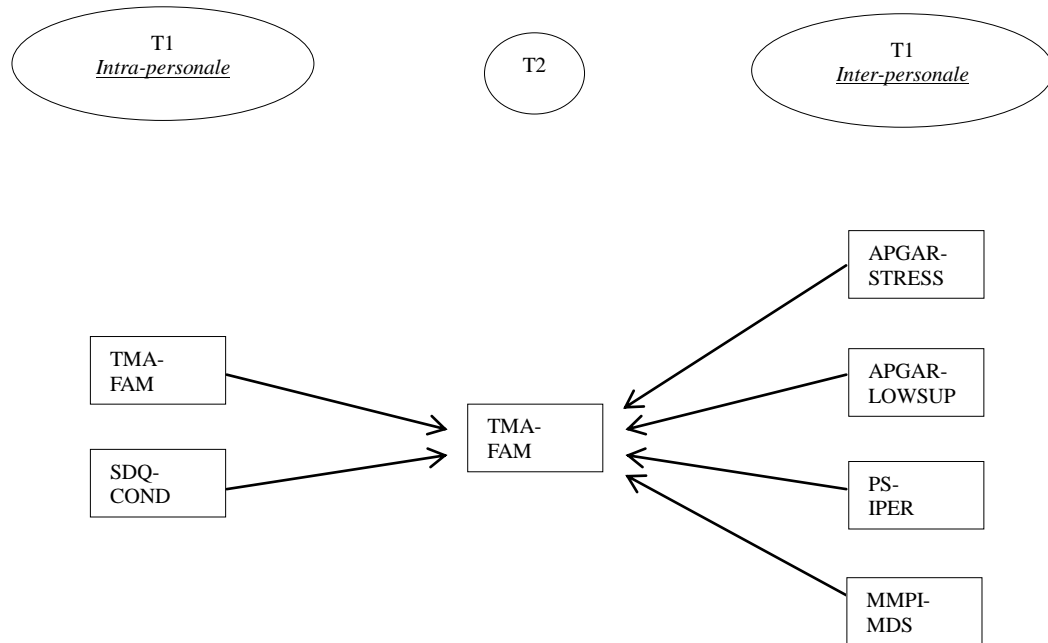
La Figura 22 riassume schematicamente gli antecedenti temporali

<sup>15</sup> Le analisi volte a identificare gli antecedenti temporali dei punteggi del TMA-Familiare al T2 erano già state condotte quando tale variabile misurata al T1 era risultata essere uno stimatore dell'SDQ-Totale al T2. In quel caso avevamo inserito come VI intra-personali che riferiscono le difficoltà comportamentali dei bambini, solo il punteggio dell'SDQ-Totale al T2, mentre, in questo caso, sono state inserite in analisi tutte le singole sottoscale dell'SDQ misurate al T2.

significativi dei punteggi di TMA-Familiare al T2.

Figura 22

*Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile TMA-Familiare al T2 riferita dal bambino*

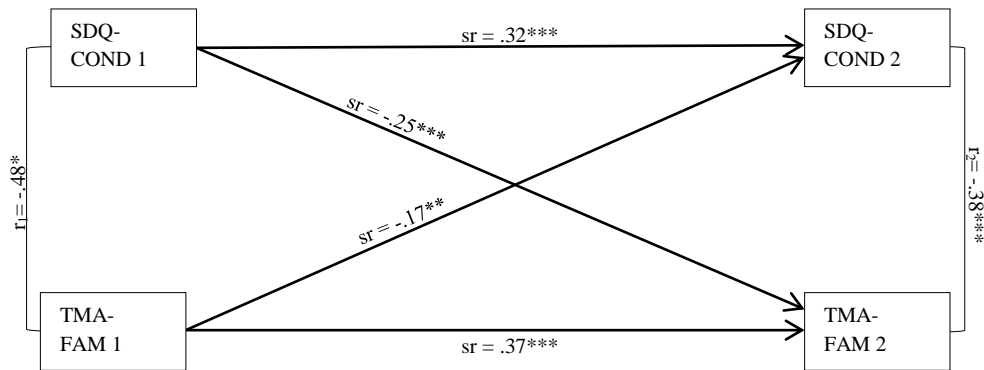


### *Cambiamenti correlati*

L'analisi dei cambiamenti correlati ha mostrato un'unica associazione significativa tra TMA-Familiare e SDQ-Condotta ( $r = -.38$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 23). Pertanto a un incremento nei livelli di Autostima Familiare (TMA-Familiare) corrisponde un calo della percezione che i bambini hanno dei loro problemi di Condotta (SDQ-Condotta).

Figura 23

Livelli di associazione osservati tra TMA-Familiare e SDQ-Condotta, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (SDQ-Condotta e TMA/Familiare misurate al T2) e ciascuna VI (SDQ-Condotta e TMA/Familiare misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

### 3.4.2 Possibili effetti di interazione

L'analisi dei possibili effetti di moderazione è stata fatta osservando l'impatto dell'interazione tra le seguenti coppie di variabili indipendenti (X e M) sul punteggio di SDQ-Relazionale: TMA-Familiare \* SDQ-Condotta, TMA-Familiare \* APGAR-Stress, SDQ-Iperattività \* TMA-Scolastica, IBQ-C/peerAmicizia \* TMA-Interpersonale. Tra tutti gli effetti di moderazione considerati, i risultati mostrano come ci sia un effetto della variabile SDQ-Condotta\_T1 sulla relazione tra SDQ-Relazionale\_T2 e TMA-Familiare\_T1 (Tabella 13); un effetto della variabile TMA-Scolastica\_T1 sulla relazione tra SDQ-Relazionale\_T2 e SDQ-Iperattività\_T1 (Tabella 14); un effetto della variabile TMA-Interpersonale\_T1 sulla relazione tra SDQ-Relazionale\_T2 e IBQ-C5F/Amicizia\_T1 (Tabella 15). Non si osservano effetti di interazione tra i livelli di cambiamento delle variabili nel determinare un effetto sul cambiamento nel punteggio dell'SDQ-Relazionale.



Tabella 13

Analisi degli effetti di interazione tra TMA-Familiare\_T1 e SDQ-Condotta\_T1 su SDQ-Relazionale\_T2

		COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
					B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
1° STEP	SDQ-Relazionale	.41	5.94	.000	.53	.41	.36
2° STEP	TMA-Familiare	-.14	-1.45	.148	-.40	-.11	-.09
	SDQ-Condotta	.16	2.02	.045	.36	.15	.12
3° STEP	TMA-Familiare * SDQ-Condotta	-.18	-2.17	.032	-.29	-.16	-.13

Nota: Variabile Dipendente: SDQ-Relazionale (T2)

Metodo Backward

Variabili Indipendenti inserite in analisi: 1° Step: SDQ-Relazionale (T1); 2° Step: TMA-Familiare (T1), SDQ-Condotta (T1); 3° Step: TMA-Familiare (T1), SDQ-Condotta (T1).

Tabella 14

Analisi degli effetti di interazione tra SDQ-Iperattività\_T1 e TMA-Scolastica\_T1 su SDQ-Relazionale\_T2

		COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
					B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
1° STEP	SDQ-Relazionale	.51	7.51	.000	.53	.50	.47
2° STEP	SDQ-Iperattività	.19	2.34	.021	.25	.18	.15
	TMA-Scolastica	-.03	-.37	.713	-.33	-.03	-.02
3° STEP	SDQ-Iperattività * TMA-Scolastica	-.14	-1.96	.051	-.07	-.15	-.12

Nota: Variabile Dipendente: SDQ-Relazionale (T2)

Metodo Backward

Variabili Indipendenti inserite in analisi: 1° Step: SDQ-Relazionale (T1); 2° Step: SDQ-Iperattività (T1), TMA-Scolastica (T1); 3° Step: SDQ-Iperattività (T1) \* TMA-Scolastica (T1).

Tabella 15

Analisi degli effetti di interazione tra IBQ-CpeerAmicizia\_T1 e TMA-Interpersonale\_T1 su SDQ-Relazionale\_T2

		COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
					B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
1° STEP	SDQ-Relazionale	.37	4.39	.000	.52	.32	.27
2° STEP	IBQ-C/peer Amicizia	-.15	-1.99	.048	-.30	-.15	-.12
	TMA-Interpersonale	-.12	-1.27	.207	-.47	-.10	-.08
3° STEP	IBQ-CpeerAmicizia * TMA-Interpersonale	.23	3.22	.002	.38	.24	.20

Nota: Variabile Dipendente: SDQ-Relazionale (T2)

Metodo Backward

Variabili Indipendenti inserite in analisi: 1° Step: SDQ-Relazionale (T1); 2° Step: IBQ-CpeerAmicizia (T1), TMA-Interpersonale (T1); 3° Step: IBQ-CpeerAmicizia (T1) \* TMA-Interpersonale (T1).

### **3.5 Analisi degli antecedenti temporali delle Difficoltà di Condotta dei bambini (SDQ-Condotta)**

Dall'analisi della regressione condotta, considerando come Variabile Dipendente il punteggio di SDQ-Condotta al T2, che misura le Difficoltà comportamentali per lo più legate alla Condotta riferite dai bambini, emergono due antecedenti temporali significativi: l'SDQ-Condotta\_T1 ( $sr = .16$ ;  $p \leq .05$ ) che spiega il 21% della varianza totale ( $R_{ch}^2 = .21$ ;  $F(1, 174) = 46.73$ ,  $p \leq .001$ ) e il livello del TMA-Familiare\_T1 ( $sr = -.31$ ;  $p \leq .001$ ), che spiega un ulteriore 3% della varianza totale ( $R_{ch}^2 = .03$ ;  $F(1, 173) = 6.91$ ,  $p \leq .01$ ) (Tabella 16). Complessivamente il modello spiega il 23% della varianza dell'SDQ-Condotta al T2 ( $R_{adj}^2 = .23$ ;  $F(2, 172) = 27.41$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 16

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra SDQ-Condotta al T2 (VD) e le dimensioni di personalità al T1 (IBQ-C5F) (VI), i domini dell'autostima al T1 (TMA) (VI) e le scale delle difficoltà comportamentali al T1 (SDQ) (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
SDQ-Condotta	.39	4.80	.000	.46	.34	.32
TMA/Familiare	-.24	-2.60	.010	-.37	-.19	-.17

Variabile Dipendente: SDQ-Condotta (T2).

Nota: Metodo Backward.

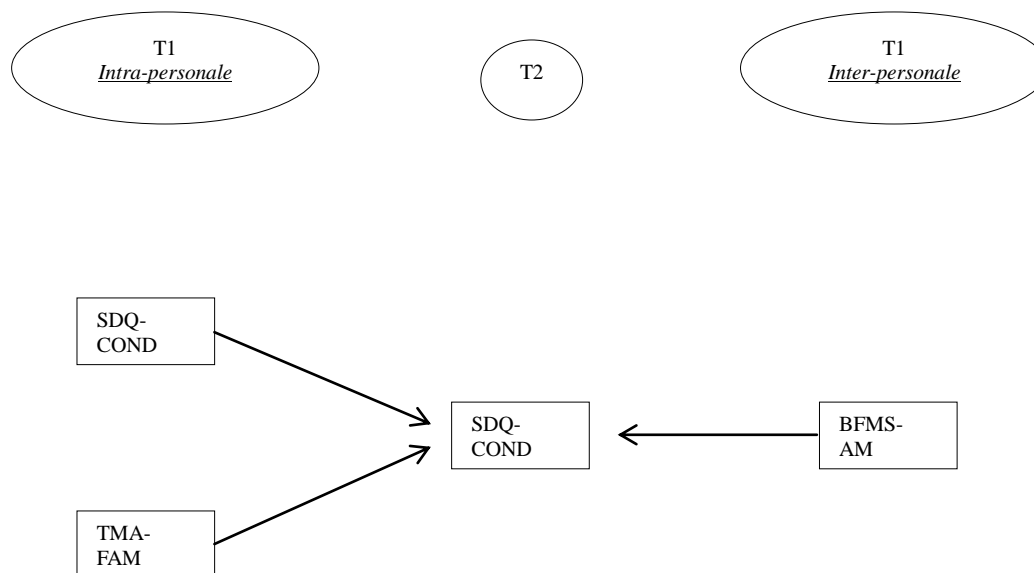
Variabili Indipendenti inserite in analisi: SDQ-Emozionale (T1), SDQ-Iperattività (T1), SDQ-Condotta (T1), SDQ-Relazionale (T1), IBQ-C5F/Amicizia (T1), IBQ-C5F/Dominanza (T1), IBQ-C5F/InstabilitàEmotiva (T1), IBQ-C5F/Coscienziosità (T1), IBQ-C5F/Immaginazione (T1), TMA-Interpersonale (T1), TMA-Familiare (T1), TMA-Scolastica (T1), TMA-Corporea (T1).

I risultati dell'analisi degli antecedenti temporali inter-personali significativi mostrano come il punteggio residuo dell'SDQ-Condotta al T2 è anticipato al T1 dal punteggio del BFMS-Amabilità ( $sr = -.20$ ;  $p \leq .05$ ) dei genitori, che spiega il 3% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .03$ ;  $F(1, 99) = 4.31$ ,  $p \leq .05$ ).

La Figura 24 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di SDQ-Condotta al T2.

Figura 24

Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile SDQ-Condotta al T2 riferita dal bambino



### *Cambiamenti correlati*

L'analisi dei cambiamenti correlati mostra come sia significativa l'associazione tra il cambiamento nei livelli di SDQ-Condotta e il cambiamento nei livelli di TMA-Familiare<sup>16</sup> (Figura 23). Nessun cambiamento correlato di natura interpersonale.

### **3.5.1 Possibili effetti di interazione**

L'analisi dei possibili effetti di moderazione è stata fatta osservando l'impatto dell'interazione tra la variabile TMA-Familiare (X) e la variabile APGAR-Stress (M) sul punteggio di SDQ-Condotta. Non risulta esserci alcun effetto di moderazione.

<sup>16</sup> Le analisi necessarie a identificare gli antecedenti temporali del TMA-Familiare sono già state presentate al paragrafo 3.4.1.

## **ANALISI CONDOTTE PARTENDO DAI DATI OTTENUTI TRAMITE I REPORT DEI GENITORI E DEGLI INSEGNANTI**

Nei prossimi paragrafi verranno riportati i risultati delle analisi degli antecedenti temporali dei problemi comportamentali ed emozionali dei bambini riferite al T2 dai loro genitori (CBCL-6/18) e dai loro insegnanti (TRF-6/18). Nonostante il focus del presente studio sia sulle valutazioni ottenute tramite self-report dai bambini, abbiamo deciso di condurre queste analisi sia per vedere il livello di accordo tra i nostri risultati e quelli disponibili in letteratura, che sono maggiori nel caso dei genitori piuttosto che dei bambini, sia per vedere se emergono modelli di previsione delle difficoltà comportamentali dei bambini diversi a seconda del rater, sia per avere una visione del bambino il più possibile completa ed esaustiva (Achenbach et al., 1987).

Nel caso delle valutazioni offerte dai genitori abbiamo indagato innanzitutto gli antecedenti temporali intra-personali dei problemi comportamentali dei bambini da loro riferiti al T2 (CBCL-6/18), verificando quali caratteristiche dei genitori (BFMS e MMPI-2) sono da considerarsi stimatori significativi delle difficoltà dei bambini<sup>17</sup>. Individuate, dunque, quali caratteristiche dei genitori riferite al T1 sono in grado di anticipare la loro percezione dei Problemi comportamentali dei propri figli al T2, abbiamo parzializzato questi ultimi dagli stimatori significativi emersi. In questo modo, per le analisi successive, ovvero per indagare se vi fossero altri antecedenti temporali significativi, abbiamo lavorato sui residui così ottenuti. Sono stati condotti quattro blocchi di analisi, cambiando di volta in volta gli stimatori inseriti in analisi: al primo step si sono inserite le rimanenti variabili intra-personali, quali gli stili genitoriali (PS), il livello di stress e di supporto percepito dai genitori (APGAR), le caratteristiche attribuite ai propri figli (HiPIC) e i loro problemi comportamentali (CBCL-6/18); al secondo step si sono inserite le valutazioni riferite dagli stessi bambini sulle loro difficoltà comportamentali (SDQ), sui livelli di autostima (TMA) e sui tratti di personalità (IBQ-C5F); al terzo step quelle offerte dai pari sulle caratteristiche relazionali dei loro compagni (IBQ-C); al quarto step quelle degli insegnanti sui problemi comportamentali dei loro alunni (TRF-6/18).

Per quanto riguarda invece le valutazioni degli insegnanti sui problemi comportamentali ed emozionali dei loro alunni al T2 (TRF-6/18) abbiamo indagato

---

<sup>17</sup> Questa scelta è stata fatta in base al presupposto che sulle valutazioni di ciascuna persona pesano, in parte, le proprie caratteristiche personali (Kenny, 1994; Wood et al., 2010).

innanzitutto gli antecedenti temporali intra-personali, inserendo in analisi tutte le scale componenti il TRF-6/18. Individuati gli antecedenti temporali intra-personali significativi, abbiamo parzializzato la VD al T2 dal loro impatto. In questo modo, per le analisi successive, ovvero per indagare se vi fossero antecedenti temporali inter-personali significativi, abbiamo lavorato sui residui così ottenuti. Nello specifico, sono stati condotti quattro blocchi di analisi, cambiando di volta in volta gli stimatori inseriti in analisi: al primo step si sono inserite le valutazioni offerte dagli stessi bambini sulle loro difficoltà comportamentali (SDQ), sui livelli di autostima (TMA) e sui tratti di personalità (IBQ-C5F); al secondo step quelle offerte dai genitori sulle caratteristiche di personalità dei loro bambini (HiPIC) e sui loro problemi comportamentali ed emozionali (CBCL-6/18), già parzializzate dall'impatto che le caratteristiche dei genitori hanno riferito su se stessi (BFMS e MMPI-2); al terzo step quelle offerte dai genitori sulle loro caratteristiche (MMPI-2 e BFMS) e sulle variabili più strettamente ambientali (PS e APGAR); al quarto step quelle offerte dai pari sulle caratteristiche relazionali dei loro compagni (IBQ-C).

### **3.6 Analisi degli antecedenti temporali dei Problemi di Esternalizzazione dei bambini riferiti dai genitori (CBCL-Esternalizzazione) e dagli insegnanti (TRF-Esternalizzazione)**

Dall'analisi della regressione condotta, considerando come Variabile Dipendente il punteggio di CBCL-Esternalizzazione al T2, che misura i problemi comportamentali di tipo esternalizzante dei bambini così come riferiti dai loro genitori, emergono due antecedenti temporali significativi: il punteggio di CBCL-Esternalizzazione\_T1 ( $sr = .66$ ;  $p \leq .001$ ;  $R_{ch}^2 = .44$ ,  $p \leq .001$ ) e di BFMS-Cultura\_T1 ( $sr = .15$ ;  $p \leq .05$ ;  $R_{ch}^2 = .03$ ,  $p \leq .01$ ) dei genitori (Tabella 17). Il modello spiega complessivamente il 42% della varianza del CBCL-Esternalizzazione al T2 ( $R_{adj}^2 = .42$ ;  $F(2, 130) = 49.49$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 17

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra CBCL-Esternalizzazione al T2 (VD), le dimensioni di personalità dei genitori al T1 (BFMS) (VI) e le loro caratteristiche psicopatologiche al T1 (MMPI-2) (VI) e il CBCL-Esternalizzazione al T1 (VI),*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
				B	ORDINE-ZERO	PARZIALI
CBCL-Esternalizzazione	.65	9.93	.000	.64	.66	.66
BFMS-Cultura	1.34	2.26	.025	.04	.20	.15

*Nota:* Variabile Dipendente: CBCL-Esternalizzazione (T2).

Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: CBCL-Esternalizzazione (T1), BFMS-Amabilità (T1), BFMS-Coscienziosità (T1), BFMS-Estroversione (T1), BFMS-StabilitàEmotiva (T1), BFMS-Cultura (T1), MMPI-Ansia (T1), MMPI-Rabbia (T1), MMPI-Depressione (T1), MMPI-ProblemiFamiliari (T1), MMPI-BassaAutostima (T1), MMPI-ConflittiConiugali (T1).

Considerando come Variabile Dipendente il punteggio di TRF-Esternalizzazione al T2, che misura i problemi comportamentali di tipo esternalizzante dei bambini così come riferiti dai loro insegnanti, emerge un antecedente temporale significativo: il punteggio di TRF-Esternalizzazione\_T1 ( $sr = .81$ ;  $p \leq .001$ ;  $R_{adj}^2 = .65$ ;  $F(1,114) = 210.83$ ,  $p \leq .001$ ).

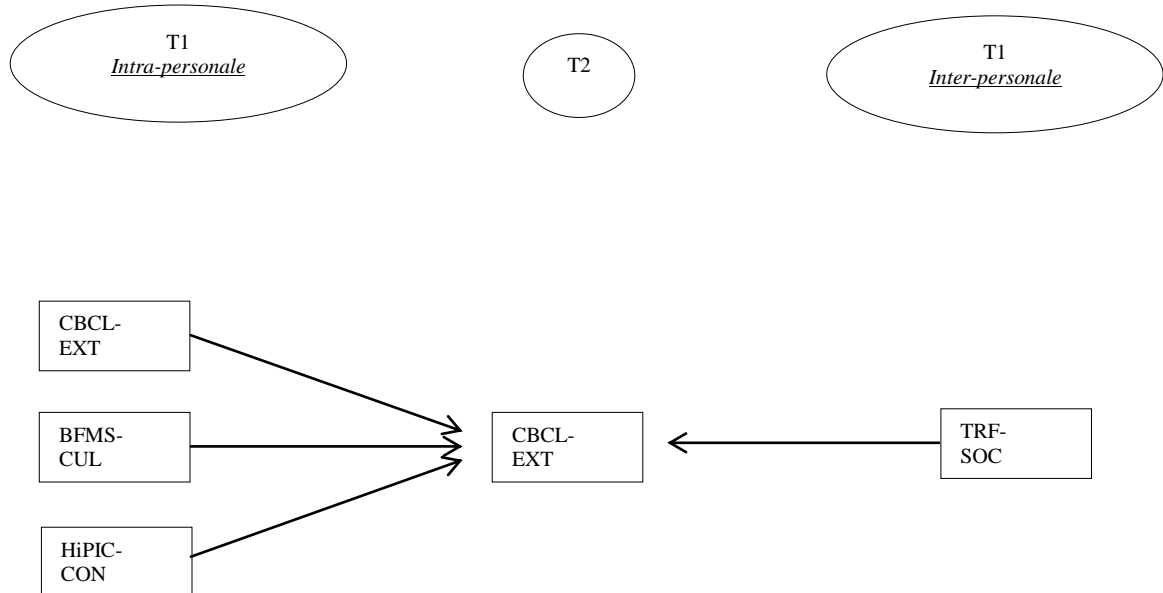
A questo punto, gli altri stimatori sono stati indagati utilizzando come VD il punteggio residuo rispettivamente del CBCL-Esternalizzazione e del TRF-Esternalizzazione, parzializzati dai loro stimatori significativi emersi.

I risultati delle analisi condotte per CBCL-Esternalizzazione, mostrano come i livelli di HiPIC-Coscienziosità dei bambini ( $sr = -.21$ ;  $p \leq .01$ ;  $R_{adj}^2 = .04$ ,  $p \leq .01$ ) e di TRF-ProblemiSociali dei bambini ( $sr = .20$ ;  $p \leq .05$ ;  $R_{adj}^2 = .03$ ,  $p \leq .05$ ) sono stimatori significativi. Non emergono altri stimatori significativi.

La Figura 25 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di CBCL-Esternalizzazione al T2.

Figura 25

Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile CBCL-Esternalizzazione al T2 riferita dai genitori

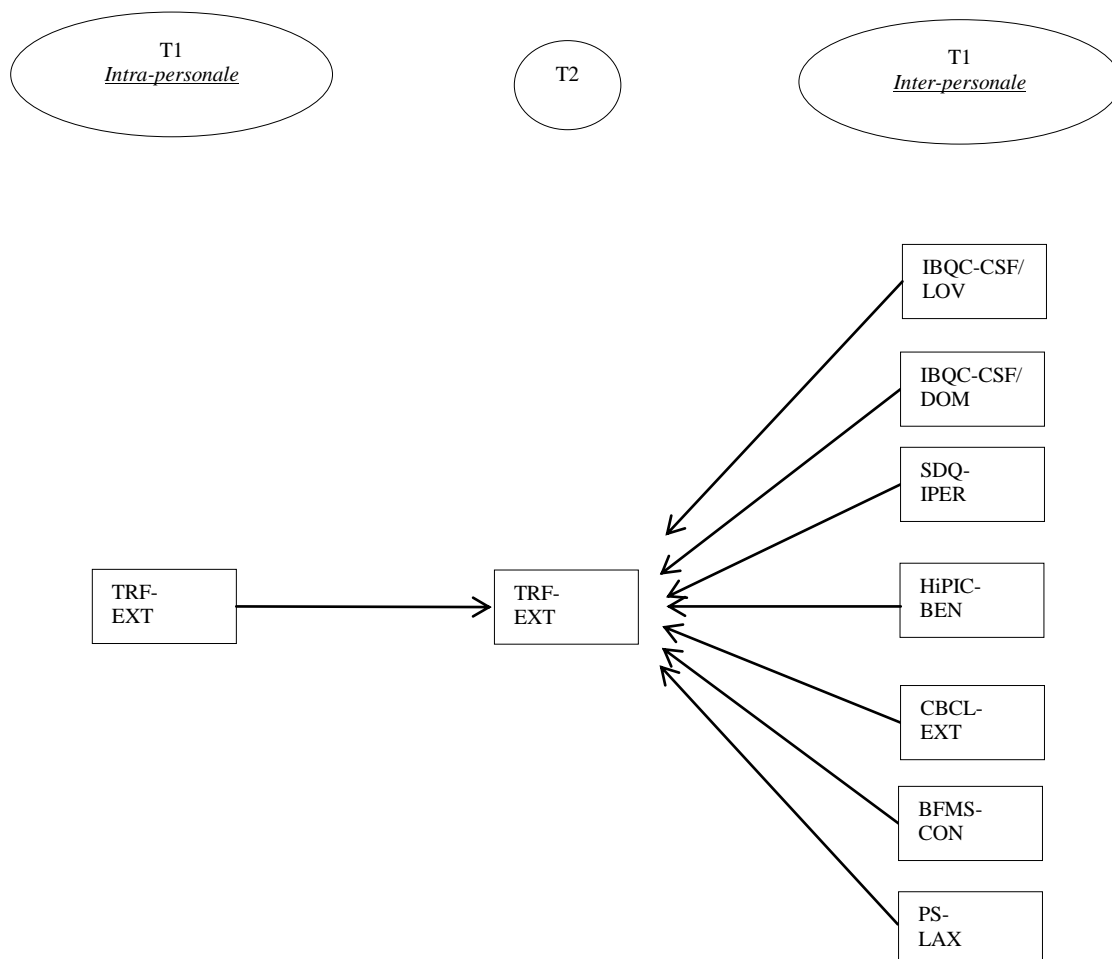


I risultati delle analisi condotte per TRF-Esternalizzazione, mostrano come al primo step sono stimatori significativi i livelli di IBQ-C5F/Dominanza ( $sr = .26$ ;  $p \leq .05$ ), quelli di IBQ-C5F/Amicizia ( $sr = -.41$ ;  $p \leq .001$ ) e quelli di SDQ/Iperattività ( $sr = -.30$ ;  $p \leq .05$ ), che spiegano complessivamente il 20% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .20$ ;  $F(3, 56) = 5.80$ ,  $p \leq .01$ ); al secondo step sono stimatori significativi i livelli di HiPIC-Benevolenza ( $sr = .25$ ;  $p \leq .05$ ) e quelli di CBCL-Esternalizzazione ( $sr = -.36$ ;  $p \leq .01$ ), che spiegano complessivamente il 10% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .10$ ;  $F(2, 58) = 4.41$ ,  $p \leq .05$ ); al terzo step sono stimatori significativi i livelli di BFMS-Coscienziosità ( $sr = -.28$ ;  $p \leq .05$ ) e quelli di PS-Permissivo ( $sr = -.35$ ;  $p \leq .01$ ), che spiegano complessivamente il 12% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .12$ ;  $F(2, 58) = 5.13$ ,  $p \leq .01$ ); al quarto step, le valutazioni dei pari non emergono quali stimatori significativi.

La Figura 26 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di TRF-Esternalizzazione al T2.

Figura 26

Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile TRF-Esternalizzazione al T2 riferita dagli insegnanti



### Cambiamenti correlati

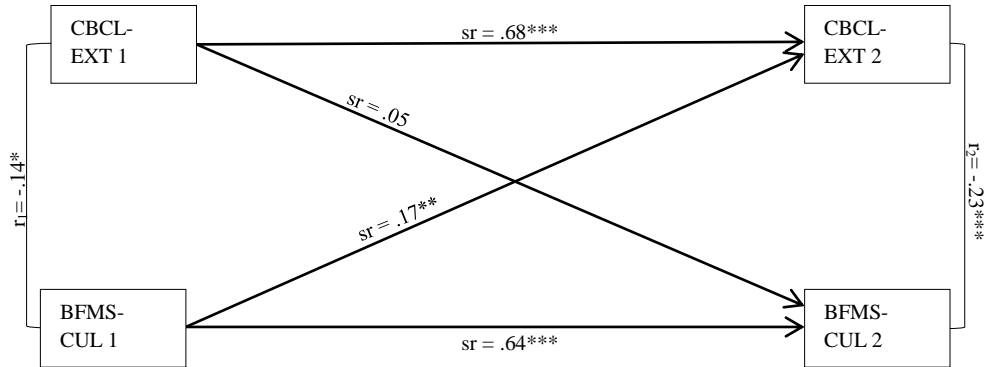
L'analisi dei cambiamenti correlati ha mostrato correlazioni significative tra i livelli di cambiamento di CBCL-Esternalizzazione e quelli di BFMS-Cultura ( $r = -.23$ ;  $p \leq .01$ ) (Figura 27), quelli di HiPIC-Coscienziosità ( $r = -.20$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 28) e quelli di TRF-ProblemiSociali ( $r = -.24$ ;  $p \leq .05$ ) (Figura 29). Questi risultati indicano come a un aumento nella percezione che i genitori hanno dei Problemi comportamentali di Esternalizzazione dei propri figli (CBCL-Esternalizzazione) corrisponde un calo nella percezione che sempre i genitori hanno della loro Cultura (BFMS-Cultura), della Coscienziosità dei propri figli (HiPIC-Coscienziosità) e nella



percezione che gli insegnanti hanno dei Problemi a Sociali dei propri alunni (TRF-ProblemiSociali).

Figura 27

Livelli di associazione osservati tra CBCL-Esternalizzazione e BFMS-Cultura, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (CBCL-Esternalizzazione e BFMS-Cultura misurate al T2) e ciascuna VI (CBCL-Esternalizzazione e BFMS-Cultura misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

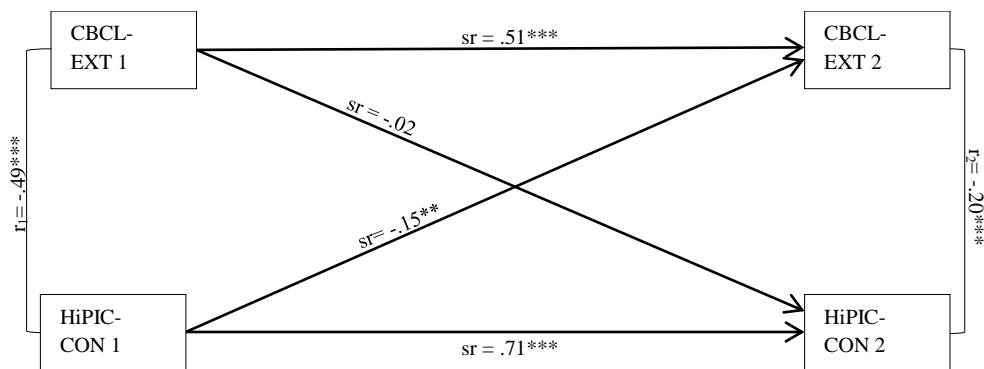
Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Figura 28

Livelli di associazione osservati tra CBCL-Esternalizzazione e HiPIC-Coscienziosità, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (CBCL-Esternalizzazione e HiPIC-Coscienziosità misurate al T2) e ciascuna VI (CBCL-Esternalizzazione e HiPIC-Coscienziosità misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

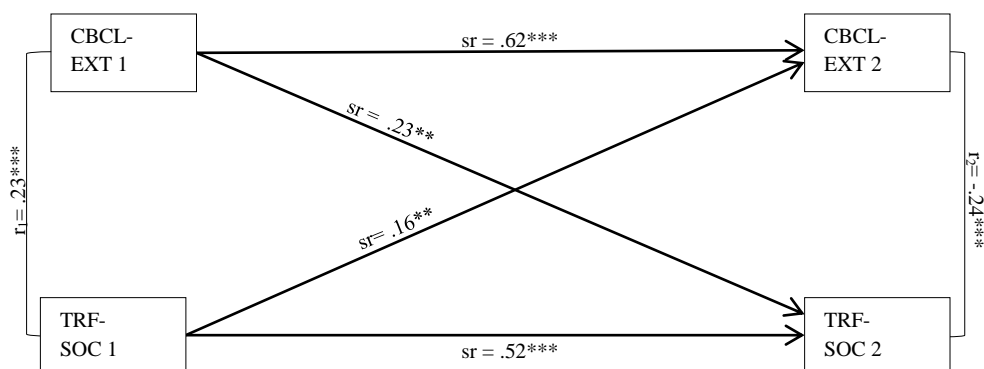
Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Figura 29

Livelli di associazione osservati tra CBCL-Esternalizzazione e TRF-ProblemiSociali, al T1 e al T2



*Nota:* i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (CBCL-Esternalizzazione e TRF-ProblemiSociali misurate al T2) e ciascuna VI (CBCL-Esternalizzazione e TRF-ProblemiSociali misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

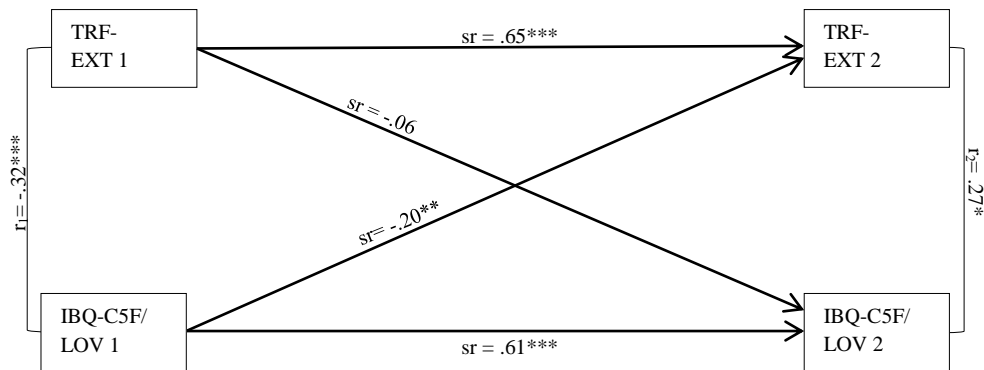
Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Per quanto riguarda invece la variabile TRF-Esternalizzazione, i risultati delle analisi dei cambiamenti correlati mostrano come al cambiamento nei livelli di TRF-Esternalizzazione corrisponde un cambiamento nei livelli di IBQ-C5F/Amicizia ( $r = .27$ ;  $p \leq .05$ ) (Figura 30). Pertanto a un aumento della percezione che gli insegnanti dei problemi di Esternalizzazione dei propri alunni (TRF-Esternalizzazione) corrisponde un aumento della percezione che i bambini hanno della loro Amicizia (IBQ-C5F/Amicizia).

Figura 30

Livelli di associazione osservati tra TRF-Esternalizzazione e IBQ-C5F/Amicizia, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (TRF-Esternalizzazione e IBQ-C5F/Amicizia misurate al T2) e ciascuna VI (TRF-Esternalizzazione e IBQ-C5F/Amicizia misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

### **3.7 Analisi degli antecedenti temporali dei Problemi di Internalizzazione dei bambini riferiti dai genitori (CBCL-Internalizzazione) e dagli insegnanti (TRF-Internalizzazione)**

Dall'analisi della regressione condotta, considerando come Variabile Dipendente il punteggio CBCL-Internalizzazione al T2, che misura i problemi comportamentali di tipo internalizzante dei bambini così come riferiti dai loro genitori, emergono quattro antecedenti temporali significativi: il punteggio di CBCL-Internalizzazione\_T1 ( $sr = .65$ ;  $p \leq .001$ ), che spiega il 48% della varianza della stessa variabile misurata al T2 ( $R_{ch}^2 = .48$ ;  $F(1, 159) = 144.96$ ,  $p \leq .001$ ), quello di BFMS-StabilitàEmotiva\_T1 ( $sr = .13$ ;  $p \leq .05$ ), quello di BFMS-Cultura\_T1 ( $sr = .19$ ;  $p \leq .01$ ) e quello di MMPI-Depressione\_T1 ( $sr = .17$ ;  $p \leq .01$ ) dei genitori, che assieme spiegano il 5% della varianza della VD ( $R_{ch}^2 = .05$ ;  $F(3, 156) = 6.00$ ,  $p \leq .001$ ) (Tabella 18). Il modello spiega complessivamente il 54% della varianza del CBCL-Internalizzazione al T2 ( $R_{adj}^2 = .54$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 18

Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra CBCL-Internalizzazione al T2 (VD), le dimensioni di personalità dei genitori al T1 (BFMS) (VI) e le loro caratteristiche psicopatologiche al T1 (MMPI-2) (VI) e il CBCL-Internalizzazione al T1 (VI)

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
	B			ORDINE-ZERO	PARZIALI	SEMI-PARZIALI
CBCL-Internalizzazione	.71	10.86	.000	.70	.70	.65
BFMS-StabilitàEmotiva	1.42	2.13	.035	-.07	.19	.13
BFMS-Cultura	1.96	3.14	.002	.10	.27	.19
MMPI-Depressione	2.01	2.83	.005	.29	.24	.17

Nota: Variabile Dipendente: CBCL-Internalizzazione (T2).

Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: CBCL-Internalizzazione (T1), BFMS-Amabilità (T1), BFMS-Coscienziosità (T1), BFMS-Estroversione (T1), BFMS-StabilitàEmotiva (T1), BFMS-Cultura (T1), MMPI-Ansità (T1), MMPI-Rabbia (T1), MMPI-Depressione (T1), MMPI-ProblemiFamiliari (T1), MMPI-BassaAutostima (T1), MMPI-ConflittiConiugali (T1).

Considerando come Variabile Dipendente il punteggio di TRF-Internalizzazione al T2, che misura i problemi comportamentali di tipo internalizzante dei bambini così come riferiti dai loro insegnanti, emergono quali stimatori significativi i livelli di TRF-Internalizzazione\_T1 ( $sr = .49$ ;  $p \leq .01$ ;  $R_{ch}^2 = .33$ ,  $p \leq .001$ ) e di TRF-Esternalizzazione\_T1 ( $sr = .15$ ;  $p \leq .05$ ;  $R_{ch}^2 = .02$ ,  $p \leq .05$ ) (Tabella 19). Il modello spiega complessivamente il 35% della varianza totale ( $R_{adj}^2 = .35$ ;  $F(2, 113) = 31.53$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 19

Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra TRF-Internalizzazione al T2 (VD) e i problemi comportamentali dei bambini (TRF-6/18), così come riferiti dagli insegnanti al T1 (VI)

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
	B			ORDINE-ZERO	PARZIALI	SEMI-PARZIALI
TRF-Internalizzazione	.53	6.46	.000	.59	.42	.49
TRF-Esternalizzazione	.15	2.05	.043	.35	.19	.15

Nota: Variabile Dipendente: TRF-Internalizzazione (T2).

Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: TRF-Internalizzazione (T1), TRF-Esternalizzazione (T1), TRF-ProblemiSociali (T1).

A questo punto, gli altri stimatori sono stati indagati utilizzando come VD il punteggio residuo rispettivamente del CBCL-Internalizzazione e del TRF-Internalizzazione, parzializzati dai loro stimatori significativi emersi (Tabella 18 e Tabella 19).

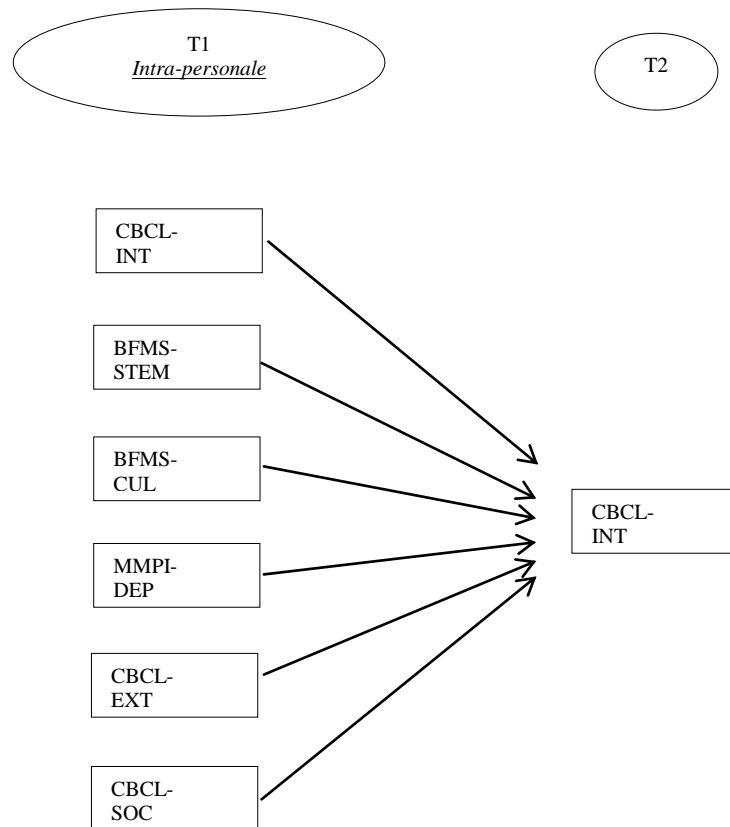
I risultati delle analisi condotte per CBCL-Esternalizzazione mostrano come il livello di CBCL-Esternalizzazione\_T1 ( $sr = -.16$ ;  $p \leq .05$ ) e quello di CBCL-ProblemiSociali\_T1 ( $sr = .24$ ;  $p \leq .01$ ), che spiegano complessivamente il 4% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .04$ ;  $F(2, 156) = 4.65$ ,  $p \leq .01$ ), sono stimatori significativi.

Da tutte le altre analisi condotte, non emergono altri antecedenti temporali inter-personali significativi del punteggio sul CBCL-Internalizzazione al T2.

La Figura 31 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di CBCL-Internalizzazione al T2.

Figura 31

*Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile CBCL-Internalizzazione al T2 riferita dai genitori*



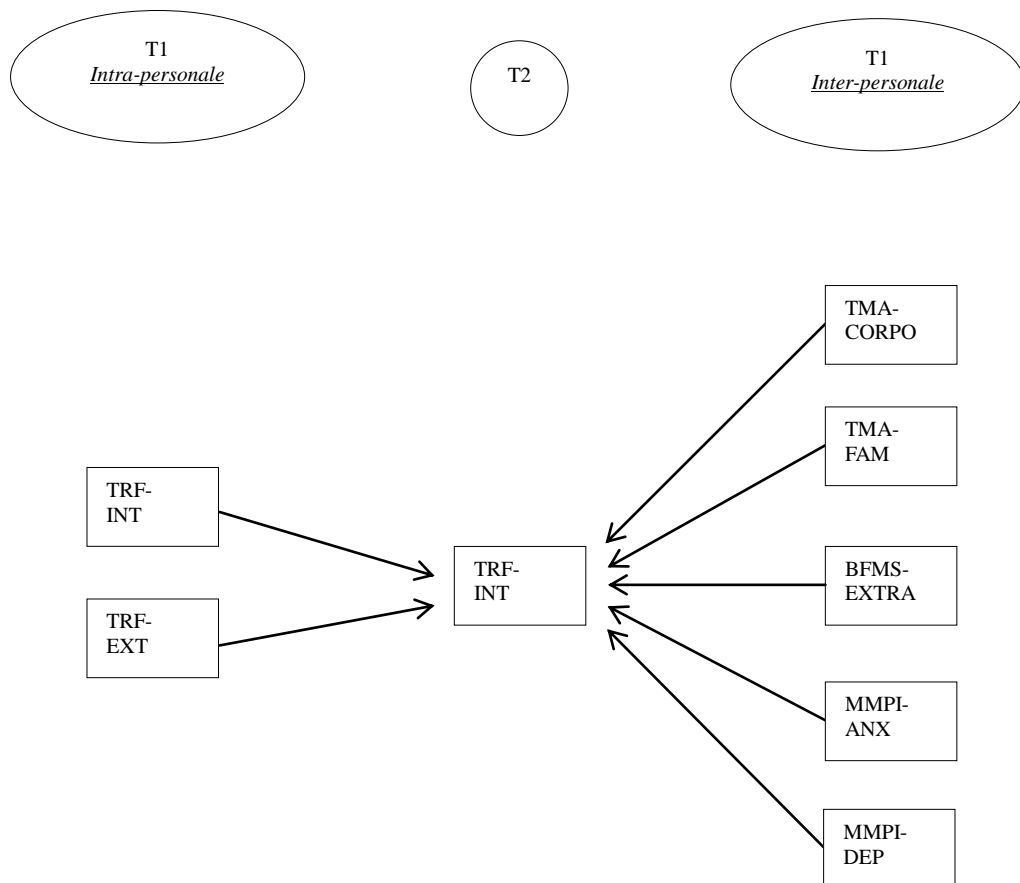
I risultati delle analisi condotte per TRF-Internalizzazione, mostrano come delle variabili inserite al primo step, i livelli di TMA-Corporea\_T1 ( $sr = -.39$ ;  $p \leq .001$ ) e di TMA-Familiare\_T1 dei bambini ( $sr = -.37$ ;  $p \leq .001$ ) sono stimatori significativi ( $R_{adj}^2 = .15$ ;  $F(2, 56) = 6.22$ ,  $p \leq .001$ ); delle variabili inserite al secondo

step i livelli di BFMS-Estroversione\_T1 ( $sr = .41$ ;  $p \leq .001$ ), di MMPI-Ansia\_T1 ( $sr = -.27$ ;  $p \leq .05$ ) e di MMPI-Depressione\_T1 ( $sr = .36$ ;  $p \leq .001$ ) sono stimatori significativi ( $R_{adj}^2 = .18$ ;  $F(3, 56) = 5.37$ ,  $p \leq .001$ ); al terzo e al quarto step non emergono stimatori significativi.

La Figura 32 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di TRF-Internalizzazione al T2.

Figura 32

*Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile TRF-Internalizzazione al T2 riferita dagli insegnanti*



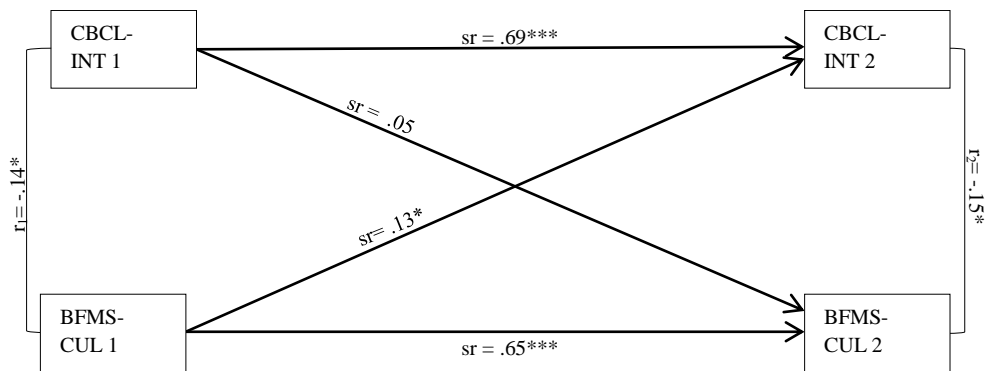
### *Cambiamenti correlati*

I risultati delle analisi dei cambiamenti correlati mostrano come al cambiamento nei livelli di CBCL-Internalizzazione corrisponde un cambiamento nei livelli di BFMS-Cultura ( $r = -.15$ ;  $p \leq .05$ ) (Figura 33), in quelli di MMPI-

Depressione ( $r = .23$ ;  $p \leq .01$ ) (Figura 34), in quelli di CBCL-ProblemiSociali ( $r = .55$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 35) e in quelli di CBCL-Esternalizzazione ( $r = .49$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 36). Questi risultati indicano come a un incremento nella percezione che i genitori hanno dei problemi comportamentali di Internalizzazione dei propri figli (CBCL-Internalizzazione) corrisponda un calo nella percezione che i genitori hanno della loro Cultura (BFMS-Cultura) e un aumento della percezione che hanno della loro Depressione (MMPI-Depressione), dei Problemi Sociali (CBCL-ProblemiSociali) e di Esternalizzazione (CBCL-Esternalizzazione) dei propri figli.

Figura 33

Livelli di associazione osservati tra CBCL-Internalizzazione e BFMS-Cultura, al T1 e al T2



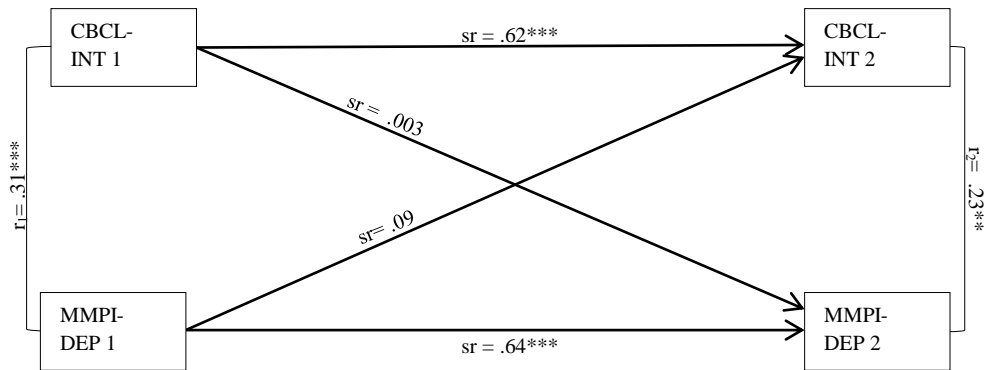
*Nota:* i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (CBCL-Internalizzazione e BFMS-Cultura misurate al T2) e ciascuna VI (CBCL-Internalizzazione e BFMS-Cultura misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Figura 34  
Livelli di associazione osservati tra CBCL-Internalizzazione e MMPI-Depressione, al T1 e al T2



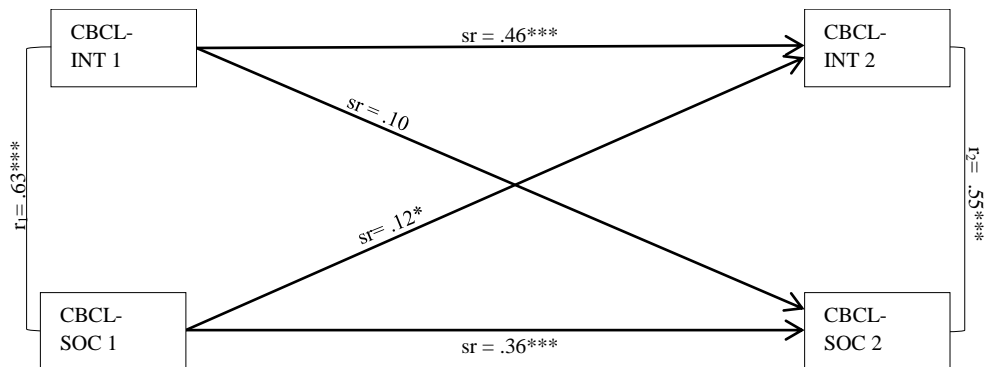
Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (CBCL-Internalizzazione e MMPI-Depressione misurate al T2) e ciascuna VI (CBCL-Internalizzazione e MMPI-Depressione misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Figura 35  
Livelli di associazione osservati tra CBCL-Internalizzazione e CBCL-ProblemiSociali, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (CBCL-Internalizzazione e CBCL-ProblemiSociali misurate al T2) e ciascuna VI (CBCL-Internalizzazione e CBCL-ProblemiSociali misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

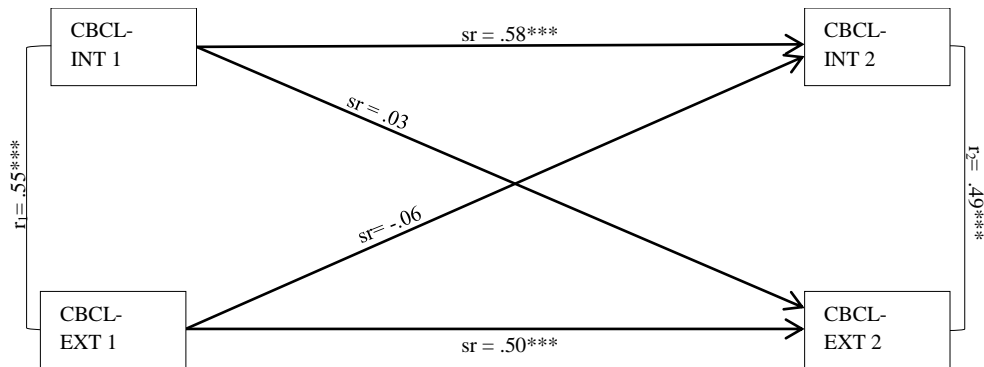
Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .



Figura 36

Livelli di associazione osservati tra CBCL-Internalizzazione e CBCL-Esternalizzazione, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (CBCL-Internalizzazione e CBCL-Esternalizzazione misurate al T2) e ciascuna VI (CBCL-Internalizzazione e CBCL-Esternalizzazione misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

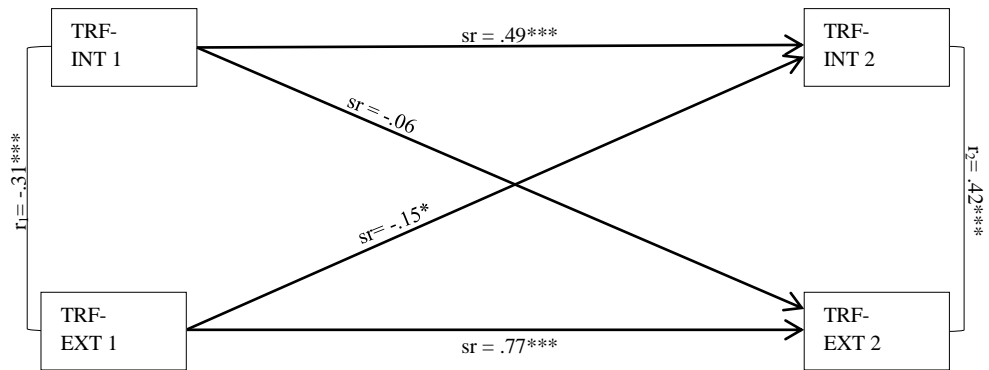
Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Per quanto riguarda invece la variabile TRF-Internalizzazione, i risultati delle analisi dei cambiamenti correlati mostrano come al cambiamento nei livelli di TRF-Internalizzazione corrisponde un cambiamento nei livelli di TRF-Esternalizzazione ( $r = .42$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 37) e quelli di MMPI-Depressione ( $r = .30$ ;  $p \leq .05$ ) (Figura 38). Pertanto a un incremento della percezione che gli insegnanti hanno dei Problemi Sociali dei propri alunni (TRF-ProblemiSociali) corrisponde un incremento nella percezione che hanno dei loro problemi di Esternalizzazione (TRF-Esternalizzazione) e della percezione che i genitori hanno della propria Depressione (MMPI-Depressione).

Figura 37

Livelli di associazione osservati tra TRF-Internalizzazione e TRF-Esternalizzazione, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (TRF-Internalizzazione e TRF-Esternalizzazione misurate al T2) e ciascuna VI (TRF-Internalizzazione e TRF-Esternalizzazione misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

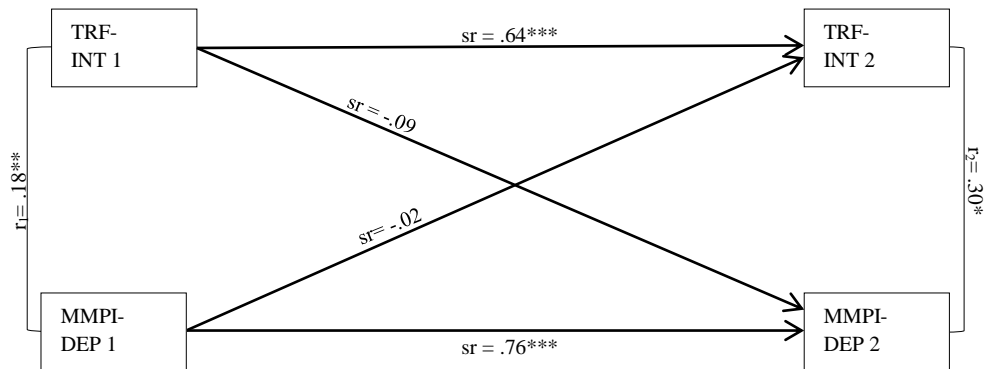
Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Figura 38

Livelli di associazione osservati tra TRF-Internalizzazione e MMPI-Depressione, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (TRF-Internalizzazione e MMPI-Depressione misurate al T2) e ciascuna VI (TRF-Internalizzazione e MMPI-Depressione misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.

Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.

Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.

\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

### **3.8 Analisi degli antecedenti temporali dei Problemi Sociali dei bambini così come riferiti dai loro genitori (CBCL-ProblemiSociali) e dai loro insegnanti (TRF-ProblemiSociali)**

Dall'analisi della regressione condotta, considerando come Variabile Dipendente il punteggio CBCL-ProblemiSociali al T1, che misura i Problemi Sociali dei bambini riferiti dai loro genitori, emerge quale antecedente temporale significativo solo il punteggio ottenuto sulla stessa variabile (CBCL-ProblemiSociali) al T1 ( $sr = .59$ ;  $p \leq .001$ ;  $R_{adj}^2 = .34$ ;  $F(1,131) = 69.14$ ,  $p \leq .001$ ).

Inserendo, invece, nel modello come VI il punteggio TRF-ProblemiSociali al T1, che misura i Problemi Sociali dei bambini riferiti dai loro insegnanti, emergono quali stimatori significativi il livello di TRF-ProblemiSociali\_T1 dei bambini ( $sr = .24$ ;  $p \leq .01$ ;  $R_{ch}^2 = .27$ ,  $p \leq .001$ ) e quello di TRF-Esternalizzazione\_T1 ( $sr = .23$ ;  $p \leq .01$ ;  $R_{ch}^2 = .05$ ,  $p \leq .01$ ) (Tabella 20). Questi due stimatori arrivano a spiegare complessivamente il 31% della varianza del TRF-ProblemiSociali\_T2 ( $R_{adj}^2 = .31$ ;  $F(2, 113) = 26.38$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabella 20

*Analisi della regressione: coefficienti di associazione semplici e parziali tra TRF-ProblemiSociali al T2 (VD) e i problemi comportamentali dei bambini (TRF-6/18), così come riferiti dagli insegnanti al T1 (VI)*

	COEFFICIENTI NON-STANDARDIZZATI	t	Sig	CORRELAZIONI		
	B			ORDINE-ZERO	PARZIALI	SEMI-PARZIALI
TRF-ProblemiSociali	.30	3.12	.002	.51	.28	.24
TRF-Esternalizzazione	.29	3.00	.003	.51	.27	.23

*Nota:* Variabile Dipendente: TRF-ProblemiSociali (T2).

Metodo Backward.

Variabili Indipendenti inserite in analisi: TRF-Esternalizzazione (T1), TRF-Internalizzazione (T1), TRF-ProblemiSociali (T1).

A questo punto, gli altri stimatori sono stati indagati utilizzando come VD il punteggio residuo rispettivamente del CBCL-ProblemiSociali e del TRF-ProblemiSociali, parzializzati dai loro stimatori significativi emersi.

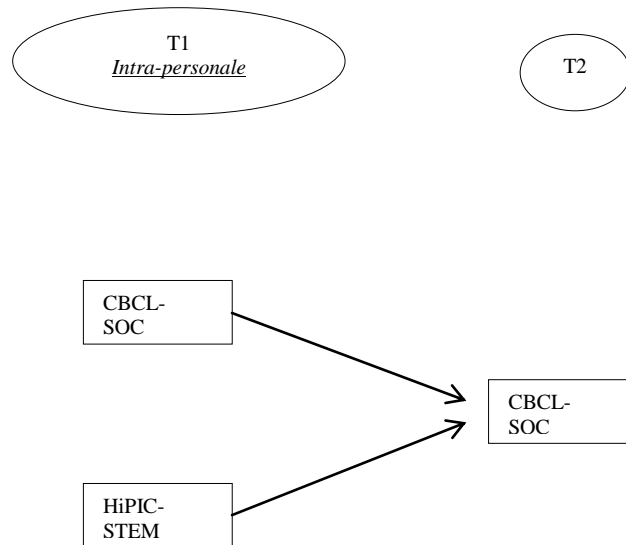
Analizzando gli antecedenti temporali di CBCL-ProblemiSociali emerge quale stimatore significativo il livello di HiPIC-StabilitàEmotiva ( $sr = -.22$ ;  $p \leq .01$ ;  $R_{adj}^2 = .04$ ,  $p \leq .01$ ), che spiega complessivamente il 4% della varianza della VD. Non

emergono altri stimatori significativi.

La Figura 39 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di CBCL-ProblemiSociali al T2.

Figura 39

*Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile CBCL-ProblemiSociali al T2 riferita dai genitori*

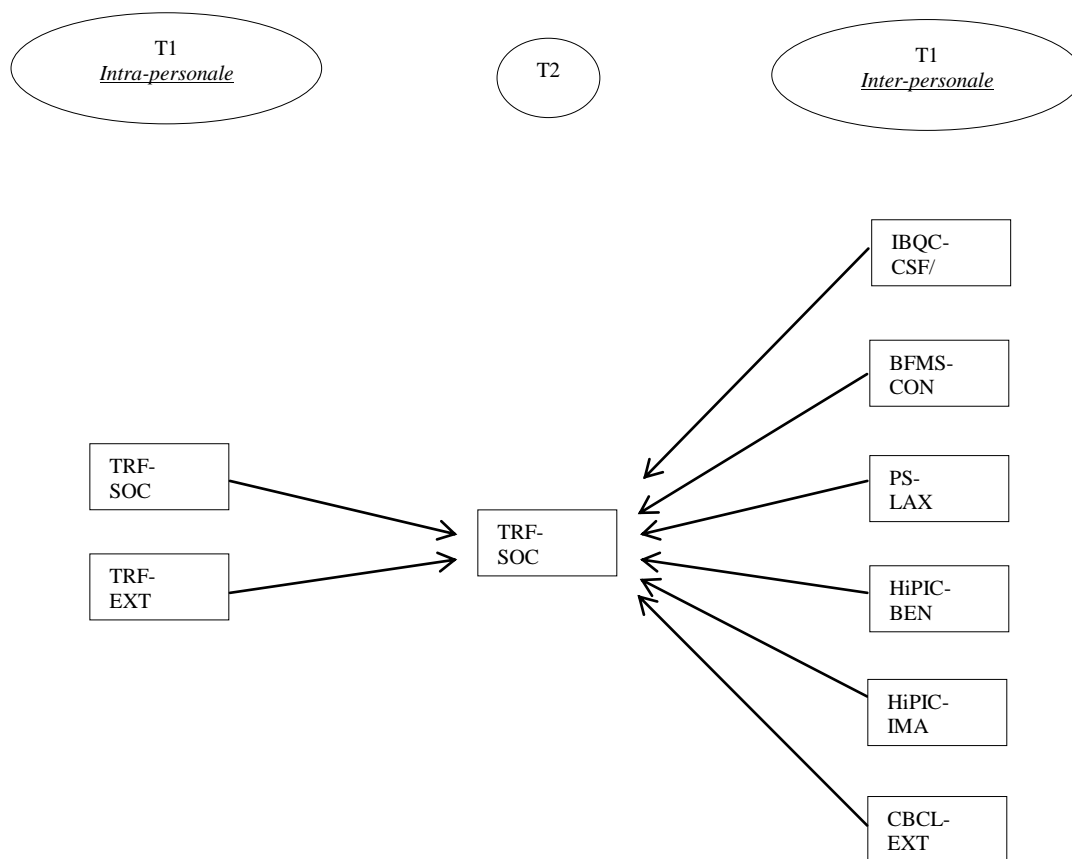


Analizzando invece gli antecedenti temporali inter-personali del TRF-ProblemiSociali, dalle analisi condotte al primo step emerge quale stimatore significativo, il punteggio che i bambini ottengono su IBQ-C5F/Immaginazione\_T1 ( $sr = -.34$ ;  $p \leq .01$ ;  $R_{adj}^2 = .10$ ,  $p \leq .01$ ), dalle analisi condotte al secondo step, i punteggi di BFMS-Coscienziosità\_T1 ( $sr = -.28$ ;  $p \leq .05$ ) dei genitori e quello di PS-Permissivo\_T1 ( $sr = -.37$ ;  $p \leq .01$ ), che spiegano complessivamente il 14% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .14$ ,  $p \leq .01$ ); dalle analisi condotte al terzo step emergono quali stimatori significativi il punteggio di HiPIC-Benevolenza\_T1 ( $sr = .32$ ;  $p \leq .001$ ), quello di HiPIC-Immaginazione\_T1 ( $sr = -.24$ ;  $p \leq .01$ ) e quello di CBCL-Esternalizzazione ( $sr = .33$ ;  $p \leq .001$ ), che complessivamente spiegano il 17% della varianza della VD ( $R_{adj}^2 = .17$ ,  $p \leq .001$ ). Le caratteristiche dei bambini così come riferite dai compagni di classe (IBQ-C) al T1 non risultano, invece, essere in grado di anticipare il punteggio di TRF-ProblemiSociali.

La Figura 40 riassume schematicamente gli antecedenti temporali significativi dei punteggi di TRF-ProblemiSociali al T2.

Figura 40

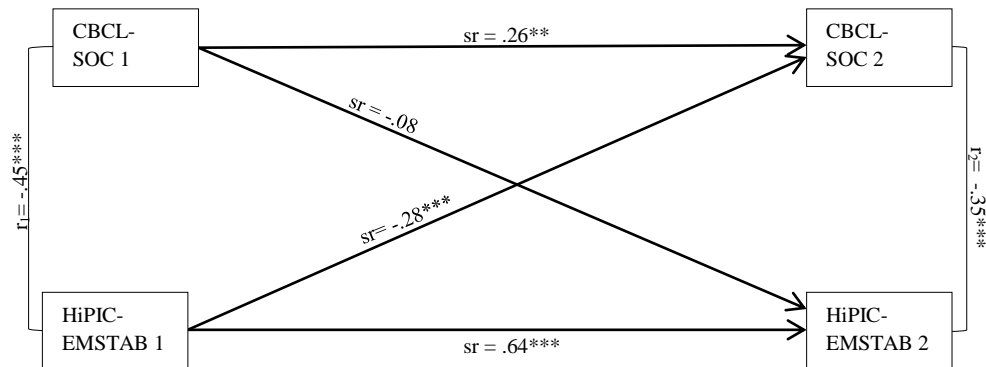
Rappresentazione schematica degli antecedenti temporali, statisticamente significativi, della variabile TRF-ProblemiSociali al T2 riferita dagli insegnanti



### *Cambiamenti correlati*

Dalle analisi dei cambiamenti correlati risulta come vi sia una correlazione significativa tra il cambiamento nei livelli di CBCL-ProblemiSociali e quelli di HiPIC-StabilitàEmotiva ( $r = - .35$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 41). Questi risultati indicano come a un incremento nella percezione che i genitori hanno dei Problemi Sociali dei propri figli (CBCL-ProblemiSociali) corrisponda un calo nella percezione che hanno della loro stabilità emotiva (HiPIC-StabilitàEmotiva).

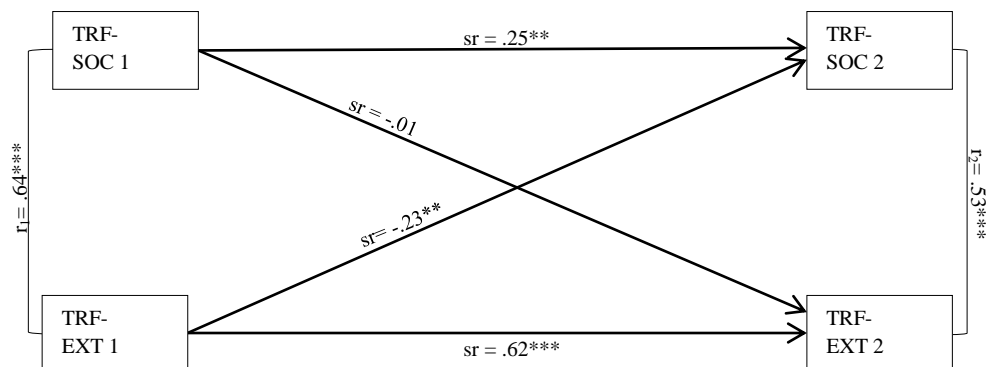
Figura 41  
Livelli di associazione osservati tra CBCL-ProblemiSociali e HiPIC-StabilitàEmotiva, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (CBCL-ProblemiSociali e HiPIC-StabilitàEmotiva misurate al T2) e ciascuna VI (CBCL-ProblemiSociali e HiPIC-StabilitàEmotiva misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.  
Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.  
Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.  
\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

Risulta essere significativa la correlazione tra il livello di cambiamento nei punteggi di TRF-ProblemiSociali e quello dei punteggi di TRF-Esternalizzazione ( $r = .53$ ;  $p \leq .001$ ) (Figura 42). Questi risultati indicano come a un aumento nella percezione che gli insegnanti hanno dei Problemi Sociali dei propri alunni (TRF-ProblemiSociali) corrisponde un decremento nella percezione che hanno dei loro problemi di tipo Esternalizzante (CBCL-Esternalizzazione).

Figura 42  
Livelli di associazione osservati tra TRF-ProblemiSociali e TRF-Esternalizzazione, al T1 e al T2



Nota: i coefficienti  $sr$  rappresentano la correlazione tra le VD (TRF-ProblemiSociali e TRF-Esternalizzazione misurate al T2) e ciascuna VI (TRF-ProblemiSociali e TRF-Esternalizzazione misurate al T1), quando queste ultime sono state parzializzate dalla loro relazione con l'altra VI.  
Il coefficiente  $r_1$  rappresenta la correlazione semplice tra le due VI al T1.  
Il coefficiente  $r_2$  rappresenta il cambiamento correlato tra le due variabili ovvero la correlazione semplice tra i punteggi delle due variabili al T2, tenendo sotto controllo i loro antecedenti temporali.  
\* pari  $p \leq .05$ ; \*\* pari  $p \leq .01$ ; \*\*\* pari  $p \leq .001$ .

## DISCUSSIONE

La peculiarità del presente progetto consiste nel fatto che si tratta di uno studio longitudinale che utilizza un approccio multi-rater basato sia sulle valutazioni ottenute dai bambini su se stessi e sui loro compagni di classe sia su quelle ottenute dagli adulti, quali genitori e insegnanti. La maggior parte delle ricerche disponibili che indagano i problemi comportamentali in età evolutiva utilizzano prevalentemente i report dei genitori, mentre la presente ricerca è prevalentemente focalizzata sui report ottenuti direttamente dai bambini.

Si può pertanto affermare che i risultati ottenuti dalla nostra ricerca contribuiscono ad arricchire in maniera significativa la letteratura attualmente disponibile.

L'obiettivo principale del presente progetto consiste nel verificare quali variabili possano essere considerate i migliori stimatori delle Difficoltà comportamentali ed emozionali dei bambini così come essi stessi le percepiscono. In tal modo risulta possibile individuare i fattori di rischio ovvero di protezione per lo sviluppo di un maggiore livello di adattamento da parte dei bambini durante il periodo scolastico. Nello specifico, abbiamo voluto verificare se emergono pattern di stimatori specifici a seconda dei diversi aspetti delle Difficoltà comportamentali indagati e a seconda del rater utilizzato.

Coerentemente con quanto ipotizzato dai risultati si può osservare come i correlati delle Difficoltà comportamentali dei bambini riscontrati a livello intra-personale sono maggiori rispetto a quelli riscontrati a livello inter-personale. Risulta infatti che la percezione che i bambini hanno delle proprie Difficoltà comportamentali ed emozionali sia temporalmente anticipata dalle descrizioni che forniscono un anno prima su se stessi piuttosto che da come li descrivono i loro genitori, i loro insegnanti o i loro compagni di classe.

I risultati delle analisi degli antecedenti condotte mostrano come siano soprattutto i livelli di Autostima riferiti dai bambini a stimare un anno più tardi la percezione che hanno delle loro difficoltà a livello comportamentale ed emozionale. Ad esempio, più il bambino si descrive come un bambino con un minore livello di Autostima Familiare e Interpersonale, come un bambino maggiormente Dominante nei confronti degli altri (Barbaranelli et al., 2003) e con maggiori Difficoltà comportamentali rispetto ai suoi coetanei, maggiore risulta essere la possibilità che successivamente riferisca Difficoltà comportamentali ad ampio spettro. I

cambiamenti nei livelli delle Difficoltà comportamentali totali percepite dai bambini da un anno all'altro mostrano una correlazione negativa significativa con i cambiamenti nei livelli di Autostima. L'Autostima Familiare del bambino a sua volta risulta in parte dipendere da variabili più strettamente ambientali riferite dai genitori, quali l'esposizione a eventi Stressanti, Problemi Familiari e il basso Supporto percepito. Diversamente, sull'Autostima Interpersonale risultano avere un impatto maggiore le caratteristiche dei genitori. Nello specifico, il livello di Cultura, di Stabilità Emotiva e i sintomi Depressivi dei genitori emergono quali stimatori significativi dell'Autostima Interpersonale del bambino. Questi risultati dimostrano come le variabili più strettamente ambientali non abbiano un impatto diretto sulle Difficoltà comportamentali dei bambini ma come abbiano un'influenza sui loro antecedenti temporali.

Come ipotizzato, inoltre, i risultati mostrano come emergano pattern di stimatori specifici per ciascuna sottoscala delle Difficoltà comportamentali ed emozionali riferite dai bambini. Ad esempio, per i bambini che hanno maggiori Difficoltà Emozionali e che si sentono maggiormente fragili e instabili emotivamente vengono rilevati un anno più tardi maggiori Difficoltà a livello emotivo. Si può anche osservare come a un aumento della fragilità emotiva del bambino corrisponda un aumento anche dei problemi emozionali. A sua volta, una maggiore fragilità emotiva viene riscontrata in bambini che un anno prima si definivano come bambini ostili, instabili emotivamente e con difficoltà a livello emozionale.

Le problematiche che i bambini percepiscono di avere a livello Relazionale risultano essere a loro volta anticipate non solo dagli stessi problemi rilevati un anno prima, ma anche da un basso livello di autostima in ambito familiare e dalla percezione che hanno di avere difficoltà a livello di Attenzione e di Iperattività. Questi bambini sono anche bambini descritti dai loro compagni come bambini ostili e dai loro genitori, che a loro volta si definiscono Depressi, come bambini poco creativi. Questo modello di previsione dimostra come le difficoltà da parte dei bambini nell'instaurare e mantenere relazioni di tipo sociale non sono legate solo a determinate caratteristiche intra-personali, ma anche a come questi bambini vengono percepiti nel contesto sociale. Inoltre, coerentemente con la letteratura e con quanto ipotizzato, la Depressione dei genitori influenza le difficoltà dei bambini a livello sociale (Martins e Gaffan, 2000; Murray et al., 1996; Jaffee e Poulton, 2006).

Le difficoltà di condotta dei bambini risultano essere temporalmente



anticipate da problemi nello stesso ambito evidenziati un anno prima, dalla percezione che il bambino ha di avere una bassa autostima familiare e dall'aver genitori ostili.

Risulta interessante sottolineare quello che si osserva nel momento in cui si analizzano gli antecedenti temporali delle difficoltà di Iperattività e di Attenzione dei bambini: difficoltà in questo campo risultano essere maggiormente anticipate da una minore Autostima Scolastica da parte dei bambini piuttosto che da problemi nello stesso ambito. All'aumentare della sicurezza scolastica da parte dei bambini si assiste a un calo nella percezione che hanno delle loro difficoltà di attenzione, viceversa, all'aumentare dell'Autostima Scolastica diminuiscono le Difficoltà di Iperattività. Si può pertanto supporre che le Difficoltà di Iperattività e di Attenzione siano maggiormente contesto-specifiche rispetto agli altri aspetti delle difficoltà comportamentali indagati. A sua volta un maggiore livello di sicurezza che il bambino percepisce di avere nel contesto scolastico è in parte determinato, a livello intra-personale, da una maggiore sicurezza rispetto alle sue interazioni sociali, da minori problemi nella condotta e dalla percezione che il bambino ha di essere creativo.

Dall'analisi dei cambiamenti correlati risulta come il cambiamento nei livelli della percezione che i bambini hanno delle loro difficoltà comportamentali correla con i livelli di cambiamento di alcuni stimatori misurati a livello intra-personale ma non inter-personale.

Dai risultati delle analisi degli effetti di interazione tra le variabili antecedenti delle difficoltà comportamentali, si osservano effetti di interazione significativi solo nel caso in cui si vanno a stimare le difficoltà relazionali. Come sottolineato precedentemente, inizialmente abbiamo verificato l'effetto di interazione tra due variabili sui problemi comportamentali dei bambini misurati un anno più tardi. Conducendo le analisi in tal senso, si osserva come vi sia un effetto di interazione tra le difficoltà di condotta che i bambini percepiscono e il loro livello di Autostima Familiare nel determinare un anno dopo maggiori Difficoltà Relazionali. Pertanto, sembra che l'effetto dei problemi di condotta sulle Difficoltà Relazionali percepite dal bambino un anno più tardi sia in parte moderato dalla sicurezza a livello familiare che il bambino ha. Risulta inoltre esserci un effetto di interazione tra i problemi di iperattività e il livello di autostima scolastica: l'effetto delle Difficoltà di Attenzione e di Iperattività sulle Difficoltà Relazionali è più forte nel caso in cui il bambino

abbia una bassa Autostima Scolastica. Infine, risulta come il livello di autostima interpersonale sia in grado di moderare in parte l'impatto che la percezione dei compagni sul suo livello di ostilità ha sulle Difficoltà Relazionali. Pertanto, emerge come solo i diversi aspetti dell'autostima del bambino siano in grado di moderare l'impatto di alcune variabile sulle sue difficoltà relazionali. Inoltre, contrariamente a quanto ci aspettavamo, non emergono effetti di interazione tra i livelli di cambiamento nei punteggi degli antecedenti e in quelli delle difficoltà comportamentali considerando in arco temporale di un anno.

Per quanto riguarda gli insegnanti, la percezione che hanno dei problemi comportamentali dei propri alunni è temporalmente anticipata, nella maggior parte dei casi non solo dalle valutazioni da loro offerte un anno prima sulle problematiche dei bambini, ma in parte anche dalle valutazioni fornite dai genitori e dagli stessi bambini. Quanto emerso potrebbe in parte essere dovuto al fatto che la quantità di dati che abbiamo ottenuto da questa tipologia di rater è di molto inferiore rispetto a quella ottenuta dai bambini e dai loro genitori ovvero gli insegnanti hanno fornito solo indicazioni sui problemi comportamentali dei bambini. Ad esempio, gli insegnanti riferiscono maggiori problemi di Internalizzazione per quei bambini che un anno prima loro stessi descrivono come bambini con problemi sia di Internalizzazione sia di Esternalizzazione, che si descrivono a loro volta come bambini poco sicuri a livello corporeo e a livello familiare e che hanno genitori che si percepiscono poco ansiosi, molto estroversi e molto depressi.

Coerentemente con quanto osservato per le valutazioni dei bambini, anche quando sono i genitori a evidenziare problemi comportamentali nei loro figli, tali difficoltà vengono anticipate soprattutto da antecedenti temporali a livello intra-personale piuttosto che inter-personale.

I pattern di stimatori dei problemi comportamentali dei bambini che si ottengono per le valutazioni dei genitori sono in parte coerenti con quanto riportato in letteratura. Ad esempio, i problemi di Internalizzazione dei bambini vengono temporalmente anticipati un anno prima da maggiori problemi di Internalizzazione, di Esternalizzazione e Sociali riferiti sempre dai genitori, nonchè da alcune caratteristiche che i genitori stessi riferiscono di avere, quali maggiori livelli di depressione (Martins e Gaffan, 2000; Murray et al., 1996; Jaffee e Poulton, 2006), minori livelli di apertura mentale e di stabilità emotiva. In questo caso, si può notare come non solo le caratteristiche che i genitori attribuiscono ai propri figli, ma anche

le descrizioni che forniscono su se stessi anticipano i problemi comportamentali che attribuiscono ai propri figli. Questo risultato può avere due interpretazioni diverse: da un lato le caratteristiche proprie dei genitori possono influenzare lo sviluppo del bambino, ad esempio l'umore depresso del genitore può portare il bambino a chiudersi più in se stesso e ad avere anch'esso maggiori sintomi Depressivi, tale interpretazione è in linea con l'approccio ecologico (Belsky, 1984, 1997; Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner e Morris, 1998; Lerner et al., 2002); dall'altro le caratteristiche proprie dei genitori possono avere un impatto sulla rappresentazione che si fanno dei propri bambini, effetto noto in letteratura con il nome di *perceiver effect* (Kenny, 1994; Wood et al., 2010). I risultati che emergono dai dati utilizzati nel presente studio vanno in parte a sostegno della prima interpretazione in quanto alcune caratteristiche proprie dei genitori, come ad esempio i loro sintomi Depressivi, anticipano temporalmente i problemi di Internalizzazione dei bambini quando a riferirli sono non solo i genitori ma anche gli insegnanti. Dunque, il fatto che la Depressione dei genitori anticipi temporalmente i problemi di Internalizzazione dei bambini, sia quando a riferirli sono i genitori sia quando sono gli insegnanti, potrebbe essere un dato a conferma del fatto che la Depressione dei genitori, oltre che a concorrere nel determinare il *perceiver effect*, produce effetti sullo sviluppo emozionale dei bambini. Risulta però anche come le caratteristiche dei genitori e nello specifico i loro sintomi Depressivi non anticipano temporalmente le Difficoltà comportamentali che emergono dai *self-report* dei bambini, e questo andrebbe a sostegno della seconda interpretazione. E' importante però sottolineare come il questionario di tipo *self-report* che misura le Difficoltà comportamentali dei bambini (SDQ) utilizzato nel presente lavoro indaga maggiormente problemi di tipo Esternalizzante piuttosto che di tipo Internalizzante. Dunque, prima di propendere per una delle due interpretazioni risulta necessario indagare in modo più approfondito i sintomi di Internalizzazione dei bambini come essi stessi li percepiscono. Ottenere le valutazioni da parte degli stessi bambini tramite *self-report* sembra essere indispensabile soprattutto per quanto riguarda i problemi di Internalizzazione in quanto, come ampiamente documentato in letteratura, questo tipo di problematiche viene percepito e, di conseguenza, riferito con maggiore difficoltà da parte dei diversi rater perché si tratta di comportamenti maggiormente mal interpretati e meno rilevabili rispetto a quelli di Esternalizzazione (Achenbach et al., 1987; Achenbach e Rescorla, 2001; Comer e Kendall, 2004; Frigerio et al., 2004;

Funder, 1995; Gest, 2006; Verhulst e van der Ende, 1991; Yeh e Weisz, 2001).

Coerentemente con la letteratura, lo stile permissivo è risultato avere un effetto negativo sui problemi di Esternalizzazione, non secondo le valutazioni dei genitori come evidenziato da Prinzie e colleghi (2004) ma da quanto emerge dai report degli insegnanti (Prinzie et al., 2004).

Come avevamo ipotizzato, dai report ottenuti da entrambe le tipologie di rater adulti emerge come a un aumento nella percezione che i valutatori hanno dei problemi di Esternalizzazione dei bambini corrisponde un aumento anche di quella dei problemi di Internalizzazione.

Un cambiamento nei livelli delle caratteristiche dei genitori correla con un cambiamento nelle difficoltà comportamentali dei bambini solo se queste vengono riferite dai genitori e, talvolta dagli insegnanti, ma non dai bambini. In particolare, come ipotizzato, a un aumento dei sintomi depressivi dei genitori corrisponde un aumento dei problemi di Internalizzazione dei bambini riferiti sia dai genitori sia dagli insegnanti.

Quello che emerge da quanto detto è che i modelli di previsione delle difficoltà comportamentali dei bambini così come essi stessi le percepiscono risultano essere logicamente sensati e coerenti seppur diversi da quelli che emergono quando sono i genitori o gli insegnanti a riferirli.

Le divergenze con la letteratura possono essere attribuite al fatto che sono stati utilizzati i dati raccolti in modo longitudinale mentre la maggior parte degli studi disponibili in letteratura sono di tipo cross-sectional. Inoltre, avendo utilizzato molte variabili, l'influenza di qualche stimatore sulle difficoltà comportamentali inserito in analisi non al primo step, potrebbe essere stata già spiegata da un altro stimatore precedentemente inserito in analisi. Infine, da tutti i risultati emerge come l'autostima dei bambini risulta essere un fattore che gioca un ruolo importante nello sviluppo di difficoltà comportamentali. L'autostima ha infatti sia un effetto diretto sui problemi comportamentali sia un effetto di moderazione.

### ***In conclusione***

Quello che emerge dai risultati del presente studio è che i bambini di età scolare sono in grado di fornire delle valutazioni su se stessi che sono coerenti attraverso il tempo (Goodman, 2001; Measelle et al., 2005; Muris et al., 2003). A dimostrazione del fatto che i report dei bambini sono affidabili, si osserva come gli

antecedenti temporali delle loro difficoltà comportamentali che emergono dalle loro valutazioni variano coerentemente con gli specifici aspetti delle difficoltà comportamentali indagate di volta in volta. I risultati del presente lavoro dimostrano come la letteratura, che si basa solo sulle valutazioni dei genitori, offra una prospettiva delle differenze individuali in età evolutiva diversa da quella dei bambini. Pertanto risulta importante cercare di comprendere le differenze individuali in età evolutiva attraverso un approccio multi-rater che tenga conto anche della prospettiva dei bambini, che sarà sicuramente meno legata a contesti specifici (Achenbach et al., 1987).

## BIBLIOGRAFIA

- Ablow, J. C., Measelle, J. R., Kraemer, H. C., Harrington, R., Luby, J. Smider, N. et al. (1999). The MacArthur Three-City outcome study: Evaluating multi-informant measures of young children's symptomatology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1580-1590.
- Achenbach, T.M., Howell, C.T., Quay, H.C., Conners, C.K. (1991). National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year-olds. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56 (3, Serial No. 225).
- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., Howell, C.T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Achenbach, T.M., Rescorla, L.A. (2001). Manual for the ASEBA Adult Forms & Profiles. *Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.*
- Alvarez, J.N., Ruble, D.N., Bolger, N. (2001). Trait understanding or evaluative reasoning? An analysis of children's behavioral predictions. *Child Development*, 72 (5), 1409-1425.
- Angleitner, Ostendorf (1994) Angleitner, A., Ostendorf, F. (1994). Temperament and the big five factors of personality. In C. F. Halverson, G.A. Kohnstamm, R.P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 69–90). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Asendorpf, J.B., Borkeanu, P., Ostendorf, F., Van Aken, M.A.G. (2001). Carving personality description at its joints: confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality*, 15, 169-198.
- Asendorpf, J.B., Van Aken, M.A.G. (2003). Personality-Relationship Transaction in Adolescence: Core Versus Surface Personality Characteristics. *Journal of Personality* 71(4), 629-666.

- Asendorpf, J.B., Van Aken, M.A.G.(1999). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality prototypes in childhood: Replicability, predictive power, and the trait-type issue. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 815-832.
- Asendorpf, J.B., Van Aken, M.A.G. (2002). Validity of Big Five personality judgments in childhood: A 9 year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 17, 1-17.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New York: Holt.
- Bandura, A., Huston, A.C. Identification as a process of incidental learning. *Journal of abnormal social Psychology*, 1961, 63, 311-318.
- Bank, L., Forgatch, M.S., Patterson, G.R., Fetrow, R.A. (1993). Parenting practices of single mothers: Mediators of negative contextual factors. *Journal of Marriage and Family*, 55, 371-384.
- Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Rabasca, A., Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: from behavioral comparison to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development*, 52, 129-144.
- Bates, J.E., Bayles, K., Bennet, D.S., Ridge, B., Brown, M.M. (1991). Origins of externalizing behavior problems at eight years of age. In D.J. Pepler, K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 93-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bates, J.E., Pettit, G.S., Dodge, K.A., Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalising behaviour. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64, 1299-1317.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*, 349-378 San Francisco: Jossey-Bass.

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.
- Bell, R.Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effect in studies of socialization. *Psychological Review, 75*, 81-95.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*, 83-96.
- Belsky, J. (1997). Determinants and consequences of parenting: Illustrative findings and basic principles. In W. Hellinckx, M. Colton, M. Williams (Eds.), *International perspectives on family support* (pp. 1-21). Aldershot: Arena, Ashgate.
- Belsky, J., Barends, N. (2002). Personality and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 415–438). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Belsky, J., Crnic, K., Woodworth, S. (1995). Personality and parenting: Exploring the mediating role of transient mood and daily hassles. *Journal of Personality, 63*, 905–929.
- Berndt, T.J., Heller, K.A. (1985). Measuring children's personality attributions: Responses to open-ended questions versus trait ratings and predictions of future behavior. In S. R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children* (pp. 37-60). Orlando, FL: Academic.
- Block, J.H., Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bolger, K.E., Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development, 69*, 1171-1197.
- Borduin, C.M., Henggeler, S.W., Pruitt, J.A. (1985). The relationships between juvenile delinquency and personality dimensions of family members. *The Journal of Genetic Psychology, 146*, 563-565.



- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, *11*, 723-742.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) and R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.1. Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993–1028)*. New York: Wiley.
- Camaioni, L., Di Blasio, P. (2002). *Psicologia dello sviluppo. Il Mulino, Bologna*.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, *Vol. 7*, 19-36.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology Vol. 3. Social, emotional, and personality development, 5th ed. (pp. 311–388)*. New York: Wiley.
- Chaplin, W. F. (2007). Moderator and mediator analysis in personality research: A basic introduction. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology (pp. 602-632)*. New York: Guilford.
- Civic, D. & Holt, V. L. (2000) Maternal depressive symptoms and child behavior problems in a nationally representative normal birthweight sample. *Maternal and Child Health Journal*, *4*, 215-221.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/ correlation analysis for the behavioral sciences (3th ed.)*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D., & Dodge, K. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, *59*, 815–829.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist*, *55*, 218–232.

- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development, 73*, 1220-1237.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin, 116*, 387-411.
- Cummings, E.M., Davies, P.T., Campbell, S.B. (2000). Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications. *New York: Guilford Press.Cummings.*
- Deater-Deckard K, Dodge KA (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry, 8:161–175.*
- De Fruyt, F., Mervielde, I., Van Leeuwen, K. (2002). The consistency of personality type classification across samples and five-factor measures. *European Journal of Personality, 16*, 557-572.
- Di Blas, L., Grassi, M., Luccio, R., Momentè, C. (2011). The circumplex model of interpersonal behaviors: How children rate children. *Assessment (pubblicato online il 5 Aprile 2011).*
- Dishion, T.J., French, D.C., Patterson, G.R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti, D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation (pp. 421–471)*. New York: Wiley.
- Dishion, T.J., Patterson, G.R. (1997). The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework. In D. Stoff, J. Breiling, & J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior (pp. 205–217)*. New York: Wiley.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science, 250*, 1678-1683.

- d'Orlando, F., Grassi, M., Di Blas, L. (in stampa). La valutazione delle difficoltà comportamentali e affettive in età scolare: effetti di moderazione sui livelli di accordo tra insegnanti e bambini. *In corso di stampa*
- d'Orlando, F., Grassi, M., Di Blas, L. (2010). Uno studio di validazione del CBCL/6-18 e del TRF/6-18 nella tarda infanzia. *Giornale Italiano di Psicologia*.
- Dozier, M. (1991). Functional measurement assessment of young children's ability to predict future behavior. *Child Development*, 62, 1091-1099.
- Durkin, K. (1995). Developmental social psychology: From infancy to old age. *Cambridge, MA: Blackwell*.
- Eder, R.A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Eder, R.A., Mangelsdorf, S.C. (1997). The emotional basis of early personality development: Implications for the emergent self-concept. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 209-240). *San Diego, CA: Academic Press*.
- Ehrler, D.J., Evans, J.G., McGhee, R.L. (1999). Extending the Big Five theory into childhood: a preliminary investigation into the relationship between Big Five personality traits and behavior problems in children. *Psychology in the Schools*, 36, 451-458.
- Epstein, S. (1983). Aggregation and beyond: Some basic issues on the prediction of behaviour. *Journal of Personality*, 51, 360-392.
- Feldman, N.S., Ruble, D.N. (1988). The effect of personal relevance on psychological inference: A developmental analysis. *Child Development*, 59, 1339-1352.
- Ferguson, T.J., Van Roozendaal, J., Rule, B.G. (1986). Informational basis for children's impressions of others. *Developmental Psychology*, 22, 335-341.
- Flavell, J.H. (1977). Cognitive development (1st ed.). *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- Flavell, J.H., Miller, P.H., Miller, S.A. (1993). Cognitive development (3rd ed.). *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.

- Fleeson, W. (2007). Studying personality processes: Explaining change in between-persons longitudinal and within-person multilevel models. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 523-542). New York: Guilford.
- Forgatch, M. S., Patterson, G. R., & Skinner, M. L. (1988). A mediational model for the effect of divorce on antisocial behavior in boys. In E. M. Hetherington, & J. D. Aresteh (Eds.), *Impact of divorce, single parenting, and step-parenting on children* (pp. 135–154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frigerio, A., Cattaneo, C., Cataldo, M.G., Schiatti, A., Molteni, M., Battaglia, M. (2004). Behavioral and emotional problems among italian children and adolescents aged 4 to 18 years as reported by parents and teachers. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (2), 124-133.
- Funder, D.C. (1995). On the accuracy of personality judgment: A realistic approach. *Psychological Review*, 102, 652-670.
- Gardner, J. M. Training the trainers: A review of research on teaching behavior modification. In R. D. Rubin, J. P. Brady, & J. D. Henderson (Eds.), *Advances in behavior therapy*. New York: Academic Press, 1973.
- Garrison, W.T., Earls, F. (1985). The Child Behavior Checklist as a screening instrument for young children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 76-80.
- Gelfand DM, Teti DM (1990). The effects of maternal depression on children. *Clinical Psychology Review* 10, 329-353.
- Gelman, R., Baillargeon, R. (1983). In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development*. New York: Wiley.
- Gest, S.D. (2006). Teacher reports of children’s friendships and social groups: Agreement with peer reports and implications for studying peer similarity. *Social Development*, 15 (2), 248-259.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.

- Goodman R., Meltzer H., Bailey V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Gould, Shaffer, (1985). Correspondence of adolescent and parental reports in a child psychiatry clinic. *Paper presented at the meeting of the American Academy of child psychiatry, San Antonio, TX.*
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., & Thomas, C. W. (1997). Difficult temperament and behaviour problems: A longitudinal study from 1.5 to 12 years. *International Journal of Behavioural Development*, 21, 71–90.
- Hammen, C., Brennan, P. A. (2003). Severity, chronicity, and timing of maternal depression and risk for adolescent offspring diagnoses in a community sample. *Archives of General Psychiatry*, 60, 253–258.
- Halford, G.S. (1989). Reflections on 25 years of Piagetian cognitive developmental psychology, 1963-1988. *Human Development*, 32, 325-357.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harnish, J.D., Dodge, K.A., Valente, E. Jr., the Conduct Problems Prevention Research Group. (1995). Mother-child interaction quality as a partial mediator of the roles of maternal depressive symptomatology and socioeconomic status in the development of child behavior problems. *Child Development*, 66, 739-753.
- Hay, D. F., Pawlby, S., Angold, A., Harold, G. T., & Sharp, D. (2003). Pathways to violence in the children of mothers who were depressed postpartum. *Developmental Psychology*, 39, 1083–1094.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 133-164.
- Hinshaw, S.P., Han, S.S., Erhardt, D., Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children: Correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. *Journal of clinical child psychology*, 21 (2), 143-150.

Holmbeck, G.N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 599–610.

Huey S.J., Weisz J.R. (1997). Ego control, ego resiliency, and the five-factor model as predictors of behavioral and emotional problems in clinic-referred children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 106*:404–415

Jaffee, S. R., & Poulton, R. (2006). Reciprocal effects of mothers' depression and children's problem behaviors from middle childhood to early adolescence. In A. C. Huston & M. N. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood* (pp. 107-129). New York: Cambridge University Press.

John, O.P., Caspi, A., Robins, R.W., Moffitt, T.E., Stouthamer-Loeber, M. (1994). The “Little Five”: Exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development, 65*, 160-178.

Kane, P., Garber, J. (2004). The relations among depression in fathers, children’s psychopathology, and father-child conflict: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 24*, 339–360.

Karver, M.S. (2006). Determinants of Multiple Informant Agreement on Child and Adolescent Behavior . *Journal of Abnormal Child Psychology, 34* (2), 251-262 .

Kenny, D.A. (1994). Interpersonal perception: A social relations analysis. *New York, NY: Guilford Press*.

Kiesner, J., Dishion, T.J., Poulin, F. (2001). A reinforcement model of conduct problems in children and adolescents: Advances in theory and intervention. In J. Hill, & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 264–291). Cambridge: Cambridge University Press.

Kochanska, G., Clark, L.A., Goldman, M. S. (1997). Implications of mothers’ personality for their parenting and their young children’s developmental outcomes. *Journal of Personality, 65*, 387–420.

Kovacs, M., Devlin, B. (1998). Internalizing Disorders in Childhood. *Journal of*

*Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 39(1), 47-63.

Kraemer, H.C., Measelle, J.R., Ablow, J.C., Essex, M.J., Boyce, W.T., Kupfer, D.J. (2003). A new approach to multiple informants: Mixing and matching context and perspectives. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1566-1577.

Krueger, R. F., Caspi, A., Moffitt, T. E., Silva, P.A., Mcgee, R. (1996). Personality traits are differentially linked to psychopathology: A multi-trait/multi-diagnosis study of an adolescent birth cohort. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 299-312.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.

Ladd, G.W., Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14, 74-96.

Laird, R.D., Pettit, G.S., Dodge, K.A., & Bates, J.E. (1999). Best friendships, group relationships, and antisocial behavior in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 19, 413-437.

Landau, S., Milich, R., Whitten, P. (1984). A comparison of teacher and peer assessment of social status. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13, 44-49.

Lengua, L. J., Wolchik, S. A., Sandler, I. N., & West, S. G. (2000). The additive and interactive effects of parenting and temperament in predicting problems of children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 232-244.

Lerner, R.M., Rothbaum, F., Boulos, S., Castellino, D.R. (2002). Developmental systems perspective on parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting (2nd ed., pp. 315-344)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Livesley, W.J., Bromley, D.B. (1973). Person perception in childhood and adolescence. *London: Wiley*.

Loeber, R., Dishion, T. J. (1983). Early predictors of male delinquency: A review.

Psychological Bulletin, 94, 68–98.

Lourenco, O., Machado, A. (1996). In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review*, 103, 143-164.

Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 683–697.

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: A historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006–1017.

McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185–204.

Measelle, J.R., Ablow, J.C., Cowan, P.A., Cowan, C.P. (1998). Assessing young children's self-perceptions of their academic, social and emotional lives: An evaluation of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69, 1556-1576.

Measelle, J.R., John, O.P., Ablow, J.C., Cowan P.A., Cowan, C.P. (2005). Can children provide coherent, stable, and valid self-reports on the Big Five dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (1), 90-106.

Mervielde, I., De Fruyt, F. (2000). The Big Five personality factors as a model for the structure of children's peer nominations. *European Journal of Personality*, 14, 91-106.

Miles, D. R., & Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture of human aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 207–217.

Miller, P. H., Aloise, P. A. (1989). Young children's understanding of psychological causes of behavior: A review. *Child Development*, 60, 257-285.

Muris P, Meesters C., van den Berg F. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Further evidence for its reliability and validity in a community sample of Dutch children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 1-8.

Munson, J. A., McMahon, R. J., & Spieker, S. J. (2001). Structure and variability in the developmental trajectory of children's externalizing problems: Impact of infant attachment, maternal depressive symptomatology, and child sex.



Development & Psychopathology, 13, 277–296

Murray, L., Fiore-Cowley, A., Hooper, R. e Cooper, P. (1996), “The impact of postnatal depression and associated adversity on early mother-infant interactions and later infant outcome”, *Child Development*, 67, 2512- 2526.

Neyer, F.J., Asendorpf, J.B. (2001). Personality-relationship transaction in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1190–1204.

Nigg, J.T., Hinshaw, S.P. (1998). Parent personality traits and psychopathology associated with antisocial behaviors in childhood attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 145-159.

O’Leary, S. G., Slep, A. M. S., & Reid, M. J. (1999). A longitudinal study of mothers’ overreactive discipline and toddlers’ externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 331–341.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611–621.

Patterson, C. J., Cohn, D. A. & Kao, B. T. (1989). Maternal warmth as a protective factor against risks associated with peer rejection among children. *Development and Psychopathology* 1, 21-38. Phares, 1997

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.;

Patterson, G.R., Dishion, T.J. (1988). Multilevel family process models: Traits, interactions, and relationships. In R. Hinde, & S. J. Hinde (Eds.), *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 283–310). Oxford: Clarendon.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

Peevers, B.H., Secord, P.F. (1973). Developmental changes in attribution of descriptive concepts to persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 120-128.

Phares, V., Compas, B.E., Howell D.C. (1989). Perspectives on Child Behavior Problems: Comparison of Children’s Self-Reports With Parent and Teacher

Reports. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1 (1), 68-71.

Phares, V., Duhig, A.M., & Watkins, M.M. (2002). Family context: Fathers and other supports. In S. H. Goodman & I. H. Gotlib (Eds.), *Children of depressed parents: Alternative pathways to risk for psychopathology* (pp. 203-225). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology: (3rd ed., Vol. 1, pp. 703-732)*. New York: Wiley.

Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P., & Colpin, H. (2003). The additive and interactive effects of parenting and children's personality on externalising behaviour. *European Journal of Personality*, 17, 95–117.

Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P., Colpin, H. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children. *European Journal of Personality*, 18, 73–102.

Reid, J.B., Patterson, G.R. (1989). The development of antisocial behavior patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3, 107–119.

Reiss, D., Neiderhiser, J.M. (2000). The interplay of genetic influences and social processes in developmental theory: Specific mechanisms are coming into view. *Development and Psychopathology*, 12, 357–374.

Rholes, W.S., Ruble, D.N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, 55, 550-560.

Robins, R.W., John, O.P., Caspi, A., Moffitt, T.E., Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 157-171.

Rogosa, D. R. (1980). A critique of cross-lagged correlation. *Psychological Bulletin*, 88, 245-258.

Romero, E., Luengo, M. A., & Sobral, J. (2001). Personality and antisocial behaviour: Study of temperamental dimensions. *Personality and Individual*

*Differences*, 31, 329–348.

Rotenberg, K.J. (1980). Children's use of intentionality judgments of character and disposition. *Child Development*, 51, 282-284.

Rotenberg, K.J. (1982). Development of character constancy of self and other. *Child Development*, 53, 505-515.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Social, emotional and personality development (Vol. 3, pp. 105–176)*. New York: Wiley.

Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalising behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55–74.

Rubin, K.H., Asendorpf, J.B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood. *Hillsdale, NJ: Erlbaum*.

Rutter, M. (2002). Nature, nurture and development: From evangelism through science toward police and practice. *Child Development*, 73, 1–21.

Sameroff, A.J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 13, 297-312.

Sameroff, A.J., Haith, M.H. (1996). The five to seven year shift: The age of reason and responsibility. *Chicago: University of Chicago Press*.

Scarlett, H.H., Press, A.N., Crockett, W.H. (1971). Children's description of peers: A Wernerian developmental analysis. *Child Development*, 42, 439-453.

Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates, J.E., & the Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662

Shantz, C.U. (1983). Social cognition. In J.H. Flavell, E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Cognitive development (4th ed., pp. 495-555)*. New York: Wiley.

Shaw, D.S., Bell, R.Q. (1993). Developmental theories of parental contributors to antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 493–518.

- Snyder, J. J. (1995). Coercion: A two-level theory of antisocial behavior. In W. T. O'Donohue (Ed.), *Theories of behavior therapy: Exploring behavior change* (pp. 313–348). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sameroff, A.J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology, 13*, 297–312.
- Sanson, A., & Prior, M. (1999). Temperament and behavioural precursors to oppositional defiant disorder and conduct disorder. In H. C. Quay, & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behaviour disorders* (pp. 397–417). New York: Kluwer.
- Sourander, A., & Helstelä, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. A prospective follow-up study from age 8 to 16. *European Child & Adolescent Psychiatry* (2005) Vol. 14, No. 8
- Strassberg, Z., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (1992). The relation between parental conflict strategies and children's standing in kindergarten. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*, 477-493.
- Thomas, A., Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York, Bruner/Mazel
- Van Lieshout, C.F.M. (2000). Life-span personality development: Self-organising goal-oriented agents and developmental outcomes. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 276–288.
- Verhulst, F.C., van der Ende, J. (1991). Assessment of child psychopathology: Relationships between different methods, different informants and clinical judgment of severity. *Acta Psychiatrica Scandinavia, 84*, 155-159.
- Webster-Stratton, C., Hammond, M. (1988). Maternal Depression and Its Relationship to Life Stress, Perceptions of Child Behavior Problems, Parenting Behaviors, and child Conduct problems.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wood, D., Harms, P., Vazire, S. (2010). Perceiver effects as projective tests: What your perceptions of others say about you. *Journal of Personality and Social psychology, 99*, 174-190.

Yeh, M., Weisz, J.R. (2001). Why are we here at the clinic? Parent-child (dis)agreement on referral problems at outpatient treatment entry. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 1018-1025.

## **APPENDICI**

Appendice 1

Coefficienti di coerenza interna e coefficienti delle correlazioni semplici per le scale dell' IBO-C5F, IBO-C, TMA, SDQ, CBCL-6/18 e TRF-6/18 al T1 e al T2

5		IBO-C5F					IBO-CpeerA			IBO-CpeerB			IBO-Cpeer			TMA					SDQ					HPIC					CBCL			TRF		
		Con	InsEm	Ima	Dom	Low	Dom	Low	Dom	Low	Dom	Low	Inter	Fam	Scol	Corpo	Iper	Emo	Rel	Tot	Extra	Ben	Con	EmStab	Ima	Soc	Int	Ext	Soc	Int	Ext					
IBO-C5F	Con	.70 (301) .67 (352)	-.00 (301)	.63*** (301)	-.20*** (301)	-.52*** (301)	-.16** (299)	.25*** (299)	-.21*** (291)	-.22*** (289)	.13* (297)	.43*** (297)	.43*** (297)	.34*** (297)	-.40*** (298)	-.02 (298)	-.44*** (298)	-.08 (298)	-.33 (298)	.06 (247)	.18** (247)	.38*** (247)	.17** (247)	-.15* (253)	-.18** (246)	-.23*** (253)	-.15* (214)	-.03 (211)	-.20** (214)							
	InsEm	-.09 (352)	.77 (301) .80 (352)	-.07 (301)	-.30*** (301)	-.25*** (301)	-.09 (299)	-.01 (299)	-.04 (291)	-.09 (289)	-.07 (289)	-.39*** (297)	-.23*** (297)	-.35*** (297)	-.49*** (297)	-.31*** (298)	.55*** (298)	.26*** (298)	.22*** (298)	.48*** (247)	-.05 (247)	-.07 (247)	-.05 (247)	-.05 (253)	.06 (246)	.11 (253)	.03 (214)	.08 (211)	.08 (214)							
	Ima	.54*** (352)	-.16** (352)	.77 (301) .78 (352)	-.08 (301)	.43*** (301)	-.01 (299)	.19*** (299)	-.11 (291)	.10 (289)	-.06 (289)	.17** (297)	.11 (297)	.54*** (297)	-.38*** (298)	-.07 (298)	-.30*** (298)	-.06 (298)	-.29*** (298)	.12 (247)	.10 (247)	.28*** (248)	.22*** (247)	.37*** (247)	-.08 (253)	-.18** (246)	-.12* (253)	-.14* (211)	-.05 (214)							
	Dom	-.14** (352)	-.31*** (352)	.06 (352)	.79 (301) .81 (352)	-.12* (304)	.40*** (302)	-.13* (302)	.33*** (294)	-.02 (294)	.42*** (292)	.36*** (300)	.06 (300)	.23*** (300)	.15** (301)	-.25*** (301)	.15** (301)	-.19*** (301)	-.05 (301)	.16** (248)	-.25*** (248)	-.20*** (248)	.05 (248)	-.01 (254)	.01 (247)	.22*** (254)	.07 (217)	-.12** (214)	.18** (217)							
IBO-CpeerA	Dom	-.13* (331)	-.12* (331)	-.01 (331)	.40*** (332)	-.03 (332)	.88 (X) .86 (X)	.46*** (303)	-.11 (293)	.86*** (293)	.11 (298)	-.03 (298)	.07 (298)	.16** (299)	-.10 (299)	.18** (299)	-.06 (299)	.06 (247)	.21*** (247)	-.10 (247)	.13* (247)	.10 (247)	-.08 (253)	-.15* (246)	.04 (253)	-.02 (215)	-.21** (215)	.16* (215)								
	Low	.07 (331)	-.05 (331)	.11* (331)	-.02 (332)	-.22*** (332)	-.12* (341)	.94 (X) .93 (X)	-.19*** (293)	.37*** (293)	.83*** (293)	.20*** (298)	.14* (298)	.23*** (298)	.10 (299)	-.23*** (299)	-.22*** (299)	-.22*** (299)	-.22*** (299)	.31*** (247)	.18** (247)	.17** (247)	.18** (247)	-.11* (253)	-.27*** (246)	-.34*** (246)	-.10 (212)	-.41*** (215)								
IBO-CpeerB	Dom	-.13* (332)	-.08 (332)	.05 (332)	.40*** (333)	-.04 (333)	.88 (X) .87 (X)	.02 (325)	.85*** (325)	-.19*** (293)	.13* (293)	-.07 (290)	-.05 (290)	.09 (290)	.16** (291)	-.05 (291)	.21*** (291)	-.08 (291)	.11 (241)	.20** (241)	-.12 (241)	.15* (241)	.03 (241)	-.09 (247)	-.14* (247)	-.04 (247)	-.12 (209)	-.25*** (209)	.13 (209)							
	Low	.14** (332)	-.09 (332)	.05 (332)	-.004 (333)	.21*** (333)	-.06 (325)	.28*** (325)	-.15** (342)	.95 (X) .94 (X)	-.19** (293)	.30*** (290)	.18** (290)	.19*** (290)	.15* (291)	-.16** (291)	-.19*** (291)	-.24*** (291)	-.22*** (291)	.23*** (241)	.21*** (241)	.16** (241)	-.003 (241)	-.26*** (247)	-.11 (247)	-.24*** (247)	-.10 (209)	-.33*** (209)								
IBO-Cpeer	Dom	-.12* (317)	-.13* (317)	.03 (317)	.46*** (318)	-.02 (318)	.84*** (325)	-.05 (325)	.85*** (325)	-.22*** (293)	.13* (288)	-.05 (288)	-.05 (288)	.09 (289)	-.05 (289)	.21*** (289)	-.08 (289)	.11 (249)	.20** (249)	-.12 (240)	.15* (240)	.03 (240)	-.09 (246)	-.14* (246)	-.11 (246)	-.08 (207)	-.32*** (207)	.25*** (207)								
	Low	.12* (317)	-.10 (317)	.11 (317)	-.02 (318)	.28*** (318)	-.10 (325)	.80*** (325)	-.11 (325)	.32*** (325)	.19*** (288)	.26*** (288)	.16** (288)	-.13* (289)	-.13* (289)	.26*** (289)	-.28*** (289)	-.28*** (289)	-.28*** (289)	.34*** (240)	.31*** (240)	.16** (240)	-.03 (240)	-.30*** (246)	-.13* (246)	-.46*** (246)	-.12 (207)	-.45*** (207)								
TMA	Inter	.16** (344)	-.44*** (344)	.17** (344)	.32*** (345)	.49*** (345)	.12* (325)	.27*** (326)	.20*** (311)	.17** (311)	.29*** (311)	.84 (299) .83 (346)	.39*** (300)	.42*** (300)	.62*** (300)	-.21*** (299)	-.42*** (299)	-.43*** (299)	-.67*** (299)	-.59*** (245)	.11 (245)	.07 (245)	.20* (245)	.08 (245)	-.26*** (251)	-.17** (244)	-.07 (251)	-.36*** (215)	-.14* (215)							
	Fam	.42*** (344)	-.14** (344)	.29*** (344)	-.03 (345)	.39*** (345)	-.08 (325)	.11* (326)	-.04 (311)	-.04 (311)	.42*** (311)	.42*** (346)	.79 (299) .80 (346)	.51*** (300)	.57*** (300)	-.32*** (299)	-.21*** (299)	-.48*** (299)	-.31*** (299)	-.46*** (245)	.28*** (245)	.11 (245)	.11 (245)	-.18** (245)	-.09 (245)	-.25*** (244)	-.25*** (251)	-.10 (215)	-.25*** (215)							
	Scol	.44*** (344)	-.38*** (344)	.57*** (344)	.10 (345)	.43*** (345)	.02 (325)	.20*** (326)	.07 (311)	.16** (311)	.09 (311)	.50*** (346)	.46*** (346)	.79 (299) .77 (346)	.65*** (300)	-.58*** (299)	-.46*** (299)	-.28*** (299)	-.59*** (299)	.14* (245)	.16* (245)	.36*** (245)	.22*** (245)	.31*** (245)	-.17** (244)	-.16** (244)	-.22*** (251)	-.08 (215)	-.34*** (215)							
	Corpo	.30*** (344)	-.55*** (344)	.28*** (344)	.11* (345)	.42*** (345)	.01 (325)	.15** (326)	.02 (326)	.16** (311)	.06 (311)	.66*** (346)	.54*** (346)	.59*** (346)	.77 (299) .81 (346)	-.48*** (299)	-.53*** (299)	-.37*** (299)	-.65*** (299)	.08 (245)	.16* (245)	.26*** (245)	.18** (245)	-.08 (245)	-.15* (245)	-.18** (244)	-.20** (244)	-.11 (212)	-.19** (215)							
SDQ	Iper	-.45*** (345)	.28*** (345)	-.32*** (345)	.14** (346)	.12* (346)	-.13* (326)	.12* (327)	-.11* (312)	.11* (312)	-.31*** (343)	-.32*** (343)	-.56*** (343)	-.42*** (343)	.35*** (301)	.51*** (301)	.12* (301)	.72*** (301)	.08 (247)	-.28*** (247)	-.43*** (243)	-.14* (243)	.09 (253)	.08 (253)	.26*** (253)	.21** (215)	.02 (215)	.28*** (215)								
	Emo	-.04 (345)	.64*** (345)	-.11* (345)	-.22*** (346)	-.06 (346)	-.06 (326)	-.05 (327)	-.06 (327)	-.08 (312)	-.05 (312)	-.46*** (343)	-.50*** (343)	-.34*** (343)	-.50*** (343)	.66 (301) .66 (347)	.35*** (301)	.35*** (301)	.73*** (301)	-.08 (247)	-.12 (247)	-.12 (247)	-.11 (247)	-.10 (253)	.11 (253)	.07 (253)	.18** (215)	.06 (215)								
	Cond	-.36*** (345)	.32*** (345)	-.21*** (345)	-.40*** (346)	.15** (326)	.15** (326)	-.17** (327)	.12* (312)	-.22*** (312)	-.43*** (343)	-.49*** (343)	-.48*** (343)	-.48*** (343)	-.37*** (347)	.54 (301) .52 (347)	.40*** (301)	.78*** (301)	.08 (247)	-.32*** (247)	-.44*** (247)	-.16* (247)	-.11 (253)	.13* (253)	.30*** (253)	.33*** (215)	.002 (215)	.34*** (215)								
	Rel	-.20*** (345)	.22*** (345)	-.10 (345)	-.11* (346)	-.43*** (346)	-.004 (326)	-.22*** (327)	-.04 (327)	-.16** (312)	-.05 (312)	-.70*** (343)	-.44*** (343)	-.39*** (343)	-.44*** (343)	.30*** (347)	.47*** (347)	.61*** (301)	-.11 (247)	-.08 (247)	-.02 (247)	-.13* (247)	-.05 (253)	-.13* (253)	.16** (253)	.10 (215)	.37*** (215)	.09 (215)	.24*** (215)							
HPIC	Tot	-.37*** (345)	.52*** (345)	-.26*** (346)	.01 (346)	-.47*** (346)	.05 (326)	-.17** (327)	.04 (312)	-.22*** (312)	-.65*** (343)	-.49*** (343)	-.62*** (343)	-.72*** (347)	.69*** (347)	.80*** (347)	.66*** (347)	.77 (301) .78 (347)	-.004 (247)	-.25*** (247)	-.36*** (247)	-.19** (247)	-.16** (247)	.25*** (253)	.17** (253)	.26*** (253)	.38*** (215)	.11 (215)	.32*** (215)							
	Extra	.04 (222)	-.09 (222)	.15* (222)	.19** (222)	.04 (222)	.24*** (213)	-.03 (213)	.29*** (211)	-.01 (211)	.32*** (203)	-.02 (219)	.06 (219)	.05 (219)	.13 (219)	.05 (220)	-.05 (220)	-.12 (220)	-.07 (220)	-.10 (220)	.88 (343) .87 (247)	.15** (343)	.18** (343)	.39*** (343)	-.22*** (338)	-.20*** (338)	-.20*** (338)	-.07 (244)	-.14* (244)	-.003 (244)						
	Ben	.12 (222)	.01 (222)	.04 (222)	-.17* (222)	.12 (222)	-.16* (213)	.13 (213)	-.15* (211)	.11 (211)	-.18* (203)	.17* (203)	.17* (203)	.17* (203)	.000 (219)	.09 (219)	-.15* (220)	.03 (220)	-.20** (220)	-.05 (220)	-.13 (231)	.16* (231)	.91 (343) .92 (231)	.65*** (343)	.26*** (343)	.30*** (338)	-.32*** (332)	-.62*** (338)	-.21*** (244)	-.08 (244)						
	Con	.33*** (222)	-.09 (222)	.31VVVV (222)	-.07 (222)	.15* (222)	-.18** (213)	.16* (213)	-.07 (211)	-.14* (211)	-.15* (203)	.18** (203)	.08 (219)	.24*** (219)	.44*** (219)	.20** (220)	-.02 (220)	-.32*** (220)	-.04 (220)	-.27*** (231)	.61*** (231)	.89 (343) .90 (231)	.21*** (343)	.48*** (343)	-.25*** (338)	-.49*** (332)	-.28*** (338)	-.12 (244)	-.38*** (244)							
CBCL	EmStab	-.02 (222)	-.08 (222)	.19*** (222)	.14* (222)	.15* (222)	.25*** (213)	.15* (213)	.20*** (211)	.07 (211)	.28*** (203)	.14 (203)	.25*** (219)	.07 (219)	.20** (220)	-.15* (220)	-.07 (220)	-.12 (220)	-.17* (220)	-.18** (220)	.43*** (231)	.32*** (231)	.25*** (231)	.76 (343) .83 (231)	.32*** (343)	-.45*** (338)	-.58*** (332)	-.33*** (338)	-.28*** (244)	-.13 (244)						
	Ima	.16** (222)	-.11 (222)	.40*** (222)	.06 (222)	.11 (222)	.04 (213)	.02 (213)	.10 (211)	.04 (211)	.09 (203)	.04 (203)	.07 (219)	.10 (219)	.39*** (219)	.11 (220)	-.04 (220)	-.14* (220)	-.03 (220)	-.16* (220)	.58*** (231)	.32*** (231)	.59*** (231)	.36*** (231)	.36*** (231)	.67 (351) .93 (231)	-.37*** (338)	-.27*** (332)	-.44*** (244)	-.20** (244)						
	Soc	-.04 (225)	-.02 (225)	-.14 (225)	-.10 (225)	-.13 (225)	-.10 (217)	-.24*** (215)	-.11 (215)	-.17* (215)	-.14 (208)	-.23*** (222)	-.07 (222)	-.25*** (222)	-.08 (222)	.07 (223)	.13 (223)	.14* (223)	.12 (223)	-.15* (223)	-.36*** (228)	-.35*** (228)	-.50*** (228)	-.24*** (228)	-.24*** (228)	.67 (351) .70 (234)	.65*** (351)	.37*** (351)	.32*** (247)	.14* (247)						
	Int	-.11 (225)	.09 (225)	-.13 (225)	-.15* (225)	-.14 (225)	-.19*** (217)	-.21*** (215)	-.16 (215)	-.15* (215)	-.21*** (208)	-.21*** (222)	-.06 (222)	-.24*** (222)	-.14* (223)	.09 (223)	.20																			





Appendice 3

Coefficienti di coerenza interna e coefficienti delle correlazioni semplici per le scale del BFMS, MMPI-2, PS, APGAR al T1 e al T2

		BFMS				MMPI-2						PS				Apgar	
		Am	Con	Extra	EmStab	Cul	Anx	Ang	Dep	Lse	Mds	Fam	Iper	Lax	Duro	Coer	LowSup
BFMS	Am	<b>.71 (342)</b> <b>.74 (229)</b>	.28*** (343)	.18*** (342)	.29*** (343)	.35*** (343)	-.23*** (308)	-.34*** (309)	-.21*** (298)	-.19*** (304)	-.21*** (308)	-.17*** (310)	-.21*** (322)	-.18*** (323)	-.15*** (323)	-.17** (340)	-.01 (339)
	Con	.40*** (229)	<b>.81 (342)</b> <b>.82 (229)</b>	-.07 (342)	.16** (343)	.13* (343)	-.13*** (308)	-.18*** (309)	-.13* (298)	-.19*** (304)	-.23*** (308)	-.21*** (310)	-.09 (322)	-.18*** (323)	-.11* (323)	-.04 (340)	-.24*** (339)
	Extra	.23*** (229)	.05 (229)	<b>.87 (342)</b> <b>.87 (229)</b>	.11* (342)	.30*** (342)	-.22*** (307)	-.01 (297)	-.30*** (304)	-.19*** (307)	-.08 (308)	-.03 (321)	-.09 (322)	.02 (322)	.04 (323)	-.18*** (339)	-.05 (338)
	EmStab	.42*** (229)	.24*** (229)	.15* (229)	<b>.73 (342)</b> <b>.72 (229)</b>	.20*** (343)	-.54*** (308)	-.47*** (309)	-.48*** (298)	-.34*** (304)	-.36*** (308)	-.36*** (310)	-.30*** (322)	-.07 (323)	-.19*** (323)	-.03 (340)	-.28*** (339)
	Cul	.39*** (229)	.29*** (229)	.35*** (229)	.26*** (229)	<b>.70 (342)</b> <b>.73 (229)</b>	-.21*** (308)	-.20*** (309)	-.28*** (298)	-.38*** (304)	-.20*** (308)	-.15** (310)	-.20*** (322)	-.14* (323)	-.18*** (323)	.12* (340)	-.12* (339)
MMPI-2	Anx	.24*** (209)	-.12 (209)	-.03*** (209)	-.47*** (209)	-.19*** (209)	<b>.84 (315)</b> <b>.84 (214)</b>	.45*** (295)	.79*** (288)	.61*** (297)	.55*** (296)	.56*** (298)	.26*** (296)	.08 (297)	.09 (297)	.35*** (315)	.36*** (314)
	Ang	.34*** (209)	-.14* (209)	.06 (209)	-.40*** (209)	-.18** (209)	.62*** (203)	<b>.60 (315)</b> <b>.71 (214)</b>	.41*** (286)	.32*** (292)	.32*** (294)	.38*** (296)	.23*** (295)	.07 (296)	.19*** (296)	.07 (296)	.19*** (313)
	Dep	.43*** (195)	-.26*** (195)	-.13 (195)	-.52*** (195)	-.27*** (195)	.80*** (191)	.63*** (191)	<b>.83 (305)</b> <b>.83 (200)</b>	.72*** (287)	.65*** (289)	.56*** (288)	.23*** (285)	.10 (286)	.07 (286)	.06 (286)	.43*** (303)
	Lse	-.34*** (210)	-.23*** (210)	-.22*** (210)	-.33*** (210)	-.32*** (210)	.60*** (203)	.51*** (205)	.72*** (194)	<b>.68 (312)</b> <b>.81 (214)</b>	.44*** (298)	.44*** (294)	.24*** (295)	.16** (296)	.07 (296)	.03 (311)	.29*** (210)
	Mds	-.33*** (201)	-.24*** (201)	-.05 (201)	-.33*** (201)	-.08 (201)	.62*** (197)	.49*** (199)	.66*** (189)	.53*** (198)	<b>.70 (316)</b> <b>.71 (206)</b>	.71*** (304)	.17** (297)	.13* (298)	.08 (298)	.03 (298)	.59*** (315)
	Fam	-.44*** (202)	-.24*** (202)	-.04 (202)	-.38*** (202)	-.20*** (202)	.67*** (199)	.65*** (199)	.73*** (187)	.55*** (199)	.75*** (196)	<b>.73 (319)</b> <b>.84 (207)</b>	.25*** (300)	.10 (301)	.14* (301)	.08 (301)	.56*** (318)
PS	Iper	-.32*** (218)	-.14* (218)	-.08 (218)	-.39*** (218)	-.25*** (218)	.40*** (206)	.38*** (207)	.31*** (192)	.37*** (207)	.26*** (200)	.38*** (202)	<b>.64 (328)</b> <b>.72 (224)</b>	.35*** (328)	.62*** (328)	.13* (328)	.19*** (327)
	Lax	-.15* (218)	-.19** (218)	-.08 (218)	-.17* (218)	-.21** (218)	.12 (206)	.13 (207)	.12 (192)	.21** (207)	.11 (200)	.16* (202)	.47*** (224)	<b>.77 (328)</b> <b>.81 (224)</b>	.26*** (329)	-.29*** (329)	.08 (328)
	Duro	-.21** (218)	-.16* (218)	-.03 (218)	-.23*** (218)	-.28*** (218)	.17* (206)	.22** (207)	.13 (192)	.27*** (207)	.11 (200)	.23*** (202)	.62*** (224)	.35*** (224)	<b>.85 (328)</b> <b>.87 (224)</b>	.20*** (329)	.07 (328)
	Coer	-.13 (218)	-.003 (218)	.03 (218)	-.04 (218)	.06 (218)	.22** (206)	.14 (207)	.16* (192)	.14* (207)	.10 (200)	.17* (202)	.19** (224)	-.25*** (224)	.21*** (224)	<b>.75 (328)</b> <b>.75 (224)</b>	.05 (328)
Apgar	LowSup	-.19*** (224)	-.10 (224)	-.01 (224)	-.22*** (224)	-.19*** (224)	.34*** (210)	.24*** (211)	.42*** (197)	.29*** (211)	.52*** (202)	.53*** (205)	.23*** (219)	.08 (219)	.10 (219)	.09 (219)	<b>.81 (354)</b> <b>.82 (231)</b>
	Stress	-.06 (226)	-.03 (226)	.04 (226)	-.21** (226)	.11 (226)	.43*** (211)	.31*** (212)	.34*** (199)	.15* (212)	.29*** (304)	.35*** (205)	.10 (220)	-.004 (220)	.02 (220)	.10 (220)	.23** (229)

Nota. In diagonale i coefficienti alpha di Cronbach, in rosso quelli rilevati al T1 e in verde quelli rilevati al T2; nelle altre celle i coefficienti r, nel riquadro in alto quelli rilevati al T1 e in quello in basso quelli rilevati al T2. Tra parentesi è riportato il numero di rispondenti.

\* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001.

Appendice 4

Coefficienti di correlazione test-retest e coefficienti delle correlazioni semplici per le scale dell' IBQ-C5F, IBQ-C, TMA, SDQ, CBCL-6/18 e TRF-6/18 al T1 e T2

		T2																	
		BFMS					MMPI-2						PS				Apgar		
		Am	Con	Extra	EmStab	Cul	Anx	Ang	Dep	Lse	Mds	Fam	Iper	Lax	Duro	Coer	LowSup	Stress	
TI	BFMS	Am	.61*** (170)	.20** (170)	.15* (170)	.13 (170)	.31*** (170)	-.17* (157)	-.29*** (309)	-.33*** (298)	-.22** (304)	-.32*** (308)	-.30*** (310)	-.35*** (162)	-.19* (162)	-.18* (162)	-.08 (162)	-.21** (171)	-.002 (171)
		Con	.18* (170)	.69*** (170)	-.14 (170)	.15* (170)	.10* (170)	-.14 (308)	-.22*** (309)	-.15 (298)	-.23** (304)	-.19* (308)	-.23*** (310)	-.05 (162)	-.23** (162)	-.05 (162)	.02 (162)	-.10 (171)	.13 (171)
		Extra	.14* (170)	-.05 (170)	.83*** (170)	.13 (342)	.31*** (170)	-.07 (307)	.07 (308)	-.16* (297)	-.21** (304)	-.11 (307)	.004 (309)	-.08 (162)	-.05 (162)	.02 (162)	-.09 (162)	-.10 (171)	.08 (171)
		EmStab	.14 (170)	-.01 (170)	.02 (170)	.70*** (170)	.21** (170)	-.46*** (308)	-.42*** (309)	-.44*** (298)	-.26*** (304)	-.35*** (308)	-.31*** (310)	-.38*** (162)	-.09 (162)	-.14 (162)	-.04 (162)	-.28*** (171)	-.15* (171)
		Cul	.25*** (170)	.19* (170)	.34*** (170)	.28*** (170)	.67*** (170)	-.19* (308)	-.14 (309)	-.33*** (298)	-.26*** (304)	-.20*** (308)	-.16 (310)	-.15 (162)	-.04 (162)	-.11 (162)	.02 (162)	-.13 (171)	.08 (171)
	MMPI-2	Anx	-.09 (156)	-.02 (156)	.000 (156)	-.43*** (156)	-.12 (156)	.67*** (148)	.47*** (149)	.64*** (143)	.47*** (147)	.42*** (141)	.40*** (144)	.32*** (150)	.01 (150)	.09 (150)	.23** (150)	.33*** (155)	.27*** (156)
		Ang	-.17* (157)	-.11 (157)	-.03 (157)	-.42*** (157)	-.20* (157)	.44*** (147)	.66*** (147)	.44*** (143)	.23** (147)	.29*** (141)	.36*** (141)	.26** (149)	-.08 (149)	.11 (149)	.07 (149)	.21** (313)	.21** (156)
		Dep	-.13 (154)	-.08 (154)	-.19* (154)	-.45*** (154)	-.23** (154)	.64*** (144)	.44*** (144)	.73*** (142)	.55*** (144)	.51*** (139)	.50*** (140)	.29*** (147)	.04 (147)	.05 (147)	.15 (147)	.43*** (303)	.23** (154)
		Lse	-.19* (158)	-.16* (158)	-.24** (158)	-.35*** (158)	-.31*** (158)	.39*** (149)	.34*** (150)	.54*** (145)	.66*** (150)	.34*** (145)	.33*** (143)	.29*** (154)	.07 (154)	.11 (154)	.08 (154)	.27*** (157)	.04 (158)
		Mds	-.05 (160)	-.18* (160)	-.02 (160)	-.26*** (160)	-.08 (160)	.34*** (149)	.30*** (150)	.44*** (146)	.26*** (149)	.62*** (145)	.41*** (143)	.11 (153)	.03 (153)	-.01 (153)	.10 (153)	.46*** (159)	.09 (160)
		Fam	-.10 (160)	-.13 (160)	.11 (160)	-.25*** (160)	-.12 (160)	.45*** (149)	.49*** (149)	.54*** (146)	.39*** (149)	.57*** (143)	.68*** (142)	.21** (153)	.07 (153)	.16* (153)	.14 (153)	.51*** (159)	.20* (160)
	PS	Iper	-.21** (164)	-.01 (164)	-.03 (164)	-.33*** (164)	-.23** (164)	.27*** (152)	.26*** (152)	.21* (147)	.21** (151)	.11 (145)	.24** (145)	.67*** (157)	.29*** (157)	.48*** (157)	.02* (157)	.19* (165)	.11 (166)
		Lax	-.12 (164)	-.19* (164)	.01 (164)	-.05 (164)	-.05 (164)	.01 (152)	-.002 (152)	.04 (147)	.09 (151)	.10 (145)	.10 (145)	.27*** (157)	.70*** (157)	.23** (157)	-.21** (157)	-.02 (165)	.02 (166)
		Duro	-.21** (164)	-.10 (164)	.01 (164)	-.27*** (164)	-.29*** (164)	.16 (152)	.19* (152)	.12 (147)	.11 (151)	.06 (145)	.20* (145)	.50*** (157)	.14 (157)	.67*** (157)	.18* (157)	.15* (165)	.04 (166)
		Coer	-.08 (164)	.12 (164)	-.06 (164)	-.05 (164)	-.05 (164)	.09 (152)	.05 (152)	.06 (147)	.07 (151)	-.002 (145)	.07 (145)	.12 (157)	-.13 (157)	.16* (157)	.56*** (157)	.05 (165)	.05 (166)
	Apgar	LowSup	-.05 (172)	-.07 (172)	-.04 (172)	-.15* (172)	-.12 (172)	.26*** (160)	.17* (160)	.31*** (154)	.18* (159)	.47*** (153)	.37*** (174)	.16* (164)	.04 (164)	-.02 (164)	.05 (164)	.56*** (172)	.12 (173)
		Stress	.06 (172)	.08 (172)	.01 (172)	-.07 (172)	.09 (172)	.23** (160)	.10 (160)	.08 (154)	-.01 (159)	.13 (153)	.11 (174)	.01 (164)	-.12 (164)	.03 (164)	.13 (164)	.10 (172)	.51*** (173)

Nota. In diagonale i coefficienti di correlazione test-retest, nelle altre celle i coefficienti r.

Tra parentesi è riportato il numero di rispondenti.

\* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001.

Appendice 5

Coefficienti delle correlazioni semplici per le scale del BFMS, MMPI-2, PS, APGAR al TI e le scale dell' IBQ-C5F, IBQ-C, TMA, SDQ, CBCL-6/18 e TRF-6/18 al TI

		TI																	
		BFMS					MMPI-2					PS					APGAR		
		Am	Con	Extra	EmStab	Cul	Anx	Ang	Dep	Lse	Mds	Fam	Iner	Lax	Dum	Coer	LowSup	Stress	
TI	IBQ-C5F	Con	-.001 (247)	.22*** (247)	-.03 (247)	.07 (247)	.07 (247)	-.11 (227)	-.20** (224)	.01 (221)	-.09 (224)	-.03 (226)	-.14* (228)	-.08 (233)	-.15* (234)	.001 (234)	-.19** (253)	-.10 (252)	
		InsEm	.10 (247)	-.04 (247)	.12 (246)	.02 (247)	.05 (247)	-.08 (227)	-.02 (224)	-.10 (221)	-.09 (224)	-.04 (226)	-.07 (228)	-.03 (233)	-.06 (234)	.002 (234)	-.06 (234)	-.06 (253)	.03 (252)
		Ima	.04 (247)	.12 (247)	-.11 (246)	.01 (247)	.01 (247)	-.03 (227)	-.05 (224)	.06 (221)	-.09 (224)	.04 (226)	-.09 (228)	-.05 (233)	-.03 (234)	-.13 (234)	-.06 (234)	-.10 (253)	-.09 (252)
		Dom	-.02 (248)	-.04 (248)	-.05 (247)	.05 (248)	-.001 (248)	.12 (228)	-.02 (225)	.04 (222)	.09 (225)	.01 (227)	.04 (229)	.20** (234)	.04 (235)	.19** (235)	.14* (235)	.06 (254)	.02 (253)
		Lov	.003 (248)	.09 (248)	-.13* (247)	.06 (248)	-.08 (248)	.03 (228)	-.09 (225)	.09 (222)	.01 (225)	-.01 (227)	-.02 (229)	-.12 (234)	-.09 (235)	-.14* (235)	.01 (235)	-.07 (254)	-.07 (253)
	IBQ-CpeerA	Dom	.05 (247)	-.02 (247)	-.002 (246)	.09 (247)	.13* (247)	-.07 (227)	-.09 (224)	-.10 (221)	-.06 (224)	-.12 (226)	-.12 (228)	.07 (233)	-.07 (234)	.11 (234)	.23*** (234)	-.03 (253)	.06 (252)
		Lov	.02 (247)	.06 (247)	-.01 (246)	-.04 (247)	-.06 (247)	-.02 (227)	-.04 (224)	.06 (221)	-.08 (224)	-.03 (226)	-.14* (228)	.02 (233)	-.07 (234)	-.12 (234)	-.09 (234)	-.17** (253)	-.17** (252)
	IBQ-CpeerB	Dom	-.001 (241)	-.02 (241)	-.06 (240)	.004 (241)	-.09 (241)	.001 (222)	.05 (218)	.03 (216)	-.03 (219)	.02 (223)	.02 (221)	.06 (227)	-.08 (228)	.15* (228)	.20** (228)	.04 (246)	-.02 (245)
		Lov	.06 (241)	.11 (241)	-.06 (240)	.02 (241)	-.02 (241)	-.01 (222)	.07 (218)	.02 (216)	-.03 (219)	-.04 (223)	-.07 (227)	-.07 (228)	-.08 (228)	.02 (228)	.01 (228)	-.04 (246)	-.16* (245)
	IBQ-Cpeer	Dom	.02 (240)	-.03 (240)	-.04 (239)	.05 (240)	.02 (240)	-.04 (221)	-.03 (217)	-.04 (215)	-.05 (218)	-.06 (220)	-.06 (222)	.08 (226)	-.07 (227)	.16* (227)	.25*** (227)	.001 (245)	.05 (244)
		Lov	.05 (240)	.10 (240)	-.04 (239)	-.01 (240)	-.04 (240)	-.02 (221)	.02 (217)	.04 (215)	-.06 (218)	-.03 (220)	-.12 (222)	-.13* (226)	-.03 (227)	-.05 (227)	-.07 (227)	-.08 (245)	-.19** (244)
	TMA	Inter	-.03 (245)	.03 (245)	-.08 (245)	.07 (245)	-.11 (245)	-.001 (227)	-.09 (223)	.03 (221)	-.01 (223)	-.04 (225)	.06 (227)	-.05 (231)	-.04 (232)	-.07 (232)	.09 (232)	.04 (252)	-.06 (251)
		Fam	.01 (245)	.15* (245)	.03 (245)	-.06 (245)	-.03 (245)	.01 (227)	-.06 (223)	.10 (221)	.08 (223)	-.014 (225)	-.08 (227)	-.03 (231)	-.08 (232)	-.04 (232)	-.01 (232)	-.08 (252)	-.13 (251)
		Scol	.11 (245)	.20** (245)	-.09 (245)	-.01 (245)	-.07 (245)	-.03 (227)	-.09 (223)	.06 (221)	-.02 (223)	-.01 (225)	-.04 (227)	-.08 (231)	-.09 (232)	-.13* (232)	-.09 (232)	-.13* (252)	-.19** (251)
		Corpo	-.01 (245)	.20** (245)	-.08 (245)	-.03 (245)	-.08 (245)	-.01 (227)	-.06 (223)	.05 (221)	-.04 (223)	.001 (225)	-.03 (227)	.06 (231)	-.01 (232)	-.02 (232)	.03 (232)	-.06 (252)	-.13* (251)
	SDQ	Iper	-.10 (247)	-.26*** (8247)	.04 (246)	-.09 (247)	.001 (247)	.10 (228)	.13 (224)	.01 (222)	.09 (224)	.03 (226)	.14* (228)	.09 (235)	.08 (234)	.09 (234)	.05 (253)	.07 (253)	.11 (252)
		Emo	-.05 (247)	-.19** (8247)	.08 (246)	-.05 (247)	.02 (247)	-.06 (228)	.09 (224)	-.07 (222)	.01 (224)	-.01 (226)	.03 (228)	-.09 (235)	-.03 (234)	.02 (234)	.04 (253)	-.04 (253)	.05 (252)
		Cond	.02 (247)	-.22*** (8247)	-.04 (246)	-.06 (247)	.08 (247)	.10 (228)	.14* (224)	.003 (222)	.07 (224)	.02 (226)	.07 (228)	.07 (235)	.03 (234)	.12 (234)	.10 (253)	.01 (253)	.14* (252)
		Rel	.03 (247)	.02 (8247)	.10 (246)	-.04 (247)	.17** (247)	.04 (228)	-.01 (224)	-.03 (222)	.02 (224)	.01 (226)	-.05 (228)	.02 (235)	-.04 (234)	-.05 (234)	-.04 (253)	-.04 (253)	.14* (252)
		Tot	-.04 (247)	-.24*** (8247)	.07 (246)	-.09 (247)	.09 (247)	.06 (228)	.13 (224)	-.03 (222)	.07 (224)	.02 (226)	.07 (228)	.03 (235)	.02 (234)	.07 (234)	.05 (253)	.000 (253)	.15* (252)
	HIPIC	Extra	.14** (329)	.04 (329)	.21*** (328)	-.01 (329)	.15** (329)	-.03 (304)	-.02 (304)	-.05 (294)	-.10 (301)	-.14* (304)	-.01 (306)	-.10 (318)	-.08 (319)	-.06 (319)	.05 (319)	-.08 (338)	-.01 (337)
		Ben	.22*** (329)	.26*** (329)	.08 (328)	.10 (329)	.12* (329)	-.14* (304)	-.08 (304)	-.09 (294)	-.16** (301)	-.17** (304)	-.25*** (306)	-.27*** (318)	-.19*** (319)	-.20*** (319)	-.08 (319)	-.25*** (338)	-.14* (337)
		Con	.13* (329)	.40*** (329)	.09 (328)	.08 (329)	.10 (329)	-.13* (304)	-.10 (304)	-.08 (294)	-.17** (301)	-.19*** (304)	-.19*** (306)	-.17** (318)	-.11** (319)	-.22*** (319)	-.15** (319)	-.19*** (338)	-.15** (337)
		EmStab	.15** (329)	.16** (329)	.02 (328)	.25*** (329)	.14* (304)	-.38*** (304)	-.25*** (304)	-.23*** (294)	-.30*** (301)	-.19** (304)	-.28*** (306)	-.10 (318)	-.08 (319)	-.06 (319)	.05 (319)	-.08 (338)	-.01 (337)
Ima		.17** (329)	.12* (329)	.18*** (328)	.06 (329)	.24*** (329)	-.09 (304)	-.06 (304)	-.03 (294)	-.10 (301)	-.16*** (304)	-.06 (306)	-.10 (318)	-.08 (319)	-.06 (319)	.05 (319)	-.08 (338)	-.01 (337)	
CBCL	Soc	-.13* (336)	-.15** (335)	-.05 (336)	-.23*** (336)	-.04 (310)	.31*** (310)	.22*** (309)	.22*** (307)	.14*** (311)	.24*** (314)	.14* (324)	.08 (325)	.05 (325)	.000 (325)	.15** (348)	.15** (347)		
	Int	-.16** (336)	-.16** (336)	-.12* (336)	-.27*** (336)	-.13* (310)	.41*** (309)	.35*** (309)	.31*** (307)	.33*** (311)	.19** (314)	.26*** (324)	.12* (325)	.07 (325)	-.001 (325)	.05 (325)	.21*** (348)	.15** (347)	
	Ext	-.17*** (336)	-.29*** (335)	-.10 (336)	-.20*** (336)	-.14** (310)	.30*** (309)	.18*** (309)	.25*** (307)	.22*** (307)	.25*** (311)	.31*** (314)	.29*** (324)	.16** (325)	.22*** (325)	.08 (325)	.27*** (348)	.24*** (347)	
TRF	Soc	-.03 (240)	-.09 (239)	.06 (239)	-.13* (240)	.13* (240)	.27*** (218)	.06 (219)	.19** (212)	.13* (216)	.19** (219)	.14* (221)	.06 (229)	.03 (230)	-.03 (230)	.09 (230)	.11 (249)	.09 (249)	
	Int	-.01 (240)	-.02 (239)	-.02 (240)	-.09 (240)	.07 (240)	.20** (218)	.16* (219)	.13 (212)	.11 (216)	.17* (219)	.15* (221)	.01 (229)	.04 (230)	-.07 (230)	.08 (230)	.17** (249)	.004 (249)	
	Ext	-.04 (240)	-.05 (239)	-.01 (240)	-.05 (240)	.10 (240)	.20** (218)	.03 (219)	.11 (212)	.04 (216)	.17** (219)	.10 (221)	.11 (229)	-.04 (230)	.03 (230)	.19** (249)	.17** (249)	.22*** (249)	

Nota. Tra parentesi è riportato il numero di rispondenti.

\* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001.

Appendice 6

Coefficienti delle correlazioni semplici per le scale del BFMS, MMPI-2, PS, APGAR al T2 e le scale dell' IBQ-C5F, IBQ-C, TMA, SDQ, CBCL-6/18 e TRF-6/18 al T2

		T2																	
		BFMS					MMPI-2					PS					APGAR		
		Am	Con	Extra	EmStab	Cul	Anx	Ang	Dep	Lse	Mds	Fam	Iner	Lax	Duro	Coer	LowSup	Stress	
T2	IBQ-C5F	Con	.06 (221)	.11 (221)	.002 (221)	-.03 (221)	-.05 (206)	-.08 (205)	-.02 (192)	-.11 (205)	-.07 (198)	-.12 (199)	-.01 (216)	-.002 (216)	-.02 (216)	-.05 (216)	-.12 (222)	-.03 (224)	
		InsEm	.10 (221)	-.07 (221)	-.003 (221)	.06 (221)	.01 (221)	-.03 (206)	-.10 (192)	-.08 (205)	-.05 (198)	-.04 (198)	-.09 (199)	-.11 (216)	-.01 (216)	-.11 (216)	-.11 (216)	-.06 (222)	-.01 (224)
		Ima	-.04 (221)	.07 (221)	-.04 (221)	.01 (221)	.06 (221)	-.08 (206)	.04 (192)	-.05 (205)	-.04 (198)	-.05 (198)	-.04 (199)	-.08 (216)	-.09 (216)	-.08 (216)	-.04 (216)	-.08 (222)	-.05 (224)
		Dom	.02 (221)	.05 (221)	.09 (221)	-.003 (221)	.07 (221)	.04 (206)	-.03 (192)	.04 (205)	-.03 (198)	-.04 (198)	.05 (199)	.003 (216)	.04 (216)	-.06 (216)	.03 (216)	.06 (222)	.04 (224)
		Lov	-.06 (221)	.03 (221)	-.10 (221)	.000 (221)	-.06 (221)	-.04 (206)	-.01 (192)	-.03 (205)	.03 (198)	-.02 (198)	-.02 (199)	-.04 (216)	-.05 (216)	.001 (216)	-.03 (216)	-.15* (222)	-.14* (224)
	IBQ-CpeerA	Dom	.02 (213)	.07 (213)	.13 (213)	.03 (213)	.08 (213)	.05 (200)	.05 (199)	.05 (184)	-.03 (199)	.01 (192)	.04 (193)	.07 (206)	-.03 (206)	.11 (206)	.15* (206)	-.01 (214)	-.05 (216)
		Lov	.01 (213)	-.002 (213)	-.06 (213)	.08 (213)	-.08 (213)	-.08 (200)	-.09 (199)	-.05 (184)	.01 (199)	-.03 (192)	-.07 (193)	-.13 (206)	.02 (206)	-.05 (206)	-.12 (206)	-.05 (214)	-.10 (216)
	IBQ-CpeerB	Dom	.02 (210)	.06 (210)	.07 (210)	.03 (210)	-.02 (210)	-.03 (195)	-.04 (195)	-.03 (181)	-.04 (195)	-.05 (188)	-.06 (189)	.10 (206)	-.03 (206)	.07 (206)	.14* (206)	.07 (214)	-.07 (216)
		Lov	-.09 (210)	-.08 (210)	-.12 (210)	.10 (210)	-.05 (210)	-.11 (195)	-.02 (195)	-.03 (181)	.06 (195)	-.02 (188)	-.01 (189)	-.05 (206)	.09 (206)	.09 (206)	-.09 (206)	-.12 (214)	-.17* (216)
	IBQ-Cpeer	Dom	.04 (203)	.10 (203)	.10 (203)	.06 (203)	.04 (203)	.01 (190)	.002 (190)	.02 (175)	-.03 (189)	-.04 (182)	-.02 (184)	.10 (196)	-.04 (196)	.11 (196)	.17* (196)	.04 (204)	-.06 (206)
		Lov	-.05 (203)	-.07 (203)	-.10 (203)	.11 (203)	-.08 (203)	-.12 (190)	-.07 (190)	-.06 (175)	.05 (189)	-.02 (182)	-.05 (184)	-.12 (196)	.07 (196)	.01 (196)	-.15* (196)	-.11 (204)	-.18** (206)
	TMA	Inter	.04 (218)	.08 (218)	.04 (218)	.03 (218)	-.01 (218)	-.01 (203)	-.04 (202)	-.04 (189)	-.05 (202)	-.04 (195)	-.07 (196)	-.05 (213)	-.08 (213)	-.02 (213)	-.02 (213)	-.03 (219)	-.11 (222)
		Fam	.11 (218)	.10 (218)	.03 (218)	.002 (218)	-.03 (218)	-.10 (203)	.03 (202)	-.01 (189)	-.02 (202)	-.10 (195)	-.04 (196)	.03 (213)	.01 (213)	.09 (213)	-.03 (213)	.03 (219)	-.04 (222)
		Scol	.02 (218)	.18** (218)	-.01 (218)	.001 (218)	.08 (218)	-.08 (203)	.08 (202)	.04 (189)	-.07 (202)	-.03 (195)	-.01 (196)	-.08 (213)	-.08 (213)	-.02 (213)	-.04 (213)	-.03 (219)	-.07 (222)
		Corpo	.06 (218)	.10 (218)	.02 (218)	.04 (218)	.05 (218)	-.08 (203)	-.003 (202)	.000 (189)	-.06 (202)	-.07 (195)	-.03 (196)	.06 (213)	.04 (213)	.03 (213)	-.02 (213)	.02 (219)	-.09 (222)
	SDQ	Iper	-.17* (219)	-.13 (219)	-.02 (219)	-.11 (219)	-.06 (204)	.05 (203)	-.01 (190)	.03 (203)	.13 (196)	.10 (197)	.11 (214)	-.002 (214)	.05 (214)	.08 (214)	.08 (220)	.06 (222)	
		Emo	.07 (219)	-.08 (219)	.08 (219)	.03 (219)	.07 (219)	-.03 (204)	-.15* (203)	-.10 (190)	-.10 (203)	-.03 (196)	-.13 (214)	-.14 (214)	-.04 (214)	-.06 (214)	-.01 (214)	-.10 (220)	-.02 (222)
		Cond	-.01 (219)	-.09 (219)	-.08 (219)	.05 (219)	.01 (219)	.01 (204)	-.09 (203)	-.02 (190)	.01 (203)	.10 (196)	.04 (197)	.06 (214)	-.04 (214)	.03 (214)	.06 (214)	.05 (220)	.05 (222)
		Rel	-.10 (219)	-.07 (219)	-.003 (219)	-.07 (219)	-.03 (219)	.10 (204)	.04 (203)	.16* (190)	.07 (203)	.06 (196)	.11 (197)	.05 (214)	.05 (214)	-.04 (214)	.04 (214)	.03 (220)	.07 (222)
		Tot	-.07 (219)	-.13 (219)	-.01 (219)	-.03 (219)	-.004 (219)	.04 (204)	-.09 (203)	.02 (190)	.04 (203)	.08 (196)	.02 (197)	.02 (214)	-.02 (214)	-.002 (214)	.06 (214)	.02 (220)	.05 (222)
	HIPIC	Extra	.18** (222)	.12 (222)	.27*** (222)	.06 (222)	.24*** (222)	-.15* (208)	-.03 (208)	-.12 (195)	-.28*** (200)	-.19** (201)	-.10 (217)	-.16* (217)	-.19** (217)	-.09 (217)	.001 (217)	-.12 (222)	.02 (224)
		Ben	.36*** (222)	.34*** (222)	.08 (222)	.16* (222)	.28*** (222)	-.20** (208)	-.21** (208)	-.23*** (195)	-.26*** (208)	-.19** (200)	-.23*** (201)	-.30*** (217)	-.23*** (217)	-.26*** (217)	-.09 (217)	-.19** (222)	-.07 (224)
		Con	.20** (222)	.41*** (222)	.06 (222)	.08 (222)	.23*** (222)	-.17* (208)	-.09 (208)	-.14* (195)	-.21** (208)	-.16* (200)	-.19** (201)	-.24*** (217)	-.15** (217)	-.20** (217)	-.16* (217)	-.20** (222)	-.04 (224)
		EmStab	.26*** (222)	.18** (222)	.10 (222)	.29*** (222)	.22*** (222)	-.30*** (208)	-.24*** (208)	-.36*** (195)	-.33*** (208)	-.23*** (200)	-.21** (201)	-.26*** (217)	-.23*** (217)	-.14* (217)	-.06 (217)	-.16** (222)	-.19** (224)
Ima		.11 (222)	.19** (222)	.13 (222)	-.001 (222)	.34*** (222)	-.09 (208)	.000 (208)	-.06 (195)	-.17* (208)	-.05 (200)	-.01 (201)	-.25*** (217)	-.22*** (217)	-.21** (217)	-.11 (217)	-.11 (222)	.02 (224)	
CBCL	Soc	-.24*** (225)	-.25*** (225)	-.08 (225)	-.28*** (225)	-.18** (210)	.36*** (210)	.33*** (210)	.41*** (197)	.28*** (210)	.34*** (202)	.36*** (203)	.26*** (219)	.16* (219)	.10 (219)	.16* (219)	.29*** (226)	.31*** (228)	
	Int	-.14* (225)	-.22*** (225)	-.04 (225)	-.25*** (225)	-.05 (210)	.47*** (210)	.37*** (210)	.46*** (197)	.40*** (202)	.38*** (202)	.41*** (203)	.23*** (219)	.11 (219)	.05 (219)	.14* (219)	.25*** (226)	.36*** (228)	
	Ext	-.19** (225)	-.26*** (225)	.04 (225)	-.21*** (225)	-.10 (210)	.40*** (210)	.31*** (210)	.35*** (197)	.28*** (210)	.31*** (202)	.36*** (203)	.30*** (219)	.20** (219)	.22*** (219)	.16* (219)	.28*** (226)	.32*** (228)	
TRF	Soc	.13 (123)	.04 (123)	.03 (123)	.24** (123)	.12 (123)	-.04 (110)	-.06 (111)	.03 (103)	-.01 (110)	.23* (105)	.07 (106)	.04 (118)	.02 (118)	-.11 (118)	.09 (118)	.21* (123)	.28** (125)	
	Int	.11 (123)	.03 (123)	.07 (123)	.13 (123)	.18 (123)	-.003 (110)	-.03 (111)	-.03 (103)	-.10 (110)	.06 (105)	-.01 (106)	-.05 (118)	.01 (118)	-.26** (118)	.02 (118)	.13 (123)	.17 (125)	
	Ext	.05 (123)	.08 (123)	.01 (123)	.16 (123)	.12 (123)	.07 (110)	.12 (111)	.03 (103)	.10 (110)	.27** (105)	.13 (106)	.11 (118)	.02 (118)	-.06 (118)	.11 (118)	.28** (123)	.32*** (125)	

Nota. Tra parentesi è riportato il numero di rispondenti.

\* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001.

Appendice 7

Coefficienti delle correlazioni semplici per le scale del BFMS, MMPI-2, PS, APGAR al T1 e le scale dell' IBQ-C5F, IBQ-C, TMA, SDQ, CBCL-6/18 e TRF-6/18 al T2

		T1																			
		BFMS						MMPI-2						PS						APGAR	
		Am	Con	Extra	EmStab	Cul	Anx	Ang	Dep	Lse	Mds	Fam	Iner	Lax	Duro	Coer	LowSup	Stress			
T2	IBQ-C5F	Con	-.02 (239)	-.14* (239)	-.01 (238)	-.02 (239)	-.01 (239)	-.11 (216)	-.03 (217)	-.01 (212)	-.03 (215)	-.03 (221)	-.04 (219)	-.13* (230)	-.05 (230)	.17** (230)	-.09 (244)	-.18** (244)			
		InsEm	.08 (239)	-.03* (239)	.04 (238)	-.03 (239)	.04 (239)	-.01 (216)	.02 (217)	.004 (212)	-.03 (215)	-.03 (221)	-.04 (219)	-.04 (230)	-.08 (230)	-.05 (230)	-.05 (230)	.10 (244)	.10 (244)		
		Ima	-.01 (239)	.11 (239)	-.15* (238)	.09 (239)	-.07 (239)	-.09 (216)	-.03 (217)	-.02 (212)	-.01 (215)	-.02 (221)	-.01 (219)	-.07 (230)	-.08 (230)	-.08 (230)	.07 (230)	-.08 (244)	-.08 (244)		
		Dom	-.03 (240)	-.04 (240)	.02 (239)	.07 (240)	-.08 (240)	.04 (216)	.03 (217)	-.06 (212)	-.05 (215)	-.03 (221)	.05 (219)	-.03 (231)	.05 (231)	-.03 (231)	.04 (231)	.01 (245)	.03 (245)		
		Lov	-.05 (240)	.08 (240)	-.11 (239)	.05 (240)	-.09 (240)	-.03 (216)	.000 (217)	.04 (212)	.04 (215)	.04 (221)	-.05 (219)	-.07 (231)	-.03 (231)	-.09 (231)	.08 (231)	-.04 (245)	-.14* (245)		
	IBQ-CpeerA	Dom	-.04 (233)	-.06 (233)	.004 (232)	.06 (233)	-.06 (233)	-.01 (209)	-.06 (211)	-.04 (204)	.02 (206)	-.08 (212)	-.03 (211)	.02 (222)	-.08 (222)	.05 (222)	.11 (222)	.01 (237)	-.001 (237)		
		Lov	.06 (233)	.02 (233)	-.07 (232)	-.02 (233)	-.10 (233)	.06 (209)	-.01 (211)	-.003 (204)	-.07 (206)	-.01 (212)	-.10 (211)	-.08 (222)	.06 (222)	-.01 (222)	-.13 (222)	-.02 (237)	-.07 (237)		
	IBQ-CpeerB	Dom	.01 (233)	-.04 (233)	-.01 (232)	.01 (233)	-.02 (233)	-.02 (209)	-.05 (211)	-.06 (204)	-.07 (206)	-.04 (212)	-.05 (211)	.08 (221)	-.10 (221)	.07 (221)	.13* (221)	.03 (235)	.13 (235)		
		Lov	-.02 (233)	.03 (233)	-.10 (232)	.01 (233)	-.03 (233)	.04 (209)	.07 (211)	.09 (204)	.11 (206)	.04 (212)	.05 (211)	-.09 (221)	.04 (221)	-.03 (221)	-.07 (221)	-.01 (235)	-.09 (235)		
	IBQ-Cpeer	Dom	-.03 (219)	-.04 (219)	-.03 (218)	.03 (219)	-.06 (219)	-.01 (199)	-.03 (199)	-.05 (192)	-.04 (195)	-.06 (200)	-.06 (198)	.06 (209)	-.11 (209)	.07 (209)	.16* (209)	.04 (223)	.07 (223)		
		Lov	.03 (219)	-.003 (219)	-.11 (218)	-.01 (219)	-.08 (219)	.07 (199)	.03 (199)	.06 (192)	.04 (195)	.04 (204)	-.02 (198)	-.11 (209)	.06 (209)	-.05 (209)	-.14* (209)	-.01 (223)	-.08 (223)		
	TMA	Inter	-.02 (235)	.08 (235)	-.02 (234)	.03 (235)	-.17* (235)	-.05 (213)	-.05 (213)	-.06 (207)	-.10 (212)	-.03 (218)	-.11 (211)	-.08 (227)	.004 (227)	-.01 (227)	.02 (227)	-.03 (240)	-.13* (240)		
		Fam	.02 (235)	.08 (235)	.03 (234)	.02 (235)	-.07 (235)	-.07 (213)	.004 (213)	-.04 (207)	-.05 (212)	-.02 (218)	-.03 (216)	-.02 (227)	-.08 (227)	.04 (227)	.06 (227)	-.06 (240)	-.15* (240)		
		Scol	.09 (235)	.27*** (235)	-.03 (234)	.08 (235)	-.02 (235)	-.14* (213)	-.05 (213)	-.10 (213)	-.20** (207)	-.05 (212)	-.17* (218)	-.15* (227)	-.10 (227)	-.13 (227)	.01 (240)	-.12 (240)	-.21*** (240)		
		Corpo	.02 (235)	.11 (235)	.06 (234)	.03 (235)	-.05 (235)	-.08 (213)	.002 (213)	-.04 (213)	-.10 (207)	-.01 (212)	-.09 (218)	-.02 (227)	.05 (227)	-.01 (227)	.06 (227)	-.07 (240)	-.18** (240)		
	SDQ	Iper	-.02 (236)	-.12 (236)	.05 (235)	-.01 (236)	-.01 (236)	.08 (215)	.02 (214)	.09 (208)	.12 (214)	.06 (220)	.16* (218)	.13* (229)	-.01 (229)	.14* (229)	-.01 (242)	.11 (242)	.19** (242)		
		Emo	.05 (236)	.01 (236)	.09 (235)	.01 (236)	.07 (236)	.05 (215)	-.01 (214)	.05 (208)	-.02 (214)	.05 (220)	.01 (218)	-.01 (229)	-.07 (229)	.05 (229)	.003 (242)	.02 (242)	.07 (242)		
		Cond	-.001 (236)	-.05 (236)	-.02 (235)	.05 (236)	.04 (236)	.06 (215)	.01 (214)	.002 (208)	.01 (214)	.05 (220)	.08 (218)	.08 (229)	-.01 (229)	.05 (229)	-.002 (242)	.15* (242)	.17** (242)		
		Rel	-.002 (236)	-.02 (236)	-.02 (235)	-.09 (236)	.06 (236)	.12 (215)	.08 (214)	.14* (208)	.12 (214)	.07 (220)	.16* (218)	.12 (229)	-.01 (229)	-.02 (229)	.05 (242)	.03 (242)	.12 (242)		
		Tot	.01 (236)	-.07 (236)	.03 (235)	-.01 (236)	.06 (236)	.11 (215)	.03 (214)	.09 (208)	.08 (214)	.08 (220)	.14* (218)	.11 (229)	-.04 (229)	.08 (229)	.01 (242)	.11 (242)	.19** (242)		
HIPIC	Extra	.10 (167)	.08 (167)	.15 (166)	.03 (167)	.08 (167)	-.13 (152)	.01 (155)	-.11 (151)	-.13 (155)	-.13 (158)	-.01 (160)	-.02 (160)	-.15 (160)	.02 (160)	-.11 (169)	-.08 (169)	-.05 (169)			
	Ben	.31*** (167)	.28*** (167)	.09 (166)	.07 (167)	.22** (167)	-.11 (152)	-.07 (155)	-.04 (151)	-.16* (155)	-.13 (158)	-.14 (160)	-.27*** (160)	-.27*** (160)	-.26*** (160)	.03 (169)	-.19* (169)	-.06 (169)			
	Con	.09 (167)	.34*** (167)	.03 (166)	-.003 (167)	.13 (167)	-.09 (152)	-.003 (155)	-.04 (151)	-.13 (155)	-.15 (158)	-.09 (160)	-.08 (160)	-.14 (160)	-.21*** (160)	-.01 (169)	-.14 (169)	-.14 (169)			
	EmStab	.18* (167)	.14 (167)	-.02 (166)	.16* (167)	.07 (167)	-.39*** (152)	-.17* (155)	-.29*** (151)	-.31*** (155)	-.14 (158)	-.17* (158)	-.15 (160)	-.14 (160)	-.11 (160)	-.12 (169)	-.12 (169)	-.19* (169)			
	Ima	.05 (167)	.15 (167)	.03 (166)	.000 (167)	.11 (167)	-.10 (152)	-.05 (155)	-.04 (151)	-.10 (155)	-.14 (158)	-.02 (158)	-.15 (160)	-.14 (160)	-.16* (160)	-.15 (169)	-.05 (169)	-.05 (169)			
CBCL	Soc	-.19* (172)	-.18* (171)	-.06 (172)	-.18* (172)	-.05 (172)	-.19* (156)	.10 (157)	.19* (155)	.22** (159)	.20** (161)	.24** (161)	.16* (165)	.13 (165)	.14 (165)	.08 (173)	.20** (173)	.18* (173)			
	Int	-.10 (172)	-.16* (171)	.02 (171)	-.17* (172)	.05 (172)	.36*** (156)	.23** (157)	.31*** (155)	.31*** (159)	.17* (161)	.28*** (161)	.15* (165)	.13 (165)	.07 (165)	.11 (173)	.14 (173)	.26*** (173)			
	Ext	-.17* (172)	-.28*** (171)	.02 (171)	-.20** (172)	.06 (172)	.21** (156)	.14 (157)	.14 (155)	.18* (159)	.22** (161)	.25** (161)	.27*** (165)	.19* (165)	.26*** (165)	.09 (165)	.19** (173)	.19** (173)			
TRF	Soc	.09 (167)	-.09 (166)	-.001 (166)	.05 (167)	.16 (167)	.12 (152)	-.02 (155)	.10 (151)	.01 (155)	.11 (158)	.16 (158)	-.08 (124)	-.04 (124)	-.10 (124)	.10 (134)	.20* (134)	.22** (134)			
	Int	.22** (167)	-.003 (166)	.12 (166)	-.05 (167)	.24** (167)	.19* (152)	.07 (155)	.20* (151)	.06 (155)	.15 (158)	.14 (158)	-.08 (124)	.07 (124)	-.04 (124)	-.05 (134)	.16* (134)	.11 (134)			
	Ext	-.03 (167)	-.11 (166)	.001 (166)	.01 (167)	.11 (167)	.10 (152)	.02 (155)	.07 (151)	.07 (155)	.14 (158)	.19* (158)	.11 (124)	.04 (124)	.06 (124)	.12 (134)	.28*** (134)	.33*** (134)			

Nota. Tra parentesi è riportato il numero di rispondenti.

\* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001

Appendice 8

Coefficienti delle correlazioni semplici per le scale del BFMS, MMPI-2, PS, APGAR al T2 e le scale dell' IBQ-C5F, IBQ-C, TMA, SDQ, CBCL-6/18 e TRF-6/18 al T1

		T2																	
		BFMS					MMPI-2					PS					APGAR		
		Am	Con	Extra	EmStab	Cul	Anx	Ang	Dep	Lse	Mds	Fam	Iper	Lax	Dum	Coer	LowSup	Stress	
T1	IBQ-C5F	Con	.04 (123)	.10 (123)	-.07 (123)	.05 (123)	.03 (123)	-.10 (117)	-.05 (112)	-.04 (112)	-.08 (116)	-.16 (111)	-.09 (110)	-.04 (120)	-.05 (120)	.02 (120)	.002 (120)	-.18* (126)	-.03 (128)
		InsEm	.12 (123)	.03 (123)	.003 (123)	.13 (123)	-.01 (123)	-.19* (117)	-.27** (112)	-.23* (112)	-.06 (116)	-.21* (111)	-.22* (110)	-.03 (120)	.08 (120)	.09 (120)	-.14 (120)	-.18* (126)	-.13 (128)
		Ima	.04 (123)	.06 (123)	-.12 (123)	.01 (123)	-.09 (123)	.01 (117)	.06 (112)	.02 (112)	.06 (116)	-.01 (111)	.10 (110)	.08 (120)	.05 (120)	.09 (120)	-.08 (120)	.13 (126)	-.03 (128)
		Dom	-.09 (123)	.03 (123)	.04 (123)	-.03 (123)	.04 (123)	.10 (117)	.09 (112)	.08 (112)	.13 (116)	.09 (111)	-.03 (110)	.19* (120)	-.02 (120)	.15 (120)	.21* (120)	.01 (126)	.01 (128)
		Lov	.11 (123)	.004 (123)	-.07 (123)	.17 (123)	-.10 (123)	-.02 (117)	.000 (112)	.04 (112)	-.01 (116)	-.07 (111)	-.03 (110)	-.16 (120)	-.07 (120)	-.03 (120)	-.01 (120)	-.11 (126)	-.07 (128)
	IBQ-CpeerA	Dom	-.10 (122)	.12 (122)	-.004 (122)	.06 (122)	.17 (122)	.01 (116)	-.06 (111)	-.01 (115)	-.06 (110)	.02 (109)	.13 (119)	-.06 (119)	.16 (119)	.17 (119)	.02 (125)	.09 (127)	
		Lov	.12 (122)	.01 (122)	-.02 (122)	.08 (122)	-.03 (122)	.03 (116)	-.04 (111)	.11 (111)	.000 (115)	.06 (110)	.04 (109)	-.14 (119)	-.02 (119)	-.06 (119)	-.10 (125)	.02 (127)	
	IBQ-CpeerB	Dom	-.05 (121)	.09 (121)	-.10 (121)	-.08 (121)	.05 (121)	.05 (115)	.08 (110)	.12 (111)	.09 (114)	.14 (109)	.05 (108)	.10 (119)	.01 (119)	.03 (119)	.18 (125)	.13 (127)	.04 (127)
		Lov	.004 (121)	.10 (121)	-.17 (121)	.06 (121)	-.05 (121)	-.02 (115)	.07 (110)	.12 (111)	.09 (114)	-.02 (109)	.04 (108)	-.02 (119)	-.05 (119)	-.04 (119)	-.09 (125)	-.04 (127)	
	IBQ-Cpeer	Dom	-.10 (121)	.12 (121)	-.07 (121)	-.01 (121)	.13 (121)	.03 (115)	.01 (110)	.06 (111)	.02 (114)	.09 (109)	.01 (108)	.13 (119)	-.03 (119)	.11 (119)	.22* (125)	.09 (127)	
		Lov	.07 (121)	.06 (121)	-.11 (121)	.09 (121)	-.05 (121)	.01 (115)	.02 (110)	.14 (111)	.06 (114)	.04 (109)	.11 (108)	-.10 (119)	-.04 (119)	-.06 (119)	-.13 (125)	-.02 (127)	
	TMA	Inter	-.04 (122)	.03 (122)	-.07 (122)	-.04 (122)	.02 (122)	.06 (117)	.02 (111)	.09 (111)	.02 (115)	.06 (110)	.02 (109)	-.04 (119)	-.05 (119)	.004 (119)	.04 (124)	.06 (126)	.01 (126)
		Fam	-.06 (122)	.02 (122)	.13 (122)	-.17 (122)	.02 (122)	-.06 (117)	.05 (111)	.01 (111)	-.03 (115)	-.01 (110)	-.04 (109)	.07 (119)	-.003 (119)	.09 (119)	.03 (124)	.09 (126)	-.11 (126)
		Scol	.05 (122)	.06 (122)	-.14 (122)	-.04 (122)	-.03 (122)	.001 (117)	.06 (111)	.09 (111)	-.01 (115)	.01 (110)	.07 (109)	-.10 (119)	-.13 (119)	-.08 (119)	-.11 (124)	.07 (126)	-.06 (126)
		Corpo	-.08 (122)	.13 (122)	-.06 (122)	-.14 (122)	-.004 (122)	.000 (117)	.03 (111)	.04 (111)	-.06 (115)	-.001 (110)	.02 (109)	.09 (119)	-.07 (119)	.05 (119)	-.02 (124)	.06 (126)	.03 (126)
	SDQ	Iper	-.12 (122)	-.08 (122)	.11 (122)	-.09 (122)	-.03 (122)	.02 (117)	.11 (111)	-.03 (111)	.03 (115)	-.04 (110)	.000 (109)	.11 (119)	.14 (119)	.07 (119)	.13 (125)	-.04 (126)	
		Emo	.06 (122)	-.09 (122)	.05 (122)	.08 (122)	.09 (122)	-.05 (117)	-.01 (111)	-.14 (111)	-.06 (115)	-.08 (110)	-.10 (109)	-.12 (119)	-.01 (119)	-.01 (119)	.07 (125)	-.13 (126)	
		Cond	-.11 (122)	-.13 (122)	-.10 (122)	.01 (122)	-.07 (122)	.06 (117)	.05 (111)	.02 (111)	.12 (115)	.05 (110)	-.03 (109)	-.03 (119)	.001 (119)	.09 (119)	.15 (125)	-.06 (126)	
		Rel	.07 (122)	-.03 (122)	.07 (122)	-.05 (122)	.16 (122)	.06 (117)	-.04 (111)	.01 (111)	-.002 (115)	.05 (110)	.04 (109)	.05 (119)	-.02 (119)	-.04 (119)	.07 (125)	-.01 (126)	
		Tot	-.04 (122)	-.12 (122)	.05 (122)	-.02 (122)	.05 (122)	.02 (117)	.04 (111)	-.06 (111)	.03 (115)	-.01 (110)	-.04 (109)	.004 (119)	.05 (119)	.04 (119)	.15 (125)	-.09 (126)	
	HPIC	Extra	.16* (169)	.13 (169)	.22** (169)	.05 (169)	.21** (169)	-.07 (159)	-.03 (158)	-.10 (153)	-.14 (157)	-.17* (151)	-.04 (151)	-.12 (163)	-.19* (163)	-.03 (163)	-.004 (170)	-.13 (171)	.004 (171)
		Ben	.19* (169)	.23** (169)	-.04 (169)	.05 (169)	.17** (169)	.12 (159)	-.16* (158)	-.09 (153)	-.19* (157)	-.16* (151)	-.11 (151)	-.26*** (163)	-.23** (163)	-.25** (163)	-.10 (163)	-.06 (170)	-.06 (171)
		Con	.08 (169)	.38*** (169)	-.004 (169)	-.03 (169)	.12 (169)	-.05 (159)	-.01 (158)	-.03 (153)	-.11 (157)	-.12 (151)	-.05 (151)	-.14 (163)	-.18* (163)	-.16* (163)	-.13 (163)	-.02 (170)	.06 (171)
		EmStab	.23** (169)	.18* (169)	.04 (169)	.21** (169)	.14 (169)	-.27*** (159)	-.23** (158)	-.28*** (153)	-.25** (157)	-.25** (151)	-.21** (151)	-.16* (163)	-.12 (163)	-.11 (163)	-.13 (163)	-.14 (170)	-.08 (171)
		Ima	.02 (169)	.17* (169)	.10 (169)	-.02 (169)	.22** (169)	-.03 (159)	.02 (158)	-.01 (153)	-.08 (157)	-.11 (151)	.04 (151)	-.14 (163)	-.21** (163)	-.10 (163)	-.07 (163)	-.04 (170)	-.01 (171)
	CBCL	Soc	-.18* (172)	-.18* (172)	-.02 (172)	-.10 (172)	-.08 (172)	.29*** (160)	.28*** (160)	.20* (154)	.18* (159)	.26*** (153)	.26*** (164)	.27*** (164)	.18* (164)	.14 (164)	.07 (164)	.09 (173)	.21** (174)
		Int	-.14 (172)	-.12 (172)	-.09 (172)	-.24*** (172)	-.04 (172)	.40*** (160)	.25** (160)	.28*** (159)	.29*** (153)	.26*** (153)	.24** (164)	.16* (164)	.04 (164)	.10 (164)	.14 (164)	.12 (173)	.20** (174)
		Ext	-.19* (172)	-.15* (172)	.000 (172)	-.13 (172)	-.05 (172)	.33*** (160)	.18* (160)	.09 (154)	.21** (159)	.28*** (153)	.21** (164)	.34*** (164)	.18* (164)	.31*** (164)	.15 (164)	.10 (173)	.20** (174)
TRF	Soc	-.14 (133)	-.06 (133)	.06 (133)	-.04 (133)	-.02 (133)	.20* (124)	.16 (120)	-.15 (115)	.10 (124)	.25** (119)	.15 (117)	.14 (129)	.22* (129)	.01 (129)	.05 (134)	.17* (135)		
	Int	-.001 (133)	-.05 (133)	-.02 (133)	.05 (133)	.05 (133)	.07 (124)	.02 (120)	.02 (115)	-.05 (124)	.07 (119)	.05 (129)	-.07 (129)	.14 (129)	-.10 (129)	-.03 (134)	.11 (135)		
	Ext	-.09 (133)	.06 (133)	.04 (133)	.08 (133)	.04 (133)	.20* (124)	.09 (120)	.02 (115)	.14 (124)	.26** (119)	.16 (117)	.21* (129)	.09 (129)	-.11 (129)	.16 (134)	.07 (135)		

Nota. Tra parentesi è riportato il numero di rispondenti.

\* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001.