Gli effetti del genocidio Yazida sull'autoregolazione cognitiva ed emotiva nei bambini

SANDRA PELLIZZONI
MARTINA FONTANA
MARIA CHIARA PASSOLUNGHI
Università degli Studi di Trieste

Voglio essere l'ultima ragazza al mondo con una storia come la mia
Nadia Murad, 2017

Nel marzo 2015, l'Alto Commissariato per i diritti umani delle Nazioni Unite ha definito genocidio le atrocità commesse dallo Stato Islamico dell'Iraq e Siria (ISIS) contro la popolazione yazida (United Nations Human Rights Council, 2016, June 15, 32nd session). Il 3 agosto 2014, infatti, questa minoranza etnico religiosa è stata attaccata per motivi religiosi dai militanti dell'ISIS che hanno preso il controllo dell'area di Sinjar, nell'Iraq nord-occidentale, zona di insediamento della popolazione yazida-curda. È difficile stimare l'impatto umanitario di questa aggressione: circa 5.800 persone appartenenti alla comunità sono state uccise, altre 4.000 sono state sfollate. Circa 3.000 ragazze e donne sono state costrette a forme di schiavitù sessuale (Murad, 2017), i bambini sono stati rapiti, iniziati all'uso delle armi e costretti a convertirsi all'Islam. Circa 1.300 Yazidi che vivevano nella zona di Sinjar a causa di sete, malattie e fortemente provati dalle atroci condizioni vissute hanno perso la vita (Salloum, 2016). Le conseguenze di questo disastro umanitario, cinque anni dopo gli eventi, sono ancora enormi e colpiscono l'intera comunità con un forte effetto sulle fasce più deboli della popolazione.

Grazie al progetto di cooperazione internazionale "Diamo un futuro agli Yazidi", finanziato della Regione Friuli Venezia Giulia (DGRFVG2291/2016), il

laboratorio di Psicologia dello Sviluppo e dei processi di Apprendimento (Evolutivamente_lab) dell'Università degli Studi di Trieste ha avuto la possibilità di organizzare delle attività di ricerca mirate al contrasto delle conseguenze emotive e cognitive del genocidio nei bambini. Crediamo fortemente che, in questo contesto, lavorare con l'età evolutiva sia particolarmente saliente alla luce dell'incondizionata capacità dei più piccoli di guardare al futuro, dell'importanza di promuovere progetti che spezzino le catene di odio interetnico così complesse in quest'area geografica e della promozione di percorsi educativi necessari per dare strumenti di riscatto sociale ed economico alla popolazione.

Il presente capitolo consentirà al lettore di accedere ad una aggiornata letteratura di settore relativa 1) alle conseguenze comportamentali di forme estreme di stress vissute dai bambini, 2) ai programmi di intervento realizzati in contesti di guerra e attacchi terroristici e 3) alla descrizione del programma di training realizzato tramite l'azione degli educatori. L'intervento aveva come obiettivo il miglioramento di abilità cognitive specifiche, le funzioni esecutive, attraverso il gioco.

Stress e trauma nei bambini: quali interventi possibili?

Shonkoff, Boyce e McEwen (2009), hanno descritto tre livelli di stress che possono essere sperimentati durante l'infanzia:

1. Il primo potrebbe essere descritto come una "sfida di vita" in condizioni di normale routine, che include la necessità di affrontare la risoluzione quotidiana dei problemi, promuovendo capacità di coping positivo.
2. Il secondo è caratterizzato da situazioni altamente stressanti, vissute per un tempo limitato, in un contesto di fattori protettivi (ad esempio buone condizioni di salute, assenza di malattia mentale o utilizzo di sostanze da parte dei genitori, condizioni geopolitiche stabili).
3. Il terzo è costituito da una forma di stress definito "tossico" che implicano condizioni in cui il bambino è esposto a condizioni stressogene gravi, croniche e prolungate, in assenza di fattori protettivi. All'interno di quest'ultima tipologia di stress potrebbero essere elencate la violenza familiare, l'abbandono o il crescere in un contesto di guerra/terrorismo caratterizzato da costante pericolo per la vita. Forme di sintomatologia psichiatrica sono state identificate tra i bambini esposti a queste forme di stress, in particolare a guerra e terrorismo, in differenti culture. Gli studi hanno descritto alte percentuali di Disturbo Post Traumatico, depressione, ansia, paura, disregolazione emotiva, disturbi del sonno, somatizzazioni, comportamenti regressivi, problemi di apprendimento e abuso di sostanze in bambini che hanno esperito queste condizioni di vita (Baker & Shaloub-Kerkovian, 1999; Kinzie et al., 1986; Koplewicz et al., 2002; Laor et al., 1997; Pat-Horencyk et al., 2007; Trappler & Friedman, 1996). Anche se queste forme di reattività psicologica tendono a diminuire nel tempo, la letteratura di settore ha dimostrato come i sintomi siano pervasivi, duraturi e possano potenzialmente compromettere significativamente lo sviluppo e il benessere del bambino (Laor et al., 2001).

Alla luce della letteratura di rifermento, emerge con chiarezza la necessità di interventi mirati e finalizzati al miglioramento delle condizioni psicologiche e cognitive dei bambini che crescono in contesti di guerra. La necessità di promuovere training a contrasto di queste complesse conseguenze psicologiche ha portato allo sviluppo di vari programmi di intervento organizzati in seguito ad eventi catastrofici e/o traumatici. Tali interventi, in molti casi, sono finalizzati a garantire un "primo soccorso", al fine di contenere il problema o arginarne gli effetti (Kar, 2009), senza tenere però in considerazione sequele cognitive ed emotive a lungo termine (Pat-Horenczyk et al., 2013; Rogosch et al., 2011). Altri tipi di training, invece, sono stati sviluppati per far fronte a contesti, come quelli bellici, in cui le condizioni di stress possono essere prolungate e le minacce per la vita costanti. Le proposte di intervento, in questo caso, hanno avuto come target un solo bambino, piccoli gruppi e intere classi. Le attività organizzate si diversificavano insegnando da un lato strategie di riduzione dell'attivazione emotiva e del controllo dei segnali di stress, cercando di modificare gli aspetti cognitivi relati alle esperienze traumatiche (Amaya-Jackson et al., 2003; Cohen & Mannarino, 2004; Stein et al., 2003), mentre dall'altro lato miravano alla possibilità di ricostruire forme di resilienza rafforzando nei partecipanti strategie di coping positivo (Baum, 2005; Gurwitch & Messenbaugh, 2001; Macy et al., 2003).

Le proposte di un training sulle funzioni esecutive

Tra i vari fattori su cui poter lavorare in questo contesto abbiamo deciso di concentrarci sulle funzioni esecutive. Tali abilità sono descritte come un insieme di processi dominio generali cruciali per concentrarsi, prestare attenzione e memorizzare le informazioni per la gestione di situazioni nuove e complesse (Diamond, 2013). Il nostro interesse relativamente allo sviluppo di un training su queste componenti è legato, da un lato, alle ricerche che mostrano una la correlazione di queste abilità con aspetti cruciali dello sviluppo quali l'apprendimento (Bull & Scerif, 2001; Blair & Razza, 2007; Clark et al., 2010), l'autoregolazione (Sokol & Müller, 2007) e le abilità sociali (Hughes & Ensor, 2007) e, dall'altro, al fatto che bambini con Disturbo Post Traumatico e istituzionalizzati abbiano abilità deficitarie nelle funzioni esecutive.

Infatti, come indicato in letteratura, chi ha vissuto esperienze altamente traumatizzanti presenta elevati livelli di distraibilità e difficoltà nella sfera dell'attenzione visiva sostenuta (Beers & De Bellis, 2002). Inoltre, è stata osservata una forte associazione tra l'effetto di traumi familiari e memoria, inibizione, attenzione uditiva e velocità di elaborazione delle informazioni (DePrince et al., 2009). Una recente revisione della letteratura sui bambini precocemente istituzionalizzati mostra come siano osservabili deficit specifici in alcuni aspetti delle funzioni esecutive, in modo particolare del controllo inibitorio e della memoria di lavoro (Merz et al., 2016). Queste differenze negli effetti causati dallo stress sui singoli

processi, potrebbero essere legate a traiettorie di sviluppo differenziali relative a specifiche componenti del funzionamento esecutivo. In modo particolare, si ritiene che il controllo inibitorio e la memoria di lavoro si sviluppino in una fase precoce rispetto alle altre componenti e che, per questo motivo, siano maggiormente suscettibili ad una deprivazione precoce (Garon et al., 2008).

Le funzioni esecutive, inoltre, sono descritte nella letteratura di riferimento come *calde* o *fredde* in relazione al tipo di compito specifico richiesto al bambino. Le funzioni esecutive *fredde* sono implicate in compiti astratti e decontestualizzati e richiedono un controllo cosciente di pensieri ed azioni, nonché significative capacità analitiche per risolvere i compiti. Inibizione e memoria di lavoro emergono e iniziano a differenziarsi negli anni della scuola dell'infanzia, e all'età di cinque anni consentono di svolgere con successo compiti che coinvolgono uno o entrambe queste funzioni (Usai et al., 2014). Recentemente, le funzioni esecutive sono state studiate in relazione al loro coinvolgimento in situazioni ad alto contenuto motivazionale ed emotivo (Zelazo & Müller, 2002; Zelazo & Cunningham 2007; Zelazo & Carlson, 2012), indicando l'importanza di queste componenti anche negli aspetti legati alle capacità di autoregolazione (Nigg, 2017). Questi ultimi, definiti processi *caldi*, si attivano in contesti che comportano la regolazione delle motivazioni e delle emozioni in situazioni che suscitano tensione tra gratificazione immediata e ricompense a lungo termine.

Mentre gli studi sulle funzioni esecutive *fredde* e sui training specifici preposti al loro miglioramento propongono risultati sufficientemente coerenti (Pellizzoni et al., 2019; Traverso et al., 2015), la ricerca sugli effetti specifici delle funzioni esecutive *calde* è ancora limitata. Alla luce della necessità di promuovere nei bambini yazidi forme di apprendimento più strutturate e a sostegno degli apprendimenti curriculari (funzioni esecutive *fredde*) così come dell'importanza di monitorare le emozioni ed i loro effetti sociali, il training ha cercato di promuovere e migliorare le modalità ed i processi necessari per l'organizzazione di attività specifiche mirate a potenziare questi aspetti *caldi* e *freddi* del funzionamento esecutivo.

Le attività di training nell'ambito del progetto "Diamo un futuro agli Yazidi"

Le strutture scolastiche o le attività educative informali possono essere considerate luoghi privilegiati in cui implementare interventi di potenziamento, in modo particolare quando si tratta di contesti sociopolitici instabili. Tali ambienti offrono un facile accesso e la loro organizzazione è gestita in molti campi profughi. Gli ambienti educativi nel contesto bellico, infatti, sono importanti luoghi sociali (Gelkopf & Berger 2009; Layne et al. 2008; Pat-Horenczyk et al. 2009; Tol et al. 2008; Wolmer et al.2005) ed è possibile sviluppare progetti specifici che coinvolgano l'insegnante, gli educatori e persone specificamente dedicate e preparate per organizzare attività con i bambini. Gli interventi scolastici sono stati implementati con successo in una varietà di contesti post-traumatici, comprese le con-

seguenze di catastrofi (Baum et al., 2009) e guerra (Berger et al., 2007; 2012). Tali training, definiti "universali" perché organizzati per tutti gli studenti della classe (Caplan, 1974), si avvalgono di personale scolastico/educativo spesso definito "efficienti mediatori clinici" (Wolmer et al., 2005, p. 1162) data la loro familiarità con gli studenti e della preparazione sui processi educativi e di apprendimento.

Nell'ambito di questo progetto di cooperazione internazionale abbiamo deciso di sviluppare un programma "universale" che riguardasse le funzioni esecutive per (a) affrontare l'elevata prevalenza di bambini sintomatici, come indicato dagli educatori durante un primo incontro conoscitivo nelle realtà locali; (b) migliorare la resilienza del maggior numero di bambini (c) organizzare programmi specifici per i bambini con sintomatologia più grave attraverso una seconda azione specifica svolta all'interno di questo progetto (vedere in particolare il cap. di Marija Zivcovich).

Alla luce dell'importanza delle funzioni esecutive come componente cognitiva generale, rilevante sia per i processi relazionali che per l'apprendimento, abbiamo deciso di organizzare un training rivolto agli educatori che avesse come target la realizzazione di attività atte a promuovere le componenti *calde* (emotive) e *fredde* (cognitive) nei bambini yazidi. L'attività di formazione degli educatori è stata svolta durante training specifici nelle città di Erbil e di Dohuk a cui hanno partecipato circa 60 operatori locali distribuiti equamente tra le due sedi. La formazione prevedeva che i partecipanti acquisissero fattivamente delle competenze relative al riconoscimento delle emozioni (rabbia, felicità, tristezza e paura) per migliorarne la comprensione, la comunicazione e le modalità di espressione. Le proposte ludiche sono state adattate da un testo di Mario Di Pietro "L'ABC delle mie emozioni" per i bambini prescolari e scolari (2015). Le attività, descritte agli operatori, erano basate sui fondamenti e la metodologia della Terapia Razionale Emotiva Comportamentale (REBT) con l'obiettivo di promuovere la padronanza del pensiero positivo, l'apprendimento del dialogo interiore e il monitoraggio dei pensieri negativi (Ellis, 2006). Le basi teoriche così come le proposte di attività sono state discusse e adattate al contesto culturale di riferimento e alla tipologia di proposta educativa, attraverso attività in piccoli gruppi. Alcuni esempi delle attività proposte agli educatori erano le seguenti:

- L'insegnante inizia a parlare e a chiedere cosa sono le emozioni. Ogni bambino deve pensare ad un'emozione e, un bambino alla volta, deve mostrare un'espressione facciale al resto del gruppo e lasciare che gli altri bambini indovinino.
- Ad ogni bambino viene dato un pezzo di carta con disegnato un ovale compreso di occhi e naso. Viene chiesto innanzitutto di completare il disegno con bocca e sopracciglia e solo successivamente di nominare l'emozione che il volto sta esprimendo. L'insegnante deve sottolineare che emozioni diverse corrispondono a diverse espressioni facciali.
- L'insegnante mostra ai bambini un animale con una faccia felice e chiede loro di raccontare una storia su cosa gli possa essere successo per averlo

reso così felice. L'obiettivo è quello di promuovere il riconoscimento ed il ricordo di situazioni piacevoli.
- L'insegnante racconta come le sensazioni di rabbia possano essere dimensionali e non categoriali. Durante questa attività potrebbe essere proposta la metafora del termometro come "misuratore dei livelli di rabbia", chiedendo ai bambini di fare degli esempi di livelli di rabbia diversi. Ad esempio: "racconta quando un bambino è totalmente arrabbiato" oppure "racconta di quando un bambino è infastidito".

La seconda parte della formazione si focalizzava invece sulla descrizione di attività per lo sviluppo cognitivo, necessarie per l'inserimento di un bambino all'interno di un percorse educativo scolastico. Le attività proposte sono state adattate da un training specifico per lo sviluppo delle abilità di funzionamento esecutivo definite *fredde*. Tali attività sono descritte all'interno del testo "Diamoci una regolata" scritto da Usai, Traverso, Viterbori e De Franchis (2018). I giochi proposti durante la formazione riguardavano abilità ad hoc pensate per implementare le capacità di memoria, attenzione sostenuta ed inibizione nei bambini prescolari.

Alcuni esempi delle attività erano i seguenti:

- L'insegnante propone di imparare a memoria una breve canzone, discutendo insieme ai bambini su quali possano essere delle possibili strategie utili per ricordare (ad esempio, dividere il testo in parti e poi ripetere, visualizzare un'immagine rispetto alle strofe proposte dalla canzone, collegare alcune parole all'esperienza personale, associare le parole al gesto).
- L'insegnante deve preparare una borsa con diversi oggetti all'interno (ad esempio oggetti appartenenti a diverse categorie: animali, frutta, fogli con sopra scritti i numeri). Uno dei bambini è chiamato vicino all'insegnante / educatore e lui / lei deve ricordare una sequenza dei 5 elementi che i coetanei estraggono dalla borsa. Si ripete questo gioco con 5 bambini e si procede poi variando l'argomento. L'insegnante è sollecitato a chiedere, in gruppo, quali siano le strategie che possono aiutare e migliorare il ricordo.
- I bambini devono aiutare una tigre sbadata e trovare la strada di casa. I bambini devono ascoltare la storia della Tigre, ricordarla e a distanza di un breve periodo di tempo individuare le figure della storia che rappresentano correttamente il percorso che la tigre deve percorrere per tornare a casa.
- I bambini devono fermarsi o saltare secondo regole date dall'accensione o spegnimento di un interruttore luminoso. Dopo qualche tentativo le regole vengono cambiate in modo da promuovere la capacità di pensare prima di agire e di passare in modo flessibile da una regola all'altra.

Entrambi i tipi di attività (funzioni esecutive *calde* e *fredde*) avevano l'obiettivo di promuovere nei bambini una maggiore consapevolezza delle loro capacità acquisendo strumenti importanti per lo sviluppo delle abilità di autoregolazione e di apprendimento. Il training, soprattutto nelle parti più pratiche e applicative, è stato apprezzato particolarmente dagli educatori. I partecipanti, inoltre, han-

no attivamente contribuito a creare attività didattiche organizzate sui temi del training e ad utilizzarle nei contesti di lavoro con i bambini. I risultati specifici del training svolto sono stati decritti in un articolo recentemente pubblicato sulla rivista *Developmental Science* all'interno di un'edizione speciale riguardante i processi di sviluppo dei bambini che crescono in diverse parti del mondo. I dati relativi alla prima valutazione delle funzioni esecutive indicano che i bambini sopravvissuti al genocidio ottengono punteggi inferiori nei compiti riguardanti il controllo comportamentale, in contesti emotivamente salienti, e minore capacità nei compiti che richiedono l'inibizione motoria e di controllo della risposta impulsiva. Questi aspetti sembrano confermare precedenti ricerche condotte sull'effetto dei traumi e istituzionalizzazione sui processi esecutivi *freddi* (Merz et al., 2016). Rispetto ai risultati del training, i bambini yazidi hanno mostrato un significativo miglioramento nel controllo delle funzioni esecutive *calde*. In particolare dopo l'intervento la performance per bambini yazidi ha raggiunto i livelli dei loro coetanei che vivono in contesti geopolitici stabili. Inoltre, in linea con altri studi che promuovono componenti di base delle funzioni esecutive *fredde*, il nostro programma ha mostrato miglioramenti nelle capacità di inibizione ma non nelle abilità di memoria.

Crediamo che questo specifico progetto possa costituire un piccolo tassello nel più ampio obiettivo del "dare un futuro agli Yazidi" attraverso le specifiche attività dal punto di vista del supporto psico-sociale (proposte dall'Università degli Studi di Udine) e della conservazione del patrimonio architettonico-culturale (proposte dall'Università degli Studi di Trieste). Esso si inserisce, inoltre, a pieno titolo nell'opera di sensibilizzazione pubblica avviato da parte di tre importanti esponenti della popolazione yazida: Nadia Murad (premio nobel per la pace 2018), Lamiya Aji Bashar (premio Sakharov 2016) e Mirza Dinnayi (Aurora prize for awekening Umanity 2019) che hanno perorato la causa del loro popolo, descrivendo, agli occhi del mondo, le terribili vicende occorse al popolo yazida.

Bibliografia

Amaya-Jackson, L., Reynolds, V., Murray, M. C., McCarthy, G., Nelson, A., Cherney, M. S., … & March, J. S. (2003). Cognitive-behavioral treatment for pediatric posttraumatic stress disorder: Protocol and application in school and community settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, *10*(3), 204–213. https://doi.org/10.1016/S1077-7229(03)80032-9

Baker, A. (1999). Effects of political and military traumas on children The palestinian case. *Clinical Psychology Review*, *19*(8), 935–950. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00004-5

Baum, N. L. (2005). Building Resilience: A School-Based Intervention for Children Exposed to Ongoing Trauma and Stress. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *10*(1–2), 487–498. https://doi.org/10.1300/J146v10n01_08

Baum, N.L., Rotter, B., Reidler, E., & Brom, D. (2009). Building Resilience in Schools in the Wake of Hurricane Katrina. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *2*(1), 62–70. https://doi.org/10.1080/19361520802694323

Beers, S. R., & De Bellis, M.D. (2002). Neuropsychological function in children with maltreatment-related posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, *159*(3), 483-486. doi: 10.1176/appi.ajp.159.3.483

Berger, R., Pat-Horenczyk, R., & Gelkopf, M. (2007). School-based intervention for prevention and treatment of elementary-students' terror-related distress in Israel: A quasi-randomized controlled trial. *Journal of Traumatic Stress*, *20*(4), 541–551. https://doi.org/10.1002/jts.20225

Berger, W., Coutinho, E.S.F., Figueira, I., Marques-Portella, C., Luz, M.P., Neylan, T.C., … Mendlowicz, M.V. (2012). Rescuers at risk: A systematic review and meta-regression analysis of the worldwide current prevalence and correlates of PTSD in rescue workers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *47*(6), 1001–1011. https://doi.org/10.1007/s00127-011-0408-2

Blair, C., & Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, *78*(2), 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive Functioning as a Predictor of Children's Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory. *Developmental Neuropsychology*, *19*(3), 273–293. https://doi.org/10.1207/S15326942DN1903_3

Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health.* New York, Behavioral Publications.

Clark, C.A., Pritchard, V.E., & Woodward, L.J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental psychology*, *46*(5), 1176-1191. doi: 10.1037/a0019672

Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2004). Treatment of Childhood Traumatic Grief. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *33*(4), 819–831. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_17

DePrince, A.P., Weinzierl, K.M., & Combs, M.D. (2009). Executive function performance and trauma exposure in a community sample of children. *Child abuse & neglect*, *33*(6), 353-361. doi: 10.1016/j.chiabu.2008.08.002

Di Pietro, M. (2014). L'ABC delle mie emozioni (4-7 anni). Programma di alfabetizzazione socio-affettiva secondo il metodo REBT. Trento: Erickson.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, *64*, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

Ellis, A., & Bernard, M. E. (2006). Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research. Springer Science & Business Media.

Garon, N., Bryson, S.E., & Smith, I.M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, *134*(1), 31-60. doi:10.1037/0033-2909.134.1.31 8.

Gelkopf, M., & Berger, R. (2009). A school-based, teacher-mediated prevention program (ERASE-Stress) for reducing terror-related traumatic reactions in Israeli youth: A quasi-randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(8), 962–971. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02021.x

Gurwitch, R.H., & Messenbaugh, A.E. (2001). Healing after trauma skills: A manualized approach for working with children following trauma/disaster. Oklahoma City: Children's Medical Research Institute.

Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, *43*(6), 1447–1459. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1447

Kar, N. (2009). Psychological impact of disasters on children: review of assessment and interventions. *World journal of pediatrics*, *5*(1), 5-11. doi: 10.1007/s12519-009-0001-x

Kinzie, J.D, Sack, W.H., Angell, R.H., Masson, S., & Rath, B. (1986). The psychiatric effects of massive trauma on Cambodian children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 25,* 370– 376.

Koplewicz, H.S, Vogel, J.M., Solanto, M.V., Morrissey, R.F., Alonso, C.M., Abikoff, H., Gallagher, R., & Novick, R.M. (2002). Child and parent response to the 1993 World Trade Center bombing. *Journal of Traumatic Stress, 15,* 77– 85.

Laor, N., Wolmer, L., Mayes, L.C., Gershon, A., Weizman, R., & Cohen, D.J. (1997). Israeli preschoolers under Scud attacks: A 30 month follow-up. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36,* 349– 356.

Laor, N., Wolmer, L., & Cohen, D. J. (2001). Mothers' Functioning and Children's Symptoms 5 Years After a SCUD Missile Attack. *American Journal of Psychiatry*, *158*(7), 1020–1026. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.7.1020

Layne, C.M., Saltzman, W.R., Poppleton, L., Burlingame, G.M., Pašalić, A., Duraković, E., … Pynoos, R.S. (2008). Effectiveness of a School-Based Group Psychotherapy Program for War-Exposed Adolescents: A Randomized Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *47*(9), 1048–1062. https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31817eecae

Macy, R.D., Macy, D.J., Gross, S.I., & Brighton, P. (2003). Healing in familiar settings: Support for children and youth in the classroom and community. *New Directions for Youth Development*, *2003*(98), 51–79. https://doi.org/10.1002/yd.44

Merz, E.C., Harlé, K.M., Noble, K.G., & McCall, R.B. (2016). Executive function in previously institutionalized children. *Child Development Perspectives*, *10*(2), 105-110. doi: 10.1111/cdep.12170

Murad, N. (2017). L'ultima ragazza. Milano: Edizioni Mondadori.

Nigg, J.T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(4), 361–383. https://doi.org/10.1111/jcpp.12675

Pat-Horenczyk, R., Abramovitz, R., Peled, O., Brom, D., Daie, A., & Chemtob, C.M. (2007). Adolescent exposure to recurrent terrorism in Israel posttraumatic distress and functional impairment. *American Journal of Orthopsychiatry, 77,* 76– 85.

Pat-Horenczyk, R., Qasrawi, R., Lesack, R., Haj-Yahia, M., Peled, O., Shaheen, M., … Abdeen, Z. (2009). Posttraumatic Symptoms, Functional Impairment, and Coping among Adolescents on Both Sides of the Israeli-Palestinian Conflict: A Cross-Cultural Approach. *Applied Psychology*, *58*(4), 688–708. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00372.x

Pat-Horenczyk, R., Ziv, Y., Asulin-Peretz, L., Achituv, M., Cohen, S., & Brom, D. (2013). Relational trauma in times of political violence: Continuous versus past traumatic stress. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, *19*(2), 125-137. doi: 10.1037/a0032488

Pellizzoni, S., Apuzzo, G.M., De Vita, C., Agostini, T., & Passolunghi, M.C. (2019). Evaluation and training of Executive Functions in genocide survivors. The case of Yazidi children. *Developmental Science*, *22*(5), e12798. https://doi.org/10.1111/desc.12798

Rogosch, F. A., Dackis, M. N., & Cicchetti, D. (2011). Child maltreatment and allostatic load: Consequences for physical and mental health in children from low-income families. *Development and psychopathology*, *23*(4), 1107-1124. doi: 10.1017/S0954579411000587

Salloum, S. (2016). Êzidîs in Iraq. Memory, Beliefs, and Current Genocide. Archieve of Prince Bayazid Ismail's Family. https://www.academia.edu/33292077/%C3%8AZID%C3%8ES_IN_IRAQ

Shonkoff, J.P., Boyce, W.T., & McEwen, B.S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. *Jama, 301*(21), 2252-2259. doi:10.1001/jama.2009.754

Sokol, B.W., & Müller, U. (2007). The development of self-regulation: Toward the integration of cognition and emotion. *Cognitive Development, 22*(4), 401-405.

Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Wong, M., Tu, W., Elliott, M. N., & Fink, A. (2003). A mental health intervention for schoolchildren exposed to violence: A randomized controlled trial. *The Journal of the American Medical Association, 290*(5), 603–611.

Tol, W.A., Komproe, I.H., Susanty, D., Jordans, M.J.D., Macy, R.D., & De Jong, J.T.V.M. (2008). School-based mental health intervention for children affected by

political violence in Indonesia–A cluster randomized trial. *Journal of the American Medical Association, 300,* 655– 662. doi:10.1001/jama.300.6.655

Trappler, S., & Friedman, S. (1996). Posttraumatic stress disorder of the Brooklyn Bridge shooting. *American Journal of Psychiatry, 153,* 705– 707. doi: 10.1176/ajp.153.705

Traverso, L., Viterbori, P., & Usai, M.C. (2015). Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in psychology*, *6*, 525. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00525

United Nations Human Rights Council (2016, June 15, 32nd session). "They came to destroy": ISIS Crimes Against the Yazidis. Retrieved from http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/CoISyria/A_HRC_32_CRP.2_en.pdf

Usai, M.C., Traverso, L., Viterbori, P., De Franchis, V. (2012). Diamoci una regolata! Guida pratica per promuovere l'autoregolazione a casa e a scuola. Milano: Franco Angeli.

Usai, M.C., Viterbori, P., Traverso, L., & De Franchis, V. (2014). Latent structure of executive function in five- and six-year-old children: A longitudinal study. *European Journal of Developmental Psychology*, *11*(4), 447–462. https://doi.org/10.1080/17405629.2013.840578

Wolmer, L., Laor, N., Dedeoglu, C., Siev, J., & Yazgan, Y. (2005). Teacher mediated intervention after disaster: A controlled three year follow up of children's functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(11), 1161–1168.

Zelazo, P.D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 445-469. doi: 10.1002/9780470996652.ch20

Zelazo, P.D., & Cunningham, W. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J.J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 135–158). New York: Guilford.

Zelazo, P.D., & Carlson, S.M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives, 6*, 354–360.