



UNIVERSITÀ DI PARMA

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PARMA

DOTTORATO DI RICERCA IN

“PSICOLOGIA”

CICLO XXXIV°

**Il reminiscing nei contesti psico-educativi:
la diade psicologo-studente con Bisogni Educativi Speciali**

Coordinatore:

Chiar.ma Prof.ssa Luisa Molinari

Tutor:

Chiar.ma Prof.ssa Paola Corsano

Tutor aziendale:

Dott.ssa Vanessa Artoni

Dottorando: Dott.ssa Giulia Amorotti

Anni Accademici 2018/2019 – 2021/2022

Indice

INTRODUZIONE.....	7
CAPITOLO 1	
COMPETENZE NARRATIVE ORALI IN BAMBINI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI	10
1.1 Competenza narrativa orale: una definizione e perché studiarla.....	10
1.2 La competenza narrativa orale di bambini con <i>Learning Disabilities</i> (LD) e <i>Developmental Language Disorder</i> (DLD)	14
1.2.1 Metodi e procedure utilizzati per studiare la competenza narrativa orale dei bambini con Learning Disabilities e Developmental Language Disorder	15
1.2.2 Livelli di analisi.....	19
1.3 Metodi e livelli di analisi: alcune considerazioni.....	23
CAPITOLO 2	
IL REMINISCING	27
2.1 Definizione del costrutto di reminiscing	27
2.2 Stili genitoriali di reminiscing.....	29
2.3 Aspetti che risultano potenziati dalla pratica continuativa del reminiscing.....	34
2.3.1 Reminiscing, linguaggio e competenza narrativa	34
2.3.2 Reminiscing e memoria autobiografica.....	36
2.3.3 Reminiscing e Sé.....	38
2.3.4 Reminiscing, competenza emotiva e coping	39
2.4 Training per migliorare la qualità dello stile di reminiscing.....	42
CAPITOLO 3	
IL REMINISCING IN CONTESTI PARTICOLARI.....	45
3.1 Introduzione	45
3.2 Il reminiscing con popolazioni particolari di bambini	45
3.2.1 Training per migliorare la qualità dello stile di reminiscing con popolazioni particolari di bambini.....	48
3.3 Il reminiscing nei contesti educativi.....	50

PIANO DELLA RICERCA	54
CAPITOLO 4	
I STUDIO L'UTILIZZO DEL REMINISCING NEI CONTESTI PSICO-EDUCATIVI: UNO STUDIO ESPLORATIVO CON BAMBINI DELLA SCUOLA PRIMARIA	57
4.1 Introduzione	57
4.2 Obiettivi.....	58
4.3. Metodo	59
4.3.1 Partecipanti.....	59
4.3.2 Strumenti e Procedura	59
4.3.3 Codifica delle conversazioni	61
4.4 Risultati	65
4.4.1 Presenza e contenuti di reminiscing	65
4.4.2 Analisi degli episodi di reminiscing: le psicologhe	66
4.4.3 Analisi degli episodi di reminiscing: i bambini	66
4.4.4 Abitudini e funzioni del reminiscing.....	67
4.5 Discussione.....	68
CAPITOLO 5	
II STUDIO TRAINING PER FAVORIRE LA PRATICA DI REMINISCING NELLA DIADE PSICOLOGO-BAMBINO CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI.....	73
5.1 Introduzione	73
5.2 Obiettivi e ipotesi	74
5.3 Metodo	76
5.3.1 Partecipanti.....	76
5.3.2 Strumenti	77
5.3.3 Procedura.....	84
5.3.4 Analisi dei dati	87
5.4 Risultati	88
5.4.1 Questionario sulle abitudini di reminiscing: gli psicologi	88
5.4.2 Conversazioni di reminiscing: gli psicologi.....	90

5.4.3 Conversazioni di reminiscing: i bambini	92
5.4.4 Test normativi: i bambini	94
5.4.5 Analisi correlazionale di Spearman.....	96
5.4.6 Analisi di profilo	96
5.5 Discussione.....	102
 CAPITOLO 6	
III STUDIO L'UTILIZZO DEL REMINISCING NEI CONTESTI PSICO-EDUCATIVI: UNO STUDIO ESPLORATIVO CON STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA ...	
6.1 Introduzione	108
6.2 Obiettivi.....	111
6.3 Metodo	112
6.3.1 Partecipanti.....	112
6.3.2 Strumenti e Procedura	112
6.3.3 Codifica delle conversazioni di reminiscing	114
6.3.4 Codifica delle interviste	114
6.4 Risultati	115
6.4.1 Presenza e contenuti di reminiscing	116
6.4.2 Analisi degli episodi di reminiscing: gli psicologi.....	116
6.4.3 Analisi degli episodi di reminiscing: gli adolescenti	117
6.4.4 Abitudini e funzioni del reminiscing.....	117
6.4.5 Le interviste.....	118
6.5 Discussione.....	124
CONCLUSIONI.....	129
BIBLIOGRAFIA.....	135
APPENDICE 1	162
APPENDICE 2.....	165
APPENDICE 3	167
RINGRAZIAMENTI	168

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi si inserisce all'interno di un percorso di Dottorato Industriale che ha voluto approfondire alcuni aspetti legati alle competenze di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). La tematica è stata definita in accordo con il tutor universitario, al fine di esplorare aspetti poco indagati in letteratura, e con il tutor aziendale, con l'intento di approfondire conoscenze teoriche ed applicative in riferimento ad una particolare categoria di utenza dell'azienda.

L'elaborato può essere suddiviso in due parti. Nella prima parte, di natura più strettamente teorica, vengono approfonditi il tema della competenza narrativa di bambini con BES, con un'attenzione particolare rivolta alle diagnosi di Developmental Language Disorder (DLD) e Learning Disabilities (LD), e quello del reminiscing. La seconda parte riporta i risultati degli studi condotti nei tre anni di Dottorato, ed è, anch'essa, composta da tre capitoli.

Nel primo capitolo vengono presentati i risultati di una rassegna sistematica della letteratura relativa alle produzioni narrative orali di bambini con Developmental Language Disorder e Learning Disabilities, categorie diagnostiche che possono rientrare nella più comprensiva definizione di BES. I contributi sono stati descritti in base al compito di narrazione proposto e alle variabili indagate. Da tale analisi sono emerse prospettive di ricerca interessanti. La narrazione, infatti, può essere un utile contesto non solo per indagare il livello di sviluppo cognitivo, linguistico e sociale del bambino, ma può diventare anche strumento importante di acquisizione di queste competenze. E' inoltre emerso che un contesto di conversazione naturalistica in cui l'oggetto della narrazione fa riferimento a contenuti personali sembra facilitare l'accesso a racconti meglio organizzati anche in popolazioni cliniche.

Date le forti correlazioni tra narrazione, abilità accademiche e competenza sociale, tutti aspetti che risultano essere spesso compromessi nei bambini con BES, nel secondo

capitolo l'attenzione è stata rivolta ad un particolare tipo di narrazione che fa riferimento al racconto di eventi personali del passato: il reminiscing, costruito ampiamente studiato nella diade madre-bambino, in situazioni di sviluppo tipico. Nel capitolo vengono presentate le caratteristiche della pratica di reminiscing. Vengono, poi, descritte le abilità che, in letteratura, risultano essere potenziate dall'uso di tale pratica: linguaggio e competenza narrativa, memoria autobiografica, immagine di sé, competenza emotiva e coping. Infine l'attenzione viene rivolta alle evidenze scientifiche che hanno dimostrato l'efficacia di interventi di training volti a migliorare lo stile di reminiscing del caregiver, andando a potenziare quegli aspetti maggiormente associati allo sviluppo di competenze nei bambini.

Di recente, l'attenzione degli studiosi è stata rivolta ad indagare se si possa fare uso del reminiscing in riferimento a situazioni e contesti diversi da quelli tradizionalmente indagati. Pertanto nel terzo capitolo vengono presentate ricerche che hanno indagato tale costruito all'interno di contesti di sviluppo atipico, così definiti per la presenza di difficoltà nei bambini e/o nel contesto familiare. Poi, a partire dalla letteratura esistente sul tema, è stata approfondita la possibile applicazione del reminiscing all'interno di contesti extra-familiari, prendendo in considerazione, in particolare, i servizi educativi.

Alla luce di quanto emerso dalla letteratura rispetto alle competenze narrative dei bambini con BES, con particolare riferimento alle narrazioni personali, e in virtù della rilevanza evolutiva e clinica associata alla pratica continuativa del reminiscing, sono stati ideati gli studi descritti nella seconda parte dell'elaborato. Essi, nel complesso sono stati finalizzati ad indagare l'uso del reminiscing all'interno di realtà che propongono attività psico-educative a bambini e ragazzi con BES. La scelta di coinvolgere questa popolazione è stata dettata dalla consapevolezza che questi soggetti presentano spesso un profilo psicologico caratterizzato da difficoltà emotive, cognitive e linguistiche, oltre che un concetto di sé negativo e bassa autostima, tutti aspetti che, nei contesti familiari, risultano essere potenziati

dalla pratica continuativa di un reminiscing elaborativo. Per perseguire tale obiettivo la ricerca è stata articolata in tre studi.

Il primo, di natura esplorativa, ha voluto indagare l'uso e le caratteristiche del reminiscing all'interno di centri psico-educativi, in diadi composte da bambini con BES della scuola primaria e psicologi con i quali questi bambini erano soliti svolgere attività di potenziamento.

Il secondo studio ha avuto lo scopo di verificare gli effetti di un training su specifiche competenze di psicologi e bambini con BES della scuola primaria, sempre all'interno di centri psico-educativi.

Il terzo studio ha voluto replicare metodologia ed obiettivi del primo studio ma con studenti con BES della scuola secondaria, sempre all'interno di centri psico-educativi. In questo studio è stata, inoltre proposta una breve intervista ai ragazzi coinvolti per valutare il loro livello di consapevolezza rispetto all'uso e alle possibili funzioni del ricordo di eventi condivisi durante i momenti di lavoro con lo psicologo.

CAPITOLO 1¹

COMPETENZE NARRATIVE ORALI IN BAMBINI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

1.1 Competenza narrativa orale: una definizione e perché studiarla

In letteratura, i termini *narrative* e *narration* hanno un'accezione molto ampia (Liles, 1993) e fanno riferimento a produzioni, orali o scritte, in cui gli eventi vengono presentati seguendo un ordine causale e temporale (Duinmeijer et al., 2012; Humphries et al., 2004; McCabe et al., 2008; Nathanson et al., 2007). Studi di linguistica e di psicologia riconoscono, all'interno dell'ampia accezione del termine, tre dimensioni che fanno riferimento al contenuto/argomento, ovvero alla successione degli avvenimenti, al testo, parlato o scritto, considerato dal punto di vista della sua concretezza formale e all'atto stesso del narrare (Rollo, 2007a).

La narrazione è stata oggetto di interesse di numerose prospettive teoriche (Liles, 1993). Ad esempio, la psicologia sociale ha indagato la narrazione in quanto strumento per trasmettere significati (Liles, 1993). La psicologia dello sviluppo ha mostrato come, fin da piccoli, i bambini vengano esposti, all'interno dei nuclei familiari, a diverse conversazioni; questo permette di coinvolgerli attivamente nella costruzione di conoscenze, relazioni e significati (Rollo, 2007a), come se il linguaggio permettesse di “infrangere il confine tra dentro e fuori” (Rollo, 2007a, p. 13). D'altro canto la psicologia cognitiva ha considerato la

¹ Parte di questo capitolo è stata pubblicata in Amorotti, G., Cavallini, F., & Corsano, P. (2021) Competenze narrative orali di bambini in età scolare con Learning Disabilities e Developmental Language Disorder. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 25(3), 357-388. <https://doi.org/10.1449/100102>

narrazione come mezzo per cogliere i processi cognitivi che portano all'organizzazione dei contenuti in produzioni più o meno coerenti e/o corrette (Liles, 1993).

Secondo questo ultimo punto di vista, saper raccontare una storia è un compito che richiede una forte interdipendenza tra abilità linguistiche e cognitive (Befi-Lopes et al., 2008; Norbury & Bishop, 2003; Paul & Smith, 1993; Humphries et al., 2004; Westerveld et al., 2008). Risultano importanti, infatti, la padronanza di competenze semantiche e sintattiche, quali l'uso di un vocabolario preciso e la capacità di formulare frasi che prevedano il rispetto delle regole grammaticali (Paul & Smith, 1993; Vandewalle et al., 2012). Ma, alle componenti più strettamente linguistiche e semantiche, si vanno ad aggiungere quelle che si rifanno al piano cognitivo, come, ad esempio, la capacità di presentare gli eventi secondo un ordine sequenziale coerente, di distaccarsi dal "qui e ora" (Rollo, 2007b), l'attivazione di capacità attentive, della memoria di lavoro (Duinmeijer et al., 2012; Dodwell & Bavin, 2008; Vandewalle et al., 2012, Veraksa et al., 2020) e delle funzioni esecutive (Fisher et al., 2019). A tutto questo si deve aggiungere un'altra competenza che contribuisce alla chiarezza e alla complessità del racconto, ovvero il sapersi mettere nei panni dell'ascoltatore, la capacità di *perspective taking* (O'Neill et al., 2004) e, più in generale, la capacità di mentalizzare (riferita sia all'interlocutore sia ai personaggi del racconto) (Accorti Gamannossi & Pinto, 2014; Pinto et al., 2016). A tale proposito, per alcuni autori i riferimenti riconducibili alla presenza della teoria della mente nelle narrazioni sarebbero strettamente connessi allo sviluppo delle competenze linguistiche negli aspetti più strettamente semantici e sintattici (Antonietti et al., 2006; Rakhlin et al., 2011). Pertanto la narrazione si configura come un'abilità multidimensionale che può essere utile come indicatore non solo delle competenze linguistiche di chi racconta ma anche del più complesso sviluppo cognitivo, sociale e pragmatico (Antonietti et al., 2006; O'Neill et al., 2004; Pirchio, 2007).

La trasmissione di contenuti nella forma orale è da sempre utilizzata, nelle diverse culture, per tramandare il sapere alle generazioni successive. Il linguaggio, dunque, si pone come intermediario in questa relazione di reciproca influenza che esiste tra mente e cultura (Rollo, 2007b) e sostiene i bambini nell'assolvere alcuni importanti compiti evolutivi (Duinmeijer et al., 2012; Epstein & Phillips, 2009).

In letteratura, infatti, è ampiamente documentata la centralità che tale competenza ha nel favorire lo sviluppo scolastico e sociale (Epstein & Phillips, 2009). Per quanto riguarda gli apprendimenti scolastici, la narrazione orale sembra rappresentare un ponte di passaggio tra il linguaggio parlato e quello scritto (Kaderavek et al., 2004; Paul & Smith, 1993). Gli studi relativi al tema dell'alfabetizzazione emergente hanno messo in evidenza il ruolo di continuità svolto dalle competenze narrative possedute in età prescolare con il successivo apprendimento formalizzato di lettura (Shiel et al., 2012) e scrittura in età scolare (Bigozzi & Vettori, 2016; Brizzolara, 2001; Pepi, 2004; Pinto et al., 2008; Sénéchal et al., 2018). Altri studi hanno evidenziato il legame esistente tra *narrative abilities* e successo scolastico (Klecan-Aker, 1993; Paul & Smith, 1993; Roth et al., 2002; Westerveld et al., 2008). Diversi studi longitudinali condotti in contesto americano e italiano confermano questa relazione (Babayigit et al., 2021; Bigozzi & Vettori, 2016; Fey et al., 2004; Kaderavek & Sulzby, 2000; Kim et al., 2015; Westerveld & Gillon, 2008; Pinto et al., 2015). Inoltre, sia negli scambi in classe sia nelle modalità di valutazione, si fa ampio ricorso all'uso della narrazione (Duinmeijer et al., 2012; Roth et al., 1995; Ward-Lonergan et al., 1999).

Per quanto riguarda il legame con la socialità, la narrazione si pone spesso sullo sfondo di una cornice sociale e contribuisce, da un lato, a veicolare norme condivise (Rollo, 2007b) e dall'altro a sviluppare e mantenere le relazioni con gli altri (Duinmeijer et al., 2012; Wetherell et al., 2007) con un effetto positivo sul benessere socio-emotivo dell'individuo (Westerveld & Gillon, 2008). A tale proposito risulta essere importante saper rielaborare le

proprie esperienze personali attraverso la narrazione perché questo rafforza, nei bambini, la capacità di fare inferenze logiche, di cogliere nessi causali e temporali, di dare ordine e struttura alla realtà (Davies et al., 2004; Duinmeijer et al., 2012) e contribuisce alla costruzione del senso di identità personale (Celinska, 2004). Narrare eventi personali agli altri, ma anche a se stessi, consente di aprire uno spazio di riflessione sulle proprie esperienze e sulla propria individualità; cercare di attribuire un significato alle esperienze passate e di connetterle al proprio sé presente contribuisce a creare un'immagine di sé coerente (Cigala & Corsano, 2011). Il linguaggio e le parole utilizzate per costruire la narrazione si configurano, quindi, come mediatori importanti del processo di costruzione del sé (Pennebaker et al., 2003). La capacità di elaborare storie coerenti e creare nessi causali tra gli eventi rappresenta un'acquisizione fondamentale dell'infanzia che sostiene i bambini nello sviluppo emozionale con effetti positivi, a lungo termine, sulla salute (Pennebaker & Seagal, 1999). È stato infatti dimostrato che scrivere o parlare di eventi emotivamente attivanti promuove il benessere di chi racconta (Pennebaker, 1997).

La natura multidimensionale della narrazione comporta che un individuo possa produrre storie di maggiore o minore complessità in funzione della sua età e del suo livello di sviluppo (Pirchio, 2007). La narrazione, pertanto, può rappresentare un interessante contesto da analizzare per indagare il livello di competenza del bambino nelle diverse aree descritte in precedenza, e, anche in caso di alterazioni nello sviluppo neuropsicologico, potrebbe evidenziare peculiarità e/o difficoltà in una o più delle componenti attivate nella narrazione e che risultano compromesse dalla particolare tipologia di condizione di sviluppo atipico presentata (Pirchio, 2007).

Per quanto riguarda lo sviluppo atipico, il focus di interesse di questo capitolo è stato rivolto a due condizioni: *Learning Disabilities (LD)* e *Developmental Language Disorder (DLD)*.

1.2 La competenza narrativa orale di bambini con *Learning Disabilities* (LD) e *Developmental Language Disorder* (DLD)

Le categorie di *Learning Disabilities* e *Developmental Language Disorder* hanno un'accezione molto ampia e comprendono, al loro interno tipologie di bambini con caratteristiche diverse (Manolitsi & Botting, 2011). Pertanto nella fase di selezione degli studi relativi alla competenza narrativa orale di questi bambini è stata data particolare attenzione alla descrizione dei partecipanti. I bambini con LD degli studi esaminati presentano un funzionamento cognitivo nella norma ma abilità scolastiche al di sotto di quanto atteso per età con significativa compromissione del rendimento scolastico, in assenza di deficit uditivi, neurologici, motori (American Psychiatric Association, 2013). Sono stati considerati appartenenti a tale categoria anche studi condotti con bambini con *Reading Disability* (Feagans & Short, 1984), *Mixed Reading Disability* (Westerveld et al., 2008), Dislessia (Kida et al., 2015), *Language Learning Disabilities* (Scott & Windsor, 2000) e *Nonverbal Learning Disabilities*, in quanto tali diagnosi vengono descritte come sottotipi di LD (Humphries et al., 2004). Anche i bambini con DLD hanno un funzionamento cognitivo nella norma ma presentano difficoltà nell'uso del linguaggio (recettivo o espressivo) con effetti negativi sul funzionamento sociale e scolastico (Bishop et al., 2017). Sono stati considerati in questa categoria bambini con *Specific Language Impairment* (SLI), *Language Learning Impairment* (Gillam & Johnston, 1992) e *Language Disorder* (McFadden & Gillam, 1996; Purcell & Liles, 1992) in quanto la descrizione dei partecipanti rispondeva ai criteri delineati dagli altri studi. Per alcuni studiosi le diagnosi di LD e DLD potrebbero essere collocate lungo un continuum vista la presenza di elementi di somiglianza (Altmann et al., 2008; Vandewalle et al., 2012) come ad esempio le difficoltà a livello meta fonologico o nella comunicazione referenziale (Camaioni, 2001) o la compromissione delle funzioni esecutive (Fisher et al.,

2019); tutti aspetti che rendono le richieste di produzione orale particolarmente impegnative per queste popolazioni. Le difficoltà incontrate in questi compiti potrebbero avere ricadute negative significative sul piano degli apprendimenti (Mackie et al., 2013; Vandewalle et al., 2012; van Weerdenburg et al., 2011; Ward-Lonergan et al., 1999) e sul piano delle interazioni sociali (Celinska, 2004; Kaderavek et al., 2004; Kida et al., 2015; Roth et al., 1995). Tuttavia le due diagnosi presentano anche elementi distintivi che potrebbero emergere non solo dall'uso di test standardizzati ma anche dall'analisi delle produzioni verbali che potrebbero permettere di identificare un profilo di competenze e difficoltà caratteristico per ognuna delle due popolazioni. Risulta pertanto interessante prendere in esame gli aspetti solitamente indagati quando si parla di produzioni orali, questi si possono raggruppare in due tipologie: modalità di elicitazione e analisi di variabili. L'attenzione rivolta alle procedure di elicitazione potrebbe aiutare a mettere in evidenza se vi siano compiti narrativi più sensibili di altri nel cogliere punti di forza e deficit nelle competenze orali delle due tipologie di partecipanti prese in esame. L'analisi delle variabili si pone come obiettivo quello di cogliere con maggiore chiarezza la presenza di elementi di differenza nelle capacità narrative di questi bambini per guidare la creazione di interventi di recupero specifici.

1.2.1 Metodi e procedure utilizzati per studiare la competenza narrativa orale dei bambini con Learning Disabilities e Developmental Language Disorder

I compiti di narrazione possono essere raggruppati all'interno di due grandi categorie: compiti di *story generation/telling*, ovvero di produzione, e compiti di *retelling*, ovvero di riesposizione di contenuti (Lever & Sénéchal, 2011). Questi compiti si differenziano per le modalità di elicitazione ma anche per l'attivazione di abilità cognitive diverse (Lever & Sénéchal, 2011). La produzione richiede l'attivazione di strategie di costruzione; la riesposizione dei contenuti sembra essere più associata ad aspetti legati alla comprensione

(Lever & Sénéchal, 2011). Alcuni autori collocano, nella più ampia categoria dello *story generation/telling* anche il racconto di esperienze personali (*personal narrative*) (Liles, 1993); altri invece preferiscono distinguere i due tipi di narrazione sia per i loro diversi contenuti sia per il diverso ruolo svolto dallo sperimentatore nel sollecitare la narrazione nei due diversi compiti (Celinska, 2004; Duinmeijer et al., 2012).

Per quanto riguarda i compiti di produzione, in alcuni casi è stato chiesto ai partecipanti di inventare una storia di fantasia senza fornire limiti di tempo e prompt (Roth et al., 1995; Roth & Speakman, 1986); tuttavia, tali storie risultano essere difficilmente confrontabili, per tematica, struttura e lunghezza (Duinmeijer et al., 2012). Pertanto sono maggiormente presenti, in letteratura, compiti più strutturati che prevedono l'uso di immagini come stimoli da cui far partire la narrazione (Duinmeijer et al., 2012). In alcuni casi, per elicitarla la narrazione, si è fatto ricorso ad una sola immagine (si veda, ad esempio, Gillam & Johnston, 1992; McFadden & Gillam, 1996; Roth et al., 1995); in altri sono state utilizzate più immagini (Befi-Lopes et al., 2008; Finestack et al., 2006; Guo et al., 2008). Si avvicina a questa modalità di elicitarla la narrazione anche l'uso dei *wordless book* (Greenhalagh & Strong, 2001) o *picture book* (Norbury & Bishop, 2003), ovvero libri senza parole. Tra questi, molto utilizzato anche in ambito clinico è «Frog, Where are you?» (Mayer, 1969), libro composto da 24 immagini, che valuta la capacità dell'individuo di creare una storia coerente avvalendosi dell'aiuto di immagini poste in sequenza (Pirchio, 2007). Sostenere la narrazione con l'uso delle immagini può alleggerire il carico cognitivo a livello di funzioni esecutive e di programmazione della narrazione rispetto a quanto richiesto dal raccontare una storia senza il supporto di immagini (che sia inventata o faccia riferimento ad un contenuto personale) (Pirchio, 2007). Nonostante la differenza negli stimoli utilizzati, questi compiti di narrazione sono accomunati dal ruolo dello sperimentatore che deve mantenersi neutrale, e che può, al

massimo, fare qualche domanda (ad esempio: “c’è altro?”) per stimolare lo studente a proseguire (Amorotti et al., 2021).

Per *retelling* si intende il «ri-raccontare» un modello sentito, letto o visto (Duinmeijer et al., 2012). Dagli studi ritrovati in letteratura, tale modalità risulta essere più utilizzata rispetto alle altre, tuttavia le ricerche relative a bambini con LD e DLD presentano una grande diversità rispetto agli stimoli utilizzati (Amorotti et al., 2021). Infatti, in alcuni casi, i compiti di *retelling* sono seguiti alla lettura di un testo (Gillam & Carlile, 1997; Kida et al., 2015), in altri all’ascolto di un racconto (Copmann & Griffith, 1994; Greenhalagh & Strong, 2001; Griffith et al., 1986; Humphries et al., 2004) o alla visione di un video (Purcell & Liles, 1992; Scott & Windsor, 2000). Solo in un caso, prima del compito di *retelling* è stato proposto ai partecipanti di simulare, con personaggi giocattolo, le azioni della storia letta dallo sperimentatore (Feagans & Short, 1984). In due studi (Griffith et al., 1986; Purvis & Tannock, 1997) è stato detto ai partecipanti che la storia sarebbe stata raccontata ad un bambino non presente durante l’ascolto. Tale scelta è stata fatta poichè raccontare ad una persona che si ritiene non sappia dell’argomento oggetto di narrazione è solitamente associato ad un’esposizione più ricca di informazioni (Purcell & Liles, 1992).

Per quanto riguarda gli stimoli di partenza utilizzati, per i partecipanti appartenenti a queste popolazioni cliniche l’uso della lettura come modalità di elicitazione della narrazione potrebbe non essere appropriato, date le difficoltà di questi ragazzi. Tale modalità infatti risulta essere scarsamente utilizzata, mentre più rappresentati sono gli studi in cui si fa ricorso all’ascolto di storie raccontate da altri (Amorotti et al., 2021). Valutare la narrazione utilizzando quest’ultima modalità potrebbe essere particolarmente interessante se si pensa a quante informazioni vengono trasmesse in questo modo nel contesto scolastico (Amorotti et al., 2021). Inoltre è stata ritrovata una grande variabilità nei contenuti da riproporre nelle narrazioni (scene di film, storie inventate, materie di studio); questo, da un lato, testimonia la

versatilità dell'uso della narrazione nei contesti quotidiani, ma, dall'altro, rende più difficili i confronti tra le prestazioni dei partecipanti (Amorotti et al., 2021).

Meno indagata, ma comunque presente, è l'analisi dei racconti che hanno come oggetto esperienze personali (Amorotti et al., 2021). I resoconti di eventi personali rappresentano una delle prime forme di narrazione che compaiono nel linguaggio dei bambini e che spesso vengono utilizzati all'interno dei nuclei familiari (Rollo, 2007b). In letteratura si fa spesso uso della "Conversational Map Procedure" (McCabe & Rollins, 1994), utilizzata negli studi di Celinska (2004) e Miranda et al. (1998), in cui il ricercatore racconta per primo un fatto personale e poi chiede al partecipante di condividere un'esperienza simile. Durante il racconto del partecipante l'intervistatore può intervenire per incoraggiare la narrazione (ad esempio con cenni di assenso, ripetendo l'ultima frase riferita o chiedendo: «c'è altro?») senza influenzare il contenuto del messaggio (Celinska, 2004; McCabe et al., 2008; Miranda et al., 1998). In alcuni studi viene fornito un limite temporale rispetto alla durata della valutazione (20- 30 minuti) (Celinska, 2004), mentre in altri viene richiesto di raccontare storie personali legate a cinque tipi di prompt diversi (Miranda et al., 1998).

Alcune ricerche hanno confrontato le prestazioni dei bambini, soprattutto con *Specific Language Impairment*, in due diversi tipi di compiti. In questi studi, i compiti di *story telling* sono sempre stati accompagnati dall'uso di "picture book" e le proposte di narrazioni personali hanno seguito le indicazioni della "Conversational Map Procedure" (McCabe & Rollins, 1994). (Per un confronto più dettagliato tra *story generation* e *story retelling* si veda: Botting, 2002; Duinmeijer et al., 2012; Dodwell & Bavin, 2008. Per un confronto tra *personal narrative* e *story telling* si veda: Epstein & Phillips, 2009; McCabe et al., 2008. Per un confronto tra *personal narrative* e *story retelling* si veda: Westerveld et al., 2008).

Confrontare due modalità di elicitazione può essere utile per cogliere elementi di somiglianza e differenza nei compiti proposti. Risulta quindi interessante andare ad indagare

quali aspetti della competenza narrativa, in termini di variabili, sono stati analizzati in queste ricerche.

1.2.2 Livelli di analisi

In letteratura, le variabili indagate nelle narrazioni fanno riferimento a due livelli, definiti globale o macrostruttura e locale o microstruttura (Liles, 1993; Norbury & Bishop, 2003). Le singole variabili indagate a questi livelli operazionalizzano le componenti della competenza narrativa (Amorotti et al., 2021).

Il livello globale fa riferimento all'organizzazione della narrazione in termini di struttura della storia (Norbury & Bishop, 2003). Una narrazione viene definita completa dal punto di vista strutturale se sono presenti: definizione del setting (dove, quando, chi), descrizione dell'evento iniziale che spinge i personaggi a prefiggersi degli obiettivi, tentativi svolti dai personaggi per raggiungere tali obiettivi, risoluzione del problema, conclusione (Norbury & Bishop, 2003). Uno dei modelli di riferimento per l'individuazione di questi elementi è lo *Story Grammar* di Stein e Glenn (citati in Roth & Spekman, 1986, p. 9), particolarmente utilizzato per analizzare le storie di finzione (Rollo, 2007b). La capacità di inserire tutti questi elementi in una narrazione coerente subisce un'evoluzione nel corso del tempo (Rollo, 2007b). Verso i cinque anni, indicativamente, i bambini sono in grado di utilizzare tutti questi elementi e iniziano ad introdurre anche termini emotivi per descrivere le reazioni dei personaggi; tuttavia quest'ultima competenza tende a consolidarsi intorno ai nove anni (Rollo, 2007b).

Il livello locale punta l'attenzione sulla narrazione analizzandone complessità sintattica e semantica e correttezza nell'uso dei *cohesion device* (pronomi personali, possessivi, dimostrativi, comparativi, congiunzioni, ellissi che permettono di collegare le frasi tra loro) (Norbury & Bishop, 2003). Quest'ultimo aspetto è particolarmente interessante in

quanto è associato alla capacità di decentrarsi e assumere la prospettiva dell'interlocutore (Roth et al., 1995).

Gli aspetti strutturali e quelli afferenti al livello locale contribuiscono, nel complesso, a generare una narrazione coerente (Rollo, 2007b). Le ricerche in questo ambito dimostrano che i bambini piccoli faticano nel produrre storie coerenti in entrambi gli aspetti e che la performance dipende dal tipo di compito proposto: se si tratta di narrare episodi personali o una storia supportata dall'uso di immagini in genere la prestazione risulta essere migliore rispetto a quando viene chiesto di raccontare storie inventate senza il supporto di immagini (Rollo, 2007b).

Norbury e Bishop (2003) hanno aggiunto un ulteriore aspetto da poter valutare nelle narrazioni: l'attenzione agli aspetti valutativi, ovvero al cogliere la presenza di parti di racconto, discorsi, onomatopoeie che fanno riferimento alla soggettività dei personaggi (pensieri, sentimenti, pianificazione di azioni...). Altri autori parlano di lessico psicologico (Rollo, 2007b). Anche l'uso di questi espedienti può essere utilizzato come indicatore della presenza della teoria della mente nei bambini e si manifesta in modo diversificato sia in base all'età di chi narra sia al genere di storia narrato (Rollo, 2007b). In particolare le narrazioni di eventi personali, soprattutto se poste in chiave dialogica, si prestano ad essere quelle in cui compaiono con maggiore frequenza, fin dai quattro anni, riferimenti a stati emotivi (Baumgartner & Devescovi, 2001).

L'analisi delle prestazioni di bambini con LD e DLD in compiti di *retelling* ha messo in evidenza che, dal punto di vista della macrostruttura, questi bambini hanno prodotto racconti meno elaborati rispetto a quelli riferiti da coetanei a sviluppo tipico (Dodwell & Bavin, 2008; Gillam & Carlile, 1997), omettendo parti importanti per la comprensione della narrazione o facendo degli errori nel riportare gli stessi (Copmann & Griffith, 1994; Gillam & Carlile, 1997). Alcuni di questi studi avevano come partecipanti bambini di diverse età e da

un interessante confronto per età è emerso che le prestazioni dei bambini più grandi a sviluppo atipico erano migliori rispetto a quelle di bambini con la stessa difficoltà ma di età inferiore e potevano essere paragonate a quelle di bambini più piccoli a sviluppo tipico (Copmann & Griffith, 1994; Ukrainetz & Gillam, 2009).

Più numerosi, in letteratura, sono gli studi che hanno analizzato il livello locale delle narrazioni di bambini con LD e DLD. In particolare, sono state prese in considerazione fluency, complessità e competenza grammaticale (Amorotti et al., 2021).

La complessità comprende al suo interno la produttività (ovvero il numero di parole totali o per frase e il numero di frasi all'interno di un periodo), l'analisi degli elementi di coesione, dei connettivi (logici, temporali, causali) e della diversità lessicale (Feagans & Short, 1984; Finestack et al., 2006; Kida et al., 2015; Miranda et al., 1998; Roth et al., 1995; Scott & Windsor, 2000). Rispetto alla produttività, indagata principalmente nei bambini con LD, si sono riscontrate narrazioni elaborate dai partecipanti del gruppo clinico più brevi rispetto a quelle dei pari a sviluppo tipico (Feagans & Short, 1984; Kida et al., 2015; Scott & Windsor, 2000). Questa brevità, secondo alcuni autori, potrebbe giustificare i risultati di diverse ricerche in cui i bambini delle popolazioni cliniche risultano sempre in svantaggio rispetto ai pari a sviluppo tipico, pertanto essi propongono di bilanciare la valutazione della frequenza dell'uso di un certo espediente con la lunghezza delle narrazioni, in modo da ottenere valori più facilmente confrontabili (Roth et al., 1995).

Rispetto alla competenza grammaticale, gli errori più frequenti ritrovati in letteratura, comuni ad entrambe le popolazioni cliniche oggetto di interesse in questo elaborato e riscontrate in tutte le tipologie di narrazioni, sono stati relativi ad aspetti morfosintattici: concordanza nome-verbo, coniugazione dei verbi, formazione del passato, uso dei pronomi (Feagans & Short, 1984; Kida et al., 2015; Miranda et al., 1998; Scott & Windsor, 2000). Ha confermato questa difficoltà anche la ricerca di Purcell e Liles (1992) in cui bambini con

disturbo del linguaggio, a cui venivano mostrati i propri errori commessi durante compiti di *retelling*, correggevano errori soprattutto relativi al significato delle frasi piuttosto che agli errori grammaticali.

La fluenza prende in considerazione il ritmo della narrazione (Scott & Windsor, 2000), valutando la presenza di pause, autocorrezioni, ripetizioni di parole o di parti di parola o di frasi (Humphries et al., 2004). La presenza di «disfluenze» può essere dovuta alla necessità di avere più tempo per organizzare i contenuti della frase in un discorso ben strutturato (Purcell & Liles, 1992; Wagner et al., 2000). Le ricerche prese in esame hanno mostrato una certa variabilità nel tipo di disfluenze rilevate nei racconti dei partecipanti: in alcuni casi sono risultate più frequenti ripetizioni di parti di parole e prolungamenti delle stesse, simili alla balbuzie (Boscolo et al., 2002); in altri sono state fatte pause più frequenti e più lunghe rispetto a quelle prodotte da pari a sviluppo tipico e presenti soprattutto all'inizio delle frasi (Guo et al., 2008); infine, in altri casi sono state più frequenti le riformulazioni (Miranda et al., 1998). Questi risultati, seppur non perfettamente coincidenti, forse per le differenze nei campioni e nel compito proposto, testimoniano il mancato automatismo nell'attivazione semantica e lessicale necessaria alla pianificazione di un discorso fluente (Boscolo et al., 2002; Guo et al., 2008; Miranda et al., 1998).

Complessivamente anche le ricerche che hanno analizzato le narrazioni sia dal punto di vista dell'organizzazione strutturale sia da quello grammaticale confermano quanto ritrovato dall'analisi dei livelli presi singolarmente, ovvero minore complessità negli aspetti globali e locali delle narrazioni di bambini con LD (Griffith et al., 1986; Purvis & Tannock, 1997; Roth & Spekman, 1986) e con DLD (Befi-Lopes et al., 2008; McFadden & Gillam, 1996; Redmond et al., 2011) se confrontate con le prestazioni di coetanei a sviluppo tipico. In alcuni casi, invece è stata riscontrata una discrepanza tra dimensione locale e globale, con narrazioni ben organizzate dal punto di vista strutturale ma deboli dal punto di vista

grammaticale (Colozzo et al., 2011; Gillam & Johnston, 1992). In un solo studio le narrazioni personali dei partecipanti con LD, confrontate con quelle dei pari, sono risultate simili per tutte le dimensioni valutate (Celinska, 2004). Sulla base delle precedenti riflessioni, una possibile spiegazione di questo risultato potrebbe essere attribuita al particolare compito di narrazione richiesto.

Infine alcune ricerche hanno confrontato i due livelli di analisi in due compiti narrativi (Botting, 2002; Duinmeijer et al., 2012; McCabe et al., 2008; Westerveld et al., 2008).

1.3 Metodi e livelli di analisi: alcune considerazioni

Sebbene sia difficile trovare un risultato univoco, date le numerose differenze in termini di partecipanti, compiti e modalità di valutazione, si può concludere che, indipendentemente dal tipo di compito richiesto, nel complesso, il livello di analisi più sensibile nel differenziare le prestazioni di bambini a sviluppo tipico da quelle dei partecipanti delle due popolazioni cliniche sembra essere quello locale. Dal confronto con le prestazioni di pari per età a sviluppo tipico, i racconti dei bambini con LD e DLD risultano essere più brevi, con costruzioni sintattiche più semplici e meno accurati dal punto di vista grammaticale. In particolare, per questi bambini, risulta essere critico l'uso degli elementi di coesione. Questo risultato potrebbe aprire una riflessione sulle capacità di mentalizzazione e di *perspective taking*, infatti, come sostenuto da alcuni autori (Antonietti et al., 2006) e confermato da alcune ricerche (Milligan et al., 2007; Rakhlin et al., 2011), potrebbero esserci correlazioni tra l'uso della teoria della mente e gli aspetti più strettamente semantici e sintattici della competenza narrativa. A livello della microstruttura è stato rilevato un unico aspetto che differenzia le prestazioni dei partecipanti dei due gruppi clinici e che fa riferimento alle disfluenze (maggiori per i bambini con DLD). Questo riflette la fatica, sperimentata da questi bambini,

nell'attivazione lessicale e fonologica e nell'organizzazione complessiva di un discorso. Aver individuato questi tratti distintivi nelle prestazioni di bambini con LD e DLD potrebbe permettere di impostare interventi di recupero su competenze specifiche.

Alla luce di questi risultati, altrettanto interessanti possono essere le riflessioni che nascono dal confronto rispetto alle modalità di elicitazione, che potrebbero aiutare a comprendere se è possibile individuare procedure più sensibili di altre nel cogliere punti di forza e deficit delle competenze orali delle due popolazioni prese in esame. Nella maggior parte delle ricerche prese in esame i compiti di *retelling* sarebbero stati associati ad una maggiore complessità produttiva (Duinmeijer et al., 2012; Epstein & Philips, 2009; Greenhalagh & Strong, 2001; Roth & Spekman, 1986), forse perché preceduti da un modello da imitare. Ma il dover richiamare gli elementi del modello è stato associato anche ad un maggior numero di disfluenze (Duinmeijer et al., 2012). Inoltre il grado di ricchezza delle narrazioni nei compiti di *story retelling* sembra essere influenzato dal contesto comunicativo (Pinto et al., 2018). La presenza di espedienti che fanno pensare che chi ascolterà la storia sia all'oscuro dei contenuti, come ad esempio utilizzare cuffie per ascoltare il racconto, organizzare gli spazi (usare stanze separate, rivolgere il monitor del computer verso lo studente), sembra facilitare la produzione di narrazioni più articolate (Griffith et al., 1986; Kuvac̆ et al., 2020; Pinto et al., 2016; Purcell & Liles, 1992; Purvis & Tannock, 1997). Inoltre bisogna tenere presente che chiedere di raccontare un episodio avvalendosi dell'aiuto di immagini pone, a livello di funzioni esecutive e di capacità di programmazione, un carico inferiore rispetto a quanto richiesto dall'inventare una storia senza il supporto di immagini (Pirchio, 2007). Quindi diventa importante prestare attenzione anche al tipo di procedura utilizzata per presentare i contenuti dei compiti di narrazione. A questo proposito è interessante, per i risultati emersi dall'analisi delle narrazioni dei bambini con LD e LDL, il confronto tra narrazioni personali e *retelling/generation*. Per entrambe le popolazioni cliniche

le storie a contenuto personale sono state associate ad una qualità maggiore rispetto agli altri due tipi di narrazione. Nel valutare questi risultati, che si possono considerare come complementari piuttosto che in contraddizione (Celinska, 2004), bisogna tenere presente alcuni aspetti. Innanzi tutto bisogna considerare che il numero di ricerche a cui si fa riferimento è esiguo e ricordare le differenti modalità di elicitazione ed il ruolo maggiormente supportivo svolto dall'interlocutore nelle *personal narratives*. Infine è diverso anche il processo di attivazione cognitiva che per *story generation e retelling* può essere definito *bottom-up*, mentre per le narrazioni personali è definito *top-down* perchè prevede l'accesso a informazioni già possedute dal narratore (Epstein & Phillips, 2009).

Nonostante non sia stato raggiunto il consenso rispetto a quale modalità sia ritenuta ecologicamente più valida per avere un campione rappresentativo delle capacità narrative di questi bambini (Epstein & Phillips, 2009), gli articoli ritrovati in letteratura suggeriscono una prospettiva di ricerca interessante. Un contesto di conversazione naturalistica in cui l'ascoltatore riveste un ruolo attivo e in cui vengono condivise esperienze personali sembra facilitare l'accesso a strategie per generare narrazioni meglio organizzate anche in popolazioni cliniche (Celinska, 2004). Questo, da un lato, conferma che i processi di sviluppo narrativo possono essere influenzati anche dal genere narrativo (Rollo, 2007b) ma, dall'altro, suggerisce che la narrazione può essere un utile contesto non solo per indagare il livello di sviluppo cognitivo, linguistico e sociale del bambino, ma può diventare anche strumento importante di acquisizione di queste competenze (Pirchio, 2007).

Quindi, date le forti correlazioni tra narrazione, comprensione, scrittura e competenza sociale, sviluppi futuri potrebbero approfondire questo aspetto e verificare se l'utilizzo delle narrazioni personali possa essere considerato un tramite per favorire la generazione di racconti (di diversa natura) meglio organizzati, con l'obiettivo di impostare trattamenti

evidence-based orientati a migliorare le competenze narrative di bambini e ragazzi con LD e DLD.

CAPITOLO 2

IL REMINISCING

2.1 Definizione del costrutto di reminiscing

In letteratura è stato ampiamente indagato come le interazioni narrative adulto-bambino possano avere influenze su diversi aspetti quali: sviluppo e produzione del linguaggio, competenza narrativa, teoria della mente, memoria autobiografica e benessere socio emotivo (Rollo, 2007b). Parlare ai bambini rappresenta uno dei modi più efficaci per promuovere il loro sviluppo cognitivo ed emotivo (Salmon & Reese, 2016); inoltre la narrazione condivisa può diventare, da un lato, occasione per aprire uno spazio di riflessione su di sé (Cigala & Corsano, 2011) e, dall'altro, occasione per attribuire insieme alle figure di riferimento un significato agli eventi (Molinari, 2002).

In particolare, tra le varie forme di narrazione, quella che ha come oggetto il ricordo di eventi personali sembra giocare un ruolo importante nel promuovere lo sviluppo di capacità narrative e di memoria (Salmon & Reese, 2016). Raccontare un evento personale richiede sia la capacità di richiamare alla mente l'episodio sia la competenza di saperlo organizzare in una struttura narrativa coerente (Reese & Fivush, 1993). Ricordare è un'attività sociale (Fivush, 2007) che, all'interno dei contesti familiari soprattutto delle culture occidentali, risulta essere alquanto diffusa (Reese et al., 2020). In letteratura viene utilizzato il termine *reminiscing* per riferirsi a un tipo particolare di conversazione diadica che, solitamente, coinvolge bambino e caregiver e che ha come oggetto il ricordo di eventi del passato vissuti insieme (Reese & Brown, 2000). Già a partire dall'età prescolare i bambini vengono coinvolti dai genitori in questo tipo di conversazioni (Reese & Fivush, 1993). All'inizio il loro contributo è molto

ridotto, i genitori forniscono struttura narrativa e contenuti e i bambini si limitano a ripetere e confermare (Fivush, 2008) o a fare riferimenti soprattutto ad un passato molto ravvicinato che viene descritto con poche parole o con riferimenti che potrebbero risultare di difficile comprensione per chi non è a conoscenza del fatto (Fivush & Nelson, 2006). Intorno ai tre anni le conversazioni si fanno più dettagliate e i bambini diventano sempre più attivi in questi scambi, ma è a partire dai cinque anni che i bambini sono in grado di fornire un resoconto piuttosto accurato di un evento passato (Fivush, 2007; Fivush & Nelson, 2006). Il genitore coinvolto in queste conversazioni svolge un importante ruolo di *scaffolding*, ovvero supporta e guida il bambino ad organizzare gli eventi oggetto di ricordo in narrazioni coerenti (Fivush, 2007, Fivush et al. 2006; Reese & Fivush, 1993). In questa prospettiva il bambino non assorbe passivamente i contenuti proposti dagli adulti ma partecipa attivamente nella costruzione di significati (Laible et al., 2013).

Saper parlare di eventi passati risulta essere un compito impegnativo, soprattutto per i bambini più piccoli, perché prevede di parlare di qualcosa che non è presente, ovvero richiede la capacità di saper distogliere l'attenzione dal presente e dal tangibile (Fivush & Nelson, 2006). Attraverso il linguaggio si condivide con l'altro la propria rappresentazione del passato, facendo riferimento a cosa è successo, dove e perché (informazioni di contesto) ma anche ai pensieri e alle emozioni sperimentate (informazioni valutative) (Fivush & Nelson, 2006). In particolare, parlare del "perché" è spesso associato al far riferimento a stati interni, pensieri, emozioni, credenze (Fivush & Nelson, 2006). E' stato, infatti, ritrovato in letteratura che, di frequente, i contenuti condivisi durante i momenti di reminiscing facciano riferimento a eventi emotivamente salienti per chi parla e/o ascolta (Fivush et al., 2006; Wareham & Salmon, 2006). Il reminiscing, pertanto, viene definito da alcuni autori come un importante contesto di sviluppo (Laible & Song, 2006) perché questi scambi possono diventare occasione

importante per promuovere lo sviluppo, nei bambini, di importanti aspetti di valenza psicosociale (Fivush & Nelson, 2006).

2.2 Stili genitoriali di reminiscing

Decadi di ricerca sul tema del reminiscing, soprattutto in riferimento alla diade madre-bambino, hanno messo in evidenza che non tutti gli adulti parlano del passato ai propri figli allo stesso modo (Reese & Fivush, 1993; Van Bergen & Salmon, 2010). Sono stati, infatti, individuati alcuni stili genitoriali ricorrenti che influenzano e, a loro volta vengono influenzati, dallo stile adottato dai bambini (Fivush, 2007; Nelson & Fivush, 2004).

Fivush e Fromhoff (1988) inizialmente individuarono uno stile elaborativo ed uno ripetitivo. Attraverso il primo, definito a volte anche “topic extending” (Reese & Fivush, 1993, p. 596), il caregiver tende ad arricchire il racconto condiviso attraverso l’uso di domande aperte (le “wh- questions”) che stimolano la partecipazione attiva del bambino, fornendo ampie descrizioni, aggiungendo nuove informazioni, incoraggiando e validando i contributi del bambino (Fivush et al., 2009; Salmon & Reese, 2016). Le madri che usano tale stile tendono a seguire, accogliere ed espandere i contributi, anche minimi, dei bambini (Fivush, 2008; Wareham & Salmon, 2006). Per stile ripetitivo, definito anche “topic-switching” (Reese & Fivush, 1993, p. 596), invece si fa riferimento ad uno stile che tende a verificare la presenza del ricordo nel bambino e che fa uso di domande chiuse, spesso poche e ripetitive, e fornisce scarsi dettagli sull’evento (Fivush, 2008), creando, così, poche opportunità di conversazione e dando vita a discorsi brevi e ridondanti (Salmon & Reese, 2016). Le madri che fanno uso di questo stile spesso cambiano argomento se il bambino tende a non rispondere (Wareham & Salmon, 2006). Un’altra definizione, assimilabile alle due categorie descritte in precedenza, è stata proposta da Tessler e Nelson (1994) che parlano di

stile narrativo e paradigmatico. Tale distinzione dicotomica è stata rivista dagli autori che, attualmente, preferiscono collocare le modalità di conduzione del reminiscing lungo un continuum che va da stili più elaborativi a stili meno elaborativi (Fivush, 2007; Fivush et al., 2009; Salmon & Reese, 2016; Wareham & Salmon, 2006). In particolare, lo stile altamente elaborativo comprende al suo interno due componenti: la guida sensibile (o supporto affettivo), e l'elaborazione (McDonnell et al., 2020; Valentino et al., 2021). Per guida sensibile si intende il modo in cui la madre, durante le conversazioni, sostiene l'espressione delle emozioni del bambino; mentre l'elaborazione è solitamente operazionalizzata in base a quanto madre e bambino contribuiscono alla creazione di un racconto coerente in termini di struttura e di ricchezza di dettagli (McDonnell et al., 2020). Entrambi gli aspetti sono di primaria importanza, ma, a partire dai 5 anni, la presenza dell'elaborazione ha implicazioni più significative per influenzare lo stile di reminiscing del bambino (Wareham & Salmon, 2006). In alcuni contributi, lo stile utilizzato durante questi scambi diadici è stato anche definito emotivo per riferirsi a quando le madri inseriscono, nei momenti di reminiscing, informazioni rispetto alle emozioni e ai pensieri relativi agli avvenimenti narrati (Fivush, 2007).

Numerose ricerche hanno messo in evidenza che lo stile delle madri tende a rimanere costante con il passare del tempo (Salmon & Reese, 2016) e che madri altamente elaborative con un figlio lo sono anche con altri figli (Fivush, 2007). Inoltre è stato dimostrato che le madri elaborative non sono sempre "loquaci" in qualsiasi contesto di interazione con i figli, come ad esempio nel gioco libero o durante i pasti, a testimoniare il fatto che il reminiscing rappresenta un contesto unico di conversazione attraverso il quale il genitore cerca di raggiungere obiettivi specifici (Fivush, 2007). Infine è stato rilevato che bambini di età prescolare con madri più elaborative tendono a produrre narrazioni più dettagliate e coerenti del proprio passato sia conversando con le loro madri sia con adulti sconosciuti (Fivush et al., 2009).

In letteratura sono stati ritrovati alcuni elementi che sembrano influenzare lo stile genitoriale di reminiscing. Ricerche cross-culturali hanno messo in evidenza il ruolo svolto dai valori veicolati dalla cultura di appartenenza: madri di culture occidentali sembrano essere più elaborative rispetto alle madri cinesi (Wang, 2007), Maori (Hayne & MacDonald, 2003) o coreane (Mullen & Yi, 1995). In particolare le madri asiatiche sembrerebbero prestare più attenzione agli aspetti morali, durante il ricordo di eventi del passato (Wang, 2001), e a essere più direttive, a differenza delle madri occidentali che sarebbero più attente agli aspetti emotivi, affrontati con un atteggiamento maggiormente dialogico e meno didattico (Fivush & Nelson, 2006; Wang, 2007; 2021). Di conseguenza nei racconti dei bambini occidentali si ritrovano più riferimenti a comprensione e regolazione delle emozioni, mentre i racconti di bambini asiatici sarebbero più incentrati su norme morali e regole sociali (Wang, 2007). Nelle culture orientali, più collettivistiche, i momenti di reminiscing risultano anche essere meno orientati a riflessioni sul Sé (Han et al., 1998).

Anche il legame di attaccamento madre-bambino sembra influenzare lo stile e i contenuti dei momenti di reminiscing (Wareham & Salmon, 2006). Rispetto a diadi caratterizzate da attaccamento insicuro o ambivalente, le diadi con uno stile di attaccamento sicuro tendono a presentare uno stile maggiormente elaborativo (Wareham & Salmon, 2006). Dal momento che il reminiscing si configura come un contesto all'interno del quale madre e bambino esplorano quello che è successo e i significati ad esso associati, le diadi con un attaccamento sicuro sono risultate essere più in grado di discutere, negoziare, elaborare gli avvenimenti (Fivush, 2007), di etichettare, discutere e validare le emozioni (Lawson et al., 2018). Le madri "sicure" sono più contingenti e responsive rispetto a quanto riferito dai figli che, a loro volta, tendono a partecipare con contributi più estesi (Laible, 2004). Le diadi con attaccamento sicuro, infine, ricordano con frequenza anche episodi del passato a contenuto emotivo negativo (Farrar et al., 1997).

Un altro fattore che tende ad influenzare lo stile di reminiscing è associato al genere. Le ricerche, in letteratura, hanno preso in considerazione il genere dei bambini e dei caregiver. Nei pochi studi che hanno esaminato il reminiscing nelle diadi composte da madre-bambino e da padre-bambino è stato trovato che sia le madri sia i padri tendono ad essere più elaborativi con le figlie femmine, piuttosto che con i maschi (Adams et al., 1995). Entrambi i genitori utilizzano più riferimenti emotivi (in termini di lessico ma anche di risoluzioni di fronte alla presenza di emozioni negative) quando parlano con le bambine (Buckner & Fivush, 2000). Inoltre spesso con le figlie femmine, quando si parla di eventi emotivamente salienti, si prende maggiormente in considerazione il contesto sociale (ad esempio si attribuisce un possibile stato di tristezza alla mancanza di contatto con altri piuttosto che al mancato accesso ad un'attività; "sei triste perché non puoi giocare con gli altri" piuttosto che "sei triste perché non puoi avere il gioco") e questo fa sì che nel reminiscing ci siano più riferimenti agli altri e al mondo delle relazioni (Fivush, 2007). Questo ha degli effetti sul modo in cui maschi e femmine ricordano: all'inizio dell'età prescolare non si riscontrano differenze significative di genere nei loro racconti, ma al termine dello stesso periodo le bambine producono racconti più lunghi, dettagliati e con maggiori riferimenti emotivi (Buckner & Fivush, 1998). Questa differenza viene mantenuta nel corso dello sviluppo (Fivush, 2007). L'attenzione riservata alla discussione delle cause delle emozioni e delle modalità di risoluzione nell'interazione genitore-figlia da un lato aiuta le ragazze a comprendere ed elaborare in modo funzionale le proprie e altrui esperienze (Brody, 1997), dall'altro potrebbe avere ricadute negative. Alcuni studi, infatti, hanno evidenziato che il focus incentrato soprattutto sugli aspetti emotivi negativi potrebbe portare le figlie femmine a rimuginare su queste emozioni, aumentando la probabilità di sviluppare stati depressivi in futuro (Fivush & Buckner, 2000).

Inoltre alcune ricerche hanno anche riscontrato che le madri sono generalmente più elaborative rispetto ai padri e che i padri tendono ad essere più “coerenti” nello stile utilizzato, indipendentemente dal tema oggetto di ricordo, mentre lo stile materno sembra essere influenzato dalla valenza emotiva dell’episodio condiviso nel racconto (Fivush et al., 2009). Mettendo a confronto eventi positivi e negativi, infatti, le madri risultano essere più elaborative quando viene chiesto loro di ricordare episodi a valenza emotiva negativa, mentre nella narrazione di eventi positivi tendono a far maggiore ricorso a domande chiuse (Sales et al., 2003).

Infine è stato rilevato un dato sulla lunghezza delle narrazioni in funzione della valenza emotiva dell’evento narrato: quando si parla di eventi altamente stressanti (come, ad esempio, disastri naturali) a confronto con eventi positivi, le narrazioni sull’evento negativo sono più lunghe; quando invece il confronto è con eventi mediamente stressanti che caratterizzano la quotidianità familiare (lite con il fratello, rimproveri...) in alcuni casi non sono state individuate differenze nella lunghezza dei racconti, (Burch et al., 2004), in altri i resoconti positivi sono più lunghi (Wang & Fivush, 2005). Questo perché, nel ricordo di eventi piacevoli, le madri si pongono l’obiettivo di rimarcare e mantenere un legame emotivo che permanga nel tempo e che aiuti a creare un senso di identità familiare (Sameroff & Fiese, 1999). Parlando di esperienze negative, invece, il focus si sposta sul fornire informazioni sui nessi causali e su aspetti di regolazione emotiva (Sales et al., 2003; Sales & Fivush, 2005; Svane et al., 2022). E’ come se i genitori, in questo modo, volessero insegnare ai propri figli come e perchè hanno sperimentato una particolare emozione (Sales & Fivush, 2005) ma anche quanto e come è accettabile esprimere certe emozioni (Wareham & Salmon, 2006). Pertanto, parlare di emozioni negative dopo che un evento emotivamente attivante si è concluso, e non nel corso del suo svolgimento (quando la tonalità affettiva sarebbe troppo forte), può diventare un contesto di apprendimento significativo per i bambini (Laible, et al.,

2013; O’Kearney & Dadds, 2005). Lo spazio di riflessione condivisa che si attiva in questi momenti, infatti, può aiutare i bambini a individuare strategie di coping adattive (Sales & Fivush, 2005) e, nel lungo termine, promuovere un adeguato sviluppo socio-emotivo del bambino (Laible et al., 2013).

2.3 Aspetti che risultano potenziati dalla pratica continuativa del reminiscing

Le numerose ricerche condotte in letteratura sul tema del reminiscing hanno permesso di evidenziare che il ricorso ad uno stile elaborativo ed emotivo è associato ad esiti positivi per lo sviluppo di competenze nell’ambito linguistico e narrativo, della memoria autobiografica, della comprensione del Sé e delle competenze socio-emotive (Fivush et al., 2006).

2.3.1 Reminiscing, linguaggio e competenza narrativa

Studi sperimentali hanno dimostrato che uno stile di reminiscing elaborativo è particolarmente funzionale per lo sviluppo di alcuni aspetti legati alla produzione linguistica che, nel lungo termine, correlano positivamente con l’acquisizione di lettura e di scrittura e, più in generale, con il futuro successo scolastico (Salmon & Reese, 2016). Molte ricerche sottolineano l’importanza del linguaggio orale per promuovere l’alfabetizzazione emergente (Reese et al., 2010b; Sparks & Reese, 2012; Wareham & Salmon, 2006). Già Vygotsky (1978), nella sua teoria socio-culturale, aveva posto l’attenzione sul ruolo che le interazioni con persone più competenti, nel contesto sociale, hanno nel promuovere l’acquisizione di competenze sociali ma anche psicologiche. In particolare Rowe (2012) ha sottolineato la specificità delle conversazioni su eventi personali del passato che, a differenza delle

conversazioni sul “qui e ora”, contengono frasi più lunghe e articolate, pertanto risultano essere particolarmente importanti per promuovere lo sviluppo di abilità linguistiche complesse.

In letteratura è ampiamente dimostrato come, tra i precursori di lettura e scrittura, vi siano due macrocategorie di competenze, una più legata all’aspetto della codifica (competenza fonologica, riconoscimento dei grafemi, relazione tra grafema e fonema) ed una associata a competenze narrative orali (Derby et al., 2022; Wareham & Salmon, 2006). La qualità del reminiscng è risultata essere associata ad una migliore consapevolezza fonologica manifestata dai bambini che sarebbero, quindi, maggiormente in grado di discriminare e manipolare i suoni che compongono le singole parole (Leyva et al., 2012). Gli studiosi hanno cercato di spiegare il legame tra questi due compiti (reminiscing e consapevolezza fonologica) che, apparentemente, sembrano essere così lontani. Una possibile spiegazione è stata ritrovata nel fatto che la costante esposizione a conversazioni condotte con uno stile elaborativo allena i bambini a cogliere aspetti particolari del discorso (Leyva et al., 2012). Il genitore che utilizza questo stile, infatti, nel riprendere il contenuto portato dal figlio e nel riformularlo permette al bambino di discriminare suoni familiari (il contenuto ripreso dal genitore) da suoni nuovi (la riformulazione) (Leyva et al., 2012). Un’altra possibile spiegazione potrebbe essere data dal fatto che reminiscing e consapevolezza fonologica condividono gli stessi substrati cognitivi (Leyva et al., 2012). L’uso di un linguaggio decontestualizzato, incentivato dal riferimento ad episodi del passato, è risultato associato anche allo sviluppo del vocabolario e alla comprensione di storie (Reese, 1995; Reese et al., 2010c; Sparks & Reese, 2012).

Fare ricorso ad uno stile di reminiscing elaborativo, inoltre, funge da modello di struttura narrativa per i bambini che, in questo modo, imparano ad organizzare i ricordi personali in sequenze più articolate, lunghe e dettagliate, contribuendo a creare resoconti caratterizzati da una maggiore complessità (Fivush, 2007; McCabe & Peterson, 1991;

Peterson et al., 1999; Reese & Newcombe, 2007; Sparks et al., 2013). Queste competenze verrebbero poi “trasferite” dai bambini anche in altri compiti di narrazione, come, ad esempio, l’invenzione di storie di finzione (Wenner et al., 2008). Il reminiscing può, quindi, diventare grande risorsa per promuovere lo sviluppo del linguaggio e l’acquisizione di alcune competenze che, da un lato fungono da precursori dei futuri apprendimenti scolastici (come, ad esempio, la consapevolezza fonologica), dall’altro diventeranno essi stessi parte del processo di apprendimento e valutazione (si pensi alla comprensione e alla capacità narrativa) (Leyva et al., 2012; Wareham & Salmon, 2006).

2.3.2 Reminiscing e memoria autobiografica

Per memoria autobiografica si intende, generalmente, l’insieme dei ricordi relativi al sé (Conway & Pleydell-Pearce, 2000) che descrivono la storia personale dell’individuo (Fivush et al., 2006). Conservare in memoria le conoscenze sugli accadimenti del passato ha un valore adattivo perché tali esperienze permettono di guidare le azioni del presente (Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

Alcuni autori sottolineano che la memoria autobiografica differisce dal semplice richiamare alla mente cosa è accaduto perché essa include, al suo interno, anche informazioni relative alla salienza dell’evento e al motivo per cui esso è significativo per il singolo (Fivush, 2008; Fivush & Nelson, 2006). Pertanto la condivisione con gli altri si configura come momento importante per arricchire e modificare questi aspetti valutativi del ricordo (Fivush, 2008). A tale proposito, Nelson e Fivush (2004) riprendono il modello socio-culturale e lo estendono allo sviluppo della memoria autobiografica, affermando che la creazione della memoria di eventi passati sia sostenuta anche dalle interazioni a cui il bambino partecipa in modo attivo.

Parlare di un evento dopo che esso è avvenuto è stato associato a esiti positivi per la ritenzione in memoria dello stesso (McGuigan & Salmon, 2004). McGuigan e Salmon (2004) hanno messo a confronto gli effetti di una discussione avvenuta prima, durante e dopo un'esperienza sul ricordo dell'evento stesso. Le discussioni avvenute dopo l'episodio sono state quelle che hanno facilitato maggiormente la ritenzione dell'evento in memoria (McGuigan & Salmon, 2004).

Anche in questo caso è importante porre attenzione a come adulti e bambini discutono insieme degli eventi passati, ovvero alla qualità di queste conversazioni (Wareham & Salmon, 2006). In letteratura, infatti, lo stile elaborativo è risultato essere quello che facilita maggiormente lo sviluppo della memoria autobiografica, essendo associato a ricordi più ricchi e dettagliati (Fivush, 2011; Leyva et al., 2020). In questi momenti, la funzione di *scaffolding* ricoperta dall'adulto si esplicita in due direzioni: rispetto al tipo di linguaggio utilizzato, più narrativo, e rispetto ai contenuti, dando attenzione agli elementi ritenuti più significativi dell'evento condiviso (Nelson & Fivush, 2004). Durante i momenti di reminiscing, infatti, il bambino apprende quella che si può definire la forma narrativa della memoria autobiografica, inserendo informazioni sul cosa è accaduto all'interno di una cornice temporale, spaziale e causale (Fivush & Nelson, 2006). Questo favorisce non solo la capacità di immagazzinare ricordi in memoria, organizzati in sequenze complesse, e di recuperarli in modo autonomo, ma anche la capacità di collegare il passato con il presente, gli stati interni con le azioni (Fivush & Nelson, 2006). Pertanto il reminiscing si configura come un momento importante per elaborare le proprie esperienze passate ed attribuirvi un significato, in un processo bidirezionale dove entrambi i membri della diade sono parte attiva del processo e si influenzano a vicenda (Corsano et al., 2014; Wareham & Salmon, 2006). Ma esso è anche occasione per approfondire la comprensione di se stessi e degli altri, intesi come entità temporalmente estese (Fivush & Nelson, 2006).

2.3.3 Reminiscing e Sé

I processi mnestici descritti in precedenza sono strettamente interrelati con la costruzione del senso di identità personale (Fivush, 2007). Le narrazioni autobiografiche sembrano influenzare la costruzione del Sé in tre direzioni (Fivush, 2007). In primo luogo sono fondamentali per la definizione del Sé come dotato di caratteristiche peculiari (McAdams, 2001), inoltre esse permettono di creare un'immagine di "Sé in relazione" in cui le proprie esperienze del passato si legano alle vite degli altri in modo significativo (Fivush et al., 1996), infine esse sono importanti in termini di autoregolazione, in quanto attraverso la creazione di storie coerenti permettono di comprendere e apprendere come regolare le proprie emozioni (Fivush & Sales, 2006). Questo fa comprendere perché lo sviluppo della comprensione del Sé sia strettamente connesso anche allo sviluppo della comprensione degli altri (Fivush et al., 2003). Di particolare importanza per la costruzione di un senso soggettivo di sé sembrano essere i riferimenti agli stati mentali, alle emozioni e alle valutazioni (Bird & Reese, 2006; Fivush & Haden, 2005; Welch-Ross et al., 1999). Da un lato, in letteratura, questo sembra correlare con migliore comprensione di sé e differenziazione dagli altri e sembra essere funzionale alla creazione di un'immagine di sé positiva (Goodvin & Romdall, 2013; Harris et al., 2017); dall'altro evidenzia il legame esistente tra immagine di sé e competenza emotiva (Wareham & Salmon, 2006) e, nel complesso, apre la strada ad interessanti riflessioni sulle implicazioni cliniche rispetto all'uso del reminiscing (Corsano et al., 2014; Wareham & Salmon, 2006).

Un fattore centrale per la definizione del senso di identità personale del bambino è dato dalla cultura di appartenenza che contribuisce a plasmare le rappresentazioni che si hanno di sé e della propria esistenza (Fivush, 2008). In letteratura è emerso che, durante la pratica di reminiscing, madri appartenenti a culture occidentali fanno maggiori riferimenti al Sé come agente autonomo, artefice del proprio destino; invece madri provenienti da culture

orientali definiscono il Sé come agente in relazione agli altri (Wang, 2001). Questo si riflette anche sui temi che emergono e a cui viene attribuito significato: gli adulti delle culture occidentali tendono enfatizzare i temi dell'autonomia, del risultato e del successo personale; nelle culture orientali il focus è più spostato verso la comunità e la moralità (Fivush, 2008).

Sono inoltre emerse delle evidenze che mostrano l'influenza del genere sulla costruzione del concetto di sé, in funzione dello stile di reminiscing utilizzato (Fivush et al., 2003). Nelle narrazioni delle bambine emerge una maggiore coerenza nella rappresentazione di sé tra passato e presente e un maggior uso di termini emotivi per riferirsi a se stesse (Buckner & Fivush, 1998).

Infine, da uno studio condotto in contesto italiano, è emerso che un maggior numero di riferimenti al sé relazionale del bambino, da parte di entrambi i membri della diade, correla con scambi di tipo elaborativo e centrati sulla negoziazione (Corsano et al., 2014).

2.3.4 Reminiscing, competenza emotiva e coping

Per competenza emotiva si intende la capacità di comprendere le emozioni, proprie ed altrui, di saperle esprimere e di riconoscere cause ed effetti della loro manifestazione (Grazzani Gavazzi et al., 2011). Essere competenti in questo ambito significa non solo possedere un adeguato vocabolario emotivo ma anche saper esprimere adeguatamente le proprie emozioni, collegare una situazione ad un'emozione e riconoscere la variabilità interindividuale che si può riscontrare nella loro espressione (Van Bergen & Salmon, 2010). Competenza emotiva e comprensione degli stati mentali (ovvero interpretare le proprie e altrui azioni come derivate da desideri, pensieri e credenze), sono di fondamentale importanza per un adeguato funzionamento sociale (Wareham & Salmon, 2006). Numerosi studi hanno messo in evidenza che la competenza emotiva manifestata in età prescolare correla positivamente con comportamenti prosociali ed empatici messi in atto negli anni successivi

(Denham, 1986; Denham et al., 2003). Altrettante ricerche mostrano che, per promuovere lo sviluppo di questa competenza, sono di fondamentale importanza le occasioni che i bambini hanno per discutere di emozioni insieme ai propri genitori in svariati momenti della quotidianità familiare, quali la lettura condivisa di libri, il racconto di storie, le conversazioni durante i pasti (Van Bergen & Salmon, 2010).

Anche i momenti di reminiscing sono un'occasione importante per parlare di emozioni e promuovere lo sviluppo della competenza emotiva, infatti la ricerca ha messo in evidenza che, frequentemente, l'oggetto di tali conversazioni riguarda proprio episodi emotivamente salienti per il nucleo familiare (Van Bergen & Salmon, 2010). Di fondamentale importanza, in questi momenti, è la capacità, dell'adulto, di essere "mind-minded" (Laible et al., 2013, p. 314), ovvero di considerare il proprio figlio come dotato di una mente, con pensieri ed emozioni propri (Laible et al., 2013) e, pertanto, nel racconto, non focalizzarsi solo sulla descrizione del fatto ma anche su come ci si è sentiti in quel momento e sulle reazioni avute (Fivush et al., 2009). Questo spazio di riflessione sulle emozioni permette al bambino di creare connessioni tra come si è sentito in passato e come si sente in questo momento, costruendo così un senso di continuità nella propria identità personale (Fivush & Nelson, 2006; Laible et al., 2013). Poter discutere di un evento emotivamente attivante dopo che l'episodio si è concluso, a distanza di tempo, piuttosto che durante lo svolgimento dello stesso risulta essere più proficuo per la regolazione delle emozioni perché di fronte ad un'intensa attivazione emotiva le risorse cognitive sono impegnate nel fronteggiamento emotivo e lascerebbero poco spazio al dialogo (Laible et al., 2013). Inoltre l'attivazione emotiva legata ad un episodio spiacevole appena accaduto potrebbe avere effetti sulla qualità del dialogo (Van Bergen et al., 2018). Infine la distanza temporale ha effetti anche sulla qualità del ricordo: le informazioni discusse a posteriori vengono codificate in modo più dettagliato e ricordate meglio (McGuigan & Salmon, 2004).

Ancora una volta, un aspetto che risulta essere associato allo sviluppo di un maggior benessere socio-emotivo è legato al ricorso, durante queste conversazioni, ad uno stile elaborativo in cui spesso si faccia riferimento alle spiegazioni sulle cause delle emozioni sperimentate (Fivush & Nelson, 2006; Van Bergen & Salmon, 2010). Infatti, dare un nome specifico ad un'emozione comunica al bambino che quell'emozione si è manifestata; spiegarne il perché fornisce l'opportunità di fare proprie informazioni socialmente rilevanti rispetto a fattori contestuali che possono predire il verificarsi delle stesse anche in futuro (Cervantes & Callanan, 1998). In letteratura è stato riscontrato che madri che utilizzano un reminiscing elaborativo e centrato sulle emozioni hanno bambini, che, a loro volta, inseriscono nei loro racconti maggiori termini emotivi e riferiti a stati mentali (Kuebli et al., 1995; Wareham & Salmon, 2006). Questa competenza, da parte dei bambini, aumenta progressivamente con l'età e diventa stabile intorno alla fine dell'età prescolare (Wareham & Salmon, 2006). Prima dei cinque anni, infatti, è raro che i bambini usino termini emotivi per eventi del passato, mentre possono farlo per parlare di eventi presenti (Fivush & Nelson, 2006). Prestando attenzione al significato emotivo del ricordo condiviso è emerso che è soprattutto nel ricordo di eventi emotivamente spiacevoli che il reminiscing si arricchisce di termini emotivi e questo correla con maggiori livelli di benessere socio-emotivo sperimentato dai bambini (Sales & Fivush, 2005).

Gli scambi di reminiscing ad elevato contenuto emotivo, dunque, sono momenti importanti per lo sviluppo di quella che alcuni autori definiscono la socializzazione delle emozioni e che risulta essere correlata al benessere socio-emotivo (Laible et al., 2013; McDonnell et al., 2022; Salmon & Reese, 2016; Valentino et al., 2022). Attraverso di essi i bambini imparano a parlare delle proprie emozioni con gli altri, utilizzando un lessico emotivo adeguato (Laible et al., 2013); apprendono strategie di coping, ovvero di fronteggiamento adeguato delle situazioni emotive (Laible & Panfile, 2009; Leyva & Nolivos,

2015); affinano la propria teoria della mente (Fivush & Nelson, 2006; Laible & Song, 2006; Wareham & Salmon, 2006); elaborano un più articolato concetto di sé (Bird & Reese, 2006; Corsano et al., 2014) e contribuiscono a mantenere la sicurezza nei legami di attaccamento (Laible, 2004). Inoltre, diversi studi hanno individuato una relazione tra l'uso di un reminiscing ad elevato contenuto emotivo e una migliore regolazione delle emozioni, soprattutto di quelle negative (Leyva & Nolivios, 2015), con ricadute positive anche per il futuro successo sociale ed accademico (Denham et al., 2012; Durlak et al., 2011; Ursache et al., 2020).

2.4 Training per migliorare la qualità dello stile di reminiscing

Data l'importanza di uno stile di reminiscing elaborativo ed emotivo nel sostenere lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo del bambino (Fivush et al., 2006; Wareham & Salmon, 2006), i ricercatori hanno iniziato ad interrogarsi circa la possibilità di proporre a genitori interventi per promuovere quegli aspetti linguistici, conversazionali ed emotivi che durante i momenti di ricordo condiviso sembrano essere più funzionali allo sviluppo di competenze (Corsano & Guidotti, 2019). Sono stati, quindi, messi a punto training proposti, in un primo momento, a famiglie con bambini soprattutto di età prescolare e a sviluppo tipico (Cleveland & Morris, 2014; Izard et al., 2004; Reese & Newcombe, 2007; Taumoepeau & Reese, 2013; Van Bergen et al., 2009).

Rispetto alle variabili indagate, alcuni training sono stati proposti per verificare gli effetti di uno stile conversazionale elaborativo sullo sviluppo della capacità narrativa (Boland et al., 2003; Cleveland & Morris, 2014; Reese & Newcombe, 2007); altri invece si sono focalizzati maggiormente su aspetti legati alla competenza emotiva (Izard et al., 2004; Taumoepeau & Reese, 2013; Van Bergen et al., 2009). Nella maggior parte dei casi i training

sono stati svolti a casa e il ricercatore faceva visita, in tempi prestabiliti, alle famiglie. Per quanto riguarda il training, ai genitori veniva chiesto di parlare spesso con i bambini di esperienze passate e, nel farlo, di rispettare determinate indicazioni. In alcuni casi queste indicazioni (ad esempio: scegliere un solo evento di cui parlare, guidare il bambino nella conversazione utilizzando le “wh-questions”, apprezzare i contributi portati dai bambini, se il bambino non risponde riformulare la domanda aggiungendo nuove informazioni, divertirsi) erano state scritte su un foglio che veniva lasciato al caregiver dopo che era stato letto e spiegato insieme (Reese & Newcombe, 2007; Taumoepeau & Reese, 2013). In altri, oltre al foglio di promemoria, i ricercatori avevano fornito ai genitori un video in cui veniva mostrata una mamma che discuteva con il proprio figlio su un episodio del passato e una voce fuori campo indicava a quali aspetti dare attenzione durante le conversazioni (uso di “wh-questions”, descrizioni dettagliate, utilizzo di termini emotivi, apprezzare i contributi dei bambini) (Aboutalebi & Tahmasian, 2010; Boland et al., 2003; Van Bergen et al., 2009). Van Bergen et al. (2009) hanno arricchito ulteriormente il training chiedendo alle diadi di registrare un momento di reminiscing e, in occasione dell’incontro con il ricercatore, l’audio veniva ascoltato insieme ed il ricercatore dava feedback al caregiver. Alle diadi del gruppo di controllo, quando presente, era stato chiesto di creare maggiori occasioni di gioco in casa (Cleveland & Morris, 2014; Reese & Newcombe, 2007; Taumoepeau & Reese, 2013; Van Bergen et al., 2009).

Nel complesso tutti gli studi hanno mostrato l’efficacia dei training proposti nel rendere maggiormente elaborativo lo stile dei caregiver, con effetti positivi sullo sviluppo della capacità narrativa dei bambini (Cleveland & Morris, 2014), della competenza emotiva (Van Bergen et al., 2009), della teoria della mente (Taumoepeau & Reese, 2103) e sull’utilizzo di termini emotivi durante le conversazioni (Van Bergen et al., 2009). Tuttavia alcuni studiosi hanno posto l’attenzione sull’effetto che le variabili di appartenenza culturale

potrebbero avere nell'influenzare l'efficacia dei training (Aboutalebi & Tahmasian, 2010). Ad esempio potrebbe essere più complesso formare madri appartenenti a culture orientali (cfr. par. 2.2) all'uso di uno stile di reminiscing maggiormente elaborativo, tuttavia i risultati ottenuti dallo studio di Aboutalebi e Tahmasian (2010) appaiono incoraggianti.

CAPITOLO 3

IL REMINISCING IN CONTESTI PARTICOLARI

3.1 Introduzione

Le ricerche ritrovate in letteratura hanno messo in evidenza l'importanza dei momenti di reminiscing, per lo sviluppo e il consolidamento di abilità cognitive e sociali che vanno ad alimentare il benessere del bambino sperimentato non solo all'interno dei contesti familiari, ma anche in relazione ad altre agenzie sociali, quali il contesto dei pari o l'ambiente scolastico. Data la rilevanza evolutiva e clinica associata alla pratica continuativa del reminiscing, l'attenzione degli studiosi si è, recentemente, rivolta ad indagare se e come tale tipo particolare di conversazione possa essere utilizzato in riferimento a situazioni e contesti diversi da quelli tradizionalmente indagati (Corsano & Guidotti, 2019).

3.2 Il reminiscing con popolazioni particolari di bambini

Lo studio dello stile e dei contenuti del reminiscing ha interessato popolazioni a rischio, così definite per la presenza di situazioni di difficoltà nei caregiver o nei bambini. Tra queste, sono state prese in considerazione, in particolare, diadi provenienti da contesti familiari maltrattanti (Shipman & Zeman, 1999; Valentino et al., 2013). In letteratura è ampiamente documentato che bambini provenienti da tali contesti risultano essere particolarmente a rischio per lo sviluppo di disturbi psicopatologici, sia di tipo internalizzante che esternalizzante (Cicchetti & Toth, 2016). La condizione di maltrattamento è associata ad una scarsa socializzazione delle emozioni, all'interno del nucleo familiare, e a poche

occasioni di sperimentare i genitori come guide sensibili, con effetti sullo sviluppo della competenza socio-emotiva dei bambini (Shipman et al., 2007; Speidel et al., 2020). Inoltre nei bambini provenienti da contesti maltrattanti sono spesso riscontrate difficoltà nell'ambito della memoria, della regolazione emotiva e dell'immagine di Sé (Cicchetti & Valentino, 2015). Le ricerche che hanno indagato lo stile di reminiscing adottato da madri maltrattanti e dai loro bambini hanno rilevato, per entrambi i membri della diade, uno stile scarsamente elaborativo e con pochi riferimenti a termini emotivi e a cause e conseguenze delle emozioni (Lawson et al., 2018; Valentino et al., 2013). Sempre in riferimento a contesti maltrattanti, una recente ricerca ha messo in evidenza che la possibilità di poter usufruire di uno stile di reminiscing supportivo rispetto al ricordo di eventi quotidiani può aiutare i bambini a fare riferimenti più rilevanti in sede di interviste giudiziarie (Lawson et al., 2021).

Il reminiscing è stato studiato anche all'interno di nuclei familiari caratterizzati da basso reddito e svantaggio socio-culturale (Carmioli et al., 2022; Leyva et al., 2009; 2012; Nolivós & Leyva, 2013; Sparks & Reese, 2012). Queste condizioni sono divenute oggetto d'indagine partendo dalla constatazione che, spesso, sono associate ad una maggiore povertà linguistica e comunicativa manifestata dai caregiver (Wareham & Salmon, 2006). Anche in questo caso le ricerche hanno individuato, nella maggior parte dei casi, il ricorso ad uno stile meno elaborativo da parte degli adulti, con conseguenti effetti sulle capacità narrative dei bambini (Leyva et al., 2009). E' stato inoltre riscontrato un minor ricorso, da parte dei caregiver, a spiegazioni di cause, conseguenze o legami tra stati mentali ed emotivi nel caso di conversazioni su eventi a valenza emotiva positiva o negativa (Nolivós & Leyva, 2013).

Un'altra popolazione clinica rispetto alla quale sono state studiate le pratiche di reminiscing è costituita da bambini con disturbo della condotta (Laible & Panfile, 2009; Salmon et al., 2009). Questi bambini spesso hanno difficoltà sul piano della regolazione emotiva e mostrano poche capacità elaborative rispetto alla propria memoria autobiografica

(Ensor et al., 2011; von Salisch et al., 2017). Inoltre, all'interno di questi contesti familiari, le interazioni hanno spesso come focus di discussione i comportamenti scorretti del bambino, con l'intento di sanzionare e controllare, lasciando poco spazio all'attenzione per eventi positivi (Laible & Panfile, 2009; Pate et al., 2020). Questo potrebbe spiegare il risultato trovato da una recente ricerca, ovvero che lo stile di reminiscing adottato dalle madri di bambini con disturbo della condotta di età prescolare è poco elaborativo ma ricco di emozioni a valenza negativa rispetto alle quali non si riesce, però, ad instaurare un dialogo costruttivo (Pate et al., 2020; Van Bergen et al., 2018). Un'altra spiegazione che gli autori danno in riferimento alle caratteristiche delle conversazioni del suddetto campione è che l'uso di termini a valenza emotiva negativa venga utilizzato, da queste mamme, con l'intento di promuovere lo sviluppo emotivo dei figli (Van Bergen et al., 2018).

Alcuni studi sul reminiscing hanno coinvolto diadi composte da madri e bambini che presentavano disturbi d'ansia. In questi studi è stato messo in evidenza, attraverso il confronto con un gruppo di controllo, che le madri dei bambini del gruppo clinico tendevano a essere meno propense a ricordare insieme ai propri figli, a parlare meno di loro e a utilizzare poche parole a valenza emotiva positiva (Suveg et al., 2005).

Infine alcune ricerche si sono concentrate su popolazioni caratterizzate da complicazioni mediche, come bambini affetti da patologia asmatica (Sales & Fivush, 2005) o oncologici (Guidotti et al., 2019). Rispetto ai primi, Sales e Fivush (2005) hanno messo in evidenza che quando le madri parlano ai propri figli di eventi definiti "cronici", come la patologia asmatica, cercano di concentrarsi su spiegazioni causali dei comportamenti, con il fine di condividere con i figli strategie; mentre quando parlano di eventi "acuti" difficilmente controllabili e prevedibili, come l'attacco asmatico, la conversazione verte più su aspetti emotivi sperimentati durante la situazione. Anche la ricerca che ha indagato l'uso del reminiscing all'interno di diadi con bambini oncologici ha confrontato conversazioni su

eventi cronici e acuti relativi a tale patologia medica (Guidotti et al., 2019). In questo caso è emerso che, a fronte di uno stile comunque elaborativo per entrambe le situazioni, le madri utilizzino maggiormente termini emotivi e riferimenti a strategie di coping quando si parla di eventi cronici (Guidotti et al., 2019). Questo dato si differenzia da quanto rilevato per le popolazioni asmatiche forse per la diversa natura delle due condizioni mediche (Guidotti et al., 2019).

3.2.1 Training per migliorare la qualità dello stile di reminiscing con popolazioni particolari di bambini

In seguito a quanto rilevato sugli stili di reminiscing in condizioni particolari di sviluppo e sulla base delle esperienze positive di training condotte nell'ambito dello sviluppo tipico, i ricercatori hanno iniziato a progettare interventi volti a promuovere uno stile di reminiscing maggiormente elaborativo in famiglie provenienti da situazioni di svantaggio socio-culturale (Peterson et al., 1999; Reese et al., 2010a, Wareham & Salmon, 2006), maltrattanti (Valentino et al., 2013; Valentino et al., 2022) o con bambini con disturbi della condotta (Salmon et al., 2009; Van Bergen et al., 2018).

Come già evidenziato per i training rivolti a popolazioni a sviluppo tipico, diversi aspetti accomunano queste esperienze di training: in primo luogo il caregiver coinvolto che, per la maggior parte degli studi, ha coinciso con la figura materna; fa eccezione lo studio di Valentino et al. (2013) in cui sono stati coinvolti anche i padri. Inoltre tutti i training avevano lo scopo di promuovere, nei genitori partecipanti, uno stile maggiormente elaborativo, e, per farlo, hanno utilizzato materiali e procedure simili (video e audio-registrazioni, promemoria scritti con le buone prassi per un reminiscing elaborativo e/o emotivo). Quello che li differenzia è la durata, ovvero il numero di sessioni di training che hanno coinvolto i

caregiver che vanno da un giorno (Reese et al., 2010a) a 12 sessioni (Peterson et al., 1999), e il setting (domestico/laboratoriale) (per una rassegna si veda: Corsano & Guidotti, 2019).

In alcuni casi le variabili misurate prima e dopo l'intervento erano legate alla competenza narrativa (Corsano & Guidotti, 2019). Le madri, pertanto, erano incoraggiate ad utilizzare più domande aperte, a dare maggiori informazioni contestuali, riprendere ed elaborare i contributi dei bambini (Peterson et al., 1999; Reese et al., 2010a). In altri casi si è andati a misurare aspetti più inerenti la competenza emotiva, pertanto si è chiesto ai genitori di incrementare, durante i momenti di reminiscing, l'uso di etichette emotive, realizzare connessioni causali tra situazione ed emozioni provate, riflettere su conseguenze e regolazione emotiva (Salmon et al., 2009; Valentino et al., 2013; 2022).

Nonostante le differenze nei partecipanti, tutti i training si sono rivelati efficaci per migliorare la qualità dello stile di reminiscing adottato dalle madri, rendendolo più elaborativo e supportivo (Corsano & Guidotti, 2019). Questo ha avuto effetti positivi sul promuovere una migliore comprensione delle cause delle emozioni (Salmon et al., 2009) e sulla presenza di maggiori termini emotivi nelle narrazioni (Valentino et al., 2013; 2022; Van Bergen et al., 2018). Una recente ricerca svolta con famiglie maltrattanti ha, inoltre, messo in evidenza che aver partecipato ad un training per potenziare il reminiscing emotivo, è risultato essere un fattore protettivo per ridurre la probabilità di sviluppare una sintomatologia internalizzante durante il periodo della pandemia COVID-19 (Behrens et al., 2022). Outcome positivi sono stati riscontrati anche a livello delle abilità narrative e cognitive; i bambini dei gruppi sperimentali infatti hanno mostrato un miglioramento nelle capacità di memoria, riferendo ricordi più ricchi e coerenti (Valentino et al., 2013) e narrazioni nel complesso più dettagliate (Peterson et al., 1999) con effetti positivi anche sulla comprensione delle narrazioni (Reese et al., 2010a). Alcuni di questi studi, essendo di tipo longitudinale, hanno previsto follow-up anche a distanza di sei mesi/un anno dalla conclusione del percorso di

training; questo ha permesso di confermare il mantenimento degli effetti positivi del training sia rispetto ai caregiver sia rispetto ai bambini (Peterson et al., 1999; Salmon et al., 2009).

I risultati ottenuti in questi studi sono incoraggianti, tuttavia le ricerche sono ancora esigue, limitate ad una fascia d'età ristretta (tre-otto anni) e ad uno o pochi caregiver pertanto necessitano di essere approfondite.

3.3 Il reminiscing nei contesti educativi

Reese e Fivush (1993) avevano messo in evidenza che madri e padri non rappresentano gli unici adulti con cui i bambini possono scambiare riflessioni su eventi del passato, pertanto sottolineavano l'importanza indagare il reminiscing anche all'interno di altri contesti di socializzazione. Neale e Pino-Pasternak (2017) hanno posto l'attenzione su una possibile applicazione del reminiscing all'interno dei servizi educativi. Questo ambito di applicazione risulta essere di particolare interesse per svariati motivi. I bambini trascorrono a scuola diverse ore al giorno, condividendo con pari ed insegnanti molteplici esperienze che possono diventare oggetto di conversazione (Neale & Pino-Pasternak, 2017). È stato inoltre sottolineato che i professionisti che vi lavorano, grazie alla loro formazione, dovrebbero essere consapevoli della valenza educativa della conversazione con i bambini (Andrews & Van Bergen, 2020). Alcune ricerche, seppure esigue, condotte in contesti sperimentali, hanno dimostrato che esperienze di reminiscing in cui i bambini interagivano con un ricercatore che faceva uso di uno stile più o meno elaborativo aveva effetti sulla qualità della narrazione dei bambini (Cain, 2004; Hedrick et al., 2009). Neale e Pino-Pasternak (2017) riportano questi esempi per sottolineare l'impatto potenzialmente positivo che le esperienze di reminiscing condotte con adulti diversi dalle figure genitoriali potrebbero avere sullo sviluppo dei bambini.

In letteratura le conversazioni tra educatori e bambini sono state indagate prestando attenzione soprattutto alle esperienze di apprendimento esplicito che avvengono durante le interazioni (come, ad esempio, la tipologia di domande utilizzate dall'insegnante) e tralasciando aspetti altrettanto importanti, definiti impliciti, quali: la risposta che gli insegnanti danno alle domande dei bambini, la ripetizione da parte degli adulti dei contributi dei bambini, e, più in generale, il ruolo svolto dai bambini in queste conversazioni (Bateman, 2013). Pertanto estendere a questi contesti il tipo di analisi puntuale, frase per frase (Bateman, 2013), proposta dalla ricca letteratura sul tema del *reminiscing* potrebbe portare a risultati interessanti ed utili per la pratica, individuando indicatori di "qualità" da promuovere nelle modalità di conversazione degli insegnanti (Neale & Pino-Pasternak, 2017).

Carr (2011), attraverso un'analisi qualitativa delle interazioni insegnante-bambini, aveva evidenziato le potenziali implicazioni positive dell'uso del *reminiscing* in ambito scolastico notando che gli insegnanti che sollecitavano i piccoli a ricordare episodi condivisi di apprendimento e si mostravano interessati alle conversazioni, favorivano una partecipazione più attiva alle interazioni.

Nonostante la rilevanza teorica di tale ambito di studio, le ricerche in tali contesti di sviluppo risultano essere ancora poco numerose (Andrews et al., 2019; Neale & Pino-Pasternak, 2017, Van Bergen & Andrews, 2021). Nel panorama scientifico internazionale uno dei pochi studi che ha indagato questo costrutto nelle scuole dell'infanzia, proponendo prove strutturate di *reminiscing* all'interno della diade educatore-bambino, ha messo in evidenza che la ricchezza dei contributi del bambino durante la conversazione dipende fortemente da quanto l'educatore è in grado di accoglierli e valorizzarli nelle proprie risposte (Andrews & Van Bergen, 2020). Un altro interessante risultato emerso è relativo alla formazione degli educatori: il personale in possesso del diploma usava uno stile meno elaborativo rispetto a chi possedeva una laurea, ma faceva maggiore ricorso a termini relativi a stati mentali (Andrews

et al., 2019). Questo studio, tuttavia, non ha fornito indicazioni rispetto alla frequenza con cui questi educatori facevano uso del reminiscing durante la usuale pratica lavorativa (Van Bergen & Andrews, 2021). A questa domanda di ricerca ha provato a dare risposta un recente studio condotto in Australia, sempre all'interno di servizi educativi per la prima infanzia (Van Bergen & Andrews, 2021). Attraverso l'uso di self-report, Van Bergen e Andrews (2021) hanno coinvolto 251 educatori. Questi hanno dichiarato di fare un uso frequente del reminiscing, all'interno di interazioni uno a uno piuttosto che in piccolo gruppo, e in diversi momenti della giornata, in particolare all'arrivo, durante i pasti, durante il gioco libero e al momento del saluto (Van Bergen & Andrews, 2021). E' inoltre emerso che le funzioni principali legate al ricordo di eventi condivisi sono associate al favorire le transizioni da casa a scuola, a supportare lo sviluppo socio emotivo dei bambini e a consolidare i nuovi apprendimenti (Van Bergen & Andrews, 2021). Rimangono ancora da indagare diversi aspetti, quali, ad esempio, la lunghezza e lo stile di queste conversazioni, il contributo dei bambini, i possibili benefici, in termini di sviluppo di competenze, che potrebbero trarre i bambini da queste conversazioni (Neale & Pino-Pasternack, 2017; Van Bergen & Andrews, 2021).

Per approfondire il ruolo del reminiscing all'interno dei contesti educativi, Neale e Pino-Pasternak (2017) hanno proposto una sorta di agenda, costituita da tre punti, che possa fungere da guida per future ricerche. Il primo punto vuole descrivere il fenomeno e si propone di esplorare le tipologie di episodi di reminiscing che possono crearsi all'interno dei setting educativi dando risposta a diverse domande:

- quanto durano gli episodi?
- coinvolgono uno o più bambini?
- con quanta frequenza si verificano questi episodi?
- si utilizzano supporti per favorire il ricordo e la partecipazione?

A partire da queste rilevazioni si potrà poi fare un confronto con le caratteristiche del reminiscing evidenziate nei contesti familiari (Neale & Pino-Pasternak, 2017). Il secondo punto prevede di andare ad individuare le differenze di stile degli insegnanti per verificare se, anche in questo caso, è possibile estendere al contesto educativo quanto ritrovato per le diadi genitore-bambino (Neale & Pino-Pasternak, 2017). Pertanto si andranno a ricercare eventuali differenze legate al genere dello staff, all'età e al genere dei bambini; gli autori suggeriscono di verificare anche la possibile influenza dell'esperienza lavorativa degli operatori rispetto allo stile di reminiscing adottato (Neale & Pino-Pasternak, 2017). L'ultimo punto vuole valutare i potenziali effetti che i momenti di reminiscing condotti all'interno dei contesti scolastici possono avere sullo sviluppo dei bambini (Neale & Pino-Pasternak, 2017).

PIANO DELLA RICERCA

Date le implicazioni positive per il benessere socio-emotivo dei bambini, in condizioni di sviluppo tipico e atipico, legate alla pratica del reminiscing, unitamente alla constatazione che poche ricerche ne hanno indagato l'uso al di fuori dei contesti familiari, si ritiene interessante estendere la ricerca ad altri contesti e ad altre popolazioni che potrebbero beneficiarne.

L'applicazione del costrutto di reminiscing all'interno dei servizi educativi italiani potrebbe essere approfondita prendendo in considerazione studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) i quali presentano difficoltà in diverse aree che risultano essere potenziate dall'uso del reminiscing. Come affermato dalla Direttiva del 27/12/12, rientrano nella definizione di BES: i disturbi evolutivi specifici, tra cui i Disturbi Specifici dell'Apprendimento e il Deficit di Attenzione e Iperattività, la disabilità motoria e cognitiva, e le situazioni di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. Queste popolazioni spesso presentano un profilo psicologico caratterizzato da difficoltà emotive, da un concetto di sé negativo, bassa autostima, scarsa motivazione a partecipare alle attività proposte (Celi, 2017; Moè et al., 2007), oltre che difficoltà cognitive, linguistiche e talvolta sociali connesse alla loro particolare condizione (Magenes et al., 2021).

Inoltre, l'analisi della letteratura relativa alle prestazioni in diversi compiti di narrazione orale di bambini appartenenti a due categorie specifiche che rientrano nella più generale definizione di BES, ha permesso di far emergere una prospettiva di ricerca interessante. Infatti, confrontando i risultati relativi alle prestazioni in tre tipologie di racconto (storia di finzione, raccontare una storia appena ascoltata/letta, narrare un evento personale del passato) è emerso che un contesto di conversazione naturalistica, che richiama alcune delle caratteristiche salienti del reminiscing, ovvero in cui l'ascoltatore riveste un ruolo attivo

e in cui vengono condivise esperienze personali, sembra facilitare l'accesso a strategie per generare narrazioni meglio organizzate (Celinska, 2004).

Pertanto, a partire da quanto emerso dall'analisi della letteratura, l'obiettivo centrale del presente lavoro è stato quello di indagare il reminiscing all'interno di centri psico-educativi che offrono servizi a bambini, pre-adolescenti e adolescenti con difficoltà di apprendimento e/o emotive. In queste realtà bambini e ragazzi vengono seguiti da psicologi con interventi individualizzati mirati a promuovere e potenziare aspetti legati agli apprendimenti e al metodo di studio e aspetti inerenti al benessere socio-emotivo. Pertanto, è stata presa come riferimento la diade rappresentata da psicologo-bambino/pre-adolescente/adolescente con BES, al fine di valutare presenza ed eventuali caratteristiche del reminiscing in tale contesto, l'efficacia di interventi di training e i possibili effetti sui partecipanti.

Per raggiungere tale obiettivo il progetto ha previsto tre studi.

Nel primo studio, seguendo le indicazioni proposte da Neale e Pino-Pasternak (2017), si sono analizzate le conversazioni tra psicologo e bambino con BES della scuola primaria, all'interno di centri psico-educativi, col fine di rilevare la presenza spontanea di episodi riconducibili al reminiscing e, nel caso, di descriverne le caratteristiche.

Il secondo studio, di tipo sperimentale, ha previsto l'implementazione di un training rivolto a psicologi che lavorano in centri psico-educativi con l'obiettivo di creare un sapere comune rispetto al costrutto di reminiscing ed incrementare la loro consapevolezza circa l'importanza del racconto condiviso di esperienze vissute insieme. Il training ha previsto anche il coinvolgimento in attività di reminiscing di bambini con BES della scuola primaria ed ha voluto verificare i possibili effetti su competenza emotiva, strategie di coping, immagine di sé e competenza narrativa dei bambini partecipanti. Lo studio ha previsto la presenza di un gruppo di controllo.

Infine il terzo studio è stato condotto, sempre all'interno di centri psico-educativi, per indagare le conversazioni tra psicologi e ragazzi con BES della scuola secondaria. Replicando la metodologia del primo studio, su richiesta dell'azienda, sono state analizzate le conversazioni all'interno di diadi composte da psicologo e pre-adolescente/adolescente, con l'intento di verificare presenza e caratteristiche del reminiscing con questo particolare target di età. Agli studenti, inoltre, date le maggiori capacità di metacognizione e di riflessione sulle proprie strategie di apprendimento, è stata proposta una breve intervista per indagare il livello di consapevolezza e di utilità percepita rispetto all'uso del reminiscing durante il lavoro con lo psicologo.

CAPITOLO 4²

I STUDIO

L'UTILIZZO DEL REMINISCING NEI CONTESTI PSICO-EDUCATIVI: UNO STUDIO ESPLORATIVO CON BAMBINI DELLA SCUOLA PRIMARIA

4.1 Introduzione

Le ricerche presenti in letteratura sul tema del reminiscing sono state condotte prevalentemente all'interno di contesti familiari, appartenenti ad un ceto economico di status medio, con diadi composte da genitore-bambino di età prescolare (Sales & Fivush, 2005) e scolare (Fivush & Sales, 2006). Data la rilevanza teorica ed applicativa emersa da questi studi, i ricercatori hanno allargato il campo d'indagine comprendendo situazioni di sviluppo atipico. Di recente, altri studiosi hanno iniziato ad interrogarsi circa la possibilità di estendere le ricerche sul tema del reminiscing prendendo in considerazione anche contesti extra-familiari. Neale e Pino-Pasternak (2017) hanno posto l'attenzione su una possibile applicazione del costrutto di reminiscng all'interno dei servizi educativi, in cui si fa ampiamente ricorso al dialogo e in cui i bambini condividono con gli adulti esperienze di apprendimento, di gioco o emotive che possono diventare oggetto di conversazione. Questi autori sottolineano l'importanza di condurre, anche nelle diadi extra-familiari, un'analisi delle conversazioni in cui si tenga conto sia di aspetti "macro", quali frequenza e contenuto del reminiscing, sia della struttura e dei contenuti delle singole proposizioni dei partecipanti e dello stile utilizzato dall'adulto.

² Parte di questo capitolo è stata pubblicata in Amorotti, G., Guidotti, L., Pelizzoni, I., & Corsano, P. (2022- Early Access). L'utilizzo del reminiscing nei contesti psico-educativi: un'esperienza con bambini con Bisogni Educativi Speciali. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*. <https://doi.org/10.1449/103818>

4.2 Obiettivi

Partendo da tali premesse, il presente studio si è posto l'obiettivo di indagare l'utilizzo del *reminiscing* all'interno di realtà che propongono attività psico-educative rivolte a bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES). Lo studio di tipo esplorativo ha voluto approfondire la presenza e le funzioni di tale tipo di conversazione all'interno della relazione diadica in cui l'operatore di riferimento (in questo caso lo psicologo) svolge il proprio intervento psico-educativo in modo individualizzato.

In accordo con l'agenda di Neale e Pino-Pasternak (2017), ci si è proposti innanzitutto di rilevare la presenza spontanea di episodi di *reminiscing* nelle conversazioni della diade psicologo-bambino. In secondo luogo sono stati descritti tali episodi eventualmente rilevati, per evidenziarne frequenza, contenuti e stile di conduzione della conversazione. Infine ci si è proposti di rilevare la frequenza con cui gli operatori percepiscono di attuare il *reminiscing* con i bambini con cui lavorano e quale importanza attribuiscono alle diverse funzioni che esso può svolgere rispetto allo sviluppo di competenze. Tale studio preliminare del *reminiscing* nel contesto indicato potrebbe aiutare gli operatori coinvolti nell'esperienza a comprendere il proprio ruolo di *scaffolding* nelle interazioni con bambini con BES e orientare i responsabili dei centri per l'apprendimento nella progettazione di interventi sempre più efficaci volti a potenziare le abilità e il benessere dei bambini. Lo studio potrebbe, inoltre, rilevare eventuali peculiarità, rispetto a stile e contenuti, del ricordo condiviso di eventi passati in contesti non familiari.

4.3. Metodo

4.3.1 Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 24 bambini con BES (M=19; F=5), di età compresa tra 7 e 10 anni (M=8.6; SD=0.92) di cui:

- 6 con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA);
- 2 con DSA associato a Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP);
- 3 con Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD);
- 5 con Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL);
- 1 con DSL associato a DOP;
- 1 con DSL e Funzionamento Intellettivo Limite (FIL);
- 6 con Bisogni Educativi Speciali legati a situazioni di difficoltà negli apprendimenti che, tuttavia, non soddisfacevano i criteri per la diagnosi di un disturbo.

Tutti i partecipanti frequentavano due diversi centri specializzati in problemi di apprendimento e bisogni educativi speciali, presenti sul territorio italiano, in cui vengono svolte da psicologi attività psico-educative in forma individualizzata, per promuovere lo sviluppo di abilità accademiche, autonomie o competenze sociali.

Hanno partecipato allo studio anche 12 psicologhe (F=12) di età compresa tra 26 e 37 anni (M=30.58; SD=3.55). Cinque di loro avevano un'esperienza lavorativa inferiore ad un anno, una di 3 anni e le restanti professioniste di più di 5 anni.

4.3.2 Strumenti e Procedura

Alle famiglie dei bambini è stato consegnato un prospetto informativo relativo allo svolgimento della ricerca ed è stato fatto firmare un modulo di consenso informato. Alle psicologhe è stato chiesto il consenso ad effettuare un'analisi delle conversazioni con i

bambini, senza tuttavia specificare che il focus di attenzione sarebbe stato il reminiscing, e a somministrare loro un breve questionario self-report. Solo a raccolta dati conclusa è stato comunicato loro che l'oggetto della ricerca era l'uso del reminiscing nelle conversazioni con i bambini. I dati sono stati raccolti a tutela della privacy e in accordo con le prescrizioni del Codice Etico dell'Associazione Italiana di Psicologia.

Sono state create 24 diadi in cui ogni psicologa è stata associata a due bambini.

Lo studio ha previsto una prima fase di registrazione delle conversazioni spontanee tra psicologa e bambino e una seconda fase di compilazione, da parte delle psicologhe, di un questionario self-report.

Rispetto alla prima fase, per ciascuna diade sono state audio-registrate due conversazioni, svolte presso il centro, della durata di 20 minuti ciascuna, eseguite in due momenti diversi della giornata (all'inizio e alla fine delle attività solitamente previste). In totale sono state raccolte 48 registrazioni.

Successivamente, le psicologhe hanno compilato il Caregiver_Child Reminiscence Scale (CCRS, Kulkofsky & Koh, 2009), strumento costituito da 40 item suddivisi in sette sottoscale (con risposte su Scala Likert a sette punti), che valuta le abitudini di reminiscing e la funzione ad esso attribuita nella diade genitore-bambino. In questo strumento, per prima cosa, viene chiesto al caregiver se è solito coinvolgere il bambino in conversazioni rispetto ad eventi del passato; in caso di risposta affermativa si chiede anche di quantificarne la frequenza assegnando un valore numerico compreso tra uno e sette. Le domande successive vogliono indagare le funzioni che i caregiver attribuiscono all'uso del reminiscing; gli item relativi a questa parte sono suddivisi in sette sottoscale che valutano queste dimensioni:

- Sottoscala 1: conversazione (6 item che vanno a valutare se il reminiscing viene utilizzato per proporre argomenti di cui parlare, divertirsi insieme e condividere esperienze);

- Sottoscala 2: mantenimento delle relazioni (11 item che indagano se il reminiscing viene utilizzato con lo scopo di creare e mantenere legami, con l'adulto di riferimento, altri familiari o altri bambini);
- Sottoscala 3: controllo comportamentale (3 item in cui l'uso del reminiscing è associato alla funzione di insegnare al bambino ad acquisire un maggiore controllo dei propri comportamenti);
- Sottoscala 4: risoluzione dei problemi (3 item che valutano se il reminiscing sia utilizzato per aiutare il bambino ad affrontare eventi a valenza negativa);
- Sottoscala 5: controllo delle emozioni (7 item che fanno riferimento all'uso del reminiscing per favorire la comprensione delle emozioni, la capacità di rispondervi in modo adeguato e comprendere i sentimenti degli altri);
- Sottoscala 6: funzioni relative al Sé (composta da 5 item che indagano se i momenti di reminiscing vengono utilizzati per aiutare il bambino nella definizione della propria identità e nel sentirsi bene con se stesso) e
- Sottoscala 7: funzioni cognitive (5 item che valutano quanto il reminiscing è utilizzato per stimolare, nel bambino, lo sviluppo di abilità cognitive e mnemoniche quali comprendere il concetto di tempo e sviluppare capacità linguistiche).

Alle psicologhe è stato chiesto di rispondere facendo riferimento all'uso del reminiscing nella propria pratica professionale.

4.3.3 Codifica delle conversazioni

Le conversazioni sono state trascritte mediante il sistema Chat di Childes (MacWhinney, 2000) per classificare le dimensioni linguistiche delle proposizioni di

psicologo e bambino. In seguito, i contenuti sono stati analizzati al fine di rilevare l'eventuale presenza di reminiscing.

In accordo con Neale e Pino-Pasternak (2016), le narrazioni sono state analizzate in base al tipo di contenuto a cui la conversazione di reminiscing faceva riferimento e all'eventuale ricorso a supporti per facilitare il ricordo. Inoltre, gli episodi di reminiscing rilevati sono stati codificati secondo il sistema di codifica di Corsano et al. (2014) e di Reese et al., (1993). In un primo momento sono stati individuati i turni conversazionali di psicologhe e bambini e le proposizioni base, costituite da soggetto e verbo. Successivamente ogni enunciato è stato classificato in base a quattro categorie di analisi, ricavate dagli schemi di codifica maggiormente ritrovati in letteratura, ovvero: Stile Narrativo, Emozioni, Scambi interattivi e Riferimenti al Sé (si vedano, per esempio: Corsano et al., 2014; Reese & Brown, 2000; Van Bergen & Salmon, 2010; Wang, 2006; Wang & Fivush, 2005).

Per la valutazione complessiva delle categorie sopra citate si è proceduto a conteggiarne la presenza nei singoli enunciati proposti da psicologhe e bambini. Sono state utilizzate le stesse categorie di analisi per la codifica degli enunciati di psicologi e bambini.

a) Stile Narrativo

Lo stile narrativo fa riferimento a come le informazioni vengono trasmesse dai partecipanti o stimulate attraverso l'uso di domande e comprende tre tipi di stili mutualmente escludentisi: elaborativo, ripetitivo e valutativo.

Per stile elaborativo si fa riferimento agli interventi in cui adulto o bambino introducono temi, argomenti, particolari nuovi alla conversazione. Al suo interno rientrano:

-“domande di memoria” (“Wh- questions”: Chi? Cosa? Dove? Quando? Domande che richiedono nuove informazioni n riferimento all'oggetto di conversazione);

-“domande si/no” (domande che permettono di confermare o disconfermare nuove

informazioni fornite dall'interlocutore in precedenza) e

- "dichiarazioni" (introdurre informazioni nuove senza utilizzare domande)

- "discorsi correlati" (commenti o domande che sono legati all'argomento di discussione ma non riguardano specificatamente quello).

Lo stile ripetitivo fa riferimento ad interventi in cui si ripete ciò che è stato detto nel contributo precedente senza aggiungere nuove informazioni.

- "domande di memoria" (ripetere quanto detto in un contributo precedente)

- "domande si/no" (richiedere conferma o meno di quanto riferito in un commento precedente)

- "dichiarazioni" (commenti che riprendono esattamente quanto riferito in precedenza).

Lo stile valutativo comprende gli interventi attraverso i quali si fornisce conferma o disconferma a quanto detto in precedenza o si introduce un dubbio rispetto all'affermazione dell'altro.

Lo stile esibito dai partecipanti è stato definito dalla prevalenza degli enunciati appartenenti ad una delle tre tipologie.

b) Emozioni

La codifica relativa alle emozioni fa riferimento ai contenuti emotivi presenti negli scambi conversazionali su esperienze passate. In fase di codifica sono stati individuati i termini emotivi, distinti tra emozioni positive e negative, e la funzione con cui essi vengono pronunciati. In letteratura, in riferimento agli stati emotivi, sono state ritrovate le seguenti sottocategorie:

-attribuzioni (descrizione degli stati emotivi propri o dell'altro);

-spiegazioni (si discute delle cause delle emozioni);

-norme morali (si discute di regole sociali, aspettative comportamentali relative a certi

stati emotivi);

-interventi di regolazione emotiva (si propongono soluzioni da poter adottare per fronteggiare possibili emozioni spiacevoli).

c) Scambi interattivi

Gli Scambi interattivi analizzano non le singole frasi ma la dimensione interattiva degli scambi psicologo-bambino. Sono codificati solo in riferimento agli aspetti emotivi e sono stati classificati in base alla funzione dei contenuti veicolati, ovvero:

-attribuzione (scambi in cui si attribuisce a sé o all'altro uno stato emotivo, senza che l'altro risponda in merito a questa attribuzione);

-conferma/negazione (si attribuisce a sé o all'altro uno stato emotivo e l'altro si esprime in merito a questo confermando o negandone l'attribuzione);

-elaborazione (richiede la presenza di tre turni conversazionali; bambino e psicologo intavolano una conversazione sullo stato emotivo rispetto al quale vi è accordo sull'attribuzione);

-negoziiazione (richiede la presenza di tre turni conversazionali; bambino e psicologo intavolano una conversazione sullo stato emotivo rispetto al quale sono in disaccordo).

d) Riferimenti al Sé

Sono stati, inoltre, codificati i riferimenti al Sé, di bambini e psicologi, presenti nelle frasi dei partecipanti, distinguendone quattro tipologie mutualmente escludentisi:

-Sé privato (riferimenti alle qualità personali, ai propri comportamenti, alle proprie credenze che riguardano la sfera privata);

-Sé categoriale (riferimenti alle proprie categorie di appartenenza di tipo sociale o demografico);

- Sé relazionale (riferimenti al Sé che riguardano la dimensione interpersonale);
- Sé relazionale-diade (riferimenti che rimandano alla diade psicologo-bambino).

Ognuna di queste quattro tipologie è stata codificata distinguendo i riferimenti se il riferimento era relativo al proprio Sé o a quello dell'interlocutore.

4.4 Risultati

La codifica del 20% delle trascrizioni è stata svolta da due giudici indipendenti tra i quali è stato calcolato il grado di accordo. In caso di disaccordo è stato effettuato un confronto tra i giudici in modo da raggiungere una definizione condivisa delle categorie di analisi. Complessivamente è stato individuato un indice di concordanza tra i giudici elevato (K di Cohen > .90).

Sui dati raccolti, sono state effettuate analisi descrittive (medie e deviazioni standard) e analisi non parametriche (Test di Friedman) a causa della scarsa numerosità del campione.

4.4.1 Presenza e contenuti di reminiscing

L'analisi delle 48 conversazioni oggetto di studio ha rilevato 11 episodi di *reminiscing*. A dare l'avvio a 10 di questi momenti conversazionali è stata la psicologa, solo uno degli episodi ha preso avvio dal ricordo spontaneo di un bambino.

I contenuti di questi scambi riguardano aspetti relativi agli apprendimenti su cui psicologa e bambino hanno lavorato (7 episodi), a esperienze condivise con la psicologa, ma non relative agli apprendimenti (3 episodi) e, in un solo caso, ad esperienze condivise con la psicologa in presenza di un genitore.

L'uso di supporti (schemi e tabelle) è stato riscontrato solo in due conversazioni.

4.4.2 Analisi degli episodi di reminiscing: le psicologhe

Il test di Friedman ha messo in evidenza una differenza significativa tra gli Stili Narrativi delle psicologhe ($\chi^2_{(2)} = 13.00, p < .05$). Lo stile prevalente è stato quello elaborativo ($M = 3.64, SD = 2.58$), rispetto a quello ripetitivo ($M = 0.27, SD = 0.64$) e valutativo ($M = 0.54, SD = 0.68$).

Per quanto riguarda i riferimenti al proprio Sé, sono maggiormente frequenti quelli al Sé relazionale che ha come oggetto la diade psicologo-bambino ($M = 1.72, SD = 1.27$) ($\chi^2_{(2)} = 21.9, p < .05$).

Sono frequenti, inoltre, i riferimenti al Sé privato del bambino ($M = 1.90, SD = 2.50$) ($\chi^2_{(2)} = 20.64, p < .05$).

Relativamente ai riferimenti emotivi, l'analisi delle conversazioni ne ha evidenziato la presenza solo in due conversazioni. Nello specifico, in uno scambio è stata rilevata un'emozione positiva (soddisfazione) unitamente a un intervento di regolazione emotiva con funzione di rassicurazione. In un altro scambio sono stati rilevati cinque riferimenti a termini emotivi, uno a valenza positiva (divertimento) con funzione di attribuzione e quattro a valenza negativa (tristezza) di cui due con funzione di attribuzione e due di spiegazione. Di questi riferimenti, sette sono stati inseriti all'interno di scambi interattivi afferenti alla categoria "attribuzione" e uno nella categoria "conferma/negazione".

4.4.3 Analisi degli episodi di reminiscing: i bambini

Come per l'adulto, anche per i bambini lo stile maggiormente utilizzato è quello elaborativo ($\chi^2_{(2)} = 8.00, p < .05$).

È emersa inoltre una differenza significativa tra le sottocategorie relative al Sé del bambino, con un maggiore riferimento al Sé privato ($M = 0.90, SD = 1.51$) ($\chi^2_{(2)} = 8.02, p < .05$).

La presenza di termini emotivi è stata rilevata in una sola conversazione nella quale il bambino ha fatto uso di tre termini riconducibili ad emozioni a valenza negativa (tristezza) con la funzione di attribuzione.

A titolo esemplificativo di seguito viene riportato uno degli episodi di reminiscing con la rispettiva codifica relativa all'analisi dei Sé presenti.

PSICOLOGO: Com'è andato il week end? Hai fatto i compiti con il papà? (*Sé relazionale bambino*)

BAMBINO: Come fai a saperlo? (*Sé privato psicologo*)

PSICOLOGO: Ti ricordi (*Sé privato bambino*) che ne abbiamo parlato insieme? (*Sé relazionale diade*)

BAMBINO: No, quando?

PSICOLOGO: L'altra volta...C'era anche il tuo papà...(*Sé relazionale bambino*)

BAMBINO: Ah si... quando fuori c'era buio.

PSICOLOGO: Sì. E cosa avevamo detto? (*Sé relazionale diade*)

BAMBINO: Non mi ricordo. (*Sé privato bambino*)

PSICOLOGO: Di non fare solo i compiti ma di giocare anche un po' insieme. (*Sé relazionale bambino*)

BAMBINO: Sì, però mio papà mi ha fatto anche fare 4 operazioni in più... (*Sé relazionale bambino*)

4.4.4 Abitudini e funzioni del reminiscing

Sui dati raccolti con il questionario CCRS (Kulkofsky & Koh, 2009) è stata condotta un'analisi descrittiva (medie e deviazioni standard).

Tabella 1

Abitudini e funzioni di reminiscing rilevate dal CCRS (Kulkofsky & Koh, 2009)

	M	SD
Frequenza con cui si pratica il reminiscing	5.75	0.86
Risoluzione di problemi	5.19	1.38
Controllo emotivo	5.10	1.25
Mantenimento delle relazioni	4.60	1.33
Controllo comportamentale	4.41	1.36
Funzioni relative al Sé	4.15	1.64
Conversazione	4.08	1.30
Abilità cognitive	3.46	1.55

Dall'analisi è emerso che le psicologhe affermano di utilizzare di frequente il reminiscing e che attribuiscono particolare rilevanza alle funzioni che esso svolge rispetto alla risoluzione dei problemi, al controllo emotivo e al mantenimento delle relazioni ($\chi^2_{(2)}= 34.31$, $p<.001$).

4.5 Discussione

Gli obiettivi del presente studio consistevano nell'indagare la presenza spontanea del reminiscing all'interno della diade psicologo/bambino con BES durante le attività psico-educative individualizzate svolte presso il centro; nel descrivere gli episodi di reminiscing eventualmente rilevati e nell'indagare abitudini e consapevolezza degli psicologi riguardo alle potenzialità associate all'uso del reminiscing nelle interazioni con i bambini.

In merito al primo obiettivo, il numero di episodi di reminiscing rilevati sul totale delle conversazioni (11/48) mostra che le psicologhe del nostro studio fanno ricorso raramente a questo tipo di conversazione nella pratica lavorativa quotidiana, sebbene nel questionario affermino il contrario. Tale discrepanza suggerisce la necessità di eseguire studi ulteriori relativamente al grado di consapevolezza di tali professionisti riguardo ad alcune pratiche utilizzate nei loro interventi.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, gli episodi di reminiscing rilevati, seppure non numerosi, sono incentrati su aspetti relativi al potenziamento degli apprendimenti, in linea con le finalità degli interventi svolti dalle psicologhe con i bambini e con gli obiettivi dei centri per l'apprendimento.

È interessante, inoltre, rilevare come, sebbene i contenuti del reminiscing siano stati connessi a episodi di apprendimento di competenze specifiche, essi abbiano consentito di far emergere anche dimensioni emotive e soprattutto riferimenti al Sé dei bambini, in un'ottica di intervento globale sulla persona. Quest'ultimo è un aspetto sul quale i responsabili dei centri per l'apprendimento dove si è svolta l'esperienza descritta hanno investito risorse, attuando interventi e programmi individualizzati volti a promuovere contemporaneamente sia le abilità specifiche il cui potenziamento è richiesto dal tipo di BES, sia competenze più globali di tipo emotivo e motivazionale connesse allo sviluppo dell'autostima e della consapevolezza di sé (Villani et al., 2021).

Si rileva tuttavia come, sebbene la pratica di reminiscing abbia consentito l'emergere di dimensioni emotive, per quanto riguarda l'aspetto specifico dell'impiego di riferimenti emotivi, questi sono risultati essere poco numerosi, e questo dato è inaspettato trattandosi di diadi che coinvolgono psicologi. Uno stile narrativo più emotivo si rivelerebbe importante all'interno di interventi volti a migliorare l'apprendimento in bambini con BES, i quali, oltre a vivere con maggiore sofferenza i compiti accademici, non sempre padroneggiano competenze

emotive utili a fronteggiare le difficoltà e gli eventi stressanti incontrati (Celi, 2017).

L'esperienza qui presentata, riportata poi agli operatori, potrebbe quindi indurre una maggiore riflessione su questo aspetto, anche nell'ottica di quanto sottolineato sopra rispetto agli obiettivi dei centri in cui essa è stata condotta.

Lo stile narrativo utilizzato con maggiore frequenza da bambini e psicologhe è quello elaborativo. Questo dato dimostra l'intenzione, da parte dei professionisti, di voler elaborare insieme ai bambini, gli accadimenti che li hanno coinvolti, sollecitandoli a diventare parte attiva della conversazione. Inoltre viene confermato un aspetto ampiamente rilevato in letteratura, ovvero che bambini coinvolti in conversazioni in cui l'adulto fornisce una cornice narrativa coerente per elaborare gli eventi del passato condivisi, mostrano essi stessi tale stile narrativo (Peterson & McCabe, 1996).

I riferimenti al Sé utilizzati con maggiore frequenza dalle psicologhe si riferiscono sia alla dimensione relazionale della diade sia al "Sé privato" del bambino confermando il dato della letteratura secondo cui nella pratica condivisa del racconto l'adulto riveste un ruolo importante nell'aiutare il bambino ad attribuire un significato agli eventi e a elaborarli in riferimento al proprio Sé (Fivush et al., 2006). Questo appare particolarmente significativo alla luce del ruolo svolto dallo psicologo all'interno di questi contesti in cui l'obiettivo non è tanto fornire indicazioni relative agli apprendimenti ma piuttosto promuovere un maggiore livello di benessere personale creando, attraverso la conversazione, l'occasione per riflettere con i bambini su ciò che li caratterizza e sull'immagine che essi hanno di sé come studenti. Infine, costruire insieme narrazioni in cui il Sé del bambino viene connesso alla dimensione relazionale della diade può attivare processi e vissuti di inclusione, particolarmente importanti nel lavoro con bambini con BES, creando un contesto in cui le specificità di ognuno vengono riconosciute e valorizzate anche rispetto alla diade, con un effetto positivo sull'attivazione della partecipazione del bambino stesso all'intervento in atto (Cigala, 2018).

Sebbene nelle conversazioni analizzate le psicologhe non abbiano fatto molto spesso uso del reminiscing, si evidenzia dal questionario l'importanza che queste attribuiscono al reminiscing rispetto alla funzione che questo può svolgere in termini di controllo emotivo e di risoluzione dei problemi (Kulkofsky & Koh, 2009). Questo dato, in effetti, appare in linea con la funzione di sostegno psico-educativo svolto dagli psicologi dei servizi che mirano a promuovere una maggiore capacità, nei bambini, della gestione degli aspetti emotivi e comportamentali che intervengono nei processi di apprendimento. Questi dati, inoltre, confermano quanto ritrovato in letteratura in merito alla funzione di regolazione emotiva e comportamentale svolta dal reminiscing nei contesti familiari (Laible & Panfile, 2009) ed educativi della prima infanzia (Van Bergen & Andrews, 2021).

L'esperienza presentata in questo studio risulta essere circoscritta a un contesto specifico e con un numero non molto elevato di partecipanti che non permettono di generalizzare i risultati ottenuti, tuttavia si possono ricavare alcuni spunti interessanti di riflessione sia sul piano della ricerca sia della pratica psico-educativa.

Per quanto riguarda la ricerca, i risultati ottenuti, seppure limitati ed esplorativi, confermano alcuni dati emersi in letteratura per le diadi genitore-bambino. Sarebbe quindi auspicabile approfondire la ricerca, ancora limitata, sulla pratica del reminiscing in contesti educativi non familiari, o di tipo clinico, con caregivers differenti dai genitori e con un numero significativo di partecipanti.

Rispetto alla pratica psicoeducativa, i risultati emersi dalla presente esperienza suggeriscono la promozione di una riflessione, tra i professionisti coinvolti (in questo caso psicologi, ma potrebbero essere anche educatori, se nel loro lavoro svolgono conversazioni con i bambini), sullo stile di conduzione delle loro conversazioni e sulle potenzialità educative e inclusive delle stesse. Più nello specifico, quanto emerso da questa esperienza, in accordo con le recenti sollecitazioni della letteratura (Corsano & Guidotti, 2019), può suggerire

l'opportunità di attivare dei percorsi di training specifici di potenziamento delle abilità di reminiscing degli operatori, nella consapevolezza, fondata da decenni di ricerca su tale tema, che questo potrà migliorare proprio quelle competenze e performance che nei bambini con Bisogni Educativi Speciali possono essere particolarmente carenti.

CAPITOLO 5

II STUDIO

TRAINING PER FAVORIRE LA PRATICA DI REMINISCING NELLA DIADE PSICOLOGO-BAMBINO CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

5.1 Introduzione

Le ricerche presenti in letteratura hanno messo in evidenza l'importanza della pratica del reminiscing, soprattutto se condotto utilizzando uno stile elaborativo ed emotivo, per favorire l'acquisizione e il potenziamento di abilità cognitive e socio-emotive nei bambini (Sales & Fivush, 2005). A fronte di tali potenzialità, i ricercatori hanno iniziato a proporre ai caregiver interventi volti a potenziare le tecniche conversazionali associate a uno stile maggiormente elaborativo ed emotivo e con l'intento di promuovere lo sviluppo di uno o più degli aspetti risultati associati alla pratica di reminiscing. Le ricerche condotte hanno mostrato risultati positivi e incoraggianti, sia in situazioni di sviluppo tipico sia atipico (Corsano & Guidotti, 2019). In alcuni casi, la presenza di gruppi di controllo (Cleveland & Morris, 2014; Reese et al., 2010a; Reese & Newcombe, 2007; Salmon et al., 2009; Taumoepeau & Reese, 2013; Valentino et al., 2013; Van Bergen et al., 2009) o il ricorso a studi di natura longitudinale (Peterson et al., 1999; Reese & Newcombe, 2007; Salmon et al., 2009) hanno rafforzato ulteriormente le evidenze scientifiche relative ai training utilizzati.

Tuttavia gli studi relativi a tali interventi hanno coinvolto solo determinate popolazioni e si sono limitati a prendere in considerazione prevalentemente contesti familiari (cfr. Cap. 3). Per questo motivo, si rivela interessante, dal punto di vista teorico ma anche per le possibili

ricadute applicative, estendere l'ambito di ricerca relativo all'efficacia dei percorsi di training anche ad altri contesti e ad altre categorie di popolazioni che potrebbero beneficiarne.

Nello specifico, i risultati del I studio hanno mostrato che conversazioni di reminiscing vengono condotte anche in diadi composte da bambini e psicologi all'interno di contesti in cui si svolgono attività di sostegno agli apprendimenti e alle competenze emotive, ambito ancora non esplorato in letteratura. Questi dati si sono rivelati di particolare interesse e, in seguito alle riflessioni scaturite da essi condotte internamente all'azienda, è emersa l'esigenza di incentivare l'utilizzo del reminiscing tra gli operatori con fine di promuovere una maggiore qualità negli scambi con i bambini e sostenere lo sviluppo di competenze in una popolazione, quella di bambini con BES, che spesso sperimenta difficoltà sul piano cognitivo, emotivo e sociale (Celi, 2017).

5.2 Obiettivi e ipotesi

Il presente studio si è posto i seguenti obiettivi:

1. Verificare l'efficacia di un percorso di training volto a promuovere la pratica di reminiscing in psicologi che svolgono attività psico-educative e di potenziamento degli apprendimenti con bambini con Bisogni Educativi Speciali incrementando la consapevolezza e l'uso di tale pratica da parte degli adulti durante le abituali pratiche lavorative.
2. Verificare se il training avrà portato ad un miglioramento nello stile utilizzato da parte di psicologi e bambini durante le conversazioni su eventi del passato condivisi.

3. Verificare se l'intervento avrà apportato un incremento nell'uso di termini emotivi, spiegazioni e interventi di regolazione emotiva da parte degli psicologi e un incremento nell'uso di termini emotivi nei bambini.
4. Valutare la presenza, al termine del training, di maggiori riferimenti al Sé del bambino, da parte di psicologi e bambini.
5. Verificare la presenza di relazioni tra lo stile degli psicologi e quello dei bambini.
6. Infine, riprendendo quanto suggerito da Neale e Pino-Pasternak (2017), si sono voluti valutare, nei bambini partecipanti, eventuali cambiamenti in alcune dimensioni che, in letteratura, sono risultate essere potenziate dall'uso continuativo di un reminiscing elaborativo. Nello specifico si intende verificare, attraverso analisi di confronto pre-post, se il training avrà portato ad un cambiamento nella comprensione emotiva, nelle strategie di coping, nell'immagine di sé e nella competenza narrativa dei bambini.

Sulla base degli obiettivi sopra enunciati sono state formulate le seguenti ipotesi:

1. Si ipotizza un cambiamento rispetto alle abitudini degli psicologi in merito all'uso del reminiscing nella direzione di un suo maggiore utilizzo durante le abituali pratiche lavorative.
2. Si ipotizza un incremento nell'uso, da parte degli psicologi del gruppo sperimentale, di uno stile maggiormente elaborativo, con maggiori riferimenti a termini emotivi, spiegazioni, interventi di regolazione emotiva e riferimenti al Sé del bambino.
3. Si ipotizza che anche i bambini coinvolti nel training adottino uno stile maggiormente elaborativo e facciano maggiori riferimenti alle emozioni e al proprio Sé.

4. Si ipotizza che vi sia una correlazione positiva tra lo stile degli psicologi e quello dei bambini.
5. Ci si aspetta un miglioramento, al termine del training che avrà coinvolto il gruppo sperimentale, nella comprensione emotiva dei bambini, nelle loro strategie di coping in direzione di un minor ricorso a strategie comportamentali e di evitamento e un maggior fronteggiamento della situazione, una migliore visione di Sé, in particolare in riferimento agli apprendimenti scolastici, e un miglioramento nella competenza narrativa.

5.3 Metodo

5.3.1 Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 20 diadi composte da psicologi che lavorano presso centri presenti sul territorio italiano che si occupano di interventi psico-educativi e potenziamento delle abilità accademiche e bambini con BES della scuola primaria. I partecipanti sono stati suddivisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Il gruppo sperimentale era costituito da 12 diadi composte da uno psicologo e un bambino con BES (M=5; F=7) della scuola primaria di età compresa tra 8 e 10 anni (M=9; $SD=0.83$). Degli psicologi uno solo era maschio, le restanti erano femmine ed avevano un'età compresa tra 25 e 34 anni (M=28.6; $SD=3.42$). Rispetto alle diagnosi dei bambini:

- 3 presentavano un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA);
- 1 presentava un disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD);
- 4 avevano una certificazione per Bisogni Educativi Speciali (BES);
- 3 presentavano un Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL);
- 1 presentava DSA e ADHD in comorbidità.

Il gruppo di controllo era composto da 8 diadi psicologo-bambino con BES ($M=5$; $F=3$) della scuola primaria ($M=9$; $SD=0.75$). Gli psicologi appartenenti a questo gruppo erano tutte femmine di età compresa tra 25 e 35 anni ($M=28.6$; $SD=3.66$). Dei bambini:

- 5 avevano una diagnosi di DSA;
- 1 aveva una diagnosi di ADHD;
- 2 avevano una certificazione per BES.

Inizialmente i due gruppi erano bilanciati come numero, tuttavia 4 diadi del gruppo di controllo non hanno portato a termine il percorso proposto e la conseguente somministrazione di questionari al post-test, pertanto sono stati esclusi dal campione.

In un primo momento sono stati contattati gli psicologi di più centri per richiedere loro la disponibilità a partecipare allo studio, spiegando finalità generali, tempi e fasi richiesti dalla ricerca. Sono stati, poi, selezionati i bambini. I requisiti richiesti per la scelta dei bambini erano relativi alla presenza di una diagnosi afferente all'area dei BES, un'età compresa tra i sei e i dieci anni, non essere delle nuove prese in carico e il frequentare il centro almeno due volte a settimana. Ai genitori dei bambini selezionati e ai bambini stessi, in accordo con quanto previsto dal Codice Etico per la Ricerca in Psicologia redatto dall'Associazione Italiana di Psicologia, è stata chiesta la disponibilità a partecipare allo studio mediante un opuscolo informativo in cui erano brevemente illustrate finalità e modalità di conduzione dello studio. In caso di adesione è stato chiesto di compilare un apposito modulo di consenso informato. I dati sono stati raccolti e codificati a tutela della privacy.

5.3.2 Strumenti

La raccolta dati, analoga per gruppo sperimentale e di controllo, ha previsto l'uso di strumenti standardizzati, somministrati a bambini e psicologi, e la richiesta di eseguire prove di reminiscing.

Gli strumenti standardizzati somministrati agli psicologi sono stati:

- CCRS (Caregiver_Child Reminiscence Scale, Kulkofsky & Koh, 2009), strumento che valuta le abitudini di reminiscing ed il valore ad esso attribuito. Per una descrizione più dettagliata dello strumento e delle modalità di somministrazione si veda lo Studio I (par.4.3.2).
- CCS (Children's Coping Strategies, Goodvin & Romdall, 2013), questionario compilato dall'adulto per indagare la frequenza con cui il bambino mette in atto strategie di coping in situazioni di difficoltà. E' stato chiesto agli psicologi partecipanti di rispondere facendo riferimento al bambino facente parte della propria diade. Il questionario è composto da 18 item che prevedono una risposta su una scala Likert a 4 punti (1= "mai", 4= "spesso") raggruppabili in tre sottoscale.

La Sottoscala 1, composta da cinque item, valuta la dimensione dell' "Evitamento", ovvero quanto spesso, di fronte ad un problema, il bambino adotta strategie quali allontanarsi dal problema, svolgere attività alternative o fare finta che non sia successo niente.

La Sottoscala 2, composta da 10 item, è chiamata "Fronteggiamento della situazione e ricerca di supporto" e valuta la capacità di far fronte a situazioni difficili chiedendo aiuto a persone familiari, cercando di individuare una soluzione, facendo qualcosa per cercare di sentirsi meglio.

La Sottoscala 3, composta da tre item, è relativa ai "Comportamenti aggressivi" e valuta la frequenza con cui il bambino mette in atto strategie di sfogo, quali piangere, urlare, lanciare oggetti.

Ai bambini invece sono stati somministrati:

- TEC (Test of Emotion Comprehension) (Pons & Harris, 2000; versione italiana di Albanese & Molina, 2008): strumento ideato per valutare la comprensione, da parte del bambino, della natura, delle cause e della possibilità di controllo delle emozioni (Albanese et al., 2008a); nello specifico gli autori fanno riferimento a nove componenti della comprensione delle emozioni (Albanese & Molina, 2008). Lo strumento può essere somministrato a bambini di età compresa tra i 3 e gli 11 anni ed è costituito da 23 tavole numerate, in doppia versione: una maschile e una femminile.

Nelle prime cinque tavole vengono rappresentate quattro diverse espressioni emotive, disposte in maniera casuale, che fanno riferimento alle emozioni di base considerate nel test, ovvero felicità, tristezza, rabbia e paura, a cui viene aggiunta la condizione neutra (normale). Le tavole successive presentano nella parte superiore una piccola storia a contenuto emotivo in cui il volto del protagonista è lasciato senza espressione, e, nella parte inferiore, sono presenti quattro espressioni emotive tra le quali il bambino deve selezionare quella che si addice all'emozione sperimentata dal protagonista della storia (Albanese et al., 2008b). La somministrazione del test è individuale e prevede, in generale, che l'esaminatore racconti una breve storia e poi chieda al bambino quale dei quattro volti rappresentati mostri l'emozione più pertinente alla storia raccontata. Le storie sono ricavate sulla base di paradigmi sperimentali ritrovati in letteratura e vengono presentate secondo un ordine di difficoltà crescente (Albanese & Molina, 2008). Questa metodologia è utilizzata per valutare otto delle nove componenti della comprensione delle emozioni; si discosta leggermente la modalità utilizzata per valutare la prima componente (Riconoscimento). Questa viene valutata attraverso un compito di

riconoscimento delle quattro espressioni emotive di base a cui si aggiunge la condizione neutra (normale). Tale compito viene, generalmente, portato a termine con successo intorno ai due-tre anni (Cutting & Dunn, 1999). La seconda componente (Causa Esterna) viene misurata attraverso un compito della comprensione delle cause delle emozioni facendo riferimento a elementi situazionali. Vengono presentate cinque situazioni diverse in grado di suscitare un'emozione (un regalo di compleanno, l'attesa alla fermata dell'autobus, la comparsa improvvisa di un mostro...). Di solito bambini di tre-quattro anni sono in grado di rispondere correttamente (Hughes & Dunn, 1998). La terza componente (Desiderio) valuta la capacità del bambino di comprendere che due persone possono provare, in una stessa situazione, emozioni diverse poiché hanno desideri diversi. Tale capacità compare nel bambino a partire dai quattro anni (Harris, 1989). La quarta componente (Credenza) misura la comprensione del ruolo delle credenze nel determinare le emozioni, attraverso un compito di falsa credenza. Intorno ai quattro anni i bambini sono in grado di comprendere la falsa credenza, ma riuscire a cogliere che le credenze, vere o false che siano, possano provocare emozioni emerge intorno ai sei anni (Fonagy et al., 1997). Per valutare la quinta componente (Ricordo), il TEC utilizza una storia che presuppone la capacità del bambino di tenere conto dello scorrere del tempo e dei segnali che possono suscitare un ricordo. Sebbene questa competenza compaia già a partire dai tre anni, si consolida intorno ai cinque-sei (Albanese & Molina, 2008). Per valutare la sesta componente (Regolazione) si chiede al bambino quale strategia possa essere messa in atto dal protagonista per essere meno triste. Le opzioni fornite fanno riferimento a quattro diverse strategie di coping: illusoria ("coprirsi gli occhi"), comportamentale ("uscire"),

mentalistica (“pensare a qualcosa d’altro”) e, infine, riconoscere che non si può fare nulla per smettere di essere triste. I bambini di sei-sette anni dovrebbero riferire maggiormente strategie comportamentali, mentre dagli otto anni in poi dovrebbero ritenere le strategie psicologiche più efficaci (Harris, 1989). Con la settima componente (Occultamento-Nascondere) si valuta la capacità del bambino di cogliere la differenza tra emozione apparente e reale, competenza acquisita intorno ai sei anni. L’ottava componente (Emozioni miste) racconta una storia in cui il protagonista sperimenta sentimenti ambivalenti. Ci si aspetta che i bambini più piccoli attribuiscono al protagonista una sola emozione (felice o triste), successivamente che attribuiscono due emozioni della stessa valenza (triste-spaventato), e che solo i più grandi ne attribuiscono due di valenza diversa (felice-spaventato). Infine, la nona componente (Morale) valuta la comprensione del ruolo della morale da parte del bambino nelle determinazioni delle emozioni. I bambini di età prescolare giudicano le emozioni solamente in base al raggiungimento dei propri scopi, anche se moralmente repressibili, mentre a partire dagli otto anni, i bambini iniziano a comprendere che un’azione moralmente repressibile (ad esempio, rubare) può portare ad emozioni spiacevoli e, al contrario, emozioni piacevoli possano derivare da azioni moralmente lodevoli (come, ad esempio, resistere alla tentazione) (Harris, 1989). In fase di codifica ad ogni componente viene attribuito un punteggio compreso tra zero e uno. Si può considerare un punteggio complessivo che va da zero a nove (TEC TOTALE) che include tutti gli item del test, ma si possono prendere in considerazione anche tre diversi livelli in cui possono essere raggruppate le nove componenti: TEC ESTERNO che si riferisce alla comprensione degli aspetti esterni o pubblici

delle emozioni; TEC MENTALE che corrisponde alla comprensione che pensieri, ricordi, intenzioni e credenze possono intervenire sul controllo degli stati emotivi; TEC RIFLESSIVO che riguarda la capacità di riflettere sulle emozioni assumendo punti di vista diversi (Pons et al., 2004). Ognuno di questi livelli può avere un punteggio compreso tra zero e tre. La standardizzazione del test ha permesso di dimostrare che l'andamento dei punteggi cresce con l'età nella fascia compresa tra i quattro e nove anni, mentre le prestazioni dei bambini di nove-undici anni si collocano nella fascia superiore di prestazione (Molina & Di Chiacchio, 2008).

- QDS (Questionario per la Descrizione di Sé, Marsh, 1990, versione italiana di Camodeca et al., 2010), questionario che valuta il concetto di sé rispetto ad otto aree specifiche ed è utilizzabile con bambini dagli otto anni in poi. Il QDS è uno strumento di autovalutazione composto da 76 item che fanno riferimento a otto dimensioni: “apparenza fisica” (nove item), “abilità fisiche” (nove item), “relazioni con i genitori” (nove item), “relazioni con i pari” (nove item), “abilità e interesse verso l'italiano” (10 item), “abilità e interesse verso la matematica” (10 item), “abilità e interesse verso la scuola” in generale (10 item) e 10 item relativi al “concetto globale di sé” (Camodeca et al., 2010). La modalità di risposta è su scala Likert da 1 a 5 punti (1 = “falso, 2 = “abbastanza falso”, 3 = “a volte vero a volte falso”, 4 = “abbastanza vero”, 5 = “vero”). Maggiore è il punteggio ottenuto in ogni area, maggiore è il concetto di sé; solo per 11 item, in fase di codifica, il punteggio va invertito poiché le affermazioni sono costruite con un significato opposto. La scala dell' “apparenza fisica” si riferisce a come i bambini ritengono di essere percepiti dagli altri sulla base del loro aspetto fisico. La scala delle

“abilità fisiche”, invece, valuta abilità e interessi dei bambini nell’ambito dello sport, dei giochi e delle attività fisiche. Gli item riferiti alla “relazioni con i genitori” misurano la qualità delle interazioni e il benessere percepito in famiglia. La scala delle “relazioni con i pari” valutano la popolarità di un bambino, la sua abilità nel farsi degli amici. Gli item delle scale “abilità e interesse verso l’italiano” e “abilità e interesse verso la matematica” si riferiscono a quanto i bambini si sentono capaci in queste materie. Gli item relativi ad “abilità e interesse verso la scuola” misurano abilità, interesse e piacere sperimentati nei confronti delle materie scolastiche in generale. Infine la scala relativa al “concetto globale di sé” fa riferimento alle sensazioni di efficacia e soddisfazione rispetto a come si è.

- La prova di “Valutazione multilivello dell’eloquio narrativo” tratta dalla Batteria per la Valutazione del Linguaggio (BVL_4-12, Marini et al., 2015). La prova consiste nel mostrare solo al bambino un foglio con sei immagini in bianco e nero e nel dire di non conoscere il contenuto delle immagini. Si chiede poi di raccontare una storia che permetta all’interlocutore di capire cosa è raffigurato. Le prove sono state audio-registrate, trascritte e codificate secondo quanto indicato dal manuale. Nello specifico sono stati valutati il numero di enunciati prodotti, la percentuale di frasi complete, gli errori di coesione (ovvero la presenza di errori nell’uso dei funtori utilizzati per legare due frasi consecutive e la presenza di frasi interrotte), la coerenza locale (che fa riferimento all’assenza di referente in una frase e a cambi improvvisi di argomento) e la coerenza globale (ovvero la presenza di enunciati tangenziali: enunciati in cui sono riportati concetti non presenti nella storia).

Infine alla diade sono state proposte prove di reminiscing (Laible & Song, 2006). Prima di svolgere la prova è stato chiesto agli psicologi di individuare un episodio vissuto insieme al bambino, membro della diade, in passato, senza dare indicazioni rispetto al tipo di contenuto da condividere e senza fornire limiti di tempo per lo svolgimento della prova. E' stato inoltre chiesto allo psicologo di svolgere la prova in un contesto accogliente e silenzioso. Le conversazioni sono state audio-registrate e poi trascritte mediante sistema Chat di Childes (MacWhinney, 2000). Successivamente è avvenuta la codifica delle trascrizioni secondo quanto proposto da Corsano et al. (2014) e di Reese et al. (1993). Per una descrizione più approfondita del sistema di codifica si rimanda allo Studio I (par. 4.3.3). L'analisi del 20% delle trascrizioni è stata eseguita da due giudici indipendenti tra i quali è stato calcolato un indice di accordo (K di Cohen > .80). In caso di mancato accordo nella codifica, si è proceduto ad un confronto tra gli osservatori per giungere ad una definizione condivisa delle categorie di analisi.

5.3.3 Procedura

Prendendo come modello esperienze di training dimostrate efficaci (Reese & Newcombe, 2007; Taumoepeau & Reese, 2013; Van Bergen et al., 2009), è stato elaborato un intervento che ha previsto un impianto sperimentale di tipo pre-test/training/post-test.

In fase di pre-test è stato chiesto a tutti gli psicologi partecipanti di compilare:

- CCRS (Kulkofsky & Koh, 2009) facendo riferimento alla propria pratica lavorativa e
- CCS (Goodvin & Romdall, 2013) facendo riferimento alle strategie di fronteggiamento delle situazioni osservate nel bambino appartenente alla propria diade.

Ai bambini sono stati somministrati i questionari:

- TEC (Pons & Harris, 2000; versione italiana di Albanese & Molina, 2008),
- QDS (Marsh, 1990; versione italiana di Camodeca et al., 2010) e
- la prova di “Valutazione multilivello dell’eloquio narrativo” (BVL_4-12, Marini et al., 2015).

Le prove sono state eseguite nelle stanze dei centri frequentati dai bambini, in assenza di altri bambini o dei genitori, e somministrate dal ricercatore o da altri psicologi adeguatamente formati alla somministrazione dei test utilizzati. Per quanto riguarda il questionario relativo all’immagine di sé, data la lunghezza del test e le caratteristiche dei bambini, è stato chiesto ai partecipanti se preferivano leggere in autonomia gli item o se volevano un aiuto per la lettura. In alcuni casi la somministrazione di questo test è stata divisa in due momenti.

Infine, a ciascuna diade è stato chiesto di eseguire, ed audio-registrare, una prima prova di reminiscing.

Agli psicologi appartenenti al gruppo sperimentale è stato, poi, proposto un training che ha previsto tre incontri della durata di un’ora ciascuno svolti a distanza di una settimana uno dall’altro. Gli incontri sono stati condotti utilizzando una doppia modalità: in presenza e on line. Quest’ultima modalità è stata adottata per permettere anche agli psicologi di centri fuori provincia di poter prendere parte al training. Le tematiche affrontate negli incontri sono state relative alla definizione del costrutto di reminiscing, a come il costrutto è stato studiato e ai contesti in cui è stato principalmente indagato, alla descrizione degli stili di conduzione del reminiscing e agli effetti associati all’uso di uno stile elaborativo ed emotivo. Tramite stralci di conversazioni e role playing è stato chiesto, agli psicologi, di individuare le caratteristiche degli stili descritti in precedenza. Infine, al termine del terzo incontro sono state illustrate le modalità per proseguire il training coinvolgendo anche i bambini, membri della diade, durante le abituali attività di potenziamento e sostegno. Come prima cosa è stato chiesto di eseguire e

audio-registrare una nuova prova di reminiscing con il bambino della diade. Una volta eseguita questa, è stato chiesto di impegnarsi, per ogni giornata di frequenza del bambino, per un tempo di almeno tre settimane, a creare almeno un'occasione in cui ricordare un episodio del passato vissuto insieme. Rispetto a questi momenti è stato chiesto di provare ad intrattenere la conversazione sul tema con il bambino per almeno cinque minuti. Non è stato richiesto di registrare queste conversazioni. Agli psicologi sono stati proposti alcuni materiali con lo scopo di guidarli in questa seconda fase del training. Come in precedenti ricerche (Reese & Newcombe, 2007; Van Bergen et al., 2009) è stato consegnato un opuscolo in cui erano riassunte le “buone prassi del reminiscing” e due esempi di scambi condotti con due stili differenti ed è stato suggerito agli operatori di cercare di rispettare il più possibile queste buone norme durante le conversazioni con i bambini. Inoltre è stato fornito un foglio intitolato “vaso dei ricordi di...” in cui era rappresentato un vaso contenente delle righe. È stato suggerito agli psicologi di compilare il vaso insieme ai bambini, annotando sulle righe alcuni eventi del passato vissuti insieme che sarebbero potuti diventare oggetto di conversazione durante la prosecuzione del training. Infine, agli psicologi, è stata data anche una tabella che doveva fungere da promemoria, su cui annotare quando l'attività di ricordo condivisa veniva svolta, la tipologia di evento ricordato e se il momento di ricordo era emerso spontaneamente o se era stato necessario costruire un momento ad hoc per la pratica di ricordo condiviso (APPENDICE 1).

Anche gli psicologi appartenenti al gruppo di controllo sono stati coinvolti in un ciclo di tre incontri incentrati sul tema dell'importanza del gioco nella pratica psico-educativa. Tale tematica è stata selezionata in quanto già utilizzata come proposta per i gruppi di controllo in altri studi sperimentali (Cleveland & Morris, 2014; Reese & Newcombe, 2007; Taumoepeau & Reese, 2013). Durante i tre incontri della durata di un'ora ciascuno, svoltisi anche in questo caso dando la possibilità a chi non poteva essere presente di persona di collegarsi on-line,

sono state affrontate diverse tematiche, tra cui l'uso del gioco per stimolare gli apprendimenti scolastici ma anche per promuovere lo sviluppo di diverse competenze tra cui stimolare le funzioni esecutive, la tolleranza all'attesa, l'esposizione al tema della perdita. Sono stati, inoltre, forniti esempi di attività e giochi di società da poter utilizzare durante la pratica lavorativa con i bambini. Al termine del training è stato chiesto agli psicologi di eseguire una nuova prova di reminiscing (definita, in questo caso, ricordo di un episodio del passato vissuto insieme) e sono state date indicazioni per proseguire il training coinvolgendo anche i bambini. E' stato chiesto agli psicologi del gruppo di controllo di impegnarsi, per un tempo di almeno tre settimane, a creare almeno un'occasione di gioco condiviso per ogni giornata di frequenza del bambino. I materiali condivisi con questi psicologi erano una lista contenente le proposte di gioco discusse e sperimentate durante gli incontri e una griglia di osservazione in cui è stato chiesto di segnare se l'attività di gioco condiviso era stata svolta, la tipologia di gioco svolto e se la proposta del gioco era stata fatta dal bambino o dallo psicologo (APPENDICE 2).

Al termine delle tre settimane è stato condotto il post-test che ha previsto l'esecuzione, da parte della diade, di una terza prova di reminiscing (audio-registrata) e la somministrazione, a psicologi e bambini, degli stessi strumenti utilizzati in fase di pre-test.

5.3.4 Analisi dei dati

Sui dati raccolti sono state effettuate analisi descrittive (medie e deviazioni standard) di tutte le variabili oggetto di analisi. Successivamente sono stati utilizzati test non parametrici a causa della scarsa numerosità campionaria. Nello specifico è stata utilizzata l'analisi della varianza a due vie (ANOVA) non parametrica (Wilcox, 2017) per individuare la presenza di differenze statisticamente significative tra gruppo sperimentale e di controllo, tra le fasi di pre e post-test e l'interazione tra le variabili gruppo e tempo, in modo da

analizzare le differenze tra i gruppi in relazione alle fasi della ricerca. E' stato utilizzato il test di Wilcoxon per indagare tra quali gruppi, in relazione alle fasi della ricerca, vi erano differenze significative. Per i test normativi il confronto è stato eseguito prendendo in considerazione i dati raccolti nei momenti del pre-test (prima dell'inizio del training) e del post-test (alla conclusione dell'intero percorso di training); per le prove di reminiscing il confronto ha riguardato i dati raccolti in tre momenti: prima dell'inizio del training (pre-test), al termine degli incontri di formazione rivolti agli psicologi (post-test 1) e alla conclusione del training (post-test 2). Inoltre è stata utilizzata l'analisi correlazionale di Spearman per verificare la presenza di una relazione tra lo stile degli psicologi e quello dei bambini. Infine, disponendo di un numero limitato di partecipanti, è stata eseguita un'analisi di profilo o per casi singoli per andare a cogliere eventuali peculiarità legate all'andamento dei punteggi delle singole diadi.

5.4 Risultati

In prima istanza si è proceduto a verificare la presenza di eventuali differenze tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo in fase di pre-test. L'analisi condotta per ciascuna variabile considerata non ha mostrato differenze significative. Questo ha permesso di considerare i due gruppi bilanciati rispetto alle variabili prese in considerazione.

5.4.1 Questionario sulle abitudini di reminiscing: gli psicologi

Rispetto alle variabili misurate dal questionario CCRS (Kulkofsky & Koh, 2009), dal confronto tra i due gruppi rispetto ai tempi, emerge una differenza significativa relativa alle abitudini di reminiscing (CCRS Totale) (Tabella 1). Si osserva, infatti, un incremento, da parte degli psicologi del gruppo sperimentale, dell'utilizzo del reminiscing durante l'abituale

pratica lavorativa ($Q(1,5)=18.03, p=.01$). Il test di Wilcoxon ha mostrato una differenza significativa esistente sia per il gruppo sperimentale tra pre e post- test ($p=.01$), sia tra gruppo sperimentale e di controllo al post-test ($p=.02$). Non sono emerse differenze significative in merito alle altre variabili indagate.

La Figura 1 mostra l'andamento delle medie relative ai valori del CCRS Totale.

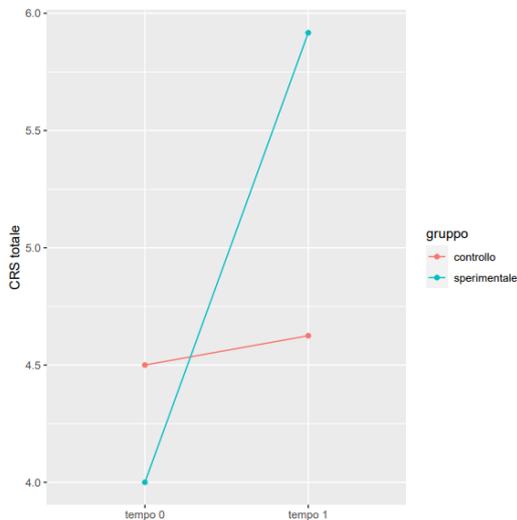
Tabella 1

Medie, deviazioni standard e risultati dell'analisi della varianza a due vie relativi al CCRS (Kulkofsky & Koh, 2009)

PSICOLOGI	Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Q	Interazione		
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test		Gruppo-Tempo		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		gdl1	gdl2	p-value
CCRS Totale	4.5 (0.53)	4.62 (0.74)	4.00 (0.74)	5.92 (0.79)	18.03	1	5	.01
Risoluzione di problemi	5.38 (1.19)	5.17 (1.52)	5.22 (1.28)	5.42 (1.19)	0.31	1	5.88	.60
Controllo emotivo	4.77 (1.34)	4.75 (1.19)	5.33 (0.80)	5.50 (0.94)	0	1	10	.99
Mantenimento delle relazioni	4.56 (0.53)	4.57 (0.54)	4.76 (1.08)	4.76 (1.06)	0.05	1	6.5	.83
Controllo comportamentale	4.54 (0.87)	4.62 (0.90)	4.56 (1.37)	4.56 (1.48)	0.26	1	6.3	.63
Funzioni relative al Sé	3.62 (1.04)	4.15 (1.11)	4.53 (1.21)	4.83 (1.08)	0.33	1	9.89	.58
Conversazione	3.73 (1.21)	3.50 (1.36)	4.60 (1.10)	4.60 (1.10)	0.29	1	5	.61
Abilità cognitive	3.10 (0.88)	3.08 (0.90)	3.78 (1.55)	4.73 (1.24)	3.15	1	5.57	.13

Figura 1

Andamento delle medie dei valori del CCRS Totale tra pre-test (tempo 0) e post-test (tempo 1) nel gruppo sperimentale e di controllo



5.4.2 Conversazioni di reminiscing: gli psicologi

La Tabella 2 mostra medie, deviazioni standard e risultati dell'analisi della varianza a due vie relativi alle conversazioni di reminiscing. I dati evidenziano una differenza significativa relativa all'uso dello stile elaborativo ($Q(2,6)=7.94, p=.02$). Rispetto a quest'ultimo, il test di Wilcoxon ha mostrato la presenza di differenze significative tra i due gruppi nella fase di post- test 2 ($p=.03$).

Non sono emerse differenze significative in merito alle altre variabili indagate.

La Figura 2 mostra l'andamento delle medie relative allo stile elaborativo nei due gruppi.

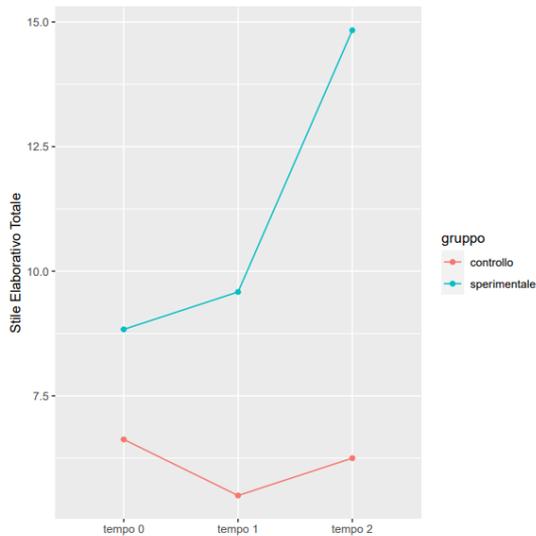
Tabella 2

Medie, deviazioni standard e risultati dell'analisi della varianza a due vie relativi alle conversazioni di reminiscing

PSICOLOGI	Gruppo di controllo			Gruppo sperimentale			Interazione			
	Pre-test	Post-test1	Post-test2	Pre-test	Post-test2	Post-test2	Gruppo-Tempo			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	Q	gdl1	gdl2	p-value
Stile elaborativo	6.60 (2.88)	5.50 (1.77)	6.25 (2.60)	8.83 (4.02)	9.58 (4.14)	14.84 (6.55)	7.94	2	6	.02
Stile ripetitivo	2.75 (1.58)	2.12 (1.64)	1.38 (0.92)	4.08 (2.15)	2.25 (2.26)	2.58 (1.93)	1.72	2	8	.24
Stile valutativo	1.62 (1.60)	2.38 (1.19)	3.00 (1.20)	1.42 (1.31)	2.17 (2.52)	2.08 (1.62)	0.39	2	9	.67
Riferimenti emotivi	0.75 (1.75)	0.75 (0.46)	1.12 (0.83)	0.75 (1.22)	1.67 (1.83)	2.92 (3.29)	0.97	2	7	.42
Sé psicologo	1.38 (1.06)	1.12 (0.99)	1.38 (0.74)	0.92 (1.38)	1.83 (1.53)	2.17 (1.47)	3	2	8	.10
Sé relaz. Diade	2.62 (1.19)	3.12 (0.64)	3.25 (0.46)	3.25 (1.60)	3.83 (1.53)	4.92 (2.31)	0.70	2	7	.53
Sé riferito bambino	3.12 (1.46)	3.12 (0.64)	2.88 (0.35)	3.67 (2.64)	5.33 (3.08)	8.00 (8.30)	1.32	2	5	.34

Figura 2

Andamento delle medie relative allo stile elaborativo tra pre-test (tempo 0), al termine degli incontri di formazione (post-test 1/tempo 1) e post-test 2(tempo 2) nel gruppo sperimentale e di controllo



5.4.3 Conversazioni di reminiscing: i bambini

Per quanto riguarda le prestazioni dei bambini nelle conversazioni di reminiscing, il confronto tra i due gruppi in funzione dei tempi della ricerca evidenzia una differenza statisticamente significativa relativa alla presenza di frasi riconducibili ad uno stile elaborativo ($Q(1,5)=18.03, p=.01$) (Tabella 3). Anche in questo caso, il test di Wilcoxon, ha evidenziato una differenza significativa tra gruppo sperimentale e di controllo nella fase di post-test 2 ($p=.04$) e nel confronto tra le prestazioni dei bambini del gruppo sperimentale misurate tra pre-test e post-test 2 ($p=.04$).

Tabella 3

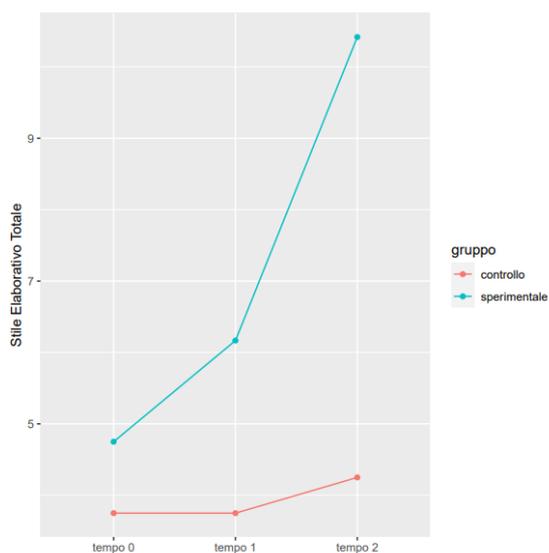
Medie, deviazioni standard e risultati dell'analisi della varianza a due vie relativi alle conversazioni di reminiscing dei bambini

BAMBINI	Gruppo di controllo			Gruppo sperimentale			Interazione			
	Pre-test	Post-test1	Post-test2	Pre-test	Post-test2	Post-test2	Gruppo-Tempo			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	Q	gdl1	gdl2	p-value
Stile elaborativo	3.75 (1.67)	3.75 (2.05)	4.25 (1.58)	4.75 (2.70)	6.17 (3.19)	10.42 (5.28)	9.71	2	6	.01
Stile ripetitivo	2.75 (2.05)	2.38 (0.92)	1.50 (1.07)	2.33 (1.83)	2.08 (1.88)	1.25 (1.36)	0.07	2	8	.93
Stile valutativo	2.88 (2.17)	3.62 (1.41)	4.00 (1.60)	4.33 (2.81)	3.50 (1.51)	4.17 (3.33)	1.46	2	8	0.28
Riferimenti emotivi	0.38 (1.06)	0.25 (0.46)	0.88 (0.35)	0.17 (0.39)	1.33 (1.56)	1.58 (1.56)	2.38	2	7	0.16
Sé bambino	1.88 (1.46)	1.50 (1.07)	2.12 (0.99)	1.42 (1.51)	2.83 (3.10)	4.25 (4.81)	1.08	2	7	0.39
Sé relaz. Diade	0.75 (0.89)	1.50 (1.07)	2.38 (0.92)	0.92 (0.79)	1.25 (1.36)	2.33 (1.50)	0.60	2	8	0.57
Sé riferito psicologo	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.25 (0.46)	0.08 (0.29)	0.08 (0.29)	0.58 (0.79)	-	-	-	-

La Figura 3 mostra l'andamento delle medie riferite allo stile elaborativo utilizzato dai bambini del gruppo sperimentale e di controllo in relazione ai tempi della ricerca.

Figura 3

Andamento delle medie relative allo stile elaborativo tra pre-test (tempo 0), al termine degli incontri di formazione (post-test 1/tempo1) e post-test 2 (tempo 2) dei bambini del gruppo sperimentale e di controllo



5.4.4 Test normativi: i bambini

L'analisi statistica non ha evidenziato elementi di significatività rispetto alle variabili indagate dai test normativi (Tabella 4).

Tabella 4

Medie, deviazioni standard e risultati dell'analisi della varianza a due vie relativi ai test normativi

BAMBINI	Gruppo di controllo		Gruppo Sperimentale		Interazione			
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Q	Gruppo-Tempo		p-value
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		gdl1	gdl2	
TEC								
Totale	8.12 (0.83)	8.38 (0.52)	7.42 (0.90)	7.92 (0.79)	0.42	1	10	.53
Esterno	3.00 (0)	3.00 (0)	2.83 (0.39)	3.00 (0)	-	-	-	-
Mentale	2.88 (0.35)	2.88 (0.35)	2.25 (0.75)	2.67 (0.49)	3.5	1	5	.12
Riflessivo	2.25 (0.71)	2.50 (0.53)	2.33 (0.65)	2.25 (0.62)	1.04	1	9	.33
CCS								
Evitamento	2.80 (0.24)	2.85 (0.21)	2.92 (0.41)	3.00 (0.33)	0.97	1	8	.35
Situazione	2.28 (0.27)	2.34 (0.24)	2.44 (0.47)	2.77 (0.60)	0.90	1	5	.38
Aggressivo	1.17 (0.18)	1.17 (0.18)	1.75 (0.71)	1.67 (0.60)	0.09	1	5	.76
BVL								
Enunciati	6.50 (2.07)	7.25 (2.31)	7.83 (3.27)	8.33 (3.08)	0.01	1	10	.89
Frase complete	0.87 (0.10)	0.86 (0.11)	0.84 (0.19)	0.82 (0.19)	0.00	1	6	.99
Errori coesione	0.11 (0.13)	0.04 (0.09)	0.10 (0.11)	0.07 (0.09)	0.67	1	7	.44
Errori coer. locale	0.25 (0.10)	0.22 (0.14)	0.24 (0.12)	0.22 (0.17)	0.03	1	9	.86

QDS								
Italiano	3.45 (0.56)	3.46 (0.70)	3.40 (0.97)	2.94 (1.16)	1.64	1	7	.24
Matematica	3.10 (0.68)	2.96 (0.59)	2.96 (1.03)	2.96 (1.15)	0.14	1	9	.70
Scuola	3.35 (0.46)	3.21 (0.46)	2.89 (0.89)	2.79 (0.95)	0.05	1	10	.81
Appar. Fisica	3.55 (1.09)	3.50 (1.16)	3.53 (0.94)	3.53 (1.06)	0.38	1	7	.59
Abilità fisiche	4.34 (0.64)	4.34 (0.85)	3.70 (1.11)	3.80 (1.19)	0.09	1	9	.76
Genitori	4.22 (0.75)	4.26 (0.73)	3.67 (1.31)	3.94 (1.09)	2.70	1	6	.14
Pari	4.09 (0.58)	4.08 (0.70)	3.67 (1.06)	3.61 (0.98)	1.02	1	8	.34
Sé globale	3.65 (0.31)	3.66 (0.51)	3.49 (0.97)	3.62 (0.97)	0.11	1	9	.73

5.4.5 Analisi correlazionale di Spearman

Attraverso l'analisi correlazionale di Spearman, è stata verificata una correlazione positiva tra lo stile elaborativo degli psicologi e lo stile elaborativo dei bambini ($\rho=.04$, $p=.02$).

5.4.6 Analisi di profilo

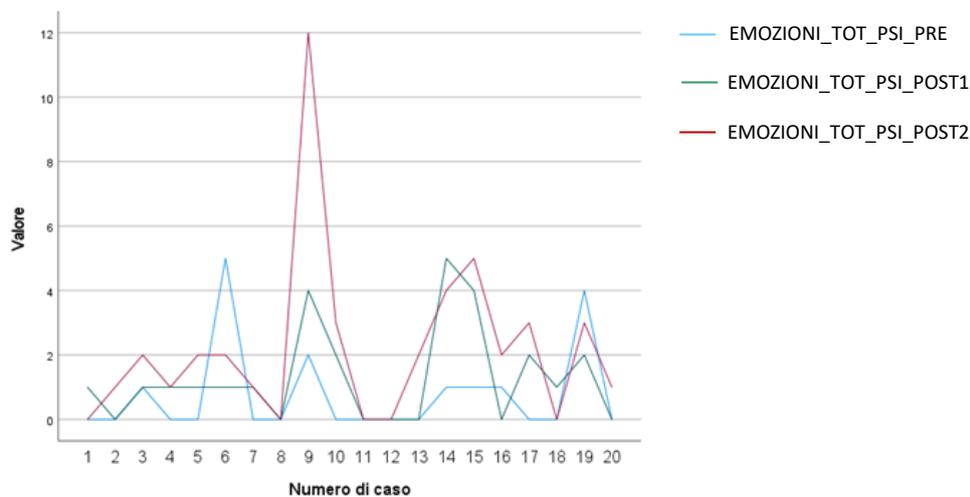
E' stata condotta un'analisi di profilo su tutte le variabili indagate. Di seguito vengono presentati i risultati relativi alle variabili in cui sono stati riscontrati i maggiori incrementi. Nelle figure i numeri da uno ad otto presenti sull'asse delle ascisse fanno riferimento ai

partecipanti del gruppo di controllo; i numeri da nove a venti invece fanno riferimento ai risultati dei partecipanti del gruppo sperimentale.

La Figura 4 mostra l'andamento dei riferimenti emotivi fatti dallo psicologo durante le conversazioni di reminiscing. Tra pre-test e post-test 2 nel gruppo di controllo cinque psicologi mostrano un incremento rispetto all'uso di termini emotivi, con valori di scarto, tra i tre momenti di rilevazione che vanno da 1 a 2; nel gruppo sperimentale otto psicologi hanno utilizzato maggiormente termini emotivi, con valori di scarto compresi tra 1 e 10.

Figura 4

Analisi di profilo relativa alla presenza di termini emotivi utilizzati dagli psicologi nelle conversazioni di reminiscing

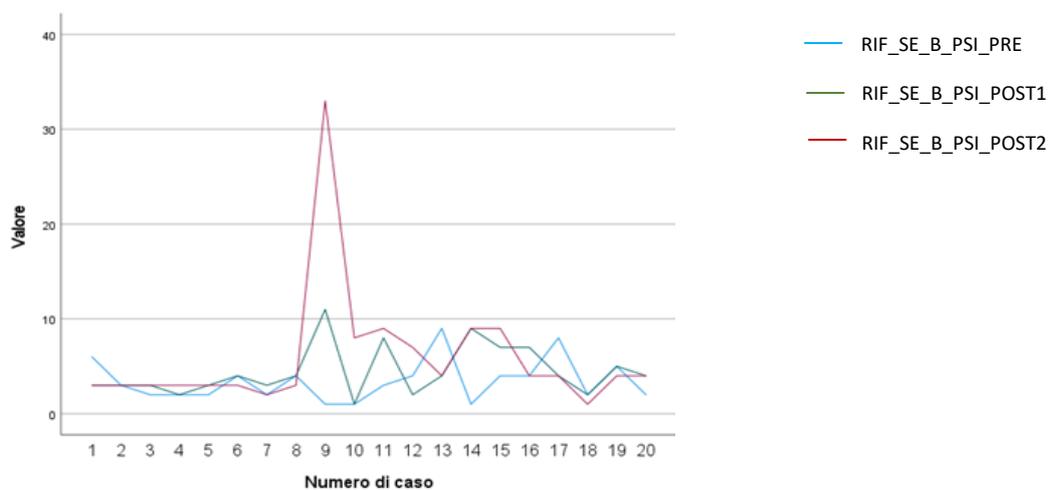


La Figura 5 mostra il numero di riferimenti al Sé del bambino fatti dallo psicologo. In questo caso nel gruppo di controllo, tra pre-test e post-test 2, tre psicologi mostrano un lieve incremento nell'uso di questi riferimenti, con valori di scarto pari a 1; nel gruppo

sperimentale sette psicologi hanno incrementato l'uso di riferimenti al Sé del bambino, con valori di scarto compresi tra 2 e 32.

Figura 5

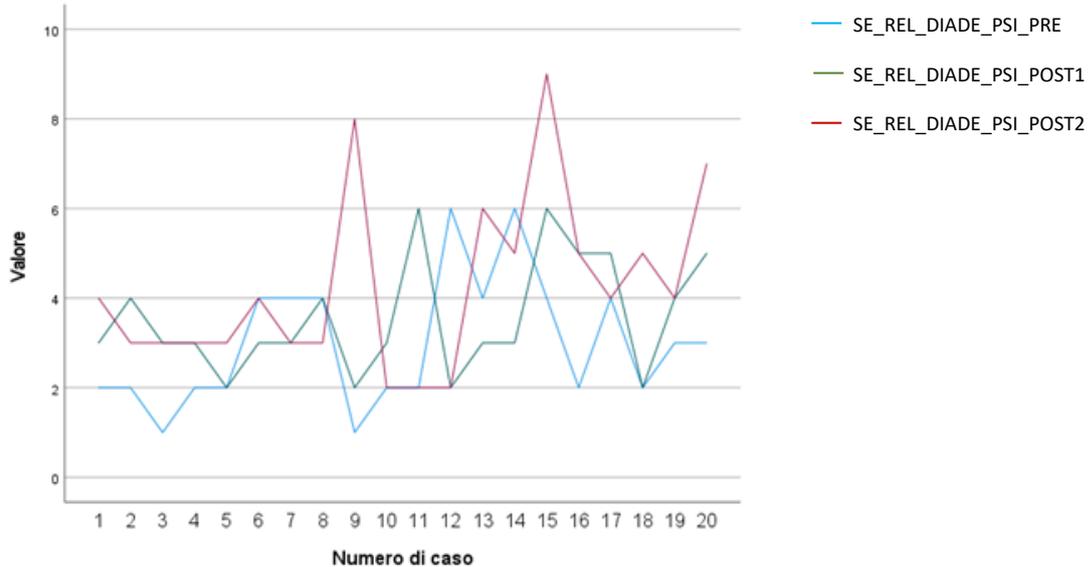
Analisi di profilo relativa alla presenza di termini riferiti al Sé dei bambini utilizzati dagli psicologi nelle conversazioni di reminiscing



La Figura 6 indica i riferimenti fatti sempre dallo psicologo alla dimensione relazionale della diade. Cinque psicologi del gruppo di controllo mostrano un maggior uso di questi riferimenti al post-test 2 (valori di scarto tra 1 e 2); mentre sette psicologi del gruppo sperimentale mostrano un incremento al post- test 2 con valori di scarto compresi tra 1 e 7.

Figura 6

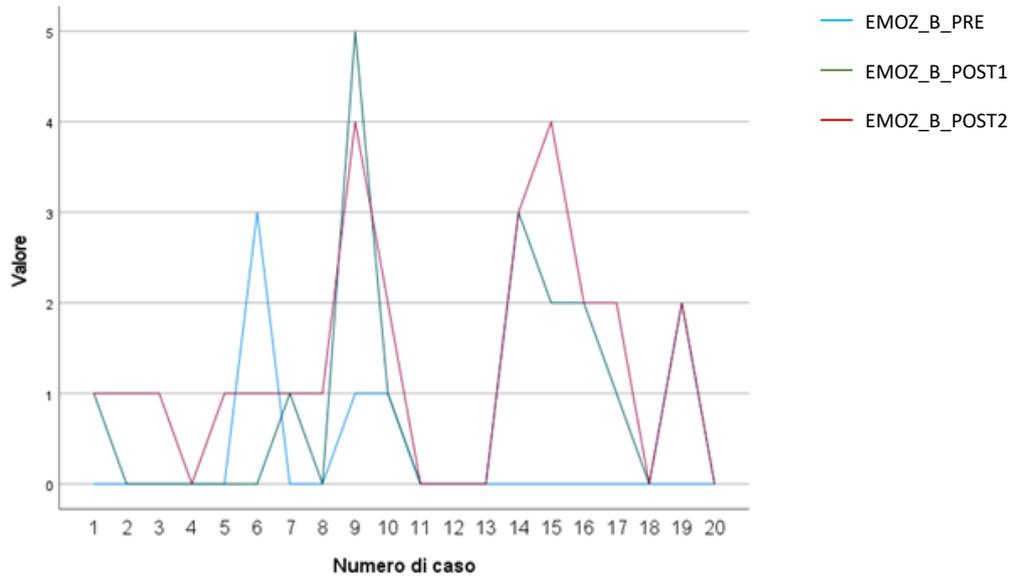
Analisi di profilo relativa alla presenza di termini riferiti al Sé relazionale diade utilizzati dagli psicologi nelle conversazioni di reminiscing



Per quanto riguarda le analisi di profilo relative alle prestazioni dei bambini nelle prove di reminiscing, la Figura 7 mostra i valori riferiti all'uso di termini emotivi da parte loro. Nel gruppo di controllo sei bambini fanno un uso maggiore di questi termini al post-test 2 (scarto:1); nel gruppo sperimentale sette bambini incrementano l'uso di tali termini (scarto tra 1 e 4).

Figura 7

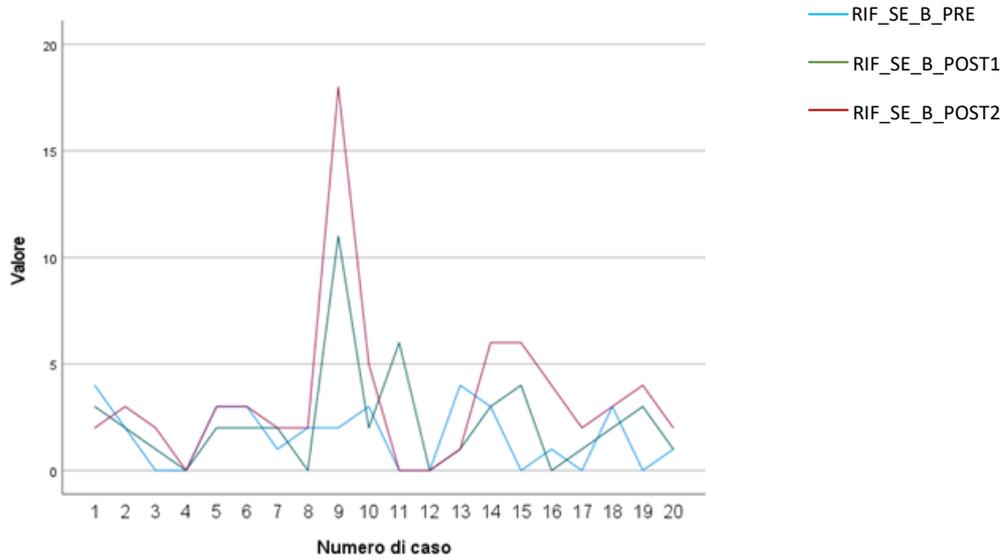
Analisi di profilo relativa alla presenza di termini emotivi utilizzati dai bambini nelle conversazioni di reminiscing



La Figura 8 è relativa alla presenza di riferimenti al proprio Sé fatti dai bambini durante le conversazioni di reminiscing. Al post-test 2, hanno usato con maggiore frequenza tali riferimenti tre bambini del gruppo di controllo (valore di scarto tra 1 e 2) e otto bambini del gruppo sperimentale (valore di scarto tra 1 e 16).

Figura 8

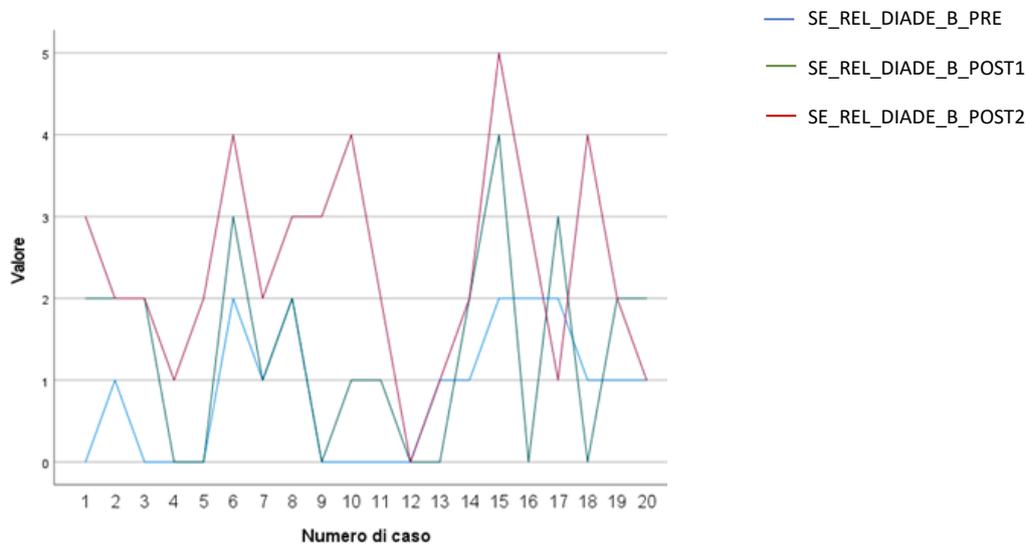
Analisi di profilo relativa alla presenza di riferimenti al proprio Sé fatti dai bambini nelle conversazioni di reminiscing



Nella Figura 9 vengono mostrati i riferimenti alla dimensione relazionale della diade. Al post-test 2, hanno usato con maggiore frequenza tali riferimenti tutti i bambini del gruppo di controllo (valore di scarto tra 1 e 3) e otto bambini del gruppo sperimentale (valore di scarto tra 1 e 4).

Figura 9

Analisi di profilo relativa alla presenza di termini riferiti al Sé relazionale diade utilizzati dai bambini nelle conversazioni di reminiscing



5.5 Discussione

Le ricerche condotte all'interno di contesti familiari che hanno proposto a caregiver training per promuovere l'utilizzo di uno stile di reminiscing maggiormente elaborativo hanno dato risultati positivi ed incoraggianti, sia in riferimento a situazioni di sviluppo tipico (Cleveland & Morris, 2014; Van Bergen et al., 2009), sia in riferimento a situazioni di sviluppo atipico (Reese et al., 2010a; Salmon et al., 2009).

A partire da tali studi e prendendo in considerazione una popolazione (quella dei bambini con BES) che potrebbe beneficiare degli esiti positivi associati alla pratica del ricordo condiviso, è stato strutturato un intervento di training volto a verificare la possibilità di incrementare le abilità di reminiscing all'interno di un contesto ancora non indagato in letteratura. L'intervento ha coinvolto psicologi e bambini con BES della scuola primaria che frequentano centri psico-educativi presenti sul territorio italiano.

Il primo dato che emerge con chiarezza è che gli psicologi appartenenti al gruppo sperimentale hanno mostrato un incremento nelle abitudini di reminiscing: al termine del training, infatti, essi riferiscono di farne uso con maggiore frequenza durante le abituali attività lavorative. Tale risultato può essere indicativo del fatto che il percorso di training abbia promosso, negli psicologi, una maggiore consapevolezza rispetto all'uso di questa pratica nei momenti di conversazione con i bambini. Inoltre, nonostante tutti gli psicologi già in fase di pre-test facessero maggiormente uso dello stile elaborativo, solo per gli psicologi del gruppo sperimentale è stato rilevato, al termine dell'intervento, un incremento significativo nell'utilizzo di tale stile. Questo dato, oltre a poter essere interpretato come effetto dovuto al training svolto, conferma quanto ritrovato da precedenti studi condotti in ambito familiare rispetto all'efficacia dei percorsi di training nel migliorare le competenze di reminiscing degli adulti (Peterson et al., 1999; Reese & Newcombe, 2007; Reese et al., 2010a) e si rivela di particolare importanza data la centralità che il ricorso a tale stile ha per lo sviluppo di competenze (Fivush et al. 2006).

Anche i bambini appartenenti al gruppo sperimentale, al termine del training, hanno mostrato, rispetto ai coetanei del gruppo di controllo, un incremento nell'uso di uno stile maggiormente elaborativo. Probabilmente, i momenti di conversazione svolti durante il periodo di training, hanno permesso non solo agli psicologi ma anche ai bambini di sperimentarsi e interiorizzare gli elementi tipici di questo stile. Questo dato conferma quanto riportato dalla letteratura, ovvero che anche i bambini, coinvolti in training di reminiscing, al termine dell'intervento mostrino un miglioramento nelle loro capacità di reminiscing (Reese & Newcombe, 2007; Wareham & Salmon, 2006; Van Bergen et al., 2009). L'analisi correlazionale ha, inoltre, permesso di verificare che lo stile adottato dallo psicologo si rispecchia nello stile utilizzato dal bambino. Tale relazione, confermata in particolar modo per quanto riguarda il ricorso allo stile elaborativo, si trova in linea con quanto trovato da studi

precedenti (Boland et al., 2003; Reese & Newcombe, 2007). È interessante notare anche che, rispetto allo stile elaborativo, le differenze siano risultate significative nel post-test², ovvero al termine del training in cui anche i bambini sono stati coinvolti. Questo potrebbe essere indicativo del fatto che sia necessario un periodo di pratica che coinvolga attivamente entrambi i membri della diade per poter rendere efficaci le informazioni che gli psicologi hanno appreso durante i tre incontri di formazione.

Sempre in riferimento alle conversazioni di reminiscing tuttavia, a differenza di quello che ci si aspettava, al termine del training non sono emerse differenze statisticamente significative nel confronto tra le prestazioni dei partecipanti dei due gruppi per quanto riguarda l'uso di termini emotivi e di riferimenti al Sé del bambino. Questo dato, che si discosta da quanto ritrovato da studi precedenti (Valentino et al., 2013; 2022; Van Bergen et al., 2009), potrebbe essere in parte dovuto al fatto che durante il training proposto agli psicologi del gruppo sperimentale l'attenzione sia stata maggiormente incentrata sugli aspetti più inerenti allo stile. È, però, interessante notare che l'ANOVA abbia rilevato un incremento nell'uso dei termini emotivi al termine dell'intervento da parte dei membri (psicologi e bambini) di entrambi i gruppi (per gli psicologi: $Q(2,7)=0.97, p=.01$; per i bambini: $Q(2,7)=2.38, p=.01$). Probabilmente, la partecipazione ai due differenti percorsi di training ha promosso una maggiore focalizzazione, da parte di psicologi e bambini, su aspetti inerenti alla relazione durante le prove di reminiscing. Tale risultato, seppure non confermi le ipotesi di ricerca, potrebbe comunque rivelarsi interessante in termini di ricadute applicative all'interno di contesti di promozione dell'apprendimento, sottolineando l'importanza del coinvolgimento degli operatori in esperienze di formazione centrate su aspetti di interazione e relazione per aprire nuovi spazi di riflessione e condivisione emotiva.

Sebbene non siano emerse differenze statisticamente significative tra i due gruppi, le analisi di profilo relative alla presenza di termini emotivi, di riferimenti al Sé privato del

bambino e al Sé relazionale diade hanno permesso di individuare, attraverso i valori di scarto tra pre-test e post-test 2, che i membri del gruppo sperimentale hanno ottenuto incrementi maggiori nell'uso dei termini riferiti a tali variabili. Questo potrebbe suggerire che, probabilmente, con un campione più ampio o con un training di maggiore durata sarebbero potute emergere differenze statisticamente significative tra i due gruppi.

Inoltre, dall'analisi di questi grafici è interessante notare l'emergere di alcune "regolarità". In alcuni casi ci sono variabili i cui punteggi aumentano per tutti i partecipanti, indipendentemente dal gruppo di appartenenza (ad esempio per i riferimenti al Sé relazionale diade da parte dei bambini). Questo dato potrebbe essere spiegato dal fatto che, in ogni caso, un training che coinvolge la diade in interazioni (che sia il reminiscing o il gioco condiviso), sollecita una riflessione e una focalizzazione sul "noi".

In altri casi, invece, si nota, in alcune diadi (diadi numero 3, 9 e 15), un incremento dei punteggi in tutte le variabili che, però, è maggiore per i partecipanti del gruppo sperimentale (diadi 9 e 15). Infine, anche in riferimento al solo gruppo sperimentale, si evince che il training non ha avuto lo stesso impatto su tutti i partecipanti: alcune diadi mostrano incrementi più marcati rispetto ad altri. Questo dato ci suggerisce che, probabilmente, a causa di differenze interindividuali tra i partecipanti, che in questo studio non sono state considerate, alcune diadi abbiano beneficiato maggiormente del training. Studi futuri potrebbero focalizzarsi su questo aspetto.

Non sono, inoltre, emersi effetti specifici dell'intervento su strategie di coping, competenza emotiva, immagine di sé e competenza narrativa dei bambini appartenenti al gruppo sperimentale. Questo risultato, seppure non in linea con quanto emerso in letteratura rispetto all'efficacia dei training nel promuovere cambiamenti in queste competenze (Peterson et al., 1999; Taumoepeau & Reese, 2010; Valentino et al., 2013; 2022; Van Bergen et al., 2009), può diventare occasione per spunti di riflessione. Una possibile spiegazione di questi

dati si potrebbe attribuire alla specificità del contesto in cui tale studio è stato condotto, rispetto al quale, in letteratura non sono stati mai implementati training. Infatti, a differenza delle interazioni che avvengono nei contesti familiari, incentrate su eventi della vita quotidiana, l'oggetto delle conversazioni raccolte in questo studio è risultato essere maggiormente incentrato su aspetti relativi agli apprendimenti. Questo potrebbe suggerire, in futuro, di valutare cambiamenti in competenze in parte diverse da quelle tradizionalmente indagate nei contesti familiari, magari più legate ad aspetti di tipo metacognitivo. Un'altra motivazione potrebbe ricercarsi nel fatto che cambiamenti legati a queste macro-competenze potrebbero richiedere un tempo più lungo, rispetto a quello previsto dal presente studio, per consolidarsi e manifestarsi con stabilità. A tale proposito, anche in altri studi, in seguito a training proposti per potenziare le capacità di reminiscing, i bambini hanno mostrato un miglioramento nelle capacità narrative e di memoria nell'immediato termine dell'intervento ma solo nelle prestazioni in presenza del caregiver che, probabilmente, svolgeva una funzione di *scaffolding*; mentre la generalizzazione ad altri contesti e l'uso autonomo di queste acquisizioni da parte dei bambini è stato riscontrato in rilevazioni di follow-up avvenute qualche mese dopo la conclusione dell'intervento (Leonard et al., 2022; Reese & Newcombe, 2007; Valentino et al., 2013; Van Bergen et al., 2009).

Nonostante i limiti di questo studio, tra cui la scarsa numerosità del campione e l'assenza di un follow-up, i risultati ottenuti, seppure di natura preliminare, sembrano essere incoraggianti in quanto il training si è dimostrato efficace nell'incrementare le abilità di reminiscing degli psicologi appartenenti al gruppo sperimentale e, di conseguenza, quelle dei bambini. Dal punto di vista delle ricadute aziendali, questo sottolinea gli esiti positivi che possono avere momenti di formazione rivolti al personale interno, ma non solo, per migliorare la qualità degli scambi con i bambini durante le attività lavorative. Inoltre, la mancata conferma di alcune ipotesi di ricerca può fungere da guida per sviluppi futuri volti a

comprendere con maggiore chiarezza gli esiti a lungo termine associati alla pratica del reminiscing all'interno delle diadi presenti nelle realtà dove lo studio è stato condotto.

CAPITOLO 6

III STUDIO

L'UTILIZZO DEL REMINISCING NEI CONTESTI PSICO-EDUCATIVI: UNO STUDIO ESPLORATIVO CON STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA

6.1 Introduzione

Il reminiscing è stato ampiamente studiato in età pre-scolare (Habermas et al., 2010), periodo particolarmente significativo per l'acquisizione e il consolidamento di competenze cognitive, emotive e sociali (Corsano et al., 2014). Tuttavia, come affermato da Fivush (2008), il reminiscing si modifica anche in funzione delle capacità del bambino e delle sue risorse, pertanto l'adolescenza si configura come un momento particolarmente importante per coglierne caratteristiche peculiari. Essa infatti rappresenta un periodo significativo per la definizione di sé, non solo in funzione del nucleo familiare ma anche in relazione ad un contesto di pari, ed è caratterizzato dallo sviluppo di maggiori capacità cognitive e riflessive che si riflettono sulle capacità narrative (Fivush, 2008; Fivush et al., 2009). McAdams (2013) sostiene che la definizione di un'identità completa comprenda tre aspetti: il Sé come attore sociale, che si configura già dalla prima infanzia, definito dai ruoli sociali svolti; il Sé come agente, che si sviluppa a partire dalla media fanciullezza, e si definisce sulla base dei propri obiettivi e valori; il Sé come autore, che si sviluppa dalla media adolescenza, età a partire dalla quale si costruisce la propria identità narrativa. A questa età, infatti, viene raggiunta una maggiore flessibilità cognitiva che permette agli adolescenti di fare maggiori inferenze, di considerare simultaneamente più aspetti di un evento (Palmonari, 2011) e questo permette di elaborare narrazioni più sofisticate anche in riferimento a se stessi (Fivush, 2008). Questo

periodo è infatti particolarmente importante, per far emergere, nelle narrazioni autobiografiche, quelle competenze che permettono ai ragazzi di raccontare in modo coerente la propria storia di vita (Habermas et al., 2010), di condividere quali esperienze importanti hanno formato la propria personalità (Mitchell & Reese, 2022). Questi aspetti, in letteratura, risultano essere correlati con il livello di benessere sperimentato in età adulta (Mitchell & Reese, 2022). Come queste storie vengono costruite dipende fortemente dal modo in cui, in famiglia, negli anni, si è parlato degli eventi passati (Fivush, 2008).

Solo di recente gli studiosi hanno iniziato a porsi nuovi interrogativi di ricerca coinvolgendo popolazioni appartenenti a questa fascia d'età. Le ricerche, seppur esigue, sono tutte state condotte all'interno dei nuclei familiari e principalmente incentrate sull'indagare come la presenza di termini emotivi o riferiti a stati mentali interni, utilizzati durante le conversazioni di reminiscing con il caregiver, siano correlati con il livello di benessere e di autostima sperimentato dagli adolescenti (Bohanek et al., 2008; Fivush et al., 2009; Graneist & Habermas, 2020; McLean & Mansfield, 2011). Una constatazione interessante, nata a partire da alcuni di questi studi, è che l'elemento risultato maggiormente significativo per la definizione dello stile dei genitori era relativo alla presenza di valutazioni, ovvero confermare e validare quanto detto dai propri figli piuttosto che elicitare il ricordo con domande di memoria (Fivush et al., 2009; McLean & Mansfield, 2011). Uno di questi studi, invece, ha indagato le caratteristiche delle narrazioni autobiografiche degli adolescenti in funzione dello stile dei genitori, individuando correlazioni positive tra narrazioni più dettagliate e stile maggiormente elaborativo (Habermas et al., 2010). Infine, un altro studio ha messo in relazione le caratteristiche dello stile utilizzato dai genitori durante momenti di reminiscing e la reattività fisiologica degli adolescenti, correlando questi aspetti con il benessere sperimentato dai ragazzi (Manczak et al., 2015).

Hanno coinvolto una popolazione di pre-adolescenti e adolescenti anche alcuni studi di natura longitudinale che volevano verificare l'efficacia a lungo termine di un training, condotto quando i bambini avevano solo 19 mesi, volto a promuovere uno stile maggiormente elaborativo in madri di bambini a sviluppo tipico (Reese et al., 2020; Mitchell & Reese, 2022). I follow-up condotti hanno evidenziato che i ragazzi appartenenti al gruppo sperimentale erano in grado di elaborare narrazioni personali più dettagliate e coerenti a 11 anni (Reese et al., 2020) e sperimentavano maggiori livelli di benessere a 15 anni (Mitchell & Reese, 2022).

A partire da queste considerazioni e, in seguito ad un confronto con il tutor del percorso di Dottorato Industriale interno all'azienda, si è ritenuto di condurre un terzo studio con l'intento di indagare l'eventuale presenza della pratica del reminiscing in diadi composte da psicologi e studenti della scuola secondaria con BES che frequentano centri psico-educativi. L'interesse rivolto a pre-adolescenti e adolescenti mira a coniugare l'indagine su aspetti ancora poco indagati in letteratura con esigenze di tipo aziendale nei confronti di un target di popolazione che rappresenta una fascia d'utenza ampiamente presente nei centri dove è stato portato avanti il percorso di Dottorato Industriale. Studi che hanno indagato l'evoluzione delle condizioni associate ai BES hanno infatti confermato che spesso gli adolescenti che presentano queste difficoltà sono caratterizzati anche da bassi livelli di autostima e da un concetto di sé negativo (Magenes et al., 2021; Re et al., 2014; Tabassam & Grainger, 2002). Le difficoltà sperimentate nel corso degli anni a livello scolastico possono avere ripercussioni sull'immagine di sé, su aspetti di tipo motivazionale (Marinelli et al., 2016) e relazionale (Magenes et al., 2021). Fare uso del reminiscing, forma di narrazione in cui la dimensione del Sé (privato e relazionale) è centrale, all'interno di contesti che mirano a promuovere sia abilità di studio che competenze emotive associate a motivazione ed autostima, potrebbe aprire uno spazio di riflessione sull'importanza dei servizi, e della qualità

delle loro proposte, nel ridurre le possibili minacce alla costruzione del Sé in età adolescenziale per questo target di popolazione.

6.2 Obiettivi

A partire da tali premesse, il presente studio si è posto l'obiettivo di indagare l'utilizzo del reminiscing all'interno di diadi composte da psicologi e ragazzi della scuola secondaria con Bisogni Educativi Speciali che frequentano realtà in cui vengono proposte attività psico-educative e di sostegno agli apprendimenti. Replicando la metodologia del I studio, ispirata all'agenda proposta da Neale e Pino-Pasternak (2017), ci si è proposti, in prima istanza, di rilevare la presenza spontanea di episodi di reminiscing nelle conversazioni della diade psicologo-pre-adolescente/adolescente con BES durante le abituali attività svolte al centro. Successivamente sono stati descritti gli episodi rilevati, per evidenziarne frequenza, contenuti e stile prevalentemente utilizzato da psicologi e ragazzi. Inoltre ci si è proposti di rilevare la frequenza con cui gli operatori percepiscono di attuare il reminiscing nella propria pratica lavorativa con i ragazzi e quale importanza attribuiscono alle diverse funzioni che esso può svolgere rispetto allo sviluppo di competenze. Infine, date le maggiori capacità di mentalizzazione e riflessione rispetto ai processi di apprendimento degli adolescenti, il presente studio ha voluto esplorare anche il punto di vista dei ragazzi, proponendo loro un'intervista strutturata, costruita ad hoc, volta a rilevare il loro livello di consapevolezza rispetto all'uso e alle possibili funzioni dei momenti di ricordo di eventi condivisi con lo psicologo.

6.3 Metodo

6.3.1 Partecipanti

Hanno preso parte alla ricerca 16 ragazzi con BES (M=9; F=6), di età compresa tra 12 e 17 anni (M=14.6; *SD*=1.44) di cui:

- 9 con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA);
- 1 con DSA associato a Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP);
- 3 con Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD);
- 3 con Bisogni Educativi Speciali legati a situazioni di difficoltà negli apprendimenti che, tuttavia, non soddisfacevano i criteri per la diagnosi di un disturbo.

I partecipanti frequentavano due diversi centri specializzati in problemi di apprendimento e Bisogni Educativi Speciali, presenti sul territorio italiano in cui psicologi svolgono attività psico-educative in forma individualizzata, per promuovere lo sviluppo di abilità accademiche, autonomie, competenze sociali e benessere emotivo.

Hanno partecipato allo studio anche 8 psicologi (M=1; F=7) di età compresa tra 26 e 37 anni (M=31.1; *SD*=4.42). Due con esperienza lavorativa inferiore ad un anno, uno con esperienza lavorativa di due anni e i restanti con esperienza lavorativa superiore a cinque anni.

6.3.2 Strumenti e Procedura

E' stato chiesto agli psicologi dei due centri il consenso a partecipare allo studio, spiegando che sarebbero state analizzate alcune delle conversazioni spontanee, nate durante le consuete attività svolte con i ragazzi, senza tuttavia specificare che il focus di attenzione sarebbe stato il reminiscing. E' stato, inoltre, anticipato che sarebbe stato somministrato loro un breve questionario self-report. Solo a raccolta dati conclusa è stato comunicato che l'oggetto della ricerca era l'uso del reminiscing nelle conversazioni con gli adolescenti. E'

stato poi chiesto a ciascuno psicologo di individuare due ragazzi della scuola secondaria che presentassero una diagnosi che ricadesse tra quelle dei Bisogni Educativi Speciali con i quali erano soliti svolgere attività. Alle famiglie di questi ragazzi è stato consegnato un prospetto informativo relativo allo svolgimento della ricerca e, in caso di adesione, è stato fatto firmare un modulo di consenso informato. Anche ai ragazzi è stato chiesto il consenso alla partecipazione allo studio. I dati sono stati raccolti a tutela della privacy e in accordo con le prescrizioni del Codice Etico dell'Associazione Italiana di Psicologia.

Sono state create 16 diadi in cui ogni psicologo è stato associato a due ragazzi.

Lo studio ha previsto una prima fase di registrazione delle conversazioni spontanee tra psicologo e studente. Per ciascuna diade sono state audio-registrate due conversazioni, svolte nel centro psico-educativo, della durata di 20 minuti ciascuna, eseguite in due momenti diversi della giornata (all'inizio e alla fine delle attività solitamente previste). In totale sono state raccolte 32 registrazioni. Una volta terminate le registrazioni è stato chiesto agli psicologi partecipanti di compilare il Caregiver_Child Reminiscence Scale (CCRS, Kulkofsky & Koh, 2009), strumento che valuta le abitudini di reminiscing e la funzione ad esso attribuita nella diade genitore-bambino. Come nel I studio, agli psicologi è stato chiesto di rispondere facendo riferimento all'uso del reminiscing nella propria pratica professionale. Per una descrizione più dettagliata dello strumento si rimanda al Capitolo 4 (par. 4.3.2). Il ricercatore ha poi contattato ciascuno dei ragazzi partecipanti e gli ha somministrato l'intervista strutturata. La somministrazione è avvenuta in presenza o on-line, in base al centro di provenienza dei ragazzi. Le interviste svolte in presenza sono state somministrate in una stanza del centro in cui erano presenti il ricercatore e lo studente; per quelle svolte on-line è stato chiesto al ragazzo di potersi collegare da una postazione tranquilla. Prima di iniziare l'intervista il ricercatore ha spiegato le finalità della stessa, ponendola in continuità con le registrazioni che i ragazzi avevano svolto in precedenza. L'intervista era costituita da 7

domande aperte, in cui veniva chiesto ai ragazzi se, durante le attività al centro, erano soliti ricordare con gli psicologi episodi vissuti insieme in precedenza; se ne ricordavano uno nello specifico o se potevano definire una tematica che ricorreva spesso in queste conversazioni . Veniva poi chiesto di descrivere questi momenti in termini di piacevolezza e utilità, chiedendo una motivazione. Venivano, poi, poste una domanda relativa ai riferimenti emotivi eventualmente presenti in questi momenti, data l'importanza attribuita a questi aspetti negli studi di reminiscing condotti per questa fascia d'età, e una domanda legata ai processi di apprendimento, data la specificità del contesto d'indagine. Infine veniva data la possibilità di aggiungere altre informazioni rispetto alle funzioni attribuite, dai ragazzi, a questi momenti (APPENDICE 3). Tutte le interviste sono state audio-registrate e poi trascritte. Il tempo impiegato per somministrare l'intera intervista è stato, all'incirca, di 15 minuti.

6.3.3 Codifica delle conversazioni di reminiscing

Le conversazioni di reminiscing sono state trascritte mediante il sistema Chat di Childes (MacWhinney, 2007). La codifica è avvenuta seguendo lo schema proposto nel I studio (Cfr. Capitolo 4, par. 4.3.3).

6.3.4 Codifica delle interviste

Le interviste sono state trascritte "verbatim". In prima istanza si è proceduto a verificare la frequenza riferita dai ragazzi e i contenuti associati alla pratica di reminiscing. Successivamente, per le domande dalla 3 alla 7 dell'intervista (APPENDICE 3) è stata condotta un'analisi tematica con lo scopo di far emergere le funzioni, attribuite dagli adolescenti, alla pratica del ricordo condiviso. Per svolgere tale analisi è stato seguito il modello proposto da Braun e Clarke (2006) e ripreso da Nowell et al. (2017) che ha previsto sei diverse fasi di elaborazione. Come prima cosa, le interviste sono state lette, in modo

indipendente, da due ricercatori diverse volte per familiarizzare con il contenuto. Poi, per ogni domanda, ciascun ricercatore, individualmente, ha generato dei codici, ovvero ha individuato le sezioni importanti delle risposte fornite e, ad esse, ha attribuito delle etichette che hanno permesso di semplificare ed organizzare i contenuti. In alcuni casi è stato sufficiente codificare una risposta attribuendo una sola etichetta; in altri sono state attribuite più etichette che rispecchiassero le diverse informazioni riferite in un'unica risposta. Il terzo step ha previsto di raggruppare i codici emersi all'interno di temi più comprensivi. In seguito i due ricercatori, confrontandosi tra loro, hanno rivisto i codici inseriti all'interno di ogni nucleo tematico per verificare che essi costituissero un pattern coerente. In questa fase di revisione alcuni codici sono stati rivisti e modificati. Nella quinta fase di codifica i ricercatori hanno attribuito ai nuclei tematici un nome che potesse rappresentare in modo chiaro e completo i codici contenuti al suo interno. Infine l'ultimo passaggio è stato quello che ha previsto la stesura di questo contributo.

6.4 Risultati

Per quanto riguarda le conversazioni raccolte, il 20% delle conversazioni è stato codificato da due giudici indipendenti tra i quali è stato calcolato il grado di accordo. In caso di disaccordo è stato effettuato un confronto tra i giudici in modo da raggiungere una definizione condivisa delle categorie di analisi. Complessivamente è stato individuato un indice di concordanza tra i giudici elevato (K di Cohen $> .90$). Sui dati raccolti, sono state effettuate analisi descrittive (medie e deviazioni standard) e analisi non parametriche (Test di Friedman) a causa della scarsa numerosità del campione.

Per quanto riguarda le interviste, tutte le trascrizioni sono state codificate da due giudici indipendenti che si sono poi confrontati rispetto a codici e temi emersi. In caso di

disaccordo i giudici si sono confrontati e sono arrivati ad una definizione condivisa di temi e codici assegnati.

6.4.1 Presenza e contenuti di reminiscing

L'analisi delle 32 conversazioni oggetto di studio ha rilevato nove episodi di reminiscing. A dare l'avvio a questi momenti conversazionali è stato in tutti i casi lo psicologo.

I contenuti di questi scambi riguardano aspetti relativi agli apprendimenti su cui psicologo e ragazzo hanno lavorato nelle volte precedenti (4 episodi), al ricordo di esperienze condivise con lo psicologo, ma non relative agli apprendimenti (2 episodi per momenti di gioco, 2 per conversazioni su persone passate dal centro, 1 per attività di psico-educazione).

In due conversazioni gli psicologi hanno cercato di facilitare il ricordo dei ragazzi tramite l'uso di mappe e formulari; negli altri casi non stati utilizzati supporti per favorire il ricordo.

6.4.2 Analisi degli episodi di reminiscing: gli psicologi

Per quanto riguarda gli stili narrativi utilizzati dallo psicologo durante le conversazioni con i ragazzi, il test di Friedman ha messo in evidenza una differenza significativa ($\chi^2_{(2)}=15.69, p<.001$). Lo stile presente con maggiore frequenza è stato quello elaborativo ($M=5.11, SD=2.97$), rispetto a quello valutativo ($M=1.0, SD=0.86$) e ripetitivo ($M=.44, SD=0.52$).

Tra i riferimenti relativi al proprio Sé da parte degli psicologi, compaiono con maggiore frequenza quelli riferiti al Sé relazionale diade ($M=2.0, SD=2.1$) ($\chi^2_{(2)}=12.95, p=.006$). Invece, tra i riferimenti relativi al Sé dell'adolescente, quelli comparsi con maggiore frequenza sono relativi al Sé privato del ragazzo ($M=2.11, SD=2.11$) ($\chi^2_{(2)}=8.96, p=.01$).

Sono stati utilizzati riferimenti emotivi in tre conversazioni. Nel complesso sono state riferite 3 emozioni a valenza negativa (paura, rabbia) e una a valenza positiva (felicità). Tutti i riferimenti sono stati codificati come attribuzioni. Gli scambi interattivi relativi a questi riferimenti sono stati tutti codificati all'interno della categoria "attribuzione".

6.4.3 Analisi degli episodi di reminiscing: gli adolescenti

Anche per i ragazzi lo stile maggiormente utilizzato è quello elaborativo ($\chi^2_{(2)} = 6.54$, $p = .04$).

Le analisi hanno, inoltre, messo in evidenza una differenza significativa tra le sottocategorie relative al Sé riferito da pre-adolescenti e adolescenti, con una maggiore frequenza rispetto al proprio Sé privato ($M = 0.77$; $SD = 0.97$) ($\chi^2_{(2)} = 12.6$, $p = .006$). Non sono stati rilevati riferimenti relativi al Sé dello psicologo.

I riferimenti emotivi sono stati ritrovati in una sola conversazione. Sono stati utilizzati tre termini emotivi, di cui due riferiti a emozioni piacevoli (tranquillità, serenità) e uno per emozioni spiacevoli (imbarazzo), tutti con la funzione di attribuzione, stessa funzione degli scambi interattivi ad essi riferiti.

6.4.4 Abitudini e funzioni del reminiscing

Sui dati raccolti con il questionario CCRS (Kulkofsky & Koh, 2009) è stata condotta un'analisi descrittiva (medie e deviazioni standard).

Dall'analisi è emerso che gli psicologi affermano di utilizzare abbastanza di frequente il reminiscing e che attribuiscono particolare rilevanza alle funzioni che esso svolge rispetto a controllo emotivo, mantenimento delle relazioni, risoluzioni di problemi e come occasione di conversazione ($\chi^2_{(2)} = 31.62$, $p < .001$).

Tabella 1

Abitudini e funzioni di reminiscing rilevate dal CCRS (Kulkofsky & Koh, 2009)

	M	SD
Frequenza con cui si pratica il reminiscing	5.38	0.91
Controllo emotivo	5.53	0.61
Mantenimento delle relazioni	4.72	0.38
Risoluzione di problemi	4.70	1.04
Conversazione	4.68	0.98
Controllo comportamentale	4.50	0.83
Funzioni relative al Sé	4.0	0.60
Abilità cognitive	2.10	0.94

6.4.5 Le interviste

Tutti i ragazzi intervistati hanno riferito che durante le attività svolte al centro viene fatto uso del reminiscing (Figura 1). Due di essi non hanno fornito esempi di contenuti condivisi in questi momenti, mentre le risposte dei restanti 14 partecipanti sono state ricondotte a tre momenti principali: attività di studio (9), momenti di svago (7) e attività psico-educative (2) (Figura 2). A titolo esemplificativo si riportano, per ogni contenuto, alcuni riferimenti così come espressi dagli studenti.

“Più per materie, ad esempio matematica: faccio un argomento nuovo, non ho capito, ripasso prima il vecchio con le mappe.” (Attività di studio)

“Cose che sono successe, tipo abbiamo fatto il gruppo con C., al pomeriggio, in 5. E’ stato bello e poi ne abbiamo riparlato anche insieme agli altri dopo.” (Attività psico-educative)

“Magari se abbiamo fatto un lavoro (compito) particolare o è successa una certa cosa quando eravamo qua, magari divertente, la ritiriamo fuori per fare una battuta.”

(Attività di studio e momenti di svago)

Figura 1

Ricorso alla pratica di reminiscing durante le attività svolte al centro riferite dagli adolescenti

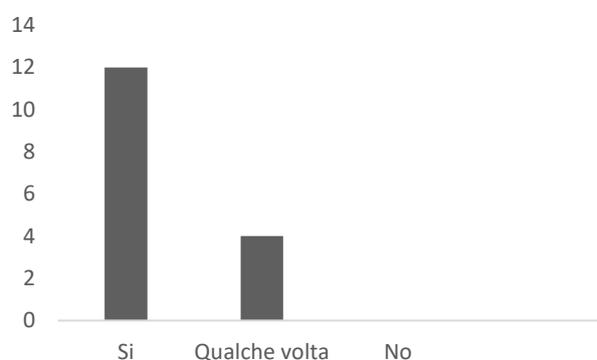
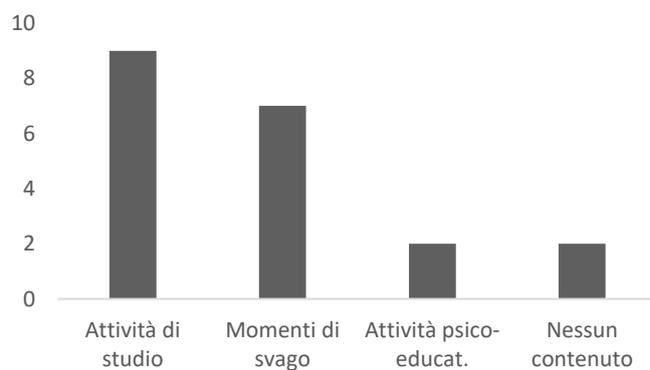


Figura 2

Contenuti condivisi durante i momenti di reminiscing riferiti dagli adolescenti



Questi momenti vengono definiti come piacevoli da 14 ragazzi, mentre due si riferiscono ad essi come momenti “neutri/normali” (Figura 3), inoltre tutti i ragazzi, riconoscono l’utilità delle occasioni di reminiscing con lo psicologo (Figura 4).

Figura 3

Piacevolezza riferita dei momenti di reminiscing

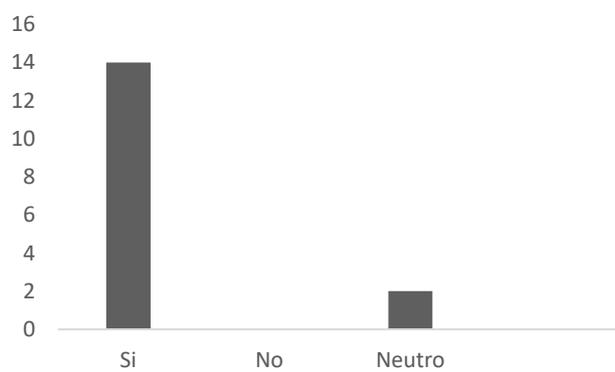
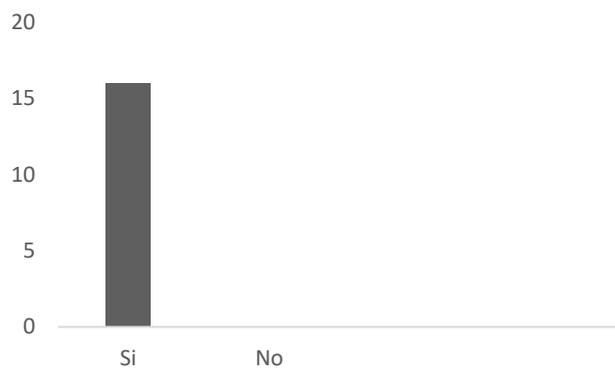


Figura 4

Utilità riferita dei momenti di reminiscing



L'analisi tematica svolta sulle motivazioni fornite dai ragazzi ha fatto emergere due grandi temi in riferimento alle funzioni di reminiscing che sono stati così denominati: “aspetti inerenti alla didattica” e “contenuti emotivi”.

All'interno degli “aspetti inerenti alla didattica” sono stati individuati due codici:

1) “ripasso che facilita nuovi apprendimenti”, in cui il focus di attenzione era più relativo ai contenuti. Sono state inserite qui le risposte di chi ha messo in evidenza che il ricordo di contenuti appresi in passato spesso è risultato propedeutico per la comprensione di nuovi contenuti;

2) “metodo di studio” in cui l'attenzione era più orientata ai processi di apprendimento. Sono state inserite qui tutte le risposte in cui è stato menzionato apertamente dai ragazzi che i momenti di reminiscing sulle strategie di apprendimento utilizzate in passato sono stati funzionali alla creazione di un metodo di studio efficace. Sono state inserite, inoltre, anche le risposte dei ragazzi che hanno menzionato l'utilità di questi momenti per la promozione di uno studio maggiormente autonomo.

Di seguito vengono riportate alcune delle risposte date dai ragazzi relative al tema della didattica con la rispettiva codifica.

“Si perché è un ripasso di quello che hai fatto, ricordi i punti precedenti e capisci meglio i nuovi.” (Ripasso che facilita nuovi apprendimenti)

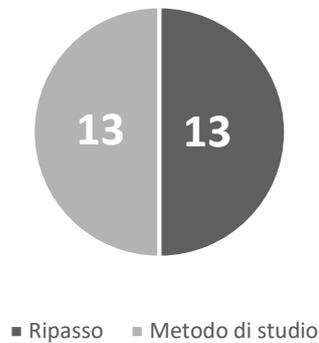
“Si perché se tu e l'operatore riuscite a capire un metodo, impari prima e ti serve per il futuro.” (Metodo di studio)

“Molto giusto perché se ti trovi un metodo di studio, come ti trovi meglio te a studiare, e puoi tenerlo anche dopo, nel tempo.” (Metodo di studio)

La Figura 5 mostra la frequenza delle risposte inerenti al tema della didattica attribuite ai due codici.

Figura 5

Frequenza dei codici appartenenti al tema “aspetti inerenti alla didattica”



I codici individuati per il tema “contenuti emotivi” sono stati quattro:

- 1) “connotazione emotiva sperimentata durante il momento del ricordo” al cui interno sono state inserite le risposte dei ragazzi in cui venivano riferite le emozioni sperimentate durante questi momenti;
- 2) “costruire la relazione/Sé relazionale”, codice utilizzato per indicare le risposte in cui l’attenzione è stata posta sulla funzione che i momenti di reminiscing hanno avuto per costruire e/o rafforzare la relazione con l’altro (psicologo o coetanei presenti al centro) e come occasione per comprendere meglio gli altri;
- 3) “Sé privato” per le risposte che hanno menzionato che la presenza di riferimenti emotivi durante i momenti di reminiscing è stata funzionale per la comprensione di se stessi;
- 4) “strategie di coping” al cui interno sono state inserite le risposte in cui la pratica di reminiscing è stata associata alla promozione di una migliore gestione delle emozioni e, di conseguenza, anche di aspetti comportamentali maggiormente funzionali.

Anche in questo caso vengono riportate, di seguito, alcune risposte dei ragazzi con la

rispettiva codifica.

“Perché si ride, si scherza.” (Connotazione emotiva sperimentata durante il ricordo)

“Si... Cioè... Utile per stare insieme bene, cioè per le relazioni... Con gli altri che ci sono, dico...E’ utile per creare un bel clima.” (Costruire la relazione/Sé relazionale)

“Per sentirsi meglio con se stessi.” (Sé privato)

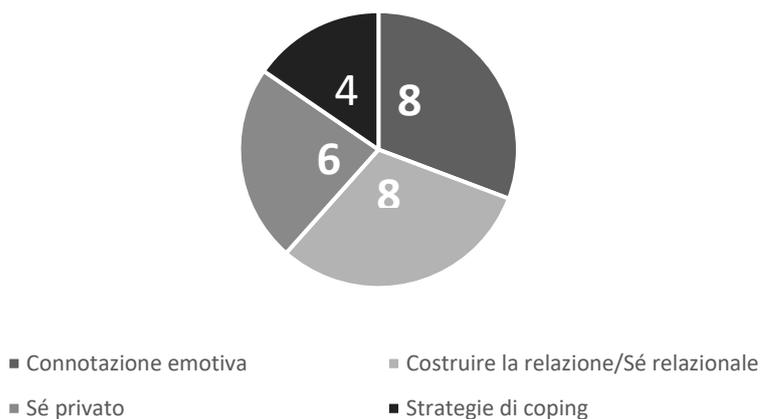
“Importante perché puoi capire come si trova una persona a parlare di certi argomenti e puoi capire una persona, cosa gli piace di più o di meno, e far capire anche me.” (Sé relazionale e Sé privato)

“Ci aiuta a capire come gestire certe situazioni, come potersi comportare quando ci si sente in un determinato modo.” (Strategie di coping e Sé privato)

La Figura 6 mostra la frequenza di ciascuno dei codici relativi al tema “contenuti emotivi”.

Figura 6

Frequenza dei codici appartenenti al tema “contenuti emotivi”



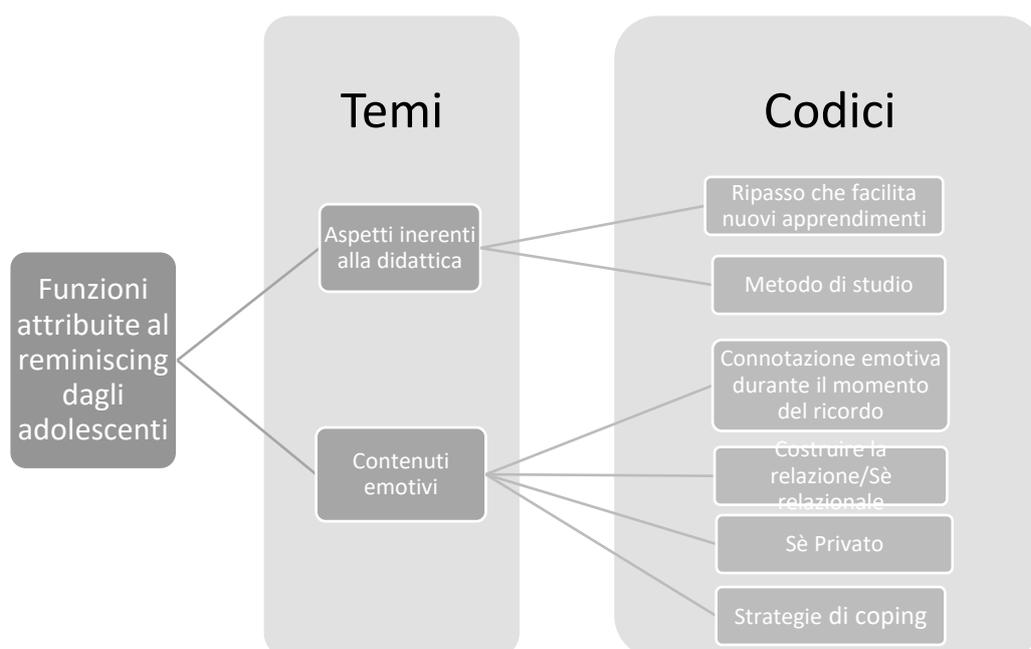
In alcuni casi ad una stessa risposta sono stati attribuiti due codici afferenti a temi diversi.

“Sì, perché abbiamo ricordato un bel momento, divertente con il cane che ci inseguiva.. E poi mi è servito anche per capire quello che stavo studiando.”

(Connotazione emotiva e ricordo che facilita nuovi apprendimenti)

Figura 7

Sintesi dei temi e dei codici emersi dall'analisi tematica delle interviste



6.5 Discussione

Il presente studio ha voluto indagare la presenza spontanea di conversazioni riconducibili al reminiscing all'interno della diade composta da psicologo-ragazzo con BES della scuola secondaria durante le attività svolte all'interno di centri psico-educativi. Si è, inoltre, voluto descrivere le caratteristiche dei momenti eventualmente rilevati ed indagare abitudini e

consapevolezza degli psicologi rispetto alle potenzialità associate all'uso del reminiscing in riferimento alla propria pratica lavorativa. Infine, attraverso un'intervista, sono stati coinvolti anche i ragazzi, membri delle diadi con cui erano state effettuate le registrazioni, per cogliere il loro punto di vista rispetto ad uso e funzioni della pratica di reminiscing durante gli scambi con gli psicologi.

Rispetto al primo obiettivo, il numero di scambi di reminiscing sul totale delle conversazioni (9/32) mostra che gli psicologi di questo studio facciano uso raramente del reminiscing durante le attività quotidiane con i ragazzi. Questo dato, tuttavia, sembra essere in contrasto con quanto dichiarato dagli psicologi stessi nel questionario self-report e con quanto riferito anche da pre-adolescenti e adolescenti nelle interviste. Questa discrepanza potrebbe suggerire la necessità di proseguire gli studi, approfondendo non solo il tema della consapevolezza degli operatori rispetto all'uso di determinate tecniche conversazionali ma anche quello delle modalità di rilevazione degli stessi momenti di reminiscing all'interno di contesti ancora scarsamente indagati.

In analogia con quanto emerso dal primo studio, anche in questo caso gli episodi di reminiscing rilevati sono stati principalmente incentrati su aspetti relativi al potenziamento degli apprendimenti, confermando le finalità degli interventi svolti dagli psicologi con questi ragazzi e gli obiettivi dei centri per l'apprendimento. Questo aspetto appare confermato da quanto hanno riferito gli studenti nelle interviste, indicando proprio aspetti relativi alla didattica tra i contenuti maggiormente oggetto di reminiscing.

Per quanto riguarda gli stili utilizzati, psicologi e ragazzi fanno ampio uso dello stile elaborativo. Questo se, da un lato, conferma quanto ritrovato in letteratura rispetto alla relazione tra stile adottato dal caregiver e stile adottato dal bambino (Peterson & McCabe, 1996), dall'altro si discosta da quanto emerso negli studi relativi alla popolazione adolescente in cui è stato evidenziato come, durante i momenti di reminiscing in famiglia, i caregiver

facciano un maggiore ricorso ad aspetti valutativi di conferma piuttosto che alla richiesta di elaborazioni (Fivush et al., 2009; McLean & Mansfield, 2011). Tuttavia il ricorso a tale stile mette in luce la volontà, da parte degli psicologi, di coinvolgere attivamente il proprio interlocutore. Quest'ultimo aspetto sembra essere percepito e confermato dalle risposte date dai ragazzi: essi si riconoscono come partecipanti attivi di questi scambi che possono portare ad un arricchimento emotivo e/o esperienziale reciproco e in cui narrazioni e significati vengono co-costruiti. In queste risposte emergono, infatti, numerosi riferimenti alle dimensioni del proprio Sé privato e del Sé relazionale diade. Anche nelle conversazioni in cui sono stati trovati episodi riconducibili al reminiscing compare con frequenza, da parte degli psicologi, la presenza di riferimenti a queste due dimensioni. Questo dato potrebbe essere indicativo del fatto che l'obiettivo perseguito dallo psicologo, in questi momenti, non sia limitato solo a trasmettere un contenuto didattico ma voglia anche creare, per il ragazzo, un'occasione di riflessione su di sé e su ciò che lo caratterizza come studente. La presenza di riferimenti al Sé privato dell'adolescente è altresì importante se si considera quanto il tema della costruzione della propria identità sia importante a questa età (Blos, 1979; Corsano, 2018).

Nelle conversazioni analizzate sono stati rilevati pochi riferimenti emotivi (quattro da parte degli psicologi e tre da parte dei ragazzi). Questo dato si pone in contrasto sia con quanto riportato dagli psicologi nel questionario sulle abitudini di reminiscing in cui è emersa come prioritaria la funzione di "controllo emotivo" sia con quanto riferito dagli adolescenti stessi nelle interviste, nelle cui risposte sono comparsi numerosi riferimenti alle emozioni (sia a valenza emotiva positiva, come la tranquillità, sia a valenza emotiva negativa, come rabbia, ansia), al Sé privato e alle strategie di coping. Tale discrepanza suggerisce ancora una volta la necessità di proseguire con le ricerche relative alla pratica di reminiscing in contesti diversi da quello familiare. Tuttavia è significativo che psicologi e ragazzi riconoscano il ruolo che il

reminiscing può assolvere, anche all'interno dei centri psico-educativi, in termini di regolazione emotiva e comportamentale, confermando quanto rilevato nei contesti familiari (Laible & Panfile, 2009; Leyva & Nolivós, 2015; Wareham & Salmon, 2006) e, in particolar modo in riferimento all'adolescenza (Bohanek et al., 2008; Fivush et al., 2009). Altro aspetto che emerge come rilevante, dal questionario compilato dagli psicologi, è l'uso del reminiscing come occasione per creare e mantenere la relazione con l'adolescente. Questo sembrerebbe essere confermato dai diversi riferimenti al Sé relazionale diade che sono emersi nell'analisi delle conversazioni. Infine, in riferimento al questionario compilato dagli psicologi, si nota che, seppure il contesto in cui lo studio è stato condotto sia di potenziamento degli apprendimenti, gli psicologi danno minima importanza alla funzione del reminiscing per potenziare le abilità cognitive (funzione che compare all'ultimo posto). Sarebbe interessante, dal punto di vista aziendale, riprendere questo dato e creare occasioni di confronto e formazione su questo aspetto.

Dalle interviste, inoltre, è stato possibile cogliere che i ragazzi percepiscono i momenti di reminiscing come utili e piacevoli. I due temi emersi in relazione alle funzioni attribuite alla pratica del ricordo condiviso hanno messo in luce che, quando orientata alla didattica, la pratica del reminiscing è utile principalmente come aspetto chiarificatore o di consolidamento degli apprendimenti e come funzionale all'autonomia nello studio. Ma quando è legata ad eventi di altro tipo essa può diventare occasione di condivisione e rielaborazione di contenuti di tipo emotivo, confermando quanto riportato in letteratura rispetto alle potenzialità del reminiscing (Wareham & Salmon, 2006). In modo particolare sembra essere confermato che, quando l'evento ricordato è a valenza emotiva positiva, la funzione dei momenti di reminiscing sia legata al condividere e consolidare la relazione con i pari e con lo psicologo; mentre quando si ricorda un evento relativo ad emozioni spiacevoli, la funzione del

reminiscing sia più orientata a riflettere su strategie di regolazione emotiva (Sales & Fivush, 2005; Sameroff & Fiese, 1999; Svane et al., 2022).

I dati riportati in questo studio, seppure di natura esplorativa e scarsamente generalizzabili ad altri contesti per via della scarsa numerosità campionaria, possono diventare spunto di riflessioni sul piano teorico ed applicativo.

Dal punto di vista teorico sarebbe interessante proseguire le ricerche sul reminiscing all'interno di contesti di tipo psico-educativo con una popolazione di adolescenti per individuarne, con maggiore possibilità di generalizzazione, frequenza e caratteristiche, magari approfondendo anche aspetti legati a possibili interazioni tra stile e differenze di genere di psicologi e ragazzi per avere più elementi di confronto con quanto rilevato dalla letteratura.

Dal punto di vista della pratica, oltre alla possibilità di approfondire con gli operatori le implicazioni legate allo stile di conduzione dei momenti di reminiscing, è interessante riportare che, a livello aneddotico, i ragazzi hanno partecipato con disponibilità alle interviste. Le domande poste li hanno portati ad esprimere apertamente ed in modo attivo il loro pensiero rispetto ai processi di intervento che li riguardano. Questa constatazione, dal punto di vista aziendale, potrebbe suggerire l'utilità di proporre, con più sistematicità, momenti di riflessione che coinvolgano gli stessi adolescenti su aspetti che riguardano l'intervento e sui processi stessi di apprendimento, per favorire un loro maggior engagement nel percorso terapeutico e psico-educativo.

CONCLUSIONI

Riflessioni complessive sulla ricerca

Il presente lavoro di tesi ha preso avvio dall'interesse per alcune competenze relative a studenti con BES. La natura aziendale del percorso di Dottorato ha fatto sì che l'attenzione fosse rivolta, in particolar modo, al lavoro che lo psicologo può svolgere, con questo target di popolazione, all'interno di centri che propongono attività di potenziamento degli apprendimenti e di sostegno al benessere socio-emotivo. Nello specifico, il focus d'interesse è stato relativo al tema del reminiscing e alle sue possibili applicazioni nella diade psicologo-studente con BES.

Gli studi condotti hanno permesso di confermare, in parte, quanto emerso in letteratura sul tema del reminiscing nella diade genitore-bambino ed hanno aperto a nuove prospettive di ricerca.

Il I ed il III studio hanno permesso di rilevare che anche all'interno della diade psicologo-studente con BES si fa uso del reminiscing. Nel complesso, aver indagato il reminiscing in questi contesti ha permesso di evidenziare come gli psicologi siano tendenzialmente elaborativi nei momenti di conversazione sul passato. Questo dimostra l'intenzione, da parte dei professionisti, di voler elaborare insieme a bambini e ragazzi gli accadimenti che li hanno coinvolti, sollecitandoli a diventare parte attiva della conversazione.

La proposta di un training di reminiscing, presentata nel II studio, si rivela essere un elemento innovativo per quanto riguarda il contesto e la popolazione coinvolta. I risultati ottenuti, oltre a confermare l'efficacia degli interventi ritrovati in letteratura, indicano la possibilità di poter estendere questi percorsi anche a contesti diversi, con esiti positivi per le abilità di reminiscing degli adulti coinvolti e con una ricaduta importante sulle competenze di reminiscing dei bambini.

Nel complesso, aver proposto agli psicologi di tutti gli studi uno strumento finalizzato ad indagare le loro abitudini di reminiscing ha permesso di ottenere maggiori informazioni circa la consapevolezza e le finalità legate al ricorso di tale pratica da parte degli operatori. Questo, inoltre, ha portato a far emergere riflessioni sulle caratteristiche e la qualità delle conversazioni tra psicologi e bambini/ragazzi in funzione delle finalità indicate. Sono inoltre emersi nuovi interrogativi di ricerca rispetto a variabili da indagare e modalità di rilevazione all'interno di questi contesti.

Seppure i risultati ottenuti richiedano di essere ulteriormente validati con un campione più rappresentativo, il coinvolgimento degli adolescenti nelle interviste, altro aspetto innovativo del presente lavoro di tesi, ha permesso di vedere confermato il valore che il ricorso alla pratica di reminiscing ha all'interno di questi contesti, soprattutto in riferimento alle funzioni emotive e ad aspetti legati agli apprendimenti. Questo, da un lato, conferma le finalità degli interventi portati avanti dai professionisti all'interno dei centri per l'apprendimento; dall'altro suggerisce agli operatori che lavorano in ambito clinico ed educativo che proporre a ragazzi con BES momenti di riflessione sui processi di apprendimento sperimentati insieme in passato può essere utile per promuovere, negli studenti, una maggiore consapevolezza relativa al ruolo attivo che essi stessi hanno nel rendere funzionali questi processi.

Inoltre, alla luce di quanto emerso nel primo capitolo, le interviste fatte ai ragazzi e i risultati dello studio II confermano che raccontare esperienze personali passate in presenza di un adulto che svolge un ruolo supportivo nel racconto, che partecipa attivamente e che valida i contributi dell'interlocutore, può, effettivamente, essere un buon mezzo per avvicinare bambini e ragazzi al tema della narrazione (di Sé o di un evento) con un carico emotivo e cognitivo diverso da quanto richiesto da story telling e retelling. Tuttavia, dai dati dello studio II, emerge l'importanza, per i bambini con BES del "fare pratica", infatti è solo al termine

delle tre settimane di training in cui psicologo e bambino sono stati coinvolti che sono stati trovati cambiamenti significativi negli stili narrativi. Questo può orientare la pratica lavorativa, sottolineando quanto, rispetto ad una richiesta impegnativa come quella della narrazione, sia importante proporre a bambini con BES momenti di pratica, con continuità e sistematicità, per consolidare le competenze acquisite.

Nonostante questo lavoro di tesi presenti dei limiti, quali la scarsa numerosità campionaria dei singoli studi e l'assenza di follow-up per il percorso di training, esso può essere di spunto per individuare sia nuovi scenari di ricerca volti ad approfondire presenza e funzioni del reminiscing anche in contesti extra-familiari, sia nuovi risvolti applicativi.

Ricadute della ricerca a livello aziendale

Gli studi condotti nel percorso di Dottorato hanno avuto ricadute applicative importanti per l'azienda in cui è stato portato avanti il progetto di Dottorato Industriale.

Questa tipologia di Dottorato può, infatti, rappresentare un'occasione per introdurre in azienda ulteriore sviluppo di competenze specialistiche di elevato livello, mentre per gli enti di ricerca la promozione di Dottorati Industriali è una preziosa occasione per favorire il trasferimento della ricerca alle imprese. Negli ultimi anni TICE, cooperativa sociale in cui è stato portato avanti il percorso di Dottorato, sta sperimentando una profonda trasformazione legata all'*open innovation*. L'innovazione aperta è un nuovo approccio strategico e culturale in base al quale le imprese, per creare più valore e competere meglio sul mercato, scelgono di ricorrere non più e non soltanto a idee e risorse interne, ma anche a idee, soluzioni, strumenti e competenze tecnologiche che arrivano dall'esterno, in particolare da startup, università, istituti di ricerca, fornitori, inventori, programmatori e consulenti. Questo nuovo approccio di gestione dell'innovazione richiede quindi che le imprese adottino un modello di business

aperto, che lasci fluire idee e tecnologie dall'esterno all'interno dell'impresa e dall'interno all'ambiente esterno. Nell'intento di implementare questo approccio, TICE ha scelto di configurarsi come startup di servizi in ambito sociale, con un focus specifico per i settori dell'educazione, istruzione e formazione, della formazione universitaria e post-universitaria, e della formazione extra-scolastica finalizzata alla prevenzione della dispersione scolastica e al successo scolastico e formativo.

A partire dalle riflessioni condivise durante il percorso di Dottorato che ha portato alla presente tesi, TICE ha introdotto, in effetti, una serie di innovazioni.

Innanzitutto sta sviluppando, con il coordinamento di varie figure di psicologi e psicoterapeuti e del pedagogo presenti all'interno del proprio staff, una serie di podcast rivolti ai professionisti delle aree psicologica ed educativa, che lavorano con bambini e adolescenti delle scuole primaria e secondaria. I podcast sono in fase di progettazione e verranno sviluppati ulteriormente alla luce dei risultati degli studi, al fine di trasmettere ad altri professionisti conoscenze e strumenti per promuovere l'utilizzo del *reminiscing* all'interno della propria pratica professionale nonché l'uso di stili di *reminiscing* elaborativi e attenti a diversi aspetti della relazione.

Un ulteriore obiettivo, legato a quello appena descritto, riguarda l'inserimento all'interno del Master in *Applied Behavior Analysis* (un master in collaborazione tra Università di Parma e TICE), rivolto a professionisti delle aree psicologica ed educativa, di lezioni sul tema del *reminiscing*.

L'azienda sta inoltre strutturando, con il coinvolgimento di due studenti che stanno svolgendo il tirocinio professionalizzante di Psicologo, un'indagine da sottoporre ai professionisti che operano in contesti socio-educativi di diversi comuni delle province di Piacenza, Parma, Reggio Emilia e Modena, al fine di raccogliere ulteriori dati sui temi trattati dal primo studio.

Sul fronte della formazione interna, nel corso del prossimo anno e con cadenza trimestrale, verranno svolti incontri rivolti allo staff dell'azienda, per la formazione di quest'ultimo sulle basi scientifiche del *reminiscing*, con discussione dei risultati degli studi e confronto sulle implicazioni per i servizi offerti all'utenza. In queste occasioni lo staff avrà l'opportunità di confrontarsi sull'implementazione dei servizi ispirati alla formazione ricevuta su questo tema e creare contenuti che, grazie al supporto del media manager aziendale, verranno poi condivisi attraverso i social media di TICE, con lo scopo di diffondere una cultura *evidence-based* su questi argomenti. L'azienda sta valutando, per il prossimo anno, di ampliare i servizi di psico-educazione già offerti da TICE a studenti delle scuole primaria e secondaria, con l'introduzione, all'interno dei percorsi, di nuclei specifici dedicati alla pratica del *reminiscing*, con conseguente valutazione degli esiti per la promozione di una maggiore capacità, nei bambini e adolescenti, di gestione degli aspetti emotivi e comportamentali che intervengono nei processi di apprendimento.

I servizi rivolti alle famiglie, inoltre, potranno essere arricchiti attraverso una proposta di parent training mirato al trasferimento alle figure genitoriali di conoscenze e tecniche utili a migliorare la regolazione emotiva e comportamentale nei contesti familiari. Nello specifico le considerazioni emerse hanno portato alla creazione di un albo illustrato dedicato alle famiglie di bambini neurodivergenti che esplicita alcuni elementi di dialogo tipicamente connessi allo svolgimento dei compiti. L'albo illustrato è stato pubblicato ed è stato, per la cooperativa, fonte di ricavo (<https://www.officinegutenberg.it/prodotto/il-mostro-dei-compiti/>).

Le riflessioni emerse da questo percorso di dottorato sono in fase di trasferimento all'interno di un altro percorso di dottorato, sempre ospitato presso l'azienda, in particolare modo rivolto alla creazione e validazione di una applicazione che riesca a mettere in contatto in modo sicuro giovani con disturbi del neurosviluppo e persone anziane allo scopo di

accrescere le opportunità di conversazione e interazione allontanando il rischio di isolamento sociale e aumentando il benessere psicologico.

Infine TICE, in qualità di impresa sociale, è inserita in un progetto di valutazione degli outcomes (bilancio sociale) e potrà presentare i dati emersi grazie al percorso di dottorato svolto quali esiti di efficacia ed efficienza del modello di servizi. Quest'ultimo, infatti, è attualmente implementato anche all'interno di startup presso cui è stata raccolta parte dei dati e costituisce un prodotto di interesse per altre realtà aziendali in fase di creazione o rinnovamento. La replicabilità e trasversalità del modello e dei suoi outcomes divengono quindi dati oggettivi e misurabili che possono essere condivisi e comunicati. Come già descritto, tutti i servizi e i progetti finora proposti vedono il coinvolgimento di diverse figure interne all'azienda, afferenti a diverse mansioni e livelli, con l'obiettivo di implementare un'azione puntuale e capillare di rifinitura delle competenze e dei servizi.

BIBLIOGRAFIA

- Aboutalebi, M., & Tahmasian, K. (2010). Training mothers of preschoolers in elaborative conversational style. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(4), 427-431.
- Accorti Gamannossi, B., & Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language*, 34(3), 262-272.
- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A., & Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: a longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33(5), 309-323.
- Albanese, O., Farina, E., & Grazzani Gavazzi I. (2008a). La competenza emotiva e la comprensione delle emozioni. In O. Albanese & P. Molina (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)* (pp.21-54). Edizioni Unicopli.
- Albanese, O., & Molina, P., (2008). Il test di comprensione delle emozioni (TEC). In O. Albanese & P. Molina (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)* (pp. 55-64). Edizioni Unicopli.
- Albanese, O., Molina, P., & Antoniotti, C. (2008b). Manuale di somministrazione e codifica. In O. Albanese & P. Molina (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)* (pp. 85-109). Edizioni Unicopli.
- Altmann, L.J.P., Lombardino, L.J., & Puranik, C. (2008). Sentence production in students

- with dyslexia. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(1), 55-76.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Amorotti, G., Cavallini, F., & Corsano, P. (2021) Competenze narrative orali di bambini in età scolare con Learning Disabilities e Developmental Language Disorder. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 25(3), 357-388. <https://doi.org/10.1449/100102>
- Andrews, R., & Van Bergen, P. (2020). Characteristics of educators' talk about decontextualized events. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 362-376.
- Andrews, R., Van Bergen, P., & Wyver, S. (2019). Reminiscing and future talk conversations between young children, their early childhood educators and mothers. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 254-268.
- Antonietti, A., Liverta-Sempio, O., & Marchetti, A. (Eds.) (2006), *Theory of mind and language in developmental context*. Springer.
- Babayig'it, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: a 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148-168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353>.
- Bateman, A. (2013). Responding to children's answers: questions embedded in the social context of early childhood education. *Early Years: An International Research Journal*, 33(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.800844>
- Baumgartner, E., & Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano: lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Erickson.
- Befi-Lopes, D.M., Bento, A.C.P., & Perissinoto, J. (2008). Narration of stories by children with Specific Language Impairment. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(2), 93-98.

- Behrens, B., Edler, K., Cote, K., & Valentino, K. (2022). Child internalizing symptoms during the COVID-19 pandemic among maltreating and non-maltreating families: examining the effects of family resources and the Reminiscing and Emotion Training intervention. *Child Abuse & Neglect, 130*(1).
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105375>
- Bigozzi, L., & Vettori, G. (2016). To tell a story, to write it: developmental patterns of narrative skills from preschool to first grade. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 461-477.
- Bird, A., & Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology, 42*(4), 613-625.
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., & Catalise-2 Consortium (2017). Phase 2 of Catalise: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*, 1068-1080.
- Blos, P. (1979). *The Adolescent Passage*. International University Press.
- Bohanek, J. G., Marin, K. A., & Fivush, R. (2008). Family Narratives, Self, and Gender in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence, 28*(1), 153-176.
<https://doi.org/10.1177/0272431607308673>
- Boland, A. M., Haden, C. A., & Ornstein, P. A. (2003). Boosting children's memory by training mothers in the use of an elaborative conversational style as an event unfolds. *Journal of Cognition and Development, 4*(1), 39-65.
- Boscolo, B., Ratner, N.B., & Rescorla, L. (2002). Fluency of school-aged children with a history of Specific Expressive Language Impairment: an exploratory study. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 41-49.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic

- impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brizzolara, D. (2001). Imparare la lingua scritta. In L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp. 215-251). il Mulino.
- Brody, L. R. (1997). Gender and emotion: beyond stereotypes. *Journal of Social Issues*, 53(2), 369-393.
- Buckner, J. P., & Fivush, R. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology*, 12(4), 407-429.
- Buckner, J. P., & Fivush, R. (2000). Gendered themes in family reminiscing. *Memory*, 8(6), 401-412.
- Burch, M. M., Austin, J., & Bauer, P. J. (2004). Understanding the emotional past: relations between parent and child contributions in emotionally negative and nonnegative events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 276-297.
- Cain, W. J. (2004). Telling stories: examining the effects of elaborative style, reporting condition, and social class in preschoolers' narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 139-158.
- Camaioni, L. (2001). Imparare a comunicare efficacemente. In L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp. 153-178). il Mulino.
- Camodeca, M., Di Michele, C., Mela, M., & Cioffi, R. (2010). Adattamento italiano del Self Description Questionnaire per bambini di età scolare e preadolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 673-696. <https://doi.org/10.1421/32906>.
- Carmioli, A. M., Sparks, A., & Conejo, L. D. (2022). Book sharing and reminiscing: caregivers' conversational style and children's language and literacy development in low-income Costa Rican families. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 110-125.

- Carr, M. (2011). Young children reflecting on their learning: teachers' conversation strategies. *An International Research Journal*, 31(3), 257-270.
- Celi, F. (2017). *Talvolta i fiumi straripano*. Erickson.
- Celinska, D.K. (2004). Personal narratives of students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 83-98.
- Cervantes, C. A., & Callanan, M. A. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), 88-98.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.1.88>
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2016). Child maltreatment and developmental psychopathology: A multilevel perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Maladaptation and psychopathology* (pp. 457-512). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy311>
- Cicchetti, D., & Valentino, K. (2015). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: failure of the average expectable environment and its influence on child development. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology (Vol. 3)* (pp. 129-201). Wiley.
- Cigala, A. (2018). Insegnare un approccio inclusivo. In L. Molinari, P. Corsano & A. Cigala, *Psicologia dei processi di sviluppo e di adattamento in classe* (pp. 149-170). il Mulino.
- Cigala, A., & Corsano, P. (2011). *Ricomincio da tre. Competenza emotiva e costruzione del sé in età prescolare*. Unicopli Editore.
- Cleveland, E. S., & Morris, A. (2014). Autonomy support and structure enhance children's memory and motivation to reminisce: a parental training study. *Journal of Cognition and Development*, 15(3), 414-436.
- Colozzo, P., Gillam, R.B., Wood, M., Schnell, R.D., & Johnston, J.R. (2011). Content and

- form in the narratives of children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609-1627.
- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.
- Copmann, K.S.P., & Griffith, P.L. (1994). Event and story structure recall by children with Specific Learning Disabilities, Language Impairments, and normally achieving children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 23(3), 231-248.
- Corsano, P. (2018). Processi e compiti di sviluppo in adolescenza. In L. Molinari, P. Corsano & A. Cigala, *Psicologia dei processi di sviluppo e di adattamento in classe*. il Mulino.
- Corsano, P., Cigala, A., & Majorano, M. (2014). Gli effetti del training sulle conversazioni madre-bambino in età prescolare su eventi del passato: implicazioni evolutive e cliniche. *Ricerche di Psicologia*, 4, 639-662. <https://doi.org/10.3280/RIP2014-004007>
- Corsano, P., & Guidotti, L. (2019). Parents' reminiscing training in typically developing and "at risk" children: a review. *Early Child Development and Care*, 189 (1), 143-156.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. *Child development*, 70(4), 853-865.
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review*, 56(3), 271-286.
- Denham S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development*, 56(6), 197-201.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & emotion*, 26(4), 667-679.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., &

- Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child development*, 74(1), 238-256.
- Derby, M., Macfarlane, A., & Gillon, G. (2022). Early literacy and child wellbeing: exploring the efficacy of a home-based literacy intervention on children's foundational literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(2), 254-278.
- Direttiva Ministeriale *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (27 dicembre 2012).
https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/368339
- Dodwell, K., & Bavin, E.L. (2008). Children with Specific Language Impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 201-218.
- Duinmeijer, I., De Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You feel sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on pro-social behaviors: findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20, 93-110. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x>
- Epstein, S.A., & Phillips, J. (2009). Storytelling skills of children with Specific Language Impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(3), 285-300.
- Farrar, M. J., Fasig, L. G., & Welch-Ross, M. K. (1997). Attachment and emotion in

- autobiographical memory development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67(3), 389-408.
- Feagans, L., & Short, E.J. (1984). Developmental differences in the comprehension and production of narratives by Reading Disabled and normally achieving children. *Child Development*, 55(5), 1727-1736.
- Fey, M.E., Catts, H.W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J.B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Finestack, L.H., Fey, M.E., & Catts, H.W. (2006). Pronominal reference skills of second and fourth grade children with Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, 39, 232-248.
- Fisher, E.L., Burton-Hulsey, A., Walters, C., Sevcik, R.A., & Morris, R. (2019). Executive functioning and narrative language in children with dyslexia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28, 1127-1138.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal*, 35(1), 37-46.
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1(1), 49-58.
<https://doi.org/10.1177/1750698007083888>
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559-582.
- Fivush, R., & Buckner, J. P. (2000). Gender, sadness, and depression: the development of emotional focus through gendered discourse. *Gender and emotion: Social psychological perspectives*, 232-253. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.012>
- Fivush, R., & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother child conversations about

- the past. *Discourse Processes*, 11(3), 337-355.
- Fivush, R., & Haden, C.A. (2005). Parent-Child reminiscing and the construction of a subjective self. In B.D. Homer & C.S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The Development of Social Cognition and Communication* (pp. 315-335). Erlbaum.
- Fivush, R., Haden, C., & Reese, E. (1996). Remembering, recounting, and reminiscing: the development of autobiographical memory in social context. In D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (pp. 341–359). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527913.014>
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77(6), 1568-1588.
- Fivush, R., Hazzard, A., McDermott Sales, J., Sarfati, D., & Brown, T. (2003). Creating coherence out of chaos? Children's narratives of emotionally positive and negative events. *Applied Cognitive Psychology*, 17(1), 1-19.
- Fivush, R., Marin, K., McWilliams, K., & Bohanek, J. G. (2009). Family reminiscing style: parent gender and emotional focus in relation to child well-being. *Journal of Cognition and Development*, 10(3), 210-235.
<https://doi.org/10.1080/15248370903155866>
- Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Mother–child talk about the past locates the self in time. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 235-251.
- Fivush, R., & Sales, J. M. (2006). Coping, attachment, and mother-child narratives of stressful events. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 125-150.
- Fonagy, P., Redfern, S., & Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 51-61.

- Gillam, R.B., & Carlile, R.M. (1997). Oral reading and story retelling of students with Specific Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28, 30-42.
- Gillam, R.B., & Johnston, J.R. (1992). Spoken and written language relationships in Language/Learning-Impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(6), 1303-1315.
- Goodvin, R., & Romdall, L. (2013). Associations of mother–child reminiscing about negative past events, coping, and self-concept in early childhood. *Infant and Child Development*, 22(4), 383-400.
- Graneist, A., & Habermas, T. (2019). Exploring gender differences in the use of internal state language in mother–adolescent reminiscing. *Sex Roles*, 82, 321-335.
<https://doi.org/10.1007/s11199-019-01053-9>
- Grazzani Gavazzi, I., Ornaghi, V., & Antoniotti, C. (2011). *La competenza emotiva dei bambini: proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*. Erickson.
- Greenhalagh, K.S., & Strong, C.J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34, 114-125.
- Griffith, P.L., Ripich, D.N., & Dastoli, S.L. (1986). Story structure, cohesion, and propositions in story recalls by Learning-Disabled and nondisabled children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(6), 539-555.
- Guidotti, L., Solari, F., Bertolini, P., Gebennini, E., Ghiaroni, G., & Corsano, P. (2019). Reminiscing on acute and chronic events in children with cancer and their parents: an exploratory study. *Child: Health, Care and Development*, 45(4), 568-576.
- Guo, L., Tomblin, J.B., & Samelson, V. (2008). Speech disruptions in the narratives of

- English speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 722-738.
- Habermas, T., Negele, A., & Brenneisen Mayer, F. (2010). "Honey, you're jumping about"- Mothers' scaffolding of their children's and adolescents' life narration. *Cognitive Development*, 25(4), 339-351. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.08.004>.
- Han, J. J., Leichtman, M. D., & Wang, Q. (1998). Autobiographical memory in Korean, Chinese, and American children. *Developmental psychology*, 34(4), 701-713. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.4.701>
- Harris, P.L. (1989). *Children and emotion: the development of psychological understanding*. Balckwell.
- Harris, M. A., Donnellan, M. B., Guo, J., McAdams, D. P., Garnier-Villarreal, M., & Trzesniewski, K. H. (2017). Parental co-construction of 5-to 13-year-olds' global self-esteem through reminiscing about past events. *Child Development*, 88(6), 1810-1822.
- Hayne, H., & MacDonald, S. (2003). The socialization of autobiographical memory in children and adults: the roles of culture and gender. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.) *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 99-120). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hedrick, A. M., Haden, C. A., & Ornstein, P. A. (2009). Elaborative talk during and after an event: conversational style influences children's memory reports. *Journal of Cognition and Development*, 10(3), 188-209.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental psychology*, 34(5), 1026-1037.
- Humphries, T., Cardy, J.O., Worling, D.E., & Peets, K. (2004). Narrative comprehension and

- retelling abilities of children with Nonverbal Learning Disabilities. *Brain and Cognition*, 56, 77-88.
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., & Mostow, A. J. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education & Development*, 15(4), 407-422.
- Kaderavek, J.N., Gillam, R.B., Ukrainetz, T.A., Justice, L.M., & Eisenberg, S.N. (2004). School-age children's self-assessment of oral narrative production. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 37-48.
- Kaderavek, J.N., & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without Specific Language Impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Kida, A.S.B., Avila, C.R.B., & Capellini, S.A. (2015). Syntactic markers in the oral retelling of dyslexic students. *CoDAS*, 27(6), 557-564.
- Kim, Y.S., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, 37, 27-37.
- Klecan-Aker, J.S.K. (1993). A treatment programme for improving story-telling ability: a case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 9(2), 105-115.
- Kuebli, J., Butler, S., & Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: relations of maternal language and child gender over time. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 265-283.
- Kulkofsky, S., & Koh, J. B. K. (2009). Why they reminisce: caregiver reports of the functions of joint reminiscence in early childhood. *Memory*, 17(4), 458-470.
- Kuvac̆ Kraljević, J., Hržica G., & Vdović Group (2020). A comparative macrostructural analysis of narrative discourse in children with typical language development and Developmental Language Disorder. *Društvena Istraživanja*, 29(3), 453-470.

- Laible, D. (2004). Mother–child discourse surrounding a child’s past behavior at 30-months: links to emotional understanding and early conscience development at 36-months. *Merrill Palmer Quarterly*, 50(2), 159-180.
- Laible, D., & Panfile, T. (2009). Mother-child reminiscing in the context of secure attachment relationships: lessons in understanding and coping with negative emotions. In J. Quas & R. Fivush (Eds.), *Stress and memory development: Biological, social and emotional considerations* (pp. 166-195). Oxford University Press.
- Laible, D., Panfile, T., & Augustine, M. (2013). Constructing emotional and relational understanding: the role of mother–child reminiscing about negatively valenced events. *Social Development*, 22(2), 300-318.
- Laible, D., & Song, J. (2006). Affect and discourse in mother–child co-constructions: constructing emotional and relational understanding. *Merrill Palmer Quarterly*, 52(1), 44-69.
- Lawson, M., Jaeger, B., McManus, E., Speidel, R., & Valentino, K. (2021). Maternal reminiscing is associated with preschoolers’ reports of maltreatment during forensic interviews. *Child Maltreatment*, 26(1), 105-114.
<https://doi.org/10.1177/1077559520925180>
- Lawson, M., Valentino, K., McDonnell, C. G., & Speidel, R. (2018). Maternal attachment is differentially associated with mother–child reminiscing among maltreating and nonmaltreating families. *Journal of Experimental Child Psychology*, 169, 1-18.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.12.005>.
- Léonard, C., Geurten, M., & Willems, S. (2022). Parental reminiscing training and preschoolers’ memory and metacognition: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention

- improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*, 1-24.
- Leyva, D., & Nolivós, V. (2015) Chilean family reminiscing about emotions and its relation to children's self-regulation skills. *Early Education and Development*, *26*(5-6), 770-791. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1037625>
- Leyva, D., Reese, E., Grolnick, W., & Price, C. (2009). Elaboration and autonomy support in low-income mothers' reminiscing: links to children's autobiographical narratives. *Journal of Cognition and Development*, *9*(4), 363-389.
- Leyva, D., Reese, E., Laible, D., Schaughency, E., Das, S., & Clifford, A. (2020). Measuring parents' elaborative reminiscing: differential links of parents' elaboration to children's autobiographical memory and socioemotional skills. *Journal of Cognition and Development*, *21*(1), 23-45.
- Leyva, D., Sparks, A., & Reese, E. (2012). The link between preschoolers' phonological awareness and mothers' book-reading and reminiscing practices in low-income families. *Journal of Literacy Research*, *44*(4), 426-447.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with Language Disorders and children with normal language: a critical review of literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, *36*(5), 868-882.
- Mackie, C.J., Dockrell, J., & Lindsay, G. (2013). An evaluation of the written texts of children with SLI: the contributions of oral language, reading and phonological short-term memory. *Reading and Writing*, *26*(6), 865-888.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk: volume I: Transcription format and programs, Volume II: the database*. Psychology Press.
- Magenes, S., Curti, S., Monti, F., Antonietti, A., & Traficante, D. (2021). Rappresentazione di

- sé e del futuro e impegno scolastico in bambini e adolescenti con disturbo specifico dell'apprendimento. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 25(3), 493-506.
- Manczak, E. M., McLean, K. C., McAdams, D. P., & Chen, E. (2015). Physiological reactivity during parent–adolescent discussions: associations with scaffolding behaviors and relationship quality. *Annals of Behavioral Medicine*, 49, 522–531.
- Manolitsi, M., & Botting, N. (2011). Language abilities in children with Autism and Language Impairment: using narrative as a additional source of clinical information. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 39-55.
- Marinelli, C. V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., & Di Filippo, G. (2016). Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici. *Dislessia*, 13(3), 297-310.
- Marini, A., Marotta, L., Bulgheroni, S., & Fabbro, F. (2015). *Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni*. Giunti OS.
- Marsh, H. W. (1990). *SDQ. Manual & research monograph*. The Psychological Corporation.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100-122.
- McAdams, D. P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Sciences*, 8(3), 272–295. <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G., & Bennet, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 194-206.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217 – 253). Lawrence Erlbaum Associates.

- McCabe, A., & Rollins, P. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- McDonnell, C. G., Fondren, K., Speidel, R., & Valentino, K. (2020). Emotion socialization and developmental risk: interactive effects of receptive language and maltreatment on reminiscing. *Journal of child and family studies*, 29(5), 1236-1248.
- McDonnell, C. G., Lawson, M., Speidel, R., Fondren, K., & Valentino, K. (2022). The structure of emotion dialogues: maternal reminiscing factors differentially relate to child language and socio-emotional outcomes. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50(7), 837-851.
- McFadden, T.U., & Gillam, R.B. (1996). An examination of the quality of narratives produced by children with Language Disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 27, 48-56.
- McGuigan, F., & Salmon, K. (2004). The time to talk: the influence of the timing of adult child talk on children's event memory. *Child Development*, 75(3), 669-686.
- McLean, K., & Mansfield, C. (2011). The co-construction of adolescent narrative identity: narrative processing as a function of adolescent age, gender, and maternal scaffolding. *Developmental Psychology*, 48, 436-447.
- Milligan, K., Astington, J.W., & Dack, L.A. (2007). Language and Theory of Mind: meta analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.
- Miranda, A.E., McCabe, A., & Bliss, L.S. (1998). Jumping around and leaving things out: a profile of the narrative abilities of children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19, 647-667.
- Mitchell, C., & Reese, E. (2022). Growing Memories: coaching mothers in elaborative reminiscing with toddlers benefits adolescents' turning-point narratives and wellbeing.

- Journal of Personality*, 90(6), 887-901. <https://doi.org/10.1111/jopy.12703>
- Moè, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2007). Difficoltà di apprendimento: aspetti emotivo motivazionali. In C. Cornoldi (a cura di), *Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento* (pp. 253-271). il Mulino.
- Molina, P., & Di Chiacchio, C. (2008). La standardizzazione italiana. In O. Albanese & P. Molina (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)* (pp. 65-84). Edizioni Unicopli.
- Molinari, L. (2002). *Psicologia dello sviluppo sociale*. il Mulino.
- Mullen, M. K., & Yi, S. (1995). The cultural context of talk about the past: implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development*, 10(3), 407-419.
- Nathanson, R., Crank, J.N., Saywitz, K.J., & Ruegg, E. (2007). Enhancing the oral narratives of children with Learning Disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 315-331.
- Neale, D., & Pino-Pasternack, D. (2017). A review of reminiscing in early childhood settings and links to sustained shared thinking. *Educational Psychology Review*, 29(3), 641-665. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9376-0>
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.2.486>
- Nolivos, V., & Leyva, D. (2013). Fun and frustrations: low-income Chilean parents reminiscing with their children about past emotional experiences. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 31-48.
- Norbury, C.F., & Bishop, D.V.M. (2003). Narrative skills of children with communication

- impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287-313.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>.
- O’Kearney, R., & Dadds, M. R. (2005). Language for emotions in adolescents with externalizing and internalizing disorders. *Development and Psychopathology*, 17(2), 31-48.
- O’Neill, D., Pearce, M.J., & Pick, J.L. (2004). Preschool children’s narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test-Revised: evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149-183.
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell’adolescenza. III Edizione*. il Mulino.
- Pate, A., Salmon, K., Fortune, C. A., & O’Kearney, R. (2020). Maternal elaborative language in shared emotion talk with ODD children: relationship to child emotion competencies. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(2), 254-267.
- Paul, R., & Smith, R.L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592-598.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological science*, 8(3), 162-166.
- Pennebaker, J. W., Mehl, M. R., & Niederhoffer, K. G. (2003). Psychological aspects of natural language use: our words, our selves. *Annual review of psychology*, 54(1), 547-577.
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: the health benefits of

- narrative. *Journal of clinical psychology*, 55(10), 1243-1254.
- Pepi, A. (2004). Dal linguaggio orale alla lingua scritta: costruzione di un percorso. In A. Pepi, *Imparare a leggere: dalla prevenzione all'intervento* (pp. 5-25). Palumbo.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26(1), 49–67.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1996). Parental scaffolding of context in children's narratives. In C. E. Johnson & J. H. V. Gilbert (Eds.), *Children's language (Vol. 9)* (pp. 183 – 196). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamanossi, B., & Vezzani, C. (2008) L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35, 961-978.
- Pinto, G., Tarchi, C., Accorti Gamannossi, B., & Bigozzi, L. (2016). Mental state talk in children's face-to-face and telephone narratives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 21-27.
- Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2015). The relationship between oral and written narratives: a three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 551-569.
- Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2018). Is two better than one? Comparing children's narrative competence in an individual versus joint storytelling task. *Social Psychology of Education*, 21, 91-109.
- Pirchio, S. (2007). La narrazione nei bambini con sviluppo atipico. In D. Rollo (a cura di), *Narrazione e sviluppo psicologico- Aspetti cognitivi, affettivi e sociali* (pp. 59-73). Carocci.
- Pons, F. & Harris, P.L. (2000). *TEC, Test of Emotion Comprehension*. Oxford University.

- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152.
- Purcell, S.L., & Liles, B.Z. (1992). Cohesion repairs in the narratives of normal-language and Language-Disordered school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*(2), 354-362.
- Purvis, K.L., & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Reading Disabilities, and normal controls. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*(2), 133-144.
- Rakhlin, N., Kornilov, S.A., Reich, J., Babyonyshev, M., Kopusov, R.A., & Grigorenko, E.L. (2011). The relationship between syntactic development and Theory of Mind: evidence from a small-population study of a Developmental Language Disorder. *Journal of Neurolinguistics, 24*, 476-496.
- Re, A.M., Ghisi, M., Guazzo, E., Boz, F., & Mammarella, I.C. (2014). Psychopathological problems in university students with dyslexia. *Psicologia Clinica dello Sviluppo, 18*(2), 279-290. <https://doi.org/10.1449/77638>.
- Redmond, S.M., Thompson, H.L., & Goldstein, S. (2011). Psycholinguistic profiling differentiates Specific Language Impairment from typical development and from Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 54*(1), 99-117.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development, 10*(3), 381-405.
- Reese, E., & Brown, N. (2000). Reminiscing and recounting in the preschool years. *Applied Cognitive Psychology, 14*(1), 1-17.
- Reese, E., & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental*

Psychology, 29(3), 596- 606. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.3.596>

- Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8(4), 403-430.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010a). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318-342.
- Reese, E., Macfarlane, L., McAnally, E., Robertson, S-J., & Taumoepeau, M. (2020). Coaching in maternal reminiscing with preschoolers leads to elaborative and coherent personal narratives in early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 189, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104707>
- Reese, E., & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*, 78(4), 1153–1170.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010b). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117.
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010c). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23(6), 627-644.
- Rollo, D. (2007a). Introduzione. In D. Rollo (a cura di), *Narrazione e sviluppo psicologico- Aspetti cognitivi, affettivi e sociali* (pp. 11-14). Carocci.
- Rollo, D. (2007b). Narrazione e cultura. In D. Rollo (a cura di), *Narrazione e sviluppo psicologico- Aspetti cognitivi, affettivi e sociali* (pp. 31-42). Carocci.
- Roth, F.P., Speece, D.L., & Cooper, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5),

259-272.

- Roth, F.P., & Spekman, N.J. (1986). Narrative discourse: spontaneously generated stories of Learning-Disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*, 8-22.
- Roth, F.P., Spekman, N.J., & Fye, E.C. (1995). Reference cohesion in the oral narratives of students with Learning Disabilities and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly, 18*(1), 25-40.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child directed speech in vocabulary development. *Child development, 83*(5), 1762-1774.
- Sales, J. M., & Fivush, R. (2005). Social and emotional functions of mother-child reminiscing about stressful events. *Social Cognition, 23*(1), 70-90.
- Sales, J. M., Fivush, R., & Peterson, C. (2003). Parental reminiscing about positive and negative events. *Journal of Cognition and Development, 4*(2), 185-209.
- Salmon, K., Dadds, M., Allen, J., & Hawes, D. (2009). Can emotional language skills be taught during parent training for conduct problem children? *Child Psychiatry and Human Development, 40*(4), 485-498.
- Salmon, K., & Reese, E. (2016). The benefits of reminiscing with young children. *Current Directions in Psychological Science, 25*(4), 233-238.
<https://doi.org/10.1177/0963721416655100>
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1999). Narrative connections in the family context: summary and conclusions. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 105*-123.
- Scott, C.M., & Windsor, J. (2000). General Language Performance Measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with Language

- Learning Disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 324-339.
- Sénéchal, M., Hill, S., & Malette, M. (2018). Individual differences in grade 4 children's written compositions: the role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development*, 45, 92-104.
- Shiel, G., Cregan, A., McGough, A., & Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and primary education*. National Council for Curriculum and Assessment.
- Shipman, K. L., Schneider, R., Fitzgerald, M. M., Sims, C., Swisher, L., & Edwards, A. (2007). Maternal emotion socialization in maltreating and non-maltreating families: implications for children's emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 268-285.
- Shipman, K. L., & Zeman, J. (1999). Emotional understanding: a comparison of physically maltreating and nonmaltreating mother-child dyads. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(3), 407-417.
- Sparks, A., Carmiol, A. M., & Ríos, M. (2013). High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. *Actualidades En Psicología*, 27(115), 93-111.
<https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.9868>
- Sparks, A., & Reese, E. (2012). From reminiscing to reading: home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 33(1), 89-109.
- Speidel, R., Wang, L., Cummings, E. M., & Valentino, K. (2020). Longitudinal pathways of family influence on child self-regulation: the roles of parenting, family expressiveness, and maternal sensitive guidance in the context of child maltreatment. *Developmental Psychology*, 56(3), 608-622. <https://doi.org/10.1037/dev0000782>
- Suveg, C., Zeman, J., Flannery-Schroeder, E., & Cassano, M. (2005). Emotion socialization

- in families of children with an anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 145-155.
- Svane, R. P., Zaman, W., Merrill, N., Krøjgaard, P., & Fivush, R. (2022). Gender differences in emotional reminiscing in a Scandinavian sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(3), 173-181.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Taumoepeau, M., & Reese, E. (2013). Maternal reminiscing, elaborative talk, and children's theory of mind: an intervention study. *First Language*, 33(4), 388-410.
- Tessler, M., & Nelson, K. (1994). Making memories: the influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition*, 3(3), 307-326.
- Ukrainetz, T.A., & Gillam, R.B. (2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 883-898.
- Ursache, A., Kiely Gouley, K., Dawson-McClure, S., Barajas-Gonzalez, R. G., Calzada, E. J., Goldfeld, K. S., & Brotman, L. M. (2020). Early emotion knowledge and later academic achievement among children of color in historically disinvested neighborhoods. *Child development*, 91(6), e1249-e1266.
- Valentino, K., Comas, M., Nuttall, A. K., & Thomas, T. (2013). Training maltreating parents in elaborative and emotion-rich reminiscing with their preschool-aged children. *Child Abuse & Neglect*, 37(8), 585-595.
- Valentino, K., Speidel, R., Fondren, K., Behrens, B., Edler, K., Cote, K., & Cummings, E. M.

- (2022). Longitudinal effects of reminiscing and emotion training on child maladjustment in the context of maltreatment and maternal depressive symptoms. *Research on child and adolescent psychopathology*, 50(1), 13-25.
- Valentino, K., Speidel, R., & Lawson, M. (2021). Developmental and intervention-related change in autobiographical memory specificity in maltreated children: indirect effects of maternal reminiscing. *Child Development*, 92(5), e977-e996.
- Van Bergen, P., & Andrews, R. (2021). When and why do early childhood educators reminisce with children about their past experiences? *International Journal of Early Years Education*, 30(1), 71-86. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1971950>
- Van Bergen, P., & Salmon, K. (2010). Emotion-oriented reminiscing and children's recall of a novel event. *Cognition and Emotion*, 24(6), 991-1007.
- Van Bergen, P., Salmon, K., & Dadds, M. R. (2018). Coaching mothers of typical and conduct problem children in elaborative parent-child reminiscing: influences of a randomized controlled trial on reminiscing behaviour and everyday talk preferences. *Behaviour Research and Therapy*, 111, 9-18.
- Van Bergen, P., Salmon, K., Dadds, M.R., & Allen, J. (2009). The effects of mother training in emotion-rich, elaborative reminiscing on children's shared recall and emotion knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 10(3), 162-187.
- Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquière, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with Specific Language Impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1857-1870.
- van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Bosman, A., & van Balkom (2011). Predicting word decoding and word spelling development in children with Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorder*, 44, 392-411.

- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Kartushina, N., & Oshchepkova, E. (2020). The relationship between executive functions and language production in 5-6-Year-old children: insights from working memory and storytelling. *Behavioral Sciences, 10*(2), 1-12.
- Villani, E., Musetti, A., Artoni, V., & Corsano, P. (2021). La capacità di orientamento al futuro in studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento e con sviluppo tipico: uno studio preliminare. *Psicologia Clinica dello Sviluppo, 1*, 119-134.
- von Salisch, M., Denham, S. A., & Koch, T. (2017). Emotion knowledge and attention problems in young children: a cross-lagged panel study on the direction of effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*, 45–56. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0157-5>.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- Wang, Q. (2001). “Did you have fun?” American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Cognitive Development, 16*(2), 693-715.
- Wang, Q. (2006). Earliest recollections of self and others in European American and Taiwanese young adults. *Psychological Science, 17*(8), 708-714.
- Wang, Q. (2007). “Remember when you got the big, big bulldozer?” Mother–child reminiscing over time and across cultures. *Social Cognition, 25*(4), 455-471.
- Wang, Q. (2021). Cultural pathways and outcomes of autobiographical memory development. *Child Development Perspectives, 15*(3), 196-202.
- Wang, Q., & Fivush, R. (2005). Mother–child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development, 14*(3), 473-495.
- Wagner, C.R., Nettelbladt, U., Sahlén, B., & Nilholm, C. (2000). Conversation versus

- narration in preschool children with Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 83-93.
- Ward-Lonergan, J.M., Liles, B.Z., & Anderson, A.M. (1999). Verbal retelling abilities in adolescents with and without Language-Learning Disabilities for social studies lectures. *Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 213-223.
- Wareham, P., & Salmon, K. (2006). Mother–child reminiscing about everyday experiences: implications for psychological interventions in the preschool years. *Clinical Psychology Review*, 26(5), 535-554.
- Welch-Ross, M., Fasig, L.G., & Farrar, M.J. (1999). Predictors of preschoolers' self-knowledge: reference to emotion and mental states in mother-child conversation about past events. *Cognitive Development*, 14(3), 401–422.
- Wenner, J. A., Burch, M. M., Lynch, J. S., & Bauer, P. J. (2008). Becoming a teller of tales: associations between children's fictional narratives and parent–child reminiscence narratives. *Journal of Experimental Child Psychology*, 101(1), 1-19.
- Westerveld, F.M., & Gillon, T.G. (2008). Oral narrative intervention for children with mixed Reading Disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(1), 31-54.
- Westerveld, F.M., Gillon, T.G., & Moran, A.C. (2008). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed Reading Disability. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(3), 132-145.
- Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent Specific Language Impairment (SLI): a comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 583-605.
- Wilcox, R. (2017). *Introduction to robust estimation and hypothesis testing (4th ed.)*. Elsevier.

APPENDICE 1

LE BUONE PRATICHE DI REMINISCING

Gli studiosi hanno evidenziato che ricordare eventi del passato condivisi (reminiscing) è una pratica che favorisce lo sviluppo di diverse abilità nei bambini, quali: memoria autobiografica, concetto di Sé, competenza emotiva, competenza narrativa e strategie di coping.

Il ricorso a tale pratica, ampiamente documentato all'interno del contesto familiare, può essere un interessante oggetto di studio anche in altri contesti, quali, ad esempio, quelli psico-educativi.

Di seguito troverete alcune indicazioni che riassumono le buone pratiche ritrovate in letteratura associate ad uno stile di reminiscing più elaborativo.

Lo scopo di queste indicazioni è aiutarvi a rendere il momento della conversazione su eventi del passato utile per lo sviluppo del bambino. Inoltre si auspica di contribuire a rendere gli operatori più attenti alle modalità comunicative che utilizzano quando si rivolgono ai bambini e più consapevoli delle loro azioni educative svolte nella quotidianità lavorativa.

Al termine troverete anche due brevi esempi di conversazioni su eventi del passato, uno più ricco ed elaborativo, l'altro meno.

Cosa fare per utilizzare uno stile conversazionale più elaborativo?

- **Parla spesso** di eventi passati con il tuo bambino
- Pratica il reminiscing **almeno una volta al giorno**, per 5-10 minuti



- Ascolta e **incoraggia** il bambino a conversare su eventi di un passato più o meno recente
- **Mostrati interessato** al quello che il bambino sta dicendo
- **Asseconda** il bambino nella narrazione, arricchendo eventi portati da lui
- **Loda** il bambino per il suo contributo



- Usa **domande aperte** (Chi, cosa, dove, perché, quando?)
- **Fornisci dettagli** sull'evento per arricchire la conversazione, promuovendo il coinvolgimento attivo del bambino
- **Crea collegamenti** tra eventi passati, presenti e futuri per promuovere una maggiore comprensione dello scorrere del tempo



- Soffermati sulle **emozioni** attribuendo loro un nome
- Spiega **cause e conseguenze** di un'emozione
- Fornisci **spiegazioni** in merito alle emozioni negative, per promuovere una maggiore capacità di fronteggiamento in futuro



Esempi

STILE PIU' ELABORATIVO

M: *Ti ricordi cosa è successo la scorsa settimana?*
 B: si, sono caduto
 M: *E' vero, sei caduto. Dove eravamo?*
 B: Al parco
 M: *Giusto, e chi c'era con te?*
 B: La mamma...
 M: E poi, oltre alla mamma *chi c'era?*
 B: Samu, Gabri, Emma, Federico...
 M: *Giusto. E cosa stavate facendo?*
 B: Stavamo giocando con la palla...
 M: *E' vero. E poi cos'è successo?*
 B: Sono caduto.
 M: Si, e *perché* sei caduto?
 B: Mi sono inciampato
 M: e poi *cos'è* successo?
 B: Ho pianto.
 M: Hai pianto perché ti eri *spaventato?*
 B: Si... E poi avevo male

STILE MENO ELABORATIVO

M: *Ti ricordi delle nostra vacanze?*
 B: Quali?
 M: Quelle al mare
 B: Si
 M: *Ti ricordi chi c'era?*
 B: Si
 M: Eravamo solo io, te e papà?
 B: No
 M: E *chi c'era*, anche?
 B: La nonna ed il nonno
 M: Ti sei divertito?
 B: Si
 M: Tanto o poco?
 B: tanto

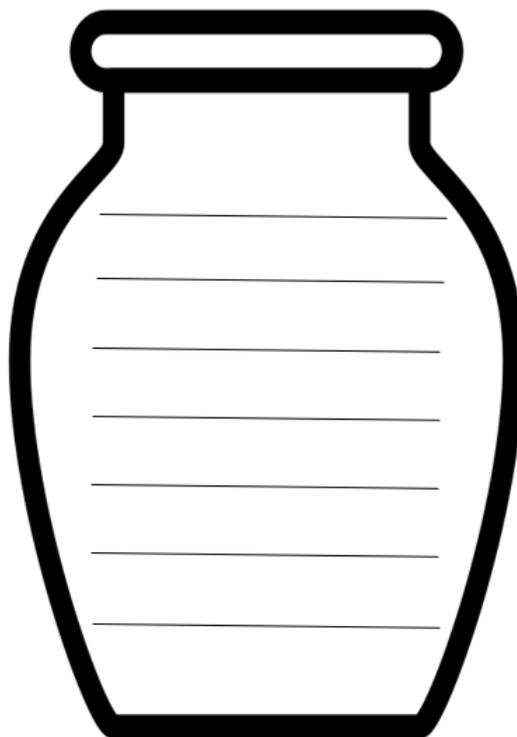
AUTOMONITORAGGIO EPISODI REMINISCING

Insieme al bambino prenditi un momento per ricordare un evento del passato, tenendo conto delle buone norme per la pratica del ricordo condiviso. Cerca di ritagliarti almeno un momento per giorno di frequenza per 3 settimane. Annota quotidianamente quanto indicato dalla tabella

Data	IL REMINISCING E' EMERSO SPONTANEAMENTE OPPURE E' STATO UTILIZZATO IL VASO DEI RICORDI?	IL MOMENTO DI REMINISCING E' STATO PROPOSTO DALLO PSICOLOGO O DAL BAMBINO?	EVENTO OGGETTO DI RICORDO (Contenuto del ricordo: apprendimenti, gioco...)

VASO DEI RICORDI DI

E _____



APPENDICE 2

PROMEMORIA PER I MOMENTI DI GIOCO

Il gioco è un'ottima occasione per consolidare gli apprendimenti e rafforzare lo sviluppo di determinate funzioni cognitive, può quindi essere utilizzato come parte integrante della terapia.

Per fare questo si possono utilizzare giochi già presenti in commercio oppure creare dei materiali ad hoc, magari coinvolgendo i bambini stessi.

Cerca di proporre lo stesso gioco per diverse sessioni in modo da poter consolidare il lavoro su una determinata funzione e far sperimentare al bambino un maggior senso di autoefficacia.

Se e quando possibile utilizza anche giochi di movimento!

Troverai di seguito alcune indicazioni su possibili funzioni stimolate da giochi di cui abbiamo parlato insieme, questi suggerimenti sono puramente indicativi perché gli aspetti potenziati possono essere molteplici.

PIANIFICAZIONE

- C'era un pirata
- Cubissimo

Memoria visiva

- Ho una fame che...
- Batameuh
- Sardines

Attenzione

- Monster Match
- Fantabliz
- Dooble
- Boost

Coordinazione motoria-memoria

- Manolesta

Competenza ortografica/lettura

- Gli orrori nell'orto

Denominazione/attenzione

- Speedy Words

E ricorda: per il proseguimento del training la scelta del gioco è libera;

apprezzare i miglioramenti del bambino e soprattutto... **BUON DIVERTIMENTO!**

AUTOMONITORAGGIO ATTIVITA' DI GIOCO

Insieme al bambino pianifica un momento di gioco condiviso della durata di 5 minuti. Cerca di farlo per ogni suo giorno di frequenza, per almeno 3 settimane. Annota quotidianamente quanto indicato nella tabella.

Data	IL MOMENTO DI GIOCO E' STATO PROPOSTO DAL BAMBINO O DALLO PSICOLOGO?	TIPO DI GIOCO SVOLTO

APPENDICE 3

QUESTIONARIO ADOLESCENTI

1. Quando sei al centro ti capita di ricordare insieme allo psicologo con cui stai facendo le attività episodi vissuti insieme in precedenza?
2. Te ne ricordi uno in particolare o gli argomenti che siete soliti ricordare?
3. Per te è stato un momento piacevole/sono momenti piacevoli? Perché?
4. Pensi sia stato un momento utile/siano utili per le attività che stavi svolgendo? Perché?
5. Pensi sia importante ricordare con l'operatore le emozioni che avete provato in quell'episodio? Perché?
6. Pensi sia importante ricordare insieme anche aspetti legati alle strategie di apprendimento?
7. Pensi che questi momento di ricordo condiviso possano essere utili anche per altri aspetti?

RINGRAZIAMENTI

Un primo ringraziamento lo rivolgo a coloro che hanno reso possibile questo percorso. Grazie a Francesca Cavallini, presidente di TICE, che, con il suo sguardo lungimirante ed innovativo, ha sempre creduto in questo progetto. Grazie a Vanessa Artoni, mio tutor aziendale, che ha condiviso con me spunti e riflessioni sempre preziose. Un ringraziamento speciale, inoltre, va alla Prof.ssa Paola Corsano, tutor universitario e punto di riferimento fondamentale in questi tre anni che ha saputo accompagnarmi nel raggiungimento di tutte le tappe previste da questo percorso. Ringrazio tutte perché ognuna ha saputo sostenermi dal punto di vista emotivo e motivazionale e da tutte ho ricevuto insegnamenti importanti che porterò con me nella mia pratica professionale.

Un doveroso ringraziamento va a tutti coloro che hanno partecipato al progetto: i colleghi, i bambini, i ragazzi e le loro famiglie. La loro collaborazione, il tempo e l'impegno che hanno dedicato a questo progetto sono impagabili.

Un immenso ringraziamento va alla mia famiglia: in primo luogo a Giorgio che con amore e tanta pazienza mi ha sempre sostenuta ed aiutata. E grazie anche a Leonardo, i suoi sorrisi, la sua solarità e spontaneità sono sempre stati fonte di energia anche nei momenti di maggiore stanchezza.

Grazie anche agli altri membri della famiglia, mamma, papà, Simone, zii, sempre presenti, disposti ad aiutare e interessati al mio percorso di studi.

Ringrazio, infine, tutti i colleghi di corso che hanno condiviso con me questa esperienza, in particolare le colleghe degli ultimi due anni: Giulia, Elisa e Silvia.