



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Facoltà di Psicologia

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE PSICOLOGICHE

INDIRIZZO DI PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DEI PROCESSI DI SOCIALIZZAZIONE

CICLO XX

I COMPORTAMENTI ADATTIVI NEI BAMBINI DI ETÀ PRESCOLARE:

GRUPPO LINGUISTICO ITALIANO E TEDESCO IN ALTO ADIGE A CONFRONTO

Direttore della Scuola: Ch.mo Prof. Luciano Stegagno

Supervisore: Ch.mo Prof. Pietro Boscolo

Dottoranda: Livia Taverna

31 gennaio 2008

A Vanna, in ricordo della parabola dei talenti

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare tutte le mamme che hanno partecipato a questo studio desiderose di farmi conoscere i loro bambini, di raccontarne i pregi, orgogliose della loro scelta di essere madri, disponibili ad ogni occasione e pazienti quando il mio tedesco non si è dimostrato all'altezza della situazione.

Un ringraziamento ai pediatri di Bolzano, al dott. Galassini, al dott. Perini, alla dott.ssa Baghin, al dott. Achmüller, alla dott.ssa Iseppi, alla dott.ssa Leuzzi, e alla dott.ssa Sperandio la cui collaborazione è stata preziosa nell'individuare le famiglie partecipanti alla ricerca. Infine voglio esprimere un sincero pensiero di gratitudine al prof. Boscolo che mi ha accompagnato nella fase conclusiva di questo percorso, non facendo mancare mai le occasioni di riflessione, stimolando instancabilmente il lavoro, mostrando attenzione e senso di responsabilità per la mia formazione, che hanno allontanato irrevocabilmente mesti pensieri di solitudine.

INDICE

INTRODUZIONE.....	I
--------------------------	----------

CAPITOLO 1

COMPORAMENTO ADATTIVO	1
1.1 Definizione del costrutto	1
1.2 Comportamento adattivo ed intelligenza	4
1.3 Caratteristiche del comportamento adattivo	8
1.4 La relazione tra cultura e comportamento adattivo	12
1.4.1 Comportamento adattivo e prospettiva cross-culturale	15
1.5 La valutazione del comportamento adattivo.....	20
1.5.1 Che cosa misurano le scale di valutazione del comportamento adattivo	20
1.5.2 Strumenti per la misurazione dei comportamenti adattivi.....	22
<i>Le Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS).....</i>	<i>23</i>
<i>Le AAMR Adaptive Behavior Scale–School and Community (ABS).....</i>	<i>24</i>
<i>Le Scales of Independent Behavior-Revised (SIB-R).....</i>	<i>24</i>
<i>Il Comprehensive Test of Adaptive Behavior-Revised (CTAB-R).....</i>	<i>25</i>
1.6 Variabili che influenzano lo sviluppo dei comportamenti adattivi	25
1.6.1 La conoscenza dello sviluppo del bambino	25
1.6.1.1 <i>Conoscenza dello sviluppo del bambino e attività genitoriali.....</i>	<i>26</i>
1.6.2 L'acculturazione	30
1.6.2.1 <i>Problemi teorici relativi alla misurazione del costrutto di acculturazione.....</i>	<i>34</i>
1.6.2.2 <i>Acculturazione e metodi impiegati per la sua misurazione.....</i>	<i>38</i>
1.6.3 Il Locus of Control.....	41
1.6.3.1 <i>Il Locus of Control della salute</i>	<i>43</i>
1.6.4 Le reti di supporto alle attività genitoriali	45
1.6.4.1 <i>Le reti sociali di supporto delle mamme e lo sviluppo del bambino.....</i>	<i>47</i>
1.6.4.2 <i>Fattori di influenza sulle reti sociali di supporto</i>	<i>51</i>

1.6.5 Un altro fattore che può influenzare la misurazione dei comportamenti adattivi: la desiderabilità sociale.....	53
1.6.5.1 Strumenti per la misurazione della desiderabilità sociale.....	55
La Social Desirability Scale (SDS).....	56
La Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (MC-SDS).....	56
La Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR).....	57

CAPITOLO 2

ALTO ADIGE-SÜDTIROL: MULTILINGUISMO E PLURICULTURALITÀ.59

2.1 Questioni di ordine storico.....	59
2.1.1 Annessione.....	59
2.1.2 Dal fascismo alla seconda guerra mondiale	60
2.1.3 Dall'Accordo di Parigi allo Statuto di Autonomia	63
2.2 Alto Adige-Südtirol: autonomia e difesa delle minoranze etniche e linguistiche....	65
2.2.1 Diritto all'istruzione nella lingua madre	66
2.2.2 La parità linguistica nelle situazioni pubbliche	66
2.2.3 La proporzionale etnica	67
2.3 Terra di risorse linguistiche e culturali (ASTAT)	68
2.3.1 La popolazione nel territorio	68
2.3.2 Esperienze di interculturalità ed identità linguistica	71
2.3.2.1 Esperienze di pluralità linguistica nella prima infanzia.....	71
2.3.2.2 La conoscenza delle lingue in famiglia.....	74
2.3.2.3 Identità linguistica e appartenenza ad un gruppo linguistico.....	77

CAPITOLO 3

LA RICERCA: LO STUDIO I.....83

3.1 Disegno della ricerca.....	83
3.2 Studio I.....	84
3.2.1 Domande di ricerca ed ipotesi dello Studio I	84
3.2.2 Partecipanti	87
3.2.2.1 Specificità del territorio e classificazione dei soggetti	88
3.2.2.2 Criteri di inclusione dei partecipanti alla ricerca.....	89
3.2.2.3 Modalità di reclutamento.....	90
3.2.2.4 Statistiche descrittive delle caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti	90
3.2.3 Procedura.....	93

3.2.4 Strumenti	94
3.2.4.1 <i>Le scale Vineland (VABS)</i>	97
3.2.4.1.1 <i>Struttura delle scale Vineland</i>	98
3.2.4.1.2 <i>Modalità di attribuzione del punteggio agli item e somministrazione</i>	100
3.2.4.1.3 <i>Proprietà psicometriche della VABS</i>	101
3.2.4.2 <i>Il Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI)</i>	103
3.2.4.2.1 <i>Struttura del questionario e calcolo dei punteggi</i>	104
3.2.4.2.2 <i>Proprietà psicometriche del KIDI</i>	105
3.2.4.3 <i>L'Acculturation Rating Scale for Mexican Americans-II (ARSMA-II)</i>	106
3.2.4.3.1 <i>Struttura della scala ARSMA-II</i>	107
3.2.4.3.2 <i>Proprietà psicometriche di ARSMA-II</i>	108
3.2.4.4 <i>Il Parent Health Locus of Control (PHLOC)</i>	109
3.2.4.5 <i>Il Social Network</i>	110
3.2.4.5.1 <i>Struttura del questionario</i>	111
3.2.5 Risultati dello Studio I.....	112
3.2.5.1 <i>I comportamenti adattivi nei due gruppi linguistici</i>	112
3.2.5.2 <i>Conoscenza dello sviluppo del bambino nelle mamme dei due gruppi linguistici</i>	115
3.2.5.3 <i>Livelli di acculturazione nei due gruppi linguistici</i>	117
3.2.5.4 <i>VABS e ARSMA-II</i>	121
3.2.5.5 <i>Locus of Control della salute del bambino nelle mamme dei due gruppi linguistici</i> ..	123
3.2.5.6 <i>Le reti sociali nelle mamme dei due gruppi linguistici</i>	124
3.3 Discussione dello Studio I	128

CAPITOLO 4

LA RICERCA: LO STUDIO II

4.1 Studio II.....	137
4.1.1 Domande di ricerca ed ipotesi dello studio II.....	137
4.1.2 Partecipanti	140
4.1.3 Procedura.....	143
4.1.4 Strumenti	143
4.1.4.1 <i>La Ecocultural Family Interview (EFI)</i>	145
4.1.4.1.1 <i>Tecnica dell'intervista</i>	146
4.1.4.1.2 <i>Le dimensioni dell'EFI</i>	147
4.1.4.2 <i>La Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (MC-SDS)</i>	153
4.1.4.2.1 <i>Struttura del questionario e calcolo dei punteggi</i>	154

4.1.5 Risultati dello Studio II	155
4.1.5.1 I comportamenti adattivi nei due gruppi linguistici.....	155
4.1.5.2 Le reti sociali nei due gruppi linguistici	156
4.1.5.3 Le routine familiari nei due gruppi linguistici	160
4.1.5.4 La desiderabilità sociale nelle mamme dei due gruppi linguistici	161
4.1.5.5 Livelli di acculturazione nei due gruppi linguistici	163
4.1.5.6 VABS e ARSMA-II.....	165
4.2 Discussione dello Studio II.....	168
DISCUSSIONE GENERALE.....	175
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	185
INDICE DELLE FIGURE	211
INDICE DELLE TABELLE	213

INTRODUZIONE

L'oggetto di studio di questo progetto di ricerca sono i comportamenti adattivi esibiti dai bambini di età compresa tra i due ed i cinque anni appartenenti al gruppo linguistico italiano e a quello tedesco che vivono nel territorio altoatesino. Lo scopo generale che ha guidato l'indagine è quello di comprendere se, anche in un contesto di stretta interazione e convivenza tra gruppi etnici, la cultura d'appartenenza possa influenzare lo sviluppo nel bambino delle abilità di *indipendenza personale e responsabilità sociale* che costituiscono il contenuto dei comportamenti adattivi, ed i requisiti necessari al funzionamento sociale del soggetto. Poiché ogni comunità culturale, ed ogni contesto nel quale ci troviamo inseriti, fissano degli standard minimi di abilità sociali e pratiche che debbono essere conseguite nel corso dello sviluppo per vivere in un certo ambiente, l'indagine sui comportamenti adattivi, in soggetti normodotati, è dunque di per se stessa una ricerca sulle aspettative sociali che le comunità culturali hanno rispetto all'acquisizione delle competenze di prendersi cura di sé e di interagire in modo appropriato con gli altri in diverse età della vita.

L'ipotesi che ha guidato il nostro studio è che le differenze culturali tra il gruppo linguistico italiano e quello tedesco possano influenzare lo sviluppo del bambino in una direzione che risponde al funzionamento ritenuto socialmente adeguato nelle rispettive comunità di appartenenza. Abbiamo deciso di prendere in esame l'età prescolare perché è quella in cui i bambini imparano a svolgere in modo autonomo le attività legate alla cura della persona, e al

rispetto delle regole sociali che li mettono nelle condizioni di cominciare a partecipare attivamente, in modo indipendente, alla vita della comunità.

La metodologia utilizzata è quella tipica della psicologia cross-culturale che si occupa di analizzare le analogie e le differenze nel funzionamento psicologico individuale in diverse culture ed in differenti gruppi etnici, e della relazione che esiste tra le variabili psicologiche e quelle ecologiche oppure socio-culturali. In tal senso l'indagine che abbiamo condotto è sia comparativa che ecoculturale perché confronta il funzionamento adattivo complessivo dei bambini italiani e tedeschi in relazione alle specifiche caratteristiche del contesto in cui tale adattamento ha luogo. Tra le variabili contestuali è stata data particolare attenzione sia alla psicologia della figura accudente, esaminando le credenze relative allo sviluppo e la percezione di controllo del genitore sul benessere e sulla salute del proprio bambino, sia all'organizzazione della rete sociale di supporto alle attività genitoriali. Da ultimo si sono esaminate le attività quotidiane, le routine che scandiscono la vita delle famiglie altoatesine, rilevandone elementi di vicinanza e di differenziazione.

Nei capitoli che seguono viene dapprima circoscritto e definito il costrutto che ci si propone di studiare, indicando quali elementi appartengano al suo contenuto, quali siano le sue caratteristiche principali, come venga misurato ed infine quali variabili possano influenzarne lo sviluppo, l'espressione o la valutazione. Il secondo capitolo è dedicato a mostrare come il gruppo linguistico italiano e tedesco, che pure convivono nel medesimo territorio da molte centinaia di anni, non possano essere considerati un'unica popolazione, ma vadano riconosciuti per le loro specificità e differenze che consentono di trattarli sul piano della ricerca come gruppi distinti. Tali elementi di distinzione hanno le loro radici in una dolorosa storia di contrapposizioni, violenze e diritti negati che hanno dato vita ad alcuni dispositivi normativi a garanzia e tutela della salvaguardia delle caratteristiche culturali e linguistiche dei

due gruppi. Nel terzo capitolo viene presentata la ricerca, suddivisa in due studi, il primo a carattere esplorativo, ed il secondo in cui l'indagine sui comportamenti adattivi dei bambini delle due etnie si è inserita in un più vasto ed approfondito esame delle routine quotidiane e delle attività svolte dalle famiglie italiane e tedesche. Di entrambi gli studi vengono presentate le ipotesi e le domande di ricerca, le caratteristiche dei partecipanti, gli strumenti utilizzati ed i principali risultati ottenuti. Alcune riflessioni conclusive sono infine contenute nella *Discussione Generale*, in cui vengono sinteticamente riportati gli elementi più significativi emersi in questo studio, soppesandone i limiti ed individuando possibili indicazioni future per la prosecuzione della ricerca.

CAPITOLO 1

COMPORAMENTO ADATTIVO

1.1 Definizione del costrutto

La sempre crescente attenzione che la comunità scientifica ha dedicato alla nozione di comportamento adattivo deve essere fatta risalire innanzitutto alla sua inclusione tra i criteri diagnostici per la definizione e classificazione del ritardo mentale (Heber, 1959, 1961). L'introduzione di un criterio duale rappresentò – storicamente e socialmente – una svolta significativa nella definizione delle disabilità intellettive fino a quel momento quasi esclusivamente influenzata dallo sviluppo dei test di intelligenza e dai criteri di misurazione del QI, comportando sul piano della ricerca tanto un approfondimento teorico della nozione e del costrutto di intelligenza, quanto la necessità di definire operativamente l'estensione e la natura di tutti i comportamenti che consentono all'individuo di vivere in modo autosufficiente come membro della propria comunità. In particolare, come si evince dal *Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation*, per poter effettuare una diagnosi di ritardo mentale, era necessario riscontrare «una funzione intellettuale significativamente inferiore alla media», accompagnata da «deficit nel comportamento adattivo» (Grossman, 1973, p. 5). Nel manuale si chiarisce inoltre che per comportamento adattivo si deve intendere «l'efficacia e il grado con cui l'individuo raggiunge gli standard di *indipendenza personale* e

responsabilità sociale propri dell'età e del gruppo culturale di appartenenza» (Grossman, 1973, p. 11).

La dimensione dell'indipendenza personale includeva le attività che quotidianamente un individuo deve svolgere per provvedere autonomamente ai bisogni di autoaccudimento (ad esempio, curare il proprio aspetto, lavarsi, vestirsi), all'autosufficienza nella vita domestica (pulizia della casa, preparazione del cibo e cura degli indumenti) e, infine, all'autonomia personale nel contesto della vita comunitaria (capacità di spostamento nel territorio, di orientamento temporale e di uso del denaro). La dimensione della responsabilità sociale esprimeva invece «il livello con cui l'individuo raggiunge le aspettative interpersonali e sociali per interagire e partecipare con gli altri nella società» (Thompson, McGrew, & Bruininks, 1999, p. 21), e comprende i comportamenti legati al rispetto delle regole che presiedono ad una corretta interazione con gli altri, alla partecipazione a gruppi o ad eventi sociali, alla gestione del tempo libero, al rispetto dei ruoli e dei tempi.

Le abilità quotidiane legate al prendersi cura di sé e al saper interagire correttamente con gli altri sono essenziali per tutti gli individui e risultano indispensabili per la partecipazione attiva entro la comunità di appartenenza. Fin dai primi tentativi di definire che cosa si dovesse intendere per ritardo mentale, l'attenzione venne riportata alle limitazioni che le persone affette da queste disabilità presentano nel sapersi adattare all'ambiente nel quale vivono ed alle norme sociali adottate entro la propria comunità (Harrison, 1990; Boan & Harrison, 1997; Horn & Fuchs, 1987). La valutazione delle abilità adattive costituisce un prerequisito alla comprensione del funzionamento complessivo di un individuo nel proprio ambiente, della sua adeguatezza sociale (Doll, 1935, 1965), e permette di determinare il grado con cui la disabilità intellettuale compromette ed interferisce con la realizzazione delle attività quotidiane di cura

della persona e di risposta ai bisogni individuali (indipendenza personale), o con la capacità di interagire correttamente con gli altri membri della propria comunità (responsabilità sociale).

Indipendenza personale e responsabilità sociale sono rimaste, nel corso degli anni, le uniche dimensioni ritenute dagli studiosi imprescindibili per la definizione del contenuto del costrutto di comportamento adattivo (Nihira, 1999; Witt & Martens, 1984; Thompson, McGrew, & Bruininks, 1999). La ragione di ciò è legata al fatto che tali dimensioni includono una serie di abilità che non possono venir misurate attraverso gli strumenti normalmente impiegati per la determinazione del quoziente intellettivo. L'immagine popolare del genio privo di senso pratico, come quella altrettanto comune del professore distratto, sono state anche recentemente utilizzate (Lichten & Simon, 2007) quali esemplificazioni di come i convenzionali test d'intelligenza possano rappresentare dei buoni predittori di abilità di tipo accademico, ma da soli non siano in grado di fornire informazioni rilevanti sulle capacità di un individuo di risolvere questioni pratiche o più generalmente problematiche sul piano relazionale e sociale (Aronson, 1995; Gardner, 1983; Sternberg, 1985).

Le capacità di adattamento all'ambiente di un individuo sono definite in termini di adeguatezza sociale ed è considerato socialmente adatto colui che incontra e soddisfa le aspettative minime di indipendenza personale e responsabilità sociale fissate dal gruppo cui appartiene. La presente ricerca si propone di esaminare lo sviluppo dei comportamenti adattivi in due gruppi etnici conviventi: il gruppo linguistico italiano e quello tedesco che vivono in Alto Adige-Südtirol. In questo capitolo verranno presentati gli aspetti principali che in letteratura emergono come rilevanti per il comportamento adattivo: la sua relazione con l'intelligenza, il suo contenuto e le principali caratteristiche che lo contraddistinguono.

1.2 Comportamento adattivo ed intelligenza

La storia della definizione del comportamento adattivo è apparsa fin dall'inizio profondamente intrecciata con quella dell'intelligenza, non soltanto perché per poter formulare una diagnosi di insufficienza mentale, tanto l'uno quanto l'altra dovevano presentare livelli di funzionamento inferiori alla media attesa per soggetti della stessa età, ma anche perché, proprio in ragione del loro essere criteri concorrenti alla discriminazione tra patologia e normalità, era necessario che fossero adeguatamente circoscritti sia in ordine alla loro concettualizzazione teorica che rispetto alla loro definizione operativa. A tal proposito si deve agli argomenti utilizzati da Zigler, Balla e Hodapp (1984) il merito di aver riportato l'attenzione della comunità scientifica sulla necessità di stabilire e definire con maggior rigore il dominio del comportamento adattivo. Questi studiosi infatti rilevarono che in mancanza di una definizione univoca e condivisa di tale costrutto, esso non potesse continuare ad essere utilizzato come criterio diagnostico.

In particolare, si trattava di risolvere l'annosa controversia riguardante la misura in cui intelligenza e comportamento adattivo dovessero, o potessero, essere considerati costrutti differenti, e quali informazioni venissero prodotte dagli strumenti per la misurazione dei comportamenti adattivi che non potessero essere fornite in termini predittivi dagli strumenti impiegati per la determinazione del quoziente intellettivo. Se da un lato, come suggerisce Anastasi (1986) «il comportamento intelligente è essenzialmente adattivo, nella misura in cui soddisfa le richieste di un ambiente in continua evoluzione» (pp. 19-20), dall'altro molti ricercatori hanno insistito nel sostenere che i due costrutti in questione dovessero essere considerati correlati ma separati (Coulter & Morrow, 1978; Meyers, Nihira, & Zeltin, 1979). Tra le argomentazioni addotte venne rilevato che comportamento adattivo ed intelligenza esprimono contenuti differenti che, per quanto profondamente interrelati, non possono essere

confusi o sovrapposti. Mentre infatti il primo fa riferimento principalmente al comportamento che un individuo esibisce nella propria vita quotidiana, nella sua dimensione concreta e pragmatica, il secondo riflette le abilità di ragionamento astratto ed i processi di pensiero di una persona. Una seconda ragione riguarda il fatto che le scale per il comportamento adattivo, secondo la distinzione di Cronbach (1984), misurano la *prestazione tipica* di un individuo, ovverosia il livello di abilità che un individuo manifesta in modo caratteristico quando risponde alle richieste dell'ambiente, mentre i test di intelligenza sono misure della *prestazione massima*, cioè del livello ottimale di *performance* di cui una persona è capace (Widaman & McGrew, 1996), quello che comunemente chiamiamo il potenziale di una persona. Infine, si assume che il comportamento adattivo abbia una struttura fluida, che si modifica nel tempo in relazione all'età ed all'esperienza, mentre l'intelligenza viene considerata relativamente stabile (Harrison, 1989).

Le ricerche condotte intorno alla struttura e al contenuto del comportamento adattivo hanno prodotto un crescente consenso rispetto alla natura multifattoriale di tale costrutto (Widaman, Borthwick-Duffy, & Little, 1991; Thompson, McGrew, & Bruininks, 1999; Widaman & McGrew, 1996). Luckasson *et al.* (2002) definiscono il comportamento adattivo come «l'insieme di abilità concettuali, sociali e pratiche apprese dagli individui per poter agire nella loro vita quotidiana» (p. 14). Le abilità concettuali comprendono abilità di tipo accademico, cognitivo e linguistico; quelle pratiche fanno riferimento a capacità di autosostentamento, di autosufficienza nella vita quotidiana e ad attività professionali; infine, delle abilità sociali vengono a far parte tutte quelle abilità che sono considerate necessarie per poter sviluppare relazioni interpersonali, competenze di tipo emotivo e sociale, nonché di responsabilità sociale (Luckasson, Schalock, Spitalnik, Spreat, Tassé *et al.*, 2002).

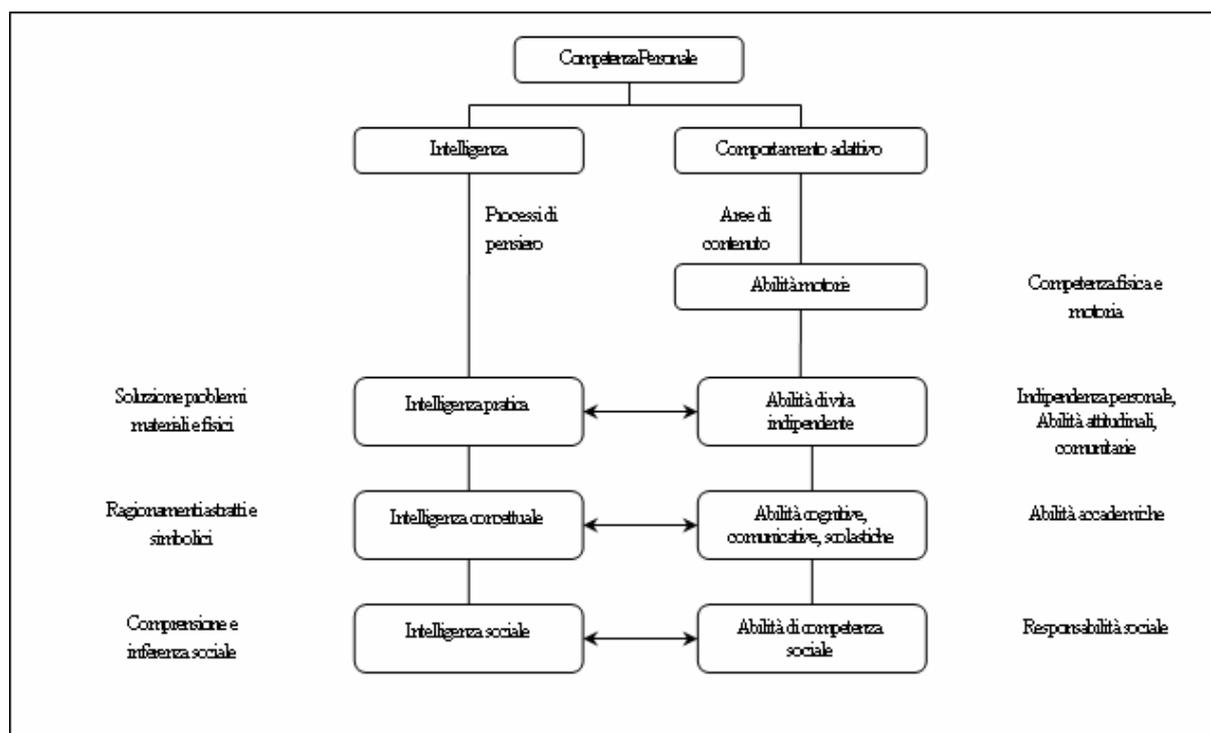
Sebbene esistano delle discrepanze tra i risultati ottenuti in diversi studi di analisi fattoriale condotti sulle oltre 200 scale di comportamento adattivo elaborate negli ultimi cinquant'anni (Thompson, McGrew, & Bruininks, 1999; Widaman, Borthwick-Duffy, & Little, 1991; Widaman & McGrew, 1996), gli studiosi sono concordi nel ritenere di aver identificato quattro domini di comportamento adattivo considerati rappresentativi delle abilità concettuali, sociali e pratiche menzionate nella definizione proposta nella decima edizione dell'AAMR e che corrispondono alle aree di contenuto del costrutto in oggetto. Esse sono:

- a) *Abilità di vita indipendente*, tra le quali sono da considerare tutte le attività che garantiscono una vita autonoma ed autosufficiente del soggetto come il sapersi lavare e vestire da solo, essere in grado di preparare il cibo, usare i trasporti, effettuare piccole medicazioni, gestire una piccola quantità di denaro, usare il telefono, assolvere a compiti di pulizia ed igiene della casa. Tra le abilità di tipo pratico sono da annoverare anche quelle che riguardano la comunità, l'impiego, la carriera, e l'ambito lavorativo;
- b) *Abilità cognitive, comunicative e scolastiche*, in cui rientrano le capacità linguistiche, sia in ordine alla ricezione che all'espressione, la conoscenza e l'uso appropriato della scrittura e della lettura, il concetto ed il valore del denaro;
- c) *Abilità di competenza sociale*, che comprendono il rispetto delle regole in situazioni di tipo comunitario, l'obbedienza alle leggi, sapersi costruire e mantenere delle amicizie, saper gestire in modo responsabile il proprio ruolo in situazioni collettive, e l'abilità a sottrarsi alla manipolazione e allo sfruttamento;
- d) *Abilità motorie*, sia di tipo fine che grossomotorio. Le abilità motorie non vengono menzionate tra quelle facenti parte della definizione di comportamento adattivo proposta dall'AAMR, per quanto esse vengano considerate necessarie

all'espressione delle abilità adattive. Rientrano tra queste abilità la deambulazione, la coordinazione, e l'equilibrio. La competenza motoria o fisica, pur rappresentando un fattore distinto, viene tuttavia fatta confluire nella più generale e comprensiva competenza personale.

Il modello proposto da Schalock (1999) e riportato nella Figura 1.1 tenta di integrare gli aspetti multidimensionali dell'intelligenza e del comportamento adattivo, basandosi sui risultati delle ricerche e delle rassegne di analisi fattoriale sui due costrutti condotte negli ultimi decenni. Benché distinti, intelligenza e comportamento adattivo hanno una struttura analoga e corrispondente. L'intelligenza tripartita governa processi di tipo pratico (legati alla vita quotidiana ed alla soluzione di problemi materiali e fisici), di tipo concettuale (quali ragionamenti astratti e simbolici), e processi legati alla dimensione sociale (come la comprensione di situazioni e relazioni sociali). Così organizzata, l'intelligenza presiede all'acquisizione e all'espressione delle abilità concettuali, pratiche e sociali che costituiscono il contenuto del comportamento adattivo. Dell'intelligenza fanno parte i processi di pensiero, del comportamento adattivo fanno invece parte le abilità intese come manifestazioni delle elaborazioni intellettive. La combinazione di queste componenti dà vita alla competenza personale di ciascun individuo.

Figura 1.1 Modello di integrazione dei costrutti di intelligenza e comportamento adattivo di Schallock (1999)



1.3 Caratteristiche del comportamento adattivo

L'importanza crescente rivestita dal comportamento adattivo nella definizione e nella diagnosi delle disabilità intellettive ha ottenuto l'effetto di accrescere notevolmente il numero delle ricerche e degli studi che si sono occupati di definirne le proprietà e le modalità di misurazione. Harrison (1990), in un contributo sul comportamento adattivo e sugli strumenti utilizzati per la sua valutazione, riportò gli elementi più frequentemente riconosciuti come caratteristici di questo costrutto nella letteratura scientifica:

- a) *Il comportamento adattivo ha natura evolutiva.* Il comportamento adattivo aumenta il proprio grado di complessità mano a mano che l'individuo cresce. La maggior parte delle scale per la valutazione di questo costrutto ne sottolineano la dimensione evolutiva utilizzando item che coprono un largo spettro di attività che

si accrescono, per numerosità e complessità, nel corso dello sviluppo. In corrispondenza delle diverse età è necessario che l'individuo acquisisca differenti abilità adattive. Le abilità motorie sono determinanti nella prima infanzia perché ampliano le possibilità di esperienza del bambino e gli conferiscono maggiore autonomia. Le abilità di comunicazione e socializzazione, che pure vengono apprese durante l'infanzia, continuano a mantenere la loro importanza anche nelle successive età evolutive aumentando il loro grado di complessità. Le abilità di ragionamento, di decisione e le abilità concettuali astratte, di tipo accademico, appartengono invece alle acquisizioni della prima adolescenza e poi della maturità. Infine, le abilità sociali legate all'esercizio del ruolo professionale e sociale rappresentano ulteriori abilità che confluiscono nel repertorio dei comportamenti adattivi dell'individuo. La natura evolutiva del comportamento adattivo – e delle abilità concettuali, pratiche e sociali in cui si manifesta – non è da intendersi nel senso di uno sviluppo di processi di tipo maturativo, bensì come frutto dell'apprendimento dell'individuo.

- b) *L'area di contenuto del comportamento adattivo riguarda l'indipendenza personale e la responsabilità sociale dell'individuo.* Indipendenza personale e responsabilità sociale costituiscono le dimensioni che normalmente vengono adottate per la definizione e la misurazione del costrutto in oggetto. Esse comprendono l'autonomia funzionale, l'autosufficienza ed il funzionamento indipendente del soggetto (indipendenza personale), ma anche la corrispondenza con le aspettative interpersonali e sociali necessarie per interagire e partecipare ai contesti sociali (responsabilità sociale). Indipendenza personale e responsabilità sociale rappresentano aree di contenuto del comportamento adattivo che si

esprimono in abilità pratiche e sociali a cui corrispondono dimensioni di governo dei processi di pensiero presiedute dall'intelligenza pratica e sociale. Lo studio di Harrison (1990) dev'essere arricchito dei più recenti contributi sul comportamento adattivo. A queste due aree di contenuto se ne debbono aggiungere altre emerse dalle rassegne di analisi fattoriale: in particolare, l'area cognitivo/scolastica (abilità di letto-scrittura, di numerazione) che rientra nelle abilità concettuali, l'area attitudinale/comunitaria (abilità occupazionali, abilità esercitate nella comunità) che viene ricompresa nelle abilità pratiche e l'area fisico/evolutiva (abilità motorie e di locomozione).

- c) *Il comportamento adattivo è influenzato dalle aspettative culturali o etniche del gruppo in cui l'individuo è inserito.* Ogni cultura stabilisce uno standard minimo accettabile per i propri membri in relazione alla loro età e al ruolo sociale che ricoprono. Il comportamento adattivo deve pertanto essere concepito come la corrispondenza percepita tra la prestazione individuale e le aspettative sociali in diverse età della vita. E' anche evidente che gli standard di *performance* non possono essere considerati universali, ma sono condizionati dalla cultura di appartenenza e dall'età cronologica presa in esame. Le aspettative sociali verso un bambino di sei anni appartenente alla moderna società occidentale come potrebbe essere quella americana di S. Francisco sono sicuramente differenti da quelle che si incontrerebbero, ad esempio, nelle tribù Himba della Namibia. Inoltre, ai bambini di queste due culture non è richiesto di soddisfare le aspettative sociali che si avrebbero per adolescenti o adulti degli stessi due gruppi etnici e culturali. L'approccio contestuale sottolinea come gli individui siano esposti alle aspettative del gruppo di appartenenza e come tali aspettative influenzino le opportunità, le

motivazioni e la *performance* di abilità adattive. E' impossibile sviluppare una scala di comportamento adattivo che tenga in considerazione tutti i possibili comportamenti attesi in tutte le culture che abitano la terra, pertanto la maggior parte degli strumenti di valutazione di questo costrutto si sviluppano attorno alle abilità adattive che sono comuni alla maggior parte delle culture occidentali. La prospettiva di tipo contestuale richiama l'attenzione sul fatto che, in sede di valutazione, abilità che risultano essere specifiche di un certo gruppo etnico o di una determinata comunità culturale, debbono essere attentamente prese in esame nel corso dell'assessment.

d) *Il comportamento adattivo è strettamente legato al contesto di appartenenza.*

Ciascun individuo nella propria vita ordinaria appartiene contemporaneamente a più contesti che manifestano nei suoi confronti differenti aspettative e che gli richiedono di esprimere differenti abilità. E' possibile, ad esempio, che in famiglia non venga richiesto ad un bambino di rispettare i turni conversazionali, ma tale abilità è sicuramente richiesta allo stesso bambino quando va a scuola. Allo stesso modo, l'abilità di rispettare un orario prestabilito non pregiudica l'inserimento sociale se il contesto di riferimento è quello del gruppo dei pari, ma rappresenta certamente un requisito atteso importante per essere accettati nell'ambiente di lavoro. Il comportamento adattivo richiede la capacità di riconoscere le differenti aspettative associate a contesti diversi e l'abilità a modificare il proprio comportamento per essere in grado di soddisfarle.

e) *Il comportamento adattivo riguarda ciò che il soggetto fa, non ciò che è capace o*

è in grado di fare. Il comportamento adattivo è una misura della prestazione tipica di un individuo – riguarda cioè le attività che l'individuo svolge abitualmente –

non della sua prestazione massima. L'assunto implicito è che gli individui possiedano delle capacità o abilità necessarie per realizzare attività che ne garantiscono l'indipendenza personale e l'autosufficienza. Ciò che viene valutato è l'impiego di queste abilità nella vita quotidiana. Anche in questo caso la definizione mette l'accento sull'espressione, sulla manifestazione delle abilità. E' probabile che le limitazioni nelle abilità adattive possano essere originate da *a*) una insufficiente conoscenza di come esprimere l'abilità (deficit di acquisizione); oppure *b*) una scarsa conoscenza di quando utilizzare le abilità apprese (deficit di *performance*); o *c*) altri fattori motivazionali che possono impedire la manifestazione di abilità.

1.4 La relazione tra cultura e comportamento adattivo

La definizione di comportamento adattivo proposta da Luckasson *et. al.* (2002) riporta l'attenzione dei ricercatori ad un approccio di tipo contestuale allo studio dello sviluppo umano, in cui l'individuo apprende una serie di abilità funzionali alla sua interazione ed integrazione positiva con l'ambiente. Più in generale, infatti l'adattamento, risulta essere fondamentale per la crescita e lo sviluppo di tutti gli organismi viventi che sono dapprima chiamati ad individuare quali siano gli aspetti critici del contesto – gli elementi presenti nell'ambiente che richiedono di essere soddisfatti non solo ai fini della sopravvivenza materiale, ma anche in ordine ad una riuscita integrazione sociale –, per sviluppare in un secondo momento tutte le strategie indispensabili a rispondere in modo adeguato a tali aspettative, spesso implicite. Nella misura in cui le richieste dell'ambiente non vengono dichiarate in modo esplicito e fintanto che rimangono insoddisfatte, esse rappresentano per

l'individuo una sorta di "sfida" alla comprensione delle regole e del funzionamento del contesto stesso.

I comportamenti adattivi possono pertanto essere concepiti come quell'insieme di modificazioni attive che i soggetti pongono in essere per rispondere nel modo più efficace possibile alle richieste provenienti dall'ambiente naturale o sociale nel quale sono inseriti (Bornstein, Giusti, Leach, & Venuti, 2005; Heber, 1961; Lazarus, 1999; Scarr, 1996). L'efficacia con cui gli individui mettono in atto un processo di adattamento dipende da una vasta gamma di competenze acquisite nel corso dello sviluppo sul piano cognitivo, affettivo, sociale e motorio (Leland, 1983; Matarazzo, 1972). Leland (1983) riteneva che del comportamento adattivo facessero parte le abilità motorie, cognitive, linguistiche e di socializzazione, mentre Keith *et al.* (1987) sostenevano che il contenuto specifico del comportamento adattivo riguardasse principalmente le abilità coinvolte nelle attività di tipo domestico e nelle relazioni interpersonali. Oggi sappiamo che tutte queste dimensioni fanno parte del contenuto dei comportamenti adattivi e che, sebbene alcuni di essi dipendano da processi di tipo maturativo, altri vengono sviluppati attraverso modalità di apprendimento formale o incidentale. In quanto prodotto dell'interazione tra biologia ed esperienza, i comportamenti adattivi debbono venir ricondotti entro il contesto in cui si sviluppano, mentre la padronanza nella loro espressione si accresce proporzionalmente alla costanza esercitata nella pratica e nell'applicazione.

La relazione tra comportamenti adattivi e contesto è da intendersi quindi in un duplice senso: da un lato, i comportamenti adattivi hanno sempre e solo luogo entro un certo contesto (Bornstein, Giusti, Leach, & Venuti, 2005), dall'altro vengono giudicati normali, appropriati o adeguati solo sulla base delle aspettative sociali e/o in relazione alle istanze specifiche del

contesto di appartenenza (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984). Il contesto è dunque al contempo luogo di origine e destinazione ultima dei comportamenti adattivi.

Quando si fa riferimento al contesto che “provoca” gli individui ad intraprendere un processo di tipo adattivo, chiamandoli ad attendere a determinate richieste, non si allude soltanto al contesto fisico, con le sue caratteristiche materiali, ma si sta volgendo innanzitutto lo sguardo allo scenario culturale, semantico, che ospita l’individuo. Il contesto in cui gli uomini vivono è sempre un contesto culturalmente determinato, connotato tanto sul piano del senso che del significato. Lo sviluppo umano, lungi dall’essere unicamente un processo biologico di maturazione e di crescita nel tempo, è anche – se non eminentemente – un processo culturale (Rogoff, 2003). Compito fondamentale del genitore è quello di allevare i figli preparandoli a vivere nella comunità di cui faranno parte. Così, se da un lato le attività con cui i genitori plasmano il mondo biologico e sociale dei loro figli riflettono la storia della comunità di appartenenza (Venuti, 2003), dall’altra i bambini crescono adattandosi e partecipando alle pratiche, alle aspettative e alle condizioni in vigore nella società di cui fanno parte (Moscardino & Axia, 2001).

Le culture si differenziano tra loro rispetto al «tipo di competenze che gli adulti promuovono nei loro figli, l’età in cui si aspettano che una determinata abilità venga acquisita, ed il livello di padronanza che desiderano che i bambini raggiungano» (Hess, Kashiwagi, Azuma, Price & Dickson, 1980, p. 260). Poiché a differenti culture corrispondono diverse aspettative di sviluppo e, conseguentemente, differenti richieste di adattamento, abbiamo scelto di studiare i bambini appartenenti al gruppo culturale italiano e tedesco di età prescolare che vivono in Alto Adige-Südtirol nella convinzione che, pur vivendo a stretto contatto gli uni con gli altri, in una condizione (almeno potenziale) di interazione continua, tali bambini sperimentassero – entro le loro rispettive nicchie di sviluppo – condizioni culturali differenti con aspettative e

richieste di promozione delle loro abilità eterogenee, non assimilabili, e, pertanto, potessero esprimersi in termini di comportamenti adattivi in maniera significativamente differente.

La ricerca sullo sviluppo che si è occupata di studiare le differenze nei percorsi e nelle acquisizioni dei bambini appartenenti a differenti culture ha spesso preso in esame gruppi etnici e culturali molto diversi, collocati in realtà territoriali tra loro, oltre che dissimili, anche distanti. Molteplici sono infatti gli studi che hanno prestato attenzione alle caratteristiche ed allo sviluppo dei bambini di società non tecnologiche (tipicamente non occidentali) perché maggiori erano i domini di differenziazione rispetto ai bambini appartenenti alla *middle class* americana e più in generale a quelli appartenenti ai paesi occidentali (Rogoff & Morelli, 1989). Studiare invece gruppi culturali ed etnici differenti che convivono nel medesimo territorio condividendo lo stesso contesto naturale e fisico, può permetterci di comprendere meglio l'influenza esercitata dalla cultura sull'adattamento e di separare la componente ambientale da quella più propriamente culturale.

Il fazzoletto di terra che si estende dal passo del Brennero alla gola di Salorno, in cui la convivenza tra differenti etnie si inserisce entro un contesto giuridico di garanzia e tutela delle specificità linguistiche e culturali di ciascun gruppo, è divenuto, in ragione delle sue peculiarità storiche, sociali e politiche, l'occasione per poter studiare e meglio comprendere, secondo una prospettiva evolutiva, come la cultura possa influenzare l'adattamento del bambino, mantenendo l'ambiente come una costante.

1.4.1 Comportamento adattivo e prospettiva cross-culturale

L'analisi dello sviluppo dei comportamenti adattivi nei bambini altoatesini richiede innanzitutto di chiarire se si stia adottando una prospettiva di tipo culturale o transculturale (cross-culturale). Radicalmente differenti, quando non addirittura inconciliabili (Shweder,

1990), sono considerati i presupposti teorici e le conseguenti scelte di tipo metodologico nello svolgimento delle indagini empiriche, di due filoni di ricerca che si sono occupati di comprendere ed interpretare come il contesto di appartenenza possa influenzare lo sviluppo umano: quello della psicologia transculturale e quello della cosiddetta psicologia culturale (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992; Moscardino, 2001).

La prima si è infatti soprattutto interessata al confronto tra individui appartenenti a culture differenti con l'obiettivo di rintracciare, in modo trasversale rispetto all'immensa variabilità umana, gli aspetti universali del comportamento e del funzionamento psicologico. Il presupposto teorico che sta alla base di questo orientamento è che esistano alcuni processi psicologici di base, come la percezione e il linguaggio, che sono comuni a tutti gli uomini indipendentemente dalla loro cultura di appartenenza e che rappresentano quasi una sorta di tratti universali dell'essere umano. Le modalità specifiche con cui "accadono" e si sviluppano questi processi psicologici universali sono invece mediati dalla componente culturale e dall'organizzazione sociale della comunità di appartenenza (Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1990; Bornstein, 1991; Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992; Moscardino, 2001, 2006). Per la psicologia transculturale il comportamento umano ha una base di tipo biologico riconducibile alle esigenze di sopravvivenza materiale dell'individuo nell'ambiente, ed una componente specifica di differenziazione imputabile alla storia dello sviluppo culturale degli individui. Lo sforzo, che accomuna questa disciplina alla psicologia generale è quello di utilizzare una metodologia comparativa del comportamento di tipo oggettivo, basata sull'impiego di procedure standardizzate che consentano il confronto tra gruppi culturali diversi rispetto ai cosiddetti "universali" del comportamento. In questo modo, la cultura viene trattata, sul piano teorico e di conseguenza anche su quello metodologico, come una variabile esterna all'individuo (indipendente), alla stessa stregua di altre caratteristiche rilevanti

nell'analisi dei fenomeni psicologici come l'età, il grado di istruzione o lo stato socio-economico. Il confronto tra individui appartenenti a culture differenti, attraverso procedure di tipo standardizzato, è dunque finalizzato all'individuazione ed alla descrizione delle componenti universali del comportamento umano. Le critiche rivolte a questo approccio riguardano il fatto che le risposte dei soggetti a strumenti elaborati e pensati in culture altre possono essere del tutto privi di validità, se applicate a contesti diversi da quelli per cui sono state costruite, oppure che le reazioni dei soggetti sono influenzate dal contesto sociale e dalla percezione culturale che si può avere del ricercatore stesso.

La psicologia culturale adotta una prospettiva di analisi della relazione esistente tra comportamento e cultura radicalmente differente rispetto a quella fatta propria dalla psicologia transculturale (Shweder, 1990; Cole, 1996). La cultura non è qualcosa di esterno al comportamento, non è un accidente del comportamento, ma ne fa parte integrante, è ciò che lo definisce e lo rende a suo modo unico oltre che specifico. Da questo punto di vista, il comportamento è così profondamente legato al contesto culturale nel quale trova espressione, da non poter assumere significato al di fuori di esso (Shweder & Sullivan, 1993). Non si tratta pertanto di comprendere la modalità specifica, la peculiare forma assunta da un certo fenomeno universale, perché come afferma Jahoda (1992) «cultura e mente si compenetrano in modo tale che ogni comportamento è inevitabilmente culturale. Per questa ragione è futile cercare di decontestualizzare il comportamento nel tentativo di arrivare a degli universali invariati, poiché gli esseri umani senza cultura sono inconcepibili» (p. 11). Per gli psicologi culturali considerare la cultura come una variabile indipendente che interviene modificando la manifestazione dei processi psicologici universali significa fornire una rappresentazione erronea dell'intima relazione che esiste tra *psyché* e cultura. Contrariamente a quanto avviene per gli studi transculturali (cross-culturali), la psicologia culturale considera la cultura un

medium in cui i processi psicologici hanno luogo. Essi accadono e si realizzano in attività pratiche quotidiane determinate sul piano storico e contestuale. L'intimità tra la dimensione psicologica e quella culturale fa sì che "come pesci nell'acqua, noi non riusciamo a 'vedere' la cultura perché essa è il *medium* nel quale noi esistiamo" (Cole, 1996, p. 8).

Se per la psicologia transculturale cultura e comportamento sono qualcosa che può essere concepito nel segno della distinzione, per la psicologia culturale tali fattori non possono in alcun modo venire disgiunti. La psicologia culturale è interessata pertanto a cogliere i sistemi di significato che rendono intelligibili i comportamenti degli uomini. La cultura, secondo questo filone di studi di vocazione antropologica, è costituita da un *corpus* unitario e storicamente sedimentato di significati (impliciti ed espliciti) che le comunità umane hanno assimilato dai loro predecessori e tramandano alle generazioni successive attraverso situazioni di vita quotidiana partecipata e occasioni di apprendimento formale. Questo consolidato repertorio di pensieri, rituali, simboli e pratiche che compongono una cultura è quello attorno a cui si organizza ed orienta l'attività degli uomini che fanno parte di una certa comunità. L'approccio metodologico adottato dalla psicologia culturale è pertanto quello di tipo etnografico, volto a cogliere il significato implicito e culturalmente condiviso delle pratiche in uso nelle comunità culturali osservate attraverso procedure di tipo descrittivo e qualitativo.

Sulla base delle sollecitazioni provenienti dalla psicologia culturale che ha sottolineato come la cultura non possa essere considerata come qualcosa di "dato", ma sia piuttosto il frutto di una "costruzione sociale" (Gergen & Gergen, 2000; Miller, 1997), interpretata e creata giorno dopo giorno nelle interazioni degli uomini entro il loro contesto sociale, anche la psicologia transculturale ha rivolto la propria attenzione maggiormente agli aspetti sociali più che a quelli biologici del comportamento umano. La necessità avvertita di una composizione tra le due prospettive di analisi è attestata anche da recenti contributi (Berry & Poortinga, 2006;

Kagitçibaşı, 2000) e trova espressione in un approccio alla cultura ed alla relazione tra persona e contesto ambientale definito *universalismo*, che rifiuta le posizioni estreme sia di coloro che considerano il comportamento degli uomini fondamentalmente lo stesso in tutte le culture (*assolutismo*) e sono dunque interessati solo ad individuarne le costanti, sia di chi rifiuta di effettuare confronti tra diverse comunità culturali perché ritiene che i comportamenti possano essere spiegati solo entro una certa cultura e non possiedono alcun significato al di fuori di essa (*relativismo*). Secondo la prospettiva *universalista* l'ambiente in cui gli uomini vivono ed interagiscono costituisce un fattore determinante nello sviluppo dei comportamenti umani che necessita di essere esaminato e compreso in modo approfondito. Tuttavia questa considerazione non deve indurre a ritenere che la cultura sia qualcosa di così unico che può essere compreso solo dal proprio interno come è avvenuto per molta parte degli psicologi culturali che hanno adottato un approccio relativista. Rimanere chiusi entro una sola singola cultura infatti non permette di scoprire che cosa possa essere considerato propriamente umano, specifico cioè della natura dell'uomo.

L'approccio *universalista* è per vocazione ecoculturale (Berry & Poortinga, 2006). Per un verso esso assume che in tutte le società gli uomini esibiscano caratteristiche comuni alla specie su cui la cultura gioca delle variazioni nel corso dello sviluppo e delle attività quotidiane. Per l'altro sottolinea come il comportamento si sviluppi e si esprima in modo differente in risposta ai contesti ecologici e culturali nei quali avviene. Non esiste fenomeno psicologico che accada nel vuoto culturale e certamente la pervasività della cultura deve essere riconosciuta per certi aspetti anche come un problema per la ricerca scientifica (Kagitçibaşı, 2000). Tuttavia, quasi in modo paradossale siamo costretti a riconoscere che la ricerca di ciò che accomuna l'umanità tutta può essere perseguita soltanto osservando le nostre diversità (Berry, 1969, 2000; Bril, 1995).

Lo studio dello sviluppo dei comportamenti adattivi in due comunità linguistiche e culturali differenti, se da un lato mira certamente a chiarire come il fenomeno dell'adattamento, che accomuna tutti i bambini a prescindere dalla loro provenienza (ed è pertanto "universale"), si declini in modo differente entro l'etnia italiana e tedesca che convivono nel territorio altoatesino, dall'altro richiede tuttavia di comprendere in virtù di quali modelli culturali, e attraverso quali pratiche condivise, vengano promosse alcune abilità che sono ritenute più adattive di altre. Questa ricerca dunque, si inserisce entro il filone degli studi cross-culturali che ha come obiettivo quello di studiare le "somiglianze e le differenze del funzionamento psicologico in diversi gruppi etnici e culturali" (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992, p. 2) allo scopo di meglio comprendere e conoscere il comportamento umano nelle sue relazioni con il contesto di appartenenza, ed adotta un approccio ecoculturale volto ad individuare sia le caratteristiche (comuni e distintive) delle nicchie di sviluppo dei bambini italiani e tedeschi, sia quale progetto di crescita viene perseguito da ciascuna comunità culturale.

1.5 La valutazione del comportamento adattivo

1.5.1 Che cosa misurano le scale di valutazione del comportamento adattivo

Gli strumenti di misurazione del comportamento adattivo sono pensati per valutare le azioni effettivamente svolte dall'individuo in una varietà di situazioni comuni che spaziano dal sapersi lavare o vestire autonomamente, al sapere mantenere un comportamento adeguato quando ci si trova in compagnia di altre persone (comprese le situazioni formali, informali o di tipo strutturato come un gioco di gruppo), all'uso appropriato del linguaggio, fino alla gestione del proprio tempo libero.

Il costrutto del comportamento adattivo prevede che esso venga valutato in modo indiretto. Il soggetto non viene testato direttamente, ma le informazioni che riguardano il suo comportamento nella vita di tutti i giorni vengono raccolte attraverso la compilazione dei test con una persona che lo conosce in modo approfondito e che ha grande familiarità con le sue abitudini quotidiane. La valutazione tramite terzi è implicata dalla natura stessa del costrutto. Le *prestazioni tipiche* di un soggetto sono infatti conosciute in primo luogo dalle persone che vivono a stretto contatto con lui e che possono osservare quotidianamente quali attività svolge e con quale grado di compiutezza. Viceversa, in una situazione di *assessment*, potremmo misurare soltanto le *prestazioni massime* di un individuo che sarebbe spinto a realizzare le medesime attività al meglio delle proprie capacità. Inoltre, come chiariscono Sparrow, Balla e Cicchetti (1984) il comportamento adattivo è definito sulla base delle aspettative o dagli standard di *performance* delle persone che fanno parte dell'ambiente nel quale viviamo. L'adeguatezza del comportamento adattivo di un individuo può essere giudicata unicamente da coloro che vivono, lavorano ed interagiscono con lui. Non va infine dimenticato che la valutazione indiretta presenta anche alcuni indubbi vantaggi. In primo luogo, è possibile ottenere una valutazione del comportamento adattivo anche in tutti quei casi in cui la somministrazione diretta di test risulti essere piuttosto complicata (si pensi ad esempio a tutte le situazioni in cui la disabilità intellettiva è grave o profonda, oppure ai soggetti che presentano handicap di tipo sensoriale o motorio). In secondo luogo, la valutazione tramite terzi permette il confronto dei livelli di adattamento del soggetto in relazione a diversi contesti di inserimento (ad esempio a casa e a scuola) attraverso la compilazione con differenti *caregivers* (il genitore e l'insegnante).

Per valutare il comportamento adattivo dei bambini appartenenti al gruppo linguistico italiano e tedesco che vivono in Alto Adige/Südtirol abbiamo scelto di chiedere alle rispettive madri

di giudicare quali attività, appartenenti ad una varietà di contesti della vita quotidiana, venissero effettivamente svolte dai loro figli. Gran parte della ricerca che si è occupata dello sviluppo dei bambini attraverso l'impiego di misurazioni di tipo indiretto ha fatto largo uso dei report materni. Le madri continuano a prendersi cura dei figli in misura significativamente maggiore di quanto non facciano i padri o altre figure di accudimento, e rimangono gli agenti primari nella promozione del benessere e della salute del bambino (Barnard & Solchany, 2002; Parke, 2002). Inoltre, le madri tipicamente vengono considerate più "esperte" degli uomini nelle attività genitoriali e nell'ottenere informazioni rilevanti per la crescita del bambino (Stern, 1995). Non sorprende pertanto che, ancora una volta, negli studi di tipo evolutivo siano le attività materne ad essere associate ad uno sviluppo sano e ottimale del bambino (Maccoby & Martin, 1983; Parke, 2002; Rothbaum & Weisz, 1994).

1.5.2 Strumenti per la misurazione dei comportamenti adattivi

L'interesse nei confronti del comportamento adattivo è cresciuto enormemente a partire dagli anni '70, quando è divenuto parte costitutiva della batteria di valutazione e classificazione delle persone affette da insufficienza mentale (Reschly, 1982). Da quel momento sono state sviluppate ben oltre 200 scale di misurazione per questo costrutto (Schalock, 1999). La sua valutazione risultava molto importante non soltanto per la formulazione delle diagnosi ma anche per la classificazione della severità della patologia e per la pianificazione di interventi di sostegno commisurati al grado di compromissione disfunzionale.

Tra gli strumenti che l'American Association of Mental Retardation (AAMR) – oggi rinominata American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) – organo ufficiale per gli studi e le ricerche sulle disabilità intellettive, riconosce come appropriati per la valutazione dei comportamenti adattivi troviamo: le *Vineland Adaptive*

Behavior Scales (Sparrow *et al.*, 1984), le *AAMR Adaptive Behavior Scale-School and Community* (Lambert, Nihira, & Leland, 1993), le *Scales of Independent Behavior-Revised* (Bruininks, Woodcock, Weatherman, & Hill, 1996) e il *Comprehensive Test of Adaptive Behavior-Revised* (Adams, 1999). Sono questi gli unici strumenti che vengono citati nella decima edizione dell'AAMR (Luckasson *et al.*, 2002) per le loro qualità psicometriche e per la coerenza con la definizione concettuale ed operativa di comportamento adattivo. Di seguito presentiamo le loro principali caratteristiche.

Le Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)

Le scale *Vineland* (Sparrow *et al.*, 1984) nascono da una revisione della *Vineland Social Maturity Scale* (Doll, 1935, 1965). Esistono ben tre versioni delle *Vineland Adaptive Behavior Scales* (VABS), dotate di kit differenziati che richiedono tempi e modalità di somministrazione diversificati: le *Vineland Forma breve* (VABS-S), *Forma completa* (VABS-E), e la *Versione per la scuola* (VABS-C). Mentre le prime due vengono somministrate in forma di intervista semistrutturata, la terza è pensata come una sorta di questionario per insegnanti di bambini tra i 3 e i 12 anni, cui viene chiesto di registrare una serie di comportamenti, in un lasso di tempo abbastanza breve. Per le VABS-E sono disponibili dati normativi su bambini con età compresa tra 0 e 18 anni ed 11 mesi, basati su un campione standardizzato di 3000 soggetti stratificato per età, genere, etnia, livello d'istruzione dei genitori, regione d'appartenenza e ampiezza della comunità di riferimento. Della *Forma completa* delle scale *Vineland* esiste anche un adattamento italiano (Balboni & Pedrabissi, 2003) già utilizzato in precedenti ricerche per valutare il comportamento di bambini normodotati (Balboni, Dantoni, & Pedrabissi, 2000; Bornstein, Giusti, Leach, & Venuti, 2005; Calvo, Mazzeschi, Zennaro & Lis, 2002).

Le AAMR Adaptive Behavior Scale–School and Community (ABS)

Esistono due versioni delle ABS: *a*) la versione *School and Community* (ABS-S) di Lambert *et al.* (1993); e *b*) la versione *Residential and Community* (ABS-RC) di Nihira, Leland e Lambert (1993). La prima viene utilizzata a scopo diagnostico oppure per la valutazione di programmi di intervento a sostegno di quegli studenti che presentano un funzionamento adattivo significativamente inferiore rispetto ai loro pari. Lo strumento è stato standardizzato su un campione con e senza disabilità intellettive. Punteggi standardizzati e punteggi di età equivalente possono essere ottenuti per soggetti con età compresa tra i 3 e i 21 anni. La seconda versione (ABS-RC), invece, è stata sviluppata per soggetti fino ai 79 anni, ma non sono disponibili dati normativi per adulti con funzionamento adattivo tipico. Per questa ragione la ABS-RC non risponde ai criteri psicometrici proposti nel manuale per la diagnosi delle disabilità intellettive.

Le Scales of Independent Behavior-Revised (SIB-R)

Le *Scales of Independent Behavior-Revised* (SIB-R) di Bruininks *et al.* (1996) sono una parte della *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery* e sono disponibili in tre forme: la *Scala Completa*, la *Forma Breve*, e la versione *Primo Sviluppo*. Le SIB-R forniscono una grande quantità di informazioni utili tanto per la diagnosi quanto per la valutazione di interventi educativi speciali con soggetti dall'infanzia fino all'età adulta. Dati normativi sono stati ottenuti con un campione nazionale stratificato composto da 1670 individui. La *Checklist of Adaptive Living Skills* (Bruininks, Morreau, Gilman, & Anderson, 1991) fa parte della stessa batteria di valutazione ed è utile per interventi di supporto ma non può essere impiegata a scopi diagnostici.

Il Comprehensive Test of Adaptive Behavior-Revised (CTAB-R)

Il *Comprehensive Test of Adaptive Behavior-Revised* (CTAB-R) di Adams (1999) è utilizzato per valutare le abilità di funzionamento indipendente in differenti contesti di inserimento. I dati normativi che includono campioni standardizzati di bambini, adolescenti ed adulti sono disponibili per le dimensioni di *self-help*, abilità di vita domestica, abilità di vita indipendente, abilità sociali, abilità motorie e sensoriali, abilità di linguaggio e abilità scolastiche. L'attuale sistema di attribuzione dei punteggi non corrisponde esattamente ai domini di abilità concettuali, sociali e pratiche con cui è stato teorizzato il comportamento adattivo, per cui unicamente il punteggio complessivo ottenuto con il CTAB-R può essere impiegato per le diagnosi di deficit intellettivi.

1.6 Variabili che influenzano lo sviluppo dei comportamenti adattivi

1.6.1 La conoscenza dello sviluppo del bambino

Le “conoscenze genitoriali” (*parental cognitions*) vengono generalmente considerate importanti tanto per lo sviluppo del bambino quanto per l'esercizio consapevole della funzione e del ruolo genitoriale (Holden & Buck, 2002; Damast, Tamis-Le Monda, & Bornstein, 1996; Conrad, Gross, Fogg, & Ruchala, 1992). Gli studi che si sono occupati delle conoscenze genitoriali comprendono una varietà di temi che spaziano dalle credenze o dalle aspettative dei genitori, alle loro percezioni, ai valori che guidano le loro attività educative, alla socializzazione del bambino, fino alle conoscenze riguardanti lo sviluppo del bambino e le attività di accudimento. Tale diversità tematica e terminologica riflette la varietà dei modi con cui è stato affrontato e studiato il problema della conoscenza che il genitore ha dello sviluppo del bambino.

MacPhee (1983, 1984) ha chiarito che quando si parla di “conoscenze” si fa riferimento ad informazioni fattuali che hanno una evidenza empirica di qualche tipo. La conoscenza riportata dal genitore è costituita quindi da fatti, informazioni, norme e principi che costituiscono gli strumenti con cui il genitore è in grado di comprendere ed interpretare i meccanismi ed i processi di sviluppo del proprio figlio. In tal senso, le conoscenze genitoriali si differenziano in modo sostanziale dai valori educativi o dagli obiettivi di socializzazione del bambino che fanno invece riferimento più ad una dimensione ideale o desiderabile alla quale si ispira la conduzione della propria esistenza (Goodnow, 1995; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002).

Gli studi sulle conoscenze genitoriali ricoprono una vasta gamma di ambiti di indagine. Bornstein, Hahn, Suizzo, Cote e Haynes (2005) hanno identificato tre principali domini di conoscenza: *a*) la conoscenza riguardante lo sviluppo del bambino (di cui fanno parte, ad esempio, la conoscenza dei bisogni primari del bambino, delle sue capacità, di quando sarà in grado di raggiungere una certa abilità); *b*) la conoscenza degli aspetti relativi alla salute ed alla sicurezza (quali informazioni di base si debbono possedere per promuovere la salute del bambino, come prevenire possibili incidenti domestici, e come far fronte in modo efficace alle malattie); *c*) la conoscenza delle strategie da adottare per rispondere ai bisogni fisici, biologici, emotivi, sociali e cognitivi del bambino durante il suo percorso di crescita.

1.6.1.1 Conoscenza dello sviluppo del bambino e attività genitoriali

Tutti i giorni i genitori usano il patrimonio di conoscenze di cui sono in possesso per interpretare i comportamenti dei loro bambini e per prendere delle decisioni riguardanti la loro crescita e le modalità di allevamento (Cote & Bornstein, 2000; Goodnow, 1988; Miller, 1988). Madri che hanno conoscenze appropriate dello sviluppo del bambino è più probabile

che sappiano creare un ambiente conforme alle capacità ed abilità che ha sviluppato, che sappiano interagire in modo adeguato e che quindi siano in grado di sostenere meglio lo sviluppo sociale e cognitivo dei loro figli (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Goodnow, 1988; Sigel, 1992). Limitate conoscenze relative allo sviluppo del bambino ed aspettative irrealistiche sono invece associate all'impiego di strategie genitoriali inefficaci o ad episodi di maltrattamento nei confronti dei minori (Dukewich, Borkowski, & Whitman, 1996; Bamford, 1981; Oates, Davis, Ryan, & Stewart, 1980).

L'influenza esercitata dalle conoscenze dello sviluppo del bambino sulle attività genitoriali è stata supportata anche dalla ricerca empirica. Per quanto riguarda i comportamenti di prevenzione e di sicurezza, Angelillo *et al.* (1999) hanno mostrato come la mancanza di conoscenze adeguate impedisca alle madri di adottare comportamenti appropriati alla tutela della salute del bambino. Allo stesso modo, Russel e Champion (1996) hanno dimostrato che esiste una relazione significativa tra la conoscenza che le mamme hanno dello sviluppo e l'adozione di comportamenti sicuri per la prevenzione di incidenti domestici con bambini molto piccoli. Questi studi mostrano che esiste una relazione diretta tra le conoscenze materne e le azioni genitoriali intraprese per l'accudimento dei bambini.

La capacità della madre di valutare in modo accurato le abilità acquisite dal proprio figlio influenza anche l'adeguatezza delle sue interazioni con il bambino. Alcuni ricercatori hanno scelto di studiare le conoscenze materne relative alle tappe dello sviluppo perché esse potenzialmente influenzano le valutazioni che le madri fanno delle abilità acquisite dai propri figli e possono quindi avere un effetto sulle conseguenti azioni intraprese (Heckhausen, 1987). Queste ricerche hanno mostrato che aspettative irrealistiche possono condurre ad una mancanza di sintonia tra la madre ed il bambino: aspettative troppo alte possono ottenere l'effetto di frustrare il bambino (Hunt & Paraskevopoulos, 1980), e aumentare la probabilità

di comportamenti punitivi da parte del genitore, mentre aspettative troppo basse possono condurre ad una sua stimolazione insufficiente (Ninio, 1979). Le madri adolescenti con conoscenze appropriate dello sviluppo del bambino tendono ad avere interazioni più positive rispetto alle proprie coetanee con scarsi livelli di conoscenza (Fry, 1985). Infatti, come riportato da Smith (2002), a più elevati livelli di conoscenza corrispondono strategie educative improntate all'uso del ragionamento, mentre ai livelli inferiori è presente la tendenza ad utilizzare una disciplina rigida e piccole forme di ricatto centrate sul disimpegno affettivo.

Gli studi che si sono occupati delle conoscenze genitoriali relative allo sviluppo del bambino riportano che le donne più giovani generalmente presentano livelli di conoscenza inferiori rispetto a quelle più mature (Fulton, Murphy, & Anderson, 1991; Ruchala & Dotti, 1997; Brooks-Gunn & Furstenberg, 1986; Hammond-Ratzlaff & Fulton, 2001), che l'accuratezza nelle risposte riguardanti le tappe dello sviluppo e le strategie genitoriali appropriate da adottare a differenti età del bambino sono spesso influenzate dal grado di istruzione della madre (Ninio, 1979; Phoebe, Williams, Lopez, & Tayko, 2000) e, infine che esiste una relazione tra le conoscenze materne, le aspettative di sviluppo, ed i comportamenti genitoriali adottati (Goodnow, 1988; Sigel, 1992; Dichtelmiller, Meisels, Plunkett, Bozynski, Clafin, & Mangelsdorf, 1992; Hunt & Paraskevopoulos, 1980).

Benasich e Brooks-Gunn (1996) hanno esaminato gli effetti della conoscenza che la madre ha dello sviluppo del bambino e delle pratiche di allevamento sulla qualità dell'ambiente educativo e sugli esiti di sviluppo cognitivo e comportamentale su bambini nati prematuri. Lo studio mostra che tale conoscenza influenza in modo significativo la qualità e la struttura dell'ambiente domestico predisposto per i primi apprendimenti, il quale, a sua volta, influenza in modo determinante lo sviluppo cognitivo e comportamentale del bambino.

Gli studi e le ricerche sin qui condotte supportano la convinzione che la conoscenza che il genitore ha dello sviluppo del bambino, non meno di altre forme di conoscenza, informa e struttura l'esperienza del *parenting*, determinando l'adozione di strategie educative e pratiche di accudimento, e plasmando l'ambiente materiale e sociale di cui il bambino farà esperienza. Se dunque, da un lato, va riconosciuto che la conoscenza materna costituisce una variabile importante per la comprensione delle differenze nello sviluppo dei bambini, dall'altro essa è solo in parte frutto dell'esperienza della madre a contatto con il mondo dell'infanzia, mentre più generalmente deve essere intesa come il prodotto di interazioni sociali e di sedimentazioni culturali collettive (Goodnow, 1995; McGillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995). La conoscenza che il genitore ha dello sviluppo del bambino è, almeno in parte, socialmente e culturalmente determinata.

Questa prospettiva di tipo ecologico (Bronfenbrenner, 1986; Harkness & Super, 1994, 1995) ha offerto un quadro teorico importante per giustificare le differenze riscontrate tra diversi gruppi culturali nelle aspettative genitoriali riguardanti le acquisizioni delle abilità intellettive, comportamentali, e sociali (Goodnow, Cashmore, Cotton, & Knight, 1984; Hess *et al.*, 1980; Joshi & MacLean, 1997; Rosenthal & Gold, 1989). Ad esempio, la conoscenza delle abilità che il bambino acquisisce durante la crescita, le cosiddette "tappe" dello sviluppo, differiscono in modo significativo in relazione alla cultura di appartenenza e al livello educativo del genitore (Zepeda & Espinosa, 1988; Savage & Gauvain, 1998; Huang, Caughy, Genero, & Miller, 2005). Avere consapevolezza di tali differenze è importante per procedere ad interpretazioni accurate di quanto viene riferito dai genitori sulla salute del bambino, sulle sue conquiste, o sul suo comportamento, in particolare quando tali informazioni sono necessarie per una valutazione clinica.

Gli studi cross culturali sulla conoscenza che le madri hanno dello sviluppo sono di notevole interesse perché offrono opportunità inconsuete di osservare differenze, o eventuali analogie, nelle pratiche di allevamento e nella rappresentazione dell'infanzia in differenti popolazioni. Tali confronti non costituiscono solamente un arricchimento dal punto di vista delle conoscenze antropologiche, ma ci aiutano anche a comprendere quali possano essere i diversi percorsi dello sviluppo umano.

1.6.2 L'acculturazione

Se si chiede ad una persona qualsiasi il significato del termine *acculturazione*, molto probabilmente la risposta farà riferimento al sempre crescente numero di immigrati dei paesi in via di sviluppo che arrivano nell'occidente industrializzato e che si trovano a dover imparare una nuova lingua, sviluppare una comprensione dei costumi e delle abitudini del paese che li ospita per cominciare ad interagire con persone che hanno valori e credenze differenti dalle proprie. Questa è probabilmente la più comune e frequente accezione del processo di acculturazione. Tuttavia, il fenomeno dell'acculturazione non può essere circoscritto esclusivamente ai casi di immigrazione, ma può essere osservato anche in una molteplicità di altre situazioni che spaziano dall'emergenza cui sono sottoposti i rifugiati costretti ad abbandonare il proprio paese d'origine per mettere in salvo la propria vita, alla libera scelta di studenti o di impiegati di compagnie internazionali che decidono di andare in altri paesi per completare il proprio percorso formativo o per fare carriera.

Sebbene esistano molte prospettive di analisi di questo fenomeno e siano state proposte diverse definizioni tra loro anche in contrasto, una delle prime formulazioni apparse in letteratura, e ampiamente citata fino ai giorni nostri, riveste un notevole interesse perché ha costituito un primo punto di partenza per la discussione scientifica. Secondo Redfield, Linton

e Herskovits (1936) con il termine “acculturazione” si fa riferimento a «tutti quei fenomeni che hanno luogo quando gruppi di individui appartenenti a culture differenti hanno un contatto diretto con conseguenti cambiamenti nei *pattern* culturali originari di uno o di entrambi i gruppi» (p.149). Il processo di acculturazione viene pertanto presentato come un processo di *adattamento* che comprende una vasta gamma di modificazioni (a livello individuale o collettivo, sul piano psicologico o culturale) che hanno luogo quando membri di culture differenti entrano in un regime di stabile contatto (Berry, 1997; Ryder, Alden, & Paulhus, 2000; Berry, 2006a). E’ rilevante sottolineare come nella definizione si presupponga che tali cambiamenti avvengano tanto in un gruppo quanto nell’altro (Redfield *et al.*, 1936) e possono essere osservati in differenti domini: a livello di atteggiamenti, valori, comportamenti o rispetto al senso di identità culturale sviluppata (Cuéllar, Arnold, & Maldonado, 1995).

Tra i molteplici cambiamenti che possono avere luogo per effetto dell’adattamento al contatto con nuovi contesti culturali possiamo annoverare l’apprendimento della lingua di un altro gruppo, l’adozione di costumi o di modalità d’interazione che sono caratteristici di una diversa cultura, lo scambio di tradizioni culinarie, o altro ancora. Affinché si possa parlare di acculturazione è necessario che ricorrano alcune caratteristiche costitutive del processo stesso: *a) il contatto* tra individui o gruppi culturali differenti; *b) l’influenza reciproca*; ed *c) il cambiamento* che si produce a seguito di questo contatto.

In considerazione del fatto che il processo di acculturazione è essenzialmente bi-direzionale, riguarda cioè entrambi i gruppi che entrano in contatto (tanto quello dominante, quanto quello minoritario), esso si distingue dal fenomeno dell’assimilazione, considerato invece come una delle possibili fasi che può attraversare chi è esposto ad un cambiamento culturale. In letteratura, l’assimilazione viene definita come quella strategia acculturativa che ha luogo quando non vengono mantenute le caratteristiche della originaria cultura di appartenenza per

poter acquisire quelle appartenenti al gruppo con il quale si entra in contatto. Questo può accadere *a)* sia quando un individuo rifiuta la propria identità ed il proprio background culturale per interagire e trovare identificazione con i membri della società ospitante; *b)* sia quando il gruppo dominante si aspetta che il gruppo minoritario adotti interamente la cultura presente nella più vasta maggioranza sociale (Berry, 2006b).

Sebbene il fenomeno dell'acculturazione non sia affatto qualcosa di nuovo, ma appartenga all'intera storia dell'umanità costellata di spostamenti migratori, volontari o forzati, di contatti tra culture all'insegna dello scambio o della colonizzazione, solo in epoca abbastanza recente esso ha guadagnato un posto privilegiato nell'interesse degli studiosi. L'improvvisa curiosità suscitata da questo campo di ricerca, che a partire dagli anni '80 e '90 ha prodotto una proliferazione di studi e documentazioni in differenti discipline come la psicologia e l'antropologia, la storia e la sociologia, è forse imputabile a due questioni di grande attualità (Sam & Berry, 2006): *a)* la presenza di un fenomeno migratorio dalle proporzioni ormai globali, provocato tanto da disastri naturali, quanto dalla mano dell'uomo; *b)* la scoperta dell'importanza del legame esistente tra cultura e comportamento che è stata intravista *in primis* da coloro che hanno operato nel campo della psicologia culturale e transculturale.

Questi filoni di ricerca hanno avuto il merito di mettere in evidenza come le esperienze culturali fossero determinanti nel plasmare lo sviluppo del comportamento e le sue manifestazioni nella vita di tutti i giorni. La domanda da cui prendevano le mosse queste ricerche – e cioè come il contesto culturale in cui una persona si sviluppa possa forgiare (promuovendo o limitando) il comportamento – si è arricchita di una prospettiva ulteriore quando l'interesse si è spostato verso una questione altrettanto avvincente sul piano teorico, ovvero come persone che sono cresciute entro un certo contesto culturale possano far fronte, riadattando o modificando il proprio comportamento, alle richieste provenienti da un

ambiente culturalmente differente da quello a cui sono state abituate. In altre parole, quando i modelli culturali, ed i sistemi di significato in gioco entro un certo contesto ambientale sono differenti, anche se non necessariamente contrastanti, quali sono le traiettorie delle modificazioni, dei cambiamenti psicologici, attitudinali e comportamentali che avvengono negli individui? Questo interrogativo ha le proprie radici nella psicologia cross-culturale, la quale ha mostrato come gli individui sviluppino comportamenti adeguati ed adattivi per la vita nel contesto socioculturale di cui fanno parte.

La psicologia dello sviluppo ha a lungo sottovalutato questo tipo di prospettiva di analisi. Esiguo è infatti il numero delle ricerche che si sono occupate di chiarire come vengano trasmessi da una generazione a quella successiva i modelli culturali e quale funzione adattiva continuino a mantenere in contesti plurietnici e multiculturali. Questo scarso interesse sembra imputabile al prevalere di un modello assimilazionista secondo il quale, trascorso un certo periodo di tempo entro un contesto culturale differente da quello originario, il repertorio comportamentale, gli atteggiamenti, i valori e le credenze degli individui comincino a rassomigliare sempre di più a quelli presenti nel nuovo contesto di appartenenza (Bornstein & Cote, 2006). Tuttavia, studi recenti sulle famiglie di immigrati hanno mostrato come tale modello presenti dei limiti considerevoli che lo rendono poco esplicativo e scarsamente esaustivo. Le strategie di acculturazione (Berry, 1980) sono infatti plurime e l'assimilazione costituisce soltanto una delle possibili modalità di adattamento culturale. Inoltre, ci sono pratiche e cognizioni che rimangono immutate, resistono al cambiamento e continuano ad essere trasmesse tra le generazioni, anche entro un contesto culturale distonico rispetto a quello originario.

Come ha chiarito Ward (Ward, 2001; Searle & Ward, 1990; Ward & Kennedy, 1993) l'adattamento culturale può essere di tipo psicologico o socioculturale. Più in generale

l'adattamento psicologico fa riferimento al benessere emotivo di una persona, mentre l'adattamento socioculturale riguarda in primo luogo l'acquisizione di abilità culturali appropriate e necessarie per un buon inserimento ed una integrazione entro uno specifico contesto sociale. E' di quest'ultima tipologia di adattamento che ci si vuole occupare in questa sede.

1.6.2.1 Problemi teorici relativi alla misurazione del costrutto di acculturazione

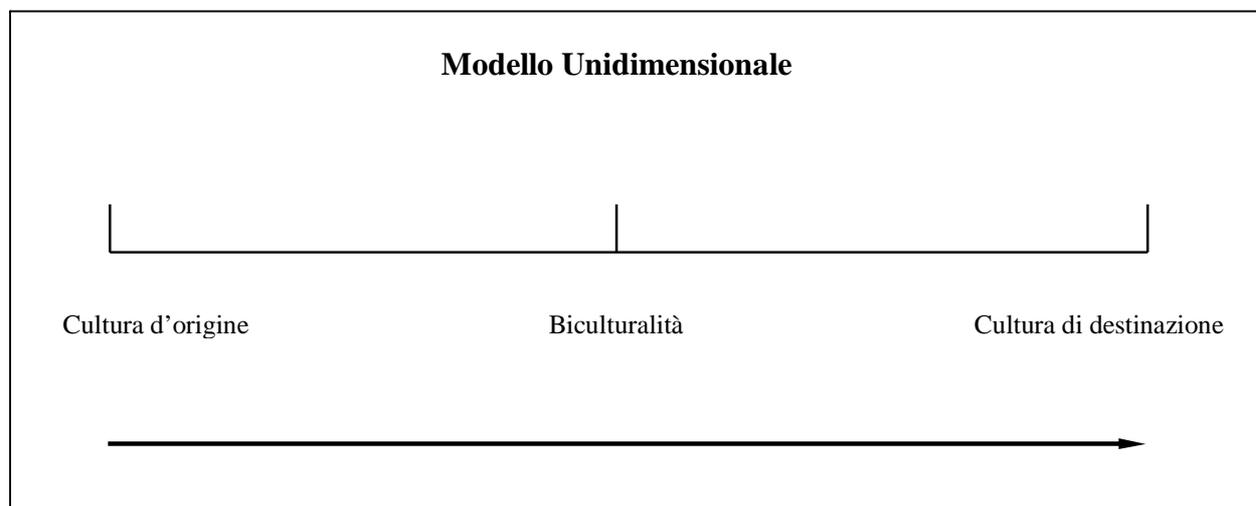
La misurazione del livello di acculturazione ha posto gli studiosi di fronte a due questioni teoriche di primaria importanza per la definizione del fenomeno stesso: la sua *direzione* (in quale direzione ha luogo il cambiamento?) e le sue *dimensioni* (il cambiamento avviene in un'unica o in più dimensioni tra loro indipendenti?).

I sostenitori della tesi dell'unidirezionalità del processo di acculturazione (Gordon, 1964; Graves, 1967), concepiscono l'incontro tra due gruppi culturali differenti come un movimento unidirezionale di uno dei gruppi verso l'altro. Secondo questa prospettiva, il cambiamento in questione è solo quello del gruppo che si trasforma per rassomigliare al gruppo che rimane, per così dire, "stazionario". La prospettiva bidirezionale, al contrario, assume che entrambi i gruppi (o gli individui) che entrano in contatto possano essere esposti ad un cambiamento. La maggior parte dei ricercatori contemporanei guarda al fenomeno dell'acculturazione come a un processo bidirezionale piuttosto che unidirezionale (Berry, 1997, 1998; Berry & Sam, 1997; Cuéllar & Maldonado, 1995; Marín & Gamba, 1996; Tsai, Ying, & Lee, 2000; Kang, 1996).

La questione relativa alle dimensioni dell'acculturazione è strettamente legata alla precedente. Se si assume un punto di vista unidirezionale, il processo dell'acculturazione può essere rappresentato in modo *unitario* come uno spostamento lungo una linea continua ai cui estremi

sono collocate la cultura d'origine e quella di destinazione. Alla base di questa concezione sta il presupposto teorico che l'acculturazione sia un fenomeno unidimensionale a somma zero (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993; Cortés, 1994; Cuéllar, & Maldonado, 1995; Marín, & Gamba, 1996; Rogler, Cortés, & Malgady, 1991), in cui quanto più l'individuo acquisisce nuovi tratti culturali, tanto più perde quelli originari. Così descritto il processo di acculturazione considera i due estremi culturali come vicendevolmente escludentisi e prevede che al decrescere dell'orientamento verso uno corrisponda un incremento verso l'altro (Fig. 1.2).

Figura 1.2 Modello di acculturazione unidimensionale (Soo-Kyung Lee, 2003, p. 283)



Il modello lineare e unidimensionale è stato sottoposto a numerose critiche, la più importante delle quali riguarda il fatto che la cultura d'origine e quella di destinazione non vengano misurate in modo indipendente. Berry (1980) fece notare come l'acquisizione di nuovi tratti culturali fosse possibile senza necessariamente comportare la perdita di quelli originari, e come, pertanto, il modello lineare fosse basato sull'erronea assunzione che il processo di acculturazione avvenisse per riduzione di una cultura a favore di un'altra. Tale presupposto non lasciava spazio alcuno alla coesistenza e al faticoso tentativo di bilanciare la presenza nel

medesimo individuo di due differenti vocazioni culturali, offrendo una prospettiva incompleta e frammentata del processo acculturativo. Una conseguenza rilevante dell'approccio unidimensionale è che non riesce a differenziare gli individui che presentano elevati livelli di biculturalità da quelli che possiedono un numero contenuto di caratteristiche per entrambe le culture.

Viceversa, il modello bidimensionale propone un approccio teorico al fenomeno dell'acculturazione secondo due direttrici fondamentali (Fig. 1.3): il mantenimento da parte dell'individuo della propria cultura d'origine, e l'adesione alla cultura ospitante (Berry, 1997, 1998; Berry & Sam, 1997; Cuéllar *et al.*, 1995; Marín & Gamba, 1996). La prima dimensione misura il grado in cui l'individuo desidera mantenere gli aspetti distintivi e caratteristici della propria originaria cultura di appartenenza, comprendendo tutte le possibili sfumature che vanno dall'attaccamento radicale al completo rifiuto a mantenere i tratti costitutivi della propria eredità culturale. La seconda dimensione è volta a cogliere quanto sia importante per l'individuo appropriarsi della nuova cultura con cui è entrato in contatto, includendo comportamenti che vanno dalla partecipazione, all'inclusione dei valori e dei comportamenti che la contraddistinguono, fino al rifiuto completo di qualsiasi forma di interazione ed il diniego di qualsivoglia contatto. Misurate separatamente, queste due dimensioni offrono un quadro che permette di descrivere il processo di acculturazione come governato dal bilanciamento tra due differenti modificazioni che avvengono nell'individuo: una relativa al grado di mantenimento della propria identità culturale della quale fanno parte tutte le sfumature comprese tra gli estremi del totale attaccamento e del rifiuto incondizionato; e l'altra, riguardante il livello di coinvolgimento desiderato con la cultura ospitante.

Figura 1.3 Modello bidimensionale e strategie di acculturazione (Berry & Sam, 1997)



Dalla composizione tra queste differenti forze in gioco nascono quattro possibili strategie di acculturazione: l'*assimilazione*, che caratterizza coloro che non vogliono mantenere la loro identità culturale e cercano di conseguire alti livelli di interazione e partecipazione con la nuova cultura ospitante; la *separazione*, in cui si ritrovano tutti coloro che mantenendo i tratti distintivi della cultura originaria rifiutano qualsiasi interazione con l'altra; la *marginalizzazione*, che comprende coloro che vengono esclusi sia da un'identificazione con la cultura di partenza, sia con quella con cui sono entrati in contatto; ed infine l'*integrazione*, che abbraccia coloro che ritengono importante sia mantenere la cultura originaria, sia relazionarsi con la cultura ospitante.

L'acculturazione e le sue strategie possono essere visti come processi di tipo evolutivo, che si modificano e variano nel corso del tempo (Schönpflug, 1997). Ad esempio, individui che sono esposti al contatto con una cultura diversa dalla propria durante la loro infanzia o

adolescenza, possono abbracciare i valori e i comportamenti della cultura prevalente nell'ambiente nel quale crescono, per poi rifiutarli in età più adulta o, al contrario, aderirvi in modo più intenso e risoluto. Il processo di acculturazione comprende infatti l'apprendimento di comportamenti, atteggiamenti e valori che l'individuo ha bisogno di fare propri e di incorporare nella vita di tutti i giorni per poter vivere nel proprio ambiente. In questo senso, il processo di acculturazione è essenzialmente un caso particolare del più generale adattamento umano (Berry, 1997).

1.6.2.2 Acculturazione e metodi impiegati per la sua misurazione

Esiste una relazione molto stretta tra il modo in cui viene concepito il fenomeno dell'acculturazione ed i metodi adottati per la sua misurazione. Il modello teorico di tipo unidimensionale ha privilegiato metodi di misura caratterizzati dall'impiego di una scala bipolare, con gli estremi rappresentati dal mantenimento della cultura d'appartenenza da un lato, e l'adesione alla cultura ospitante dall'altro (Fig. 1.4). Alcuni studi che hanno utilizzato questo metodo riportano un punteggio cumulativo per indicare il livello di acculturazione (Celano & Tyler, 1991; Cuéllar, Harris, & Jasso, 1980; Suinn, Ahuna, & Khoo, 1992).

Figura 1.4 Esempio di rilevazione con un'affermazione

La invitiamo a barrare con una crocetta una delle seguenti opzioni:				
Ritengo importante avere:				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
solo amici albanesi	più amici albanesi che italiani	tanti amici albanesi quanti italiani	più amici italiani che albanesi	solo amici italiani

Per il modello bidimensionale sono stati invece utilizzati: *a*) il metodo di rilevazione basato su due affermazioni e *b*) il metodo a quattro affermazioni. Nel metodo a due affermazioni (Fig. 1.5) l'acculturazione viene misurata attraverso l'impiego di due differenti scale in cui una rappresenta l'orientamento verso la cultura d'appartenenza, e l'altra quello verso la cultura ospitante (Doná & Berry, 1994; Padilla, 1995; Sánchez & Fernández, 1993; Stephenson, 2000).

Figura 1.5 Esempio di rilevazione basato sul metodo a due affermazioni

Indichi il proprio grado di accordo con ciascuna delle seguenti proposizioni tenendo presente che 1 indica il massimo disaccordo, mentre 5 il massimo accordo.				
Ritengo importante avere amici albanesi				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
Ritengo importante avere amici italiani				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

Nel metodo a quattro proposizioni ciascuna delle quattro strategie di acculturazione di cui parlano Berry & Sam (1996) vengono misurate con item separati (Fig. 1.6).

Figura 1.6 Esempio di rilevazione basato sul metodo a quattro affermazioni

Indichi il proprio grado di accordo con ciascuna delle seguenti proposizioni tenendo presente che 1 indica il massimo disaccordo, mentre 5 il massimo accordo.	
<i>Integrazione:</i>	Ritengo importante avere sia amici italiani che albanesi <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
<i>Separazione:</i>	Ritengo importante avere amici albanesi ma non ritengo importante avere amici italiani <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
<i>Assimilazione:</i>	Ritengo importante avere amici italiani, ma non ritengo importante avere amici albanesi <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
<i>Marginalizzazione:</i>	Non ritengo importante avere né amici italiani né amici albanesi <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Il dibattito intorno a quale modello teorico riesca a rappresentare correttamente il processo di acculturazione e quale degli strumenti esistenti sia in grado di fornirne un'adeguata rilevazione è ancora aperto (Kang, 2006; Flannery, Reise, & Yu, 2001; Olmedo, 1979; Phinney, 1990). Tuttavia, si ritiene opportuno sottolineare che la quantità di strumenti sviluppati negli ultimi anni lascia intravedere un crescente orientamento verso il modello di tipo bidimensionale (Kang, 2006). Tra le varie scale per la misurazione dell'acculturazione un posto particolare deve essere assegnato all'*Acculturation Rating Scale for Mexican Americans* (ARSMA) pubblicata per la prima volta nel 1980 nel *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* (Cuéllar, Harris, & Jasso, 1980) e presentata in una versione successiva (ARSMA-II) dopo essere stata sottoposta a revisione e modifica nel 1995 (Cuéllar, Arnold, & Maldonado, 1995). Molte delle scale pubblicate tra la prima e la seconda versione di ARSMA, o anche quelle

sviluppate successivamente, riconoscono un debito formale e teorico allo strumento di Cuéllar (Franco, 1983; Marín, Sabogal, VanOss Marín, Otero-Sabogal, & Perez-Stable, 1987; Montgomery, 1992; Marín & Gamba, 1996; Tsai, Ying, & Lee, 2000).

Alcune considerazioni ci hanno indotto a scegliere di riadattare ARSMA-II per questo studio. In primo luogo si tratta di uno strumento che abbraccia il modello teorico di tipo bidimensionale. Secondo, ARSMA-II è una scala che ha goduto e può ancora vantare una considerevole popolarità venendo utilizzata in molteplici ricerche. Infine, a differenza di altri strumenti, prende in esame un gruppo culturale definito e non una categoria culturale sovranazionale come gli “ispanici” (di cui fanno parte tanto gli americani di origine messicana, quanto i cubani, o i portoricani ecc...). Nel nostro caso sarebbe stato improprio fare genericamente riferimento alla sovracategoria “tedesco” o “germanico”.

1.6.3 Il Locus of Control

Passiamo ora a considerare un aspetto della psicologia della figura accudente che, assieme alle conoscenze sulle norme e le tappe dello sviluppo potrebbe influenzare i comportamenti adattivi del bambino: il cosiddetto *locus of control*. Il primo ad elaborare questo concetto fu lo psicologo Julian Rotter (1966) che con questa espressione intendeva indicare il grado con cui gli individui percepiscono di poter controllare o influenzare gli eventi che accadono. Fermamente convinto che il comportamento umano dipendesse in larga misura da azioni di rinforzo attraverso meccanismi di ricompensa o punizione, Rotter utilizzò il costrutto del *locus of control* per distinguere gli individui che attribuivano quanto accadeva loro alle azioni che avevano intrapreso, come conseguenza del proprio operato, da coloro che, al contrario, ritenevano gli eventi frutto del destino, o delle fortuite circostanze.

A questo scopo venne elaborata la *Internal-External Scale* (Rotter, 1954) che distingue tra coloro in cui prevale un *locus* esterno da coloro in cui predomina un *locus* interno. Mentre i primi hanno la sensazione di non poter incidere sull'ambiente circostante perché ritengono che quanto accade è per lo più frutto dell'intervento di fattori esterni al loro controllo (la fortuna, il caso, altre persone), gli altri sono caratterizzati dalla tendenza a ritenere che i tali eventi dipendano direttamente dal loro comportamento. Rotter (1975) chiarisce che interno ed esterno debbono essere interpretati come i poli estremi e contrapposti di una linea continua lungo la quale gli individui si distribuiscono in modo gaussiano. Alla base di questa rappresentazione del costrutto sta una concezione unidimensionale del *locus of control*.

Altri autori hanno suggerito la possibilità che il costrutto abbia una struttura più complessa, di tipo multidimensionale. Già Levenson (1973) riteneva di dover distinguere tra gli eventi sottratti al controllo del soggetto perché imputabili all'azione di altri da quelli che sfuggono per intervento del caso. Weiner (1974) propose una concezione bidimensionale che coniugava l'orientamento interno-esterno con la stabilità-instabilità della causa che aveva provocato l'evento. Di volta in volta il soggetto poteva pertanto attribuire gli eventi ad abilità (causa interna, stabile), ad uno sforzo (causa interna, instabile), alla difficoltà del compito (causa esterna, stabile), oppure alla fortuna (causa esterna, instabile). Inoltre, la scala sviluppata da Rotter (1966) misurava una generica aspettativa riguardo agli eventi, che non poteva essere utilizzata per prevedere le azioni rispetto a situazioni specifiche o a particolari ambiti. La natura multidimensionale del costrutto venne presto riconosciuta e sviluppata da più autori in diverse scale, benché il dibattito scientifico fosse stato lungamente animato dalla preoccupazione di stabilire il numero, di convenire sulla denominazione e di comprendere la relazione esistente tra i fattori facenti parte della struttura del *locus of control* (Ashkanasy,

1985; Marshall, Collins, & Crooks, 1990; Furnham, Sadka, & Brewin, 1992; Bradley, Brewin, Gamsu, & Moses, 1984; Wallston, Stein, Smith, 1994).

1.6.3.1 Il Locus of Control della salute

Una delle più famose applicazioni del costrutto è avvenuta nell'ambito della psicologia della salute ad opera di Wallston K.A., Wallston B.S., e De Vellis (1978) che ritenevano che il *locus of control* fosse un fattore rilevante nello spiegare i comportamenti delle persone rispetto a questo dominio. Il grado in cui le persone ritengono di poter controllare gli eventi relativi alla salute influenza il loro comportamento e determina, in modo indiretto, le loro condizioni di salute. Le *Multidimensional Health Locus of Control Scales* (MHLC) di Wallston, Stein e Smith (1994) sostituirono una prima versione (HLC- *Health Locus of Control*) che manteneva una struttura di tipo unidimensionale. Le MHLC sono costituite da tre scale, sulla base del modello a tre fattori proposto da Levenson (1973): IHLC (*Internal Health Locus of Control*), PHLC (*Powerful Others Locus of Control*), e CHLC (*Chance Locus of Control*). Gli autori riportavano alti valori di affidabilità (Wallston *et al.*, 1978; Winefield, 1982) e validità di costrutto con una correlazione positiva tra l'orientamento interno (IHLC) e le generali condizioni di salute ($r = .40$), ed una correlazione negativa ($r = -.28$) tra lo stato di salute ed un *locus of control* orientato verso l'intervento del caso nella salute degli individui (CHLC).

Studi successivi hanno mostrato che la validità predittiva delle tre subscale varia in modo significativo in relazione allo stato di salute dei soggetti compilatori. In particolare, quando il test venne somministrato a campioni sani si notò che i punteggi ottenuti con la scala che rilevava un orientamento esterno – dovuto all'intervento di altri ritenuti capaci di influenzare l'esito degli eventi (PHLC) – erano meno predittivi di comportamenti legati alla salute di

quanto non fossero i punteggi ricavati dalle scale per l'orientamento interno (IHLC), o per effetto del caso (CHLC) (Wallston & Wallston, 1981). Al contrario, con campioni affetti da varie patologie, la convinzione che altri possano influenzare l'esito della malattia determina i comportamenti del paziente. Questi risultati indicavano che le condizioni generali di salute dei pazienti costituiscono un fattore importante nella determinazione delle risposte fornite ai questionari sul *locus of control* della salute.

Ludenia e Donham (1983), somministrando le MHLC ai pazienti dei dentisti, notarono un effetto dell'età sulla scala PHLC: quanto più grandi erano i ragazzi a cui era stato chiesto di compilare il questionario, tanto più alti erano i punteggi che esprimevano fiducia nei confronti dei professionisti della salute. Benché l'interazione tra età e *Powerful Others* (PHLC) fosse già stata sottolineata dagli autori dello strumento (Wallston *et al.*, 1978), e riscontrata anche in altri studi (Winefield, 1982), essa costituì la premessa per aprire un nuovo filone di ricerche relativo al *locus of control* della salute del bambino.

Rielaborando il *Children's Health Locus of Control* (CHLC) introdotto da Parcel e Meyer (1978) nella convinzione che i bambini e gli adolescenti avessero un *locus of control* e delle credenze specifiche rispetto alla salute in grado di influenzare i loro comportamenti, Tinsley e Holtgrave (1989) diedero vita al *Parent Health Beliefs Scales* (PHBS) e, successivamente, De Vellis *et. al.* (1993) elaborarono il *Parent Health Locus of Control* (PHLOC) allo scopo di valutare la percezione di controllo del genitore sulla salute del proprio bambino. Ciò che il genitore pensa possa influenzare la salute del figlio è importante perché determina l'adattamento alla malattia, l'utilizzo delle strutture sanitarie, e l'accettazione delle procedure mediche da parte del bambino (Becker & Green, 1975; Campbell, 1978; Drotar, 1981; Levenson, Copeland, Morrow, Pfefferbaum, & Silberberg, 1983).

Morrongiello, Ondejko e Littlejohn (2004), studiando le cause dell'elevato numero di incidenti domestici che colpiscono bambini al di sotto dei tre anni, mostrarono che il *locus of control* delle mamme sulla salute aveva un effetto sul livello di controllo esercitato e sul rischio del bambino di procurarsi delle lesioni. I bambini le cui madri erano convinte che la salute del figlio dipendesse principalmente dal destino erano meno impegnate in attività di sorveglianza. Di contro, le mamme che si dimostrarono convinte di poter esercitare un controllo sulla salute dei figli erano anche quelle che avevano comportamenti molto protettivi e i cui figli avevano fatto minori esperienze di lesioni involontarie. La percezione di uno scarso controllo sulla salute dei propri figli per Bates e Wolinsky (1998) sarebbe anche alla base di un insufficiente uso delle vaccinazioni.

1.6.4 Le reti di supporto alle attività genitoriali

Gli studi sulle reti sociali personali implicano l'accettazione di un modello ecologico per la comprensione dello sviluppo umano. Essi si basano sullo sforzo di misurare la quantità e la qualità delle relazioni dell'intero contesto sociale in cui l'individuo cresce, in termini di struttura, funzione, tipo di relazione e intensità dei rapporti, per valutarne l'effetto sul comportamento genitoriale e quindi sullo sviluppo del bambino.

Nonostante la crescente importanza di una prospettiva di tipo ecologico e contestuale allo sviluppo umano, fino alla prima metà del secolo scorso la psicologia dello sviluppo aveva trascurato questa prospettiva a favore di un modello dominato dalla relazione madre-bambino, la cui interazione era considerata essere quella che godeva di effetti più duraturi e significativi sul comportamento e sul suo successivo sviluppo. In altre parole, la relazione con la madre o, comunque, con le prime figure dell'attaccamento, avrebbe in larga misura determinato il

modo con cui il bambino avrebbe risposto ad altri aspetti dell'ambiente fisico e sociale circostante, con evidenti conseguenze sullo sviluppo delle sue abilità cognitive e sociali.

Benché vada riconosciuto che il modello incentrato sulla relazione-madre bambino ha generato una vasta gamma di studi di tipo sperimentale ed osservativo che hanno permesso di comprendere più approfonditamente le connessioni esistenti tra attaccamento e prime esplorazioni indipendenti del mondo, tuttavia alcune ragioni teoriche di non trascurabile rilievo lasciavano gli studiosi insoddisfatti. In primo luogo, si è rivelata insoddisfacente l'attribuzione di caratteristiche della progenie alla sola relazione causale diretta madre-bambino. Non appena si è allargato lo spettro d'osservazione questa connessione si è indebolita sotto la spinta dell'influenza esercitata da altre figure rilevanti (Baumrind, 1975). Divenne anche presto chiaro che l'influenza del bambino sul genitore accudente era almeno altrettanto importante di quella esercitata dalla madre sul bambino, innescando un processo dinamico e prolifico di modificazioni comportamentali (Bell, 1968). In secondo luogo, venne riconosciuto che anche il contesto delle relazioni sociali della madre influenzava la relazioni tra lei ed il bambino. Crockenberg (1981) mostrò come l'adeguatezza del supporto sociale alle attività genitoriali materne fosse fortemente collegato alla sicurezza nell'attaccamento tra madre e bambino. Non soltanto il supporto sociale alla madre influenzava la relazione d'attaccamento, ma anche altre caratteristiche delle reti avrebbero avuto effetti sullo sviluppo del bambino, sul suo benessere, sulle emozioni negative, sull'adattamento scolastico e sulle sue abilità sociali (Homel, Burns, & Goodnow, 1987).

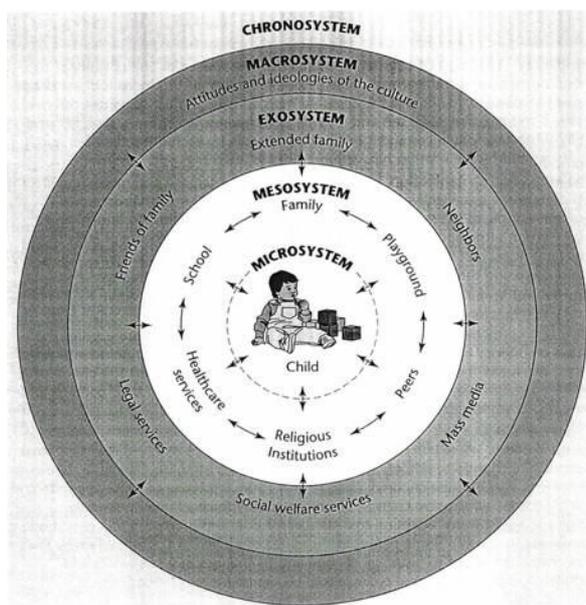
Alla luce di queste considerazioni era chiaro che il campo di studi necessitava di una differente prospettiva teorica, che descrivesse la posizione del bambino rispetto ad altre variabili presenti in un più ampio contesto ambientale. Fu il lavoro già citato di Brofenbrenner (1977, 1979, 1986) a fornire il quadro teorico necessario.

1.6.4.1 Le reti sociali di supporto delle mamme e lo sviluppo del bambino

L'impatto delle reti di supporto su una vasta gamma di comportamenti umani ha ricevuto l'attenzione degli studiosi a partire dagli anni '80. Per quello che riguarda la psicologia dello sviluppo i ricercatori indagarono in particolare la relazione esistente tra reti di supporto alle attività genitoriali e lo sviluppo del bambino (Cochran & Brassard, 1979; Crittenden, 1985). La rete che sostiene il genitore nel suo ruolo e nei compiti di allevamento generalmente comprende tutte quelle persone che non fanno immediatamente parte del nucleo familiare ristretto ma che intraprendono con essa attività di vario genere o intrattengono scambi di natura materiale o affettiva. Frequentemente vengono a far parte della rete di supporto sociale altri parenti, amici, vicini oppure colleghi.

Rispetto al modello ecologico dello sviluppo umano proposto da Bronfenbrenner (1977), le reti sociali di supporto rappresentano un fattore di mediazione tra l'ambiente più vicino al bambino (la sua famiglia, di cui fanno parte i genitori) e tutti i livelli istituzionali più esterni racchiusi nell'ecosistema (Fig. 1.7). Le reti sociali influenzano lo sviluppo del bambino secondo meccanismi di trasmissione diretta oppure indiretta. Tutte le persone che fanno parte della rete sociale di supporto alle attività genitoriali rappresentano infatti delle occasioni di contatto con l'ambiente istituzionale esterno a quello immediatamente accessibile al bambino, e ne plasmano lo sviluppo attraverso una molteplicità di variabili, che vanno dalla natura del contatto, alla frequenza dei rapporti ed alle caratteristiche dei membri della rete.

Figura 1.7 Modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (Garbarino, 1982)



Cochran e Brassard (1979) individuano quattro modalità attraverso le quali le reti sociali influenzano lo sviluppo del bambino in modo diretto: *a)* attraverso la stimolazione cognitiva e sociale; *b)* il supporto materiale diretto; *c)* per mezzo di modelli comportamentali diversi da quelli adottati dal genitore; *d)* per il tramite della partecipazione attiva. In particolare:

- a)* i membri della rete sociale di supporto all'attività genitoriale possono offrire opportunità di interazione con oggetti e realtà sociali esterne alla famiglia che costituiscono fonte di stimolazione cognitiva e sociale per il bambino;
- b)* sempre più frequentemente le famiglie sono costrette, per esigenze di tipo lavorativo, ad affidare i loro figli a persone che assolvano la funzione di accudimento (Tagesmutter, babysitter, nonni ecc...). Tali figure divengono nel tempo una parte significativa dell'universo sociale del bambino e ne influenzano lo sviluppo (Ricciuti, 1974);
- c)* i bambini imitano i comportamenti degli adulti che hanno avuto modo di osservare replicandone l'uso del linguaggio, la gestualità e gli atteggiamenti. E'

abbastanza ragionevole ritenere che le persone che fanno parte della rete sociale possano influenzare il comportamento del bambino attraverso il loro esempio;

- d) la partecipazione attiva del bambino alla rete sociale dei genitori può costituire la premessa per la creazione di una propria rete di relazioni.

Le reti sociali influenzano lo sviluppo del bambino anche in modo indiretto, attraverso l'azione che i partecipanti alla rete hanno sui genitori stessi in quanto individui, in termini di ruoli concorrenti alla funzione genitoriale (in quanto lavoratore il genitore esercita un ruolo che compete in termini di tempo con quello di accudimento del bambino), di contatti che possono migliorare le sue condizioni di vita offrendo nuove opportunità che si riflettono sull'esistenza del bambino e, infine, attraverso azioni e scambi che possono facilitare o impedire l'esercizio della funzione genitoriale. Sono almeno tre le modalità individuate da Cochran e Brassard (1979) con cui le reti sociali influenzano il ruolo genitoriale ed hanno un effetto indiretto sullo sviluppo del bambino: *a)* attraverso il supporto materiale ed emotivo; *b)* con un controllo sull'allevamento del bambino; *c)* per mezzo della disponibilità di altri modelli. Nello specifico:

- a) un ricco corpo di studi e ricerche hanno mostrato l'esistenza di reti di sostegno all'attività genitoriale in differenti realtà culturali ed in circostanze sociali tra loro molto diverse (famiglie tradizionali, mononucleari, genitori adolescenti, e altro ancora). In particolare, il supporto materiale ed emotivo è stato ritenuto capace di influenzare positivamente la relazione genitore-bambino (Salzinger, Kaplan, & Artemyeff, 1983; Lewitt, Weber, & Clark, 1986);
- b) amici, parenti, vicini possono incoraggiare o scoraggiare alcune interazioni tra il genitore ed il bambino attraverso valutazioni che possono inibire il comportamento del genitore (Minturn & Lambert, 1964);

- c) la terza modalità di influenza sullo sviluppo del bambino per via indiretta è all'opera quando il genitore modifica il proprio comportamento e le proprie attività di accudimento osservando quanto viene agito dai membri della rete di supporto. Non esiste solo un condizionamento derivante dal rinforzo di alcune pratiche o dall'inibizione di altre, ma esiste anche un'influenza esercitata attraverso un modellamento del comportamento con la dimostrazione in situazione di ciò che dovrebbe essere fatto.

Lo studio delle reti sociali secondo una prospettiva di tipo ecologico ha rivelato come esse rivestano un ruolo importante nello sviluppo del bambino non soltanto perché ha permesso di riconoscere che altre figure significative, al di fuori del modello diadico madre-bambino, partecipano attivamente alla promozione della crescita emotiva, cognitiva e sociale attraverso risorse materiali ed affettive, ma anche perché le reti sociali hanno un effetto sul funzionamento dell'adulto in quanto genitore (Lewis, 2005). Il supporto sociale è stato infatti identificato come un fattore di protezione contro lo stress nell'esercizio del ruolo materno (Crockenberg, 1987; Crnic & Greenberg, 1990; Parks, Lenz, & Jenkins, 1992). Madri con alti livelli di supporto quotidiano risultano essere più capaci di rispondere ai bisogni del bambino (Crockenberg, 1987, 1988), hanno uno stile educativo meno rigido e punitivo (Cochran & Brassard, 1979; Jennings, Stagg, & Connors, 1991), sono in grado di sollecitare atteggiamenti cooperativi da parte del bambino (Weinraub & Wolf, 1983), e sono più efficaci nella gestione dei comportamenti difficili (Colletta, 1979; Hetherington, Cox, & Cox, 1982). Viceversa, madri che hanno uno stile genitoriale molto negativo riferiscono alti livelli di isolamento sociale e mancanza di scambio di informazioni con amici e parenti relativamente alle attività di accudimento (Powell, 1979; Unger & Powell, 1980).

Esistono anche prove del fatto che le caratteristiche della rete di supporto possono essere indirettamente collegate alla competenza del bambino mediata dall'attività del genitore. Le reti più estese e supportive sono state associate ad attività genitoriali meno rigide e più accudenti (Belsky, 1984; Weinraub & Wolfe, 1983) che, dal canto loro, sono legate allo sviluppo di migliori capacità nel bambino. La dimensione della rete e la soddisfazione rispetto al supporto ricevuto sono correlate ad interazioni più calde e meno intrusive (Jennings, Stagg, & Connors, 1991) che predicono uno sviluppo del bambino ottimale. Lo studio dell'influenza delle reti di supporto sociale sullo sviluppo del bambino si è concentrato in particolare sulle famiglie a rischio o esposte a gravi forme di stress (Corse, Schmid, & Trickett, 1990; Cutrona & Troutman, 1986). In questi casi l'aiuto ed il sostegno che provengono dalla rete fungono da moderatori dello stress materno (Crnic, Greenberg, Ragozin, Robinson, & Basham, 1983), riducono le emozioni negative (Mills & Rubin, 1990) e contribuiscono a sostenere il senso di autoefficacia del genitore (Cutrona & Troutman, 1986). In generale poco si conosce della relazione tra reti materne e sviluppo del bambino in situazione a basso livello di stress ed in ogni caso nessuno studio presente in letteratura si è occupato della relazione tra supporto sociale e sviluppo dei comportamenti adattivi.

1.6.4.2 Fattori di influenza sulle reti sociali di supporto

Gli esseri umani allevano i propri figli in modo cooperativo (Hrdy, 2002). Tuttavia possono esistere differenze significative tra le culture nella struttura, nell'estensione e nell'intensità delle relazioni presenti entro le reti sociali (Schölmerich, Citlak, & Harwood, 2003). Molta parte della ricerca esistente sulle reti sociali e sulla relazione tra supporto fornito e qualità delle attività genitoriali è stata condotta con famiglie americane (Miller-Loncar, Erwin, Landry, Smith, & Swank, 1998). E' ancora ridotto il numero di studi in grado di chiarire in

che cosa differisca la struttura delle reti sociali presenti in altri gruppi culturali ed etnici – in particolare quelli europei – e gli effetti che possono avere sullo sviluppo del bambino.

Uno degli aspetti esaminati in diverse culture riguarda il supporto sociale fornito da reti composte da un alto numero di soggetti appartenenti alla cerchia amicale rispetto a quello fornito da reti costituite da legami di parentela. Le famiglie di americani di origine africana riferiscono di ottenere minore supporto emotivo dagli amici rispetto a quello che possono avere dalle persone appartenenti alla “famiglia allargata” (Raymond, Rhoads, & Raymond, 1980; Stewart & Vaux, 1986). Di contro, gli anglo-americani hanno la tendenza ad avere reti familiari più piccole, meno vicine e quindi accessibili a livello pratico e di fare maggiore affidamento su una più vasta rete di relazioni di cui fanno parte amici, vicini e colleghi di lavoro (Vernon & Roberts, 1985; Wagner, 1987). Gli americani di origine messicana, invece, riportano un’alta considerazione della famiglia e dell’istituzione del matrimonio, e sono più propensi ad utilizzare le relazioni di parentela per ottenere supporto sociale (Antonucci, 1985; Golding & Baezconde-Garbanati, 1990). Uno studio recente di Schölmerich, Citlak e Harwood (2003) in cui viene messa a confronto la struttura delle reti sociali delle mamme tedesche con quella delle mamme turche, mostra che in culture individualiste come quella germanica la proporzione di individui che fanno parte della rete di sostegno genitoriale con cui non esiste legame di parentela è più alta che in culture di tipo sociocentrico come quella turca.

Uno degli aspetti del supporto sociale più frequentemente trascurato nello studio delle reti riguarda la percezione del supporto ottenuto in relazione all’appartenenza a differenti gruppi culturali. Il numero dei componenti della rete è spesso un indicatore insufficiente per valutare l’adeguatezza del supporto sociale al genitore (Belle, 1982). Il grado con cui le madri percepiscono il supporto ottenuto può influenzare direttamente sia lo stile di accudimento che,

indirettamente, lo sviluppo del bambino (Boukydis, Lester, & Hoffman, 1987; Crockenberg, 1987). Alcuni studi suggeriscono che il grado di soddisfazione della madre rispetto al supporto conseguito può dipendere in parte dalla composizione della sua rete sociale (Zarling, Hirsch, & Landry, 1988). Riconosciuto il fatto che differenti gruppi etnici e culturali differiscono nella struttura delle loro reti di supporto – che possono essere costituite prevalentemente da parenti o amici –, e nel modo in cui percepiscono e utilizzano le reti a loro accessibili, è importante considerare come gli aspetti della struttura e della qualità del supporto formino differenti *pattern* in individui appartenenti a culture diverse.

1.6.5 Un altro fattore che può influenzare la misurazione dei comportamenti adattivi: la desiderabilità sociale

Poiché tutti gli strumenti utilizzati in letteratura per misurare i costrutti che sono stati presi in esame fin qui, e che costituiscono le variabili di questo studio, si basano sul *self-report*, ci sembra opportuno affrontare anche la discussione sul fenomeno della desiderabilità sociale dal momento che viene chiamato in causa ogni qualvolta la raccolta dati avvenga tramite compilazione di questionari. Ampiamente utilizzati negli studi di psicologia sociale e nella pratica clinica tradizionale, gli strumenti di misura *self-report* vengono sempre più estesamente impiegati anche in una varietà di altri contesti di ricerca. Tuttavia, da oltre quarant'anni è stato dimostrato che le persone quando debbono riferire di sentimenti, atteggiamenti, e comportamenti non è infrequente che diano delle risposte che non riflettono esattamente la loro vera esperienza, ma che tendano a suscitare nell'intervistatore un'immagine positiva di sé attraverso contenuti socialmente desiderabili (Edwards, 1957;

Crowne & Marlowe, 1960; Holden & Fekken, 1989; Borkenau & Ostendorf, 1987; Paulhus, 1991; Gosling, John, Craig, & Robins, 1998).

La desiderabilità sociale viene definita come la tendenza delle persone a dare delle risposte socialmente accettabili, a fornire una rappresentazione di sé favorevole durante l'interazione con gli altri (Edwards, 1957; Holden & Fekken, 1989). Si tratta di uno dei *response bias* più studiati nell'ambito della valutazione della personalità perché produce una distorsione nelle risposte introducendo «un errore sistematico che dà luogo ad una sottorappresentazione di comportamenti, giudizi, opinioni socialmente indesiderabili e ad una sovrarappresentazione di quelli desiderabili» (Manganelli Rattazzi, Canova, & Marcorin, 2000; Nunnally, 1978).

Nella misura in cui la “desiderabilità sociale” indica un modo particolare di fingere, denominato *faking good* (Furnham, 1986), nel tentativo di accreditare un'immagine di sé positiva, come quella di una persona dalla mentalità aperta e senza pregiudizi, le possibili distorsioni che ne derivano non riguardano più unicamente i test di personalità, ma più in generale investono tutti gli studi di ricerca sociale basati su questionari ed altre misure *self-report*.

Alla base della desiderabilità sociale ci può essere la volontà del soggetto di ingannare gli altri tentando di manipolare l'impressione che si suscita (*other-deception*), oppure l'inganno involontario di chi presenta un'immagine di sé del tutto irrealistica, ma vissuta come una rappresentazione veridica della propria persona (*self-deception*). Mentre la prima può in qualche modo essere controllata attraverso i fattori di tipo situazionale (inibendo il desiderio di “impressionare” gli altri garantendo l'anonimato delle risposte date oppure attraverso l'adozione di questionari autosomministrati), la seconda sfugge alle strategie di contenimento che può introdurre il ricercatore, il quale può al massimo rilevarne la presenza. Una ricca e documentata ricerca, con molteplici studi di analisi fattoriale su differenti scale per la

misurazione della desiderabilità sociale, confermano l'esistenza di due fattori collegati a differenti tratti della personalità: l'autoinganno (*self-deception*), associato alla tendenza all'autodifesa, l'inganno altrui (*other-deception*), frequentemente accompagnato da una sovrarappresentazione di sé e dalla tendenza a presentarsi in modi socialmente convenzionali (Helmes, 2000).

Per controllare gli effetti della desiderabilità sociale sono stati prodotti in letteratura diversi metodi (Nederhof, 1985; Paulhus, 1991) che vanno dall'uso di alcuni accorgimenti nella costruzione dei questionari (Manganelli Rattazzi, 2000, 1990; Zammuner, 1998) all'impiego di scale per la misurazione della tendenza degli individui a dare risposte socialmente desiderabili.

1.6.5.1 Strumenti per la misurazione della desiderabilità sociale

L'uso più comune degli strumenti per la misurazione della desiderabilità sociale prevede il calcolo della correlazione tra i punteggi di queste scale con quelli ottenuti da altri strumenti per la rilevazione di particolari costrutti psicologici. Se tali correlazioni non risultano significative viene provato che gli strumenti impiegati misurano costrutti differenti (validità discriminante), e che i dati rilevati non sono distorti dalla tendenza a rispondere in modo socialmente desiderabile.

Tra gli strumenti più noti in letteratura per la misurazione di questo *response bias* troviamo la *Social Desirability Scale* (SDS) di Edwards (1957) e la *Marlowe-Crowne Social Desirability Scale* (MC-SDS) di Marlowe e Crowne (1960). Meno usata, anche se più recente, è la *Balanced Inventory of Desirable Responding* (BDIR) di Paulhus (1984).

La Social Desirability Scale (SDS)

La *Social Desirability Scale* di Edwards è uno dei più noti strumenti di misura della desiderabilità sociale. A causa della procedura impiegata nella sua costruzione, è stata oggetto di numerose critiche perché si ritenne potesse riflettere la presenza di contenuti psicopatologici. Fanno parte di questa scala gli item che 10 giudici indipendenti avevano unanimemente valutato esprimere comportamenti socialmente desiderabili o indesiderabili entro un pool di 79 affermazioni che Edwards aveva estrapolato dal MMPI (*Minnesota Multiphasic Personality Inventory*) e dal *Manifest Anxiety Scale* di Taylor. In tal modo i punteggi conseguiti nella scala di Edwards dovrebbero indicare le differenze individuali su un tratto di personalità, ovvero la tendenza ad attribuirsi descrizioni socialmente desiderabili. Tuttavia, trattandosi di affermazioni desunte da strumenti atti a misurare contenuti ad alta densità patologica, la desiderabilità sociale rilevata è solo quella collocata agli estremi di un ideale *continuum*. In questo caso potrebbe essere difficile stabilire se le risposte date dai soggetti rivelino una scarsa tendenza a dare risposte socialmente desiderabili, oppure l'assenza dei sintomi descritti dall'item. La scala di Edwards è composta da 39 item desunti dalle scale K, F, e L del MMPI. I coefficienti α riportati da Edwards (1957) avevano valori compresi nell'intervallo tra .83 e .87.

La Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (MC-SDS)

La scala di Marlowe e Crowne (1960) venne creata allo scopo di disporre di uno strumento per la rilevazione della desiderabilità sociale che fosse privo di contenuti psicopatologici. I due autori selezionarono da diversi inventari di personalità un buon numero di item che descrivessero comportamenti socialmente accettati, ma improbabili, oppure comportamenti disapprovati, ma probabili (Cramer, 2000). Venne comunque eliminato qualsivoglia riferimento a contenuti di tipo patologico.

La versione preliminare di questa scala conteneva 50 item che vennero valutati da dieci giudici indipendenti allo scopo di stabilire se fossero socialmente desiderabili, «dal punto di vista degli studenti del college, utilizzando le categorie vero-falso» (Crowne & Marlowe, 1960, p. 350). Vennero mantenuti solo 47 item su cui era stato raggiunto un accordo del 90% o superiore. Somministrati ad un campione di 76 studenti di college, vennero inclusi nella versione definitiva della MC-SDS solo i 33 item che discriminavano al livello .05 tra punteggi alti e bassi. La scala presentava così buone proprietà psicometriche (il coefficiente di affidabilità è $KR-20 = .88$ ⁷; e la correlazione test-retest aveva un valore pari a $r = .89$).

La *Balanced Inventory of Desirable Responding* (BIDR)

Lo strumento di Paulhus (1984) è composto da 40 item suddivisi in due subscale (*Self-Deception* e *Impression Management*) ognuna contenente rispettivamente 20 affermazioni. Si risponde indicando il grado di accordo con ciascuna proposizione utilizzando una scala Likert a 7 punti. La scala è costruita in modo tale che esista un eguale numero di affermazioni positive e negative. Come riportato dall'autore (1991) i coefficienti di affidabilità delle risposte alle due subscale avevano valori compresi tra .65 e .75 per la *Self-Deception* e tra .75 e .80 per la *Impression Management*.

⁷ Il coefficiente di affidabilità è stato calcolato con la Formula 20 di Kuder-Richardson (KR-20).

CAPITOLO 2

ALTO ADIGE-SÜDTIROL: MULTILINGUISMO E PLURICULTURALITÀ

2.1 Questioni di ordine storico

La storia più recente dell'Alto Adige-Südtirol può essere suddivisa in tre fasi principali: la prima, che comprende la Grande Guerra del 1914-1918 e termina con l'annessione del territorio altoatesino al Regno d'Italia; la seconda, di cui fanno parte gli anni del ventennio fascista ed il secondo conflitto mondiale; ed infine la terza, che va dal 1945 fino al 1972, anno in cui entrò in vigore il secondo Statuto di Autonomia della Provincia di Bolzano.

2.1.1 Annessione

Prima della conclusione della Grande Guerra (1914-18), l'attuale territorio dell'Alto Adige-Südtirol era parte integrante della contea del Tirolo, un'appendice montuosa del vasto e pluriethnico impero austroungarico. A quel tempo il Tirolo asburgico si estendeva a sud fino a comprendere le province di Bolzano e Trento per un'estensione di circa 27000 km², in cui abitavano circa 860000 persone, delle quali oltre il 55% era di lingua tedesca e circa il 45% di lingua italiana o ladina.

L'Italia, uscita vincitrice dal primo conflitto mondiale, con il Trattato di Saint Germain (1919), ottenne in ricompensa dell'entrata in guerra a fianco delle potenze della Triplice Intesa non soltanto la provincia di Trento – in cui la popolazione parlava prevalentemente italiano –, ma anche quella parte del Tirolo asburgico, collocato a sud del passo del Brennero, in cui la stragrande maggioranza degli abitanti era di lingua tedesca. Per i Tirolesi, a nord o a sud del valico alpino, la cessione della parte meridionale del Tirolo al Regno d'Italia venne considerata una grande ingiustizia, soprattutto alla luce delle parole pronunciate dal presidente degli Stati Uniti Woodrow Wilson, secondo il quale la Conferenza di Pace di Parigi avrebbe dovuto ispirarsi al principio dell'autodeterminazione dei popoli.

Anche prima di allora – nel famoso discorso tenuto l'8 gennaio 1918, in cui vennero enunciati 14 punti per una pace giusta –, Wilson si era dichiarato convinto che i confini dell'Italia avrebbero dovuto essere ridefiniti “lungo una chiara e riconoscibile linea di nazionalità” (punto IX). Tanto per i tirolesi del nord (austriaci), quanto per i tirolesi del sud, il confine tra popolazione di lingua tedesca e popolazione di lingua italiana era chiaro e passava per la gola di Salorno, a sud di Bolzano. Con l'annessione dell'Alto Adige-Südtirol all'Italia, circa 220000 persone di lingua tedesca e ladina vennero improvvisamente a far parte di nuovo Stato in cui rappresentavano una minoranza linguistica.

2.1.2 Dal fascismo alla seconda guerra mondiale

Il 15 luglio 1923 il senatore Ettore Tolomei presentò al teatro di Bolzano un programma in 23 punti per l'italianizzazione dell'Alto Adige secondo le direttive fornite dal nuovo regime fascista. Le misure prevedevano tra le altre cose, l'uso esclusivo della lingua italiana in tutte le situazioni di vita pubblica (le corti di giustizia e gli uffici della pubblica amministrazione), la traduzione dei nomi delle località in italiano (toponomastica), e l'italianizzazione dei

cognomi tedeschi. Tra i provvedimenti figuravano la messa al bando delle scuole tedesche, la proibizione dell'insegnamento della lingua, la limitazione (e per un breve periodo anche la soppressione) della stampa locale in lingua tedesca. Infine, si disponeva l'incentivazione all'insediamento in Alto Adige degli italiani che provenivano da altre regioni attraverso sovvenzioni statali, facilitazioni nella costruzione degli alloggi e nell'impiego.

Il provvedimento che suscitò maggiore indignazione e provocò grande resistenza tra la popolazione fu la chiusura delle scuole in lingua tedesca e l'obbligo conseguente di ricevere un'istruzione in italiano. Per poter permettere ai bambini di apprendere i primi rudimenti della lingua tedesca, a partire dal 1925 vennero istituite le cosiddette *Katakombenschulen*, delle vere e proprie scuole clandestine organizzate dal canonico Michael Gamper. Di fronte alle oppressioni e persecuzioni fasciste, la popolazione sudtirolese non poteva far altro – questa era l'opinione del sacerdote – che imitare i primi cristiani e praticare l'insegnamento “illegale”. Grazie all'intervento di alcuni importanti dignitari del clero fu inoltre possibile mantenere l'insegnamento della religione in tedesco nonostante la forte opposizione da parte del regime.

A partire dal 1935, quando venne creata la zona industriale nella città di Bolzano, si poté assistere ad un considerevole potenziamento dell'immigrazione italiana dalle più povere regioni del Veneto e della valle del Po. Quest'ondata migratoria venne favorita anche dalla creazione di alloggi destinati ad ospitare le nuove famiglie e a creare le condizioni per un loro stabile insediamento allo scopo di rendere numericamente più consistente la presenza del gruppo linguistico italiano nell'intero territorio.

L'avvento del nazismo in Germania (1933) rappresentò per molti tedeschi al di fuori del Reich una fonte di speranza e la promessa dell'arrivo di tempi migliori. Ben presto però Hitler rivelò di non avere alcuna intenzione di liberare l'Alto Adige dagli oppressori fascisti e

ritenne più conveniente sacrificare la popolazione tirolese all'alleanza con l'Italia che avrebbe sostenuto le sue mire espansionistiche in Europa. Il 23 giugno 1939 in un incontro a Berlino tra l'ambasciatore italiano e il capo delle SS, Heinrich Himmler, venne stabilito che gli abitanti della provincia di Bolzano – e di altri comuni limitrofi, compresi Trento e Belluno – avrebbero dovuto scegliere se optare per la cittadinanza tedesca con l'obbligo di espatriare, oppure mantenere la cittadinanza italiana con la quale avrebbero avuto il permesso di rimanere nella loro terra rinunciando però a qualsiasi diritto in termini di salvaguardia della lingua e della cultura. Il meccanismo delle *opzioni* forzava la popolazione tirolese a scegliere tra l'identità linguistica-culturale e la propria patria e risultava funzionale sia al Führer che, al di là delle ingannevoli promesse, aveva bisogno di soldati per le nuove guerre e di contadini per i territori conquistati ad oriente, sia a Mussolini che non vedeva l'ora di sbarazzarsi della popolazione di lingua tedesca per completare il programma di italianizzazione del territorio altoatesino. Quasi l'85% dei tirolesi decise di optare per la Germania, sebbene le operazioni di espatrio vennero sospese nel 1943 quando l'Italia firmò l'armistizio con gli Alleati.

Alla fine della seconda guerra mondiale i due maggiori gruppi etnici e linguistici che vivevano nel territorio avevano progetti completamente divergenti rispetto al destino dell'Alto Adige-Südtirol: gli italiani che avevano partecipato alle operazioni di resistenza speravano che il territorio rimanesse entro i confini dello stato italiano, mentre i tedeschi, sotto la guida di figure di rilievo che avevano rifiutato di optare per l'espatrio e nel frattempo avevano fondato il partito dell'SVP (*Südtiroler Volkspartei*), aspiravano all'esercizio del diritto all'autodeterminazione dei popoli e all'annessione all'Austria.

Per ragioni politiche gli Alleati ritennero opportuno che l'Alto Adige rimanesse nelle mani dello stato italiano negando di fatto alla popolazione sudtirolese, per una seconda volta, la

possibilità di scegliere la nazione della quale si sentivano parte. Furono queste le premesse della nascita di una “questione altoatesina” che rimase irrisolta per tutto il dopoguerra.

2.1.3 Dall’Accordo di Parigi allo Statuto di Autonomia

Nell’ambito delle negoziazioni di pace tenutesi a Parigi all’indomani della conclusione del conflitto (1946-1947) i rappresentanti dell’Italia e dell’Austria furono invitati dalla comunità internazionale a stilare un trattato per il rispetto e la tutela della minoranza di lingua tedesca in Alto Adige, vittima delle politiche di assimilazione del fascismo, e per la revisione del regime delle opzioni allo scopo di stabilire relazioni di buon vicinato tra i due Paesi.

Il trattato, meglio noto come Accordo di Parigi, venne sottoscritto il 5 settembre 1946 dal Presidente del Consiglio dei Ministri e Ministro degli Esteri italiano Alcide De Gasperi e dal Ministro degli Esteri austriaco Karl Gruber. Questo documento, che costituì la base per la stesura dello Statuto d’Autonomia dell’Alto Adige-Südtirol, garantiva agli abitanti di lingua tedesca che vivevano nella provincia di Bolzano, e a quelli dei comuni bilingui della vicina provincia di Trento, alcuni diritti tra i quali ricordiamo: *a)* l’insegnamento nella propria madrelingua; *b)* la parificazione della lingua italiana e tedesca in tutti gli uffici pubblici ed in tutti i documenti ufficiali, nonché l’adozione di una toponomastica bilingue; *c)* una distribuzione proporzionale dei posti pubblici tra i gruppi etnici del territorio; e *d)* un’autonomia amministrativa.

L’Accordo di Parigi venne recepito dagli Alleati quale parte integrante dei Trattati di pace siglati con l’Italia dando così alla “questione altoatesina” una rilevanza giuridica internazionale. L’Austria, firmataria, divenne una sorta di garante dell’applicazione e del rispetto delle norme di tutela della minoranza di lingua tedesca entro lo stato italiano. Per evitare che potesse accadere, come durante il fascismo, che venissero ignorate le proteste

della popolazione sudtirolese per i trattamenti subiti, l'Austria manteneva il diritto ad intervenire e sottoporre al giudizio della comunità internazionale l'adempimento delle clausole sottoscritte negli accordi di pace tra i due paesi.

Il 31 gennaio 1948 l'Assemblea Costituente, eletta nel giugno del 1946, ratificò lo Statuto di Autonomia della regione Trentino Alto Adige-Südtirol, in cui si dava una prima attuazione, giudicata restrittiva e limitante, ai punti elencati nell'Accordo di Parigi. L'autonomia amministrativa locale investiva un numero di competenze giuridiche inferiore a quelle attese, e poteva essere esercitata solo congiuntamente alla provincia di Trento, rendendo di fatto il gruppo linguistico tedesco una minoranza anche a livello locale.

La situazione di crisi con il governo centrale di Roma raggiunse l'apice nel 1957 in occasione della manifestazione organizzata a Castel Firmiano/Sigmundskron in cui più di 35000 persone denunciavano la mancata attribuzione di un'autonomia legislativa e amministrativa all'Alto Adige-Südtirol, la non riconosciuta equiparazione tra lingua tedesca ed italiana, ed il mancato rispetto della proporzionale etnica.

La questione altoatesina venne riportata all'attenzione della comunità internazionale nel 1960. L'Austria, dopo aver manifestato al Governo di Roma (1956) le proprie riserve riguardo ai provvedimenti attuativi dell'Accordo di Parigi, la cui applicazione era considerata dall'Italia materia di politica interna, denunciò all'Assemblea generale delle Nazioni Unite (1960) che il mancato rispetto da parte dello stato italiano degli accordi bilaterali apriva una vertenza in grado di pregiudicare i rapporti amichevoli tra i due paesi. La risoluzione 1497 (XV) dell'O.N.U. del 31 ottobre 1960 invitava le due parti a riprendere i negoziati per trovare una soluzione a tutte le divergenze relative all'applicazione dell'accordo Gruber-De Gasperi. La Commissione deputata a trattare la questione concordò un "pacchetto di 137 provvedimenti in favore della popolazione altoatesina" che fu approvato dal congresso della SVP (1969), dai

governi italiano ed austriaco, e che diede vita al secondo Statuto di Autonomia (dopo quello varato nel 1948) entrato in vigore il 20 gennaio 1972.

2.2 Alto Adige-Südtirol: autonomia e difesa delle minoranze etniche e linguistiche

Lo Statuto di Autonomia promulgato nel 1972 afferma l'uguaglianza dei diritti dei cittadini appartenenti a tutti i gruppi linguistici e s'impegna alla salvaguardia ed alla promozione delle caratteristiche culturali ed etniche di ciascun gruppo (art. 2). Le modalità con le quali si dà attuazione ai principi affermati sono state talvolta portate ad esempio della convivenza civile e della risoluzione della tensione tra i diversi gruppi linguistici, e frequentemente sono state studiate alla luce delle differenze rispetto ad altre situazioni di conflitto interetnico presenti in Europa (Kager, 1998; Bekridaki & Weck, 1999; Woelk, 2001; Alcock, 2001). Gli stessi dispositivi normativi che regolano i rapporti e le relazioni tra i gruppi linguistici in Alto Adige sono stati investiti dal sospetto di creare una situazione di segregazione culturale che dà vita a comunità parallele più che a una società multiculturale (Langer, 1995).

Una presentazione degli aspetti salienti dell'autonomia dell'Alto Adige-Südtirol e delle misure adottate in favore della tutela delle minoranze etniche e linguistiche è ritenuta importante ai fini della comprensione della realtà sociale e culturale in cui verrà svolta la ricerca. Nei prossimi paragrafi si procederà pertanto ad illustrare brevemente il diritto all'istruzione nella lingua madre, il principio della parità tra la lingua italiana e tedesca in tutte le situazioni pubbliche, e la legge della proporzionale etnica.

2.2.1 Diritto all'istruzione nella lingua madre

Un principio fondamentale del secondo Statuto di Autonomia (1972) è il diritto riconosciuto a ciascun gruppo linguistico (italiano, tedesco o ladino) a ricevere un'istruzione nella lingua madre e a coltivare l'identità linguistica e culturale. Il diritto all'insegnamento nella propria lingua era già stato affermato nell'Accordo di Parigi del 1946, ma non aveva ricevuto piena attuazione anche a causa della forma imprecisa e priva di ulteriori dettagli con cui era stato stilato il documento (Alcock, 1982). Non si capiva, ad esempio, se le scuole avrebbero dovuto essere unicamente italiane e prevedere alcune forme di integrazione della lingua tedesca, oppure se venisse riconosciuto il diritto all'istituzione di due sistemi scolastici distinti. Non era nemmeno chiaro se l'obbligo per il gruppo linguistico tedesco di apprendere la lingua italiana fosse parallelo a quello del gruppo linguistico italiano di conoscere la lingua tedesca (Alcock, 2001). In conseguenza di ciò sono stati istituiti in Alto Adige-Südtirol due distinti sistemi scolastici, per ogni ordine e grado di istruzione (art. 19), in cui l'insegnamento della seconda lingua è obbligatorio. Tanto nel sistema scolastico italiano, quanto in quello tedesco, vale il principio che gli insegnanti di ogni disciplina debbano essere di madrelingua e debbano svolgere la lezione nella propria lingua.

2.2.2 La parità linguistica nelle situazioni pubbliche

In Alto Adige-Südtirol il tedesco e l'italiano sono lingue parificate e vengono entrambe considerate lingue ufficiali (art. 99 e 100). Ai cittadini viene riconosciuta, indipendentemente dal gruppo linguistico di appartenenza, la facoltà di utilizzare la loro lingua nelle situazioni pubbliche, nei rapporti con gli uffici giudiziari e con gli organi della pubblica amministrazione situati nella provincia. Il diritto dei cittadini all'uso della propria lingua nei

rapporti con la pubblica amministrazione comporta sul piano pratico che la conoscenza della lingua italiana e tedesca costituisca un requisito per le assunzioni negli impieghi delle amministrazioni dello stato. La conoscenza deve essere adeguata alle esigenze del buon andamento del servizio e viene accertata attraverso una prova d'esame di bilinguismo strutturata in quattro livelli di difficoltà e di competenza.

2.2.3 La proporzionale etnica

L'ultima, e forse più controversa, modalità di regolazione dei rapporti tra i gruppi linguistici nella Provincia di Bolzano è costituita dalla proporzionale etnica. Lo Statuto di Autonomia prevede che venga riconosciuto il diritto ai tre gruppi etnici (italiano, tedesco e ladino) che vivono nel territorio altoatesino di essere tenuti in considerazione in rapporto alla loro forza numerica. Questo dispositivo normativo denominato appunto "proporzionale etnica" svolge la funzione di tutelare le minoranze linguistiche sudtirolesi impedendo che la maggioranza predominante a livello nazionale possa mettere in disparte in alcuni settori della vita pubblica i segmenti minoritari della popolazione locale. La proporzionale etnica viene applicata nelle assunzioni nel pubblico impiego, nella composizione degli organi degli enti locali e nella distribuzione delle risorse finanziarie in materia assistenziale, sociale e culturale. L'obiettivo è quello di creare un'immagine speculare tra la composizione etnica dei cittadini residenti in Alto Adige-Südtirol e quella degli impiegati pubblici o dei rappresentanti negli organi di governo locale. L'introduzione della proporzionale etnica nel pubblico impiego può essere ricondotta agli obblighi internazionali firmati dall'Italia nell'Accordo di Parigi che prevedeva tra le misure di tutela nei confronti delle minoranze linguistiche l'adozione di disposizioni che "garantissero l'uguaglianza dei diritti per l'ammissione ai pubblici uffici allo scopo di attuare una più soddisfacente distribuzione degli impieghi".

2.3 Terra di risorse linguistiche e culturali (ASTAT)

2.3.1 La popolazione nel territorio

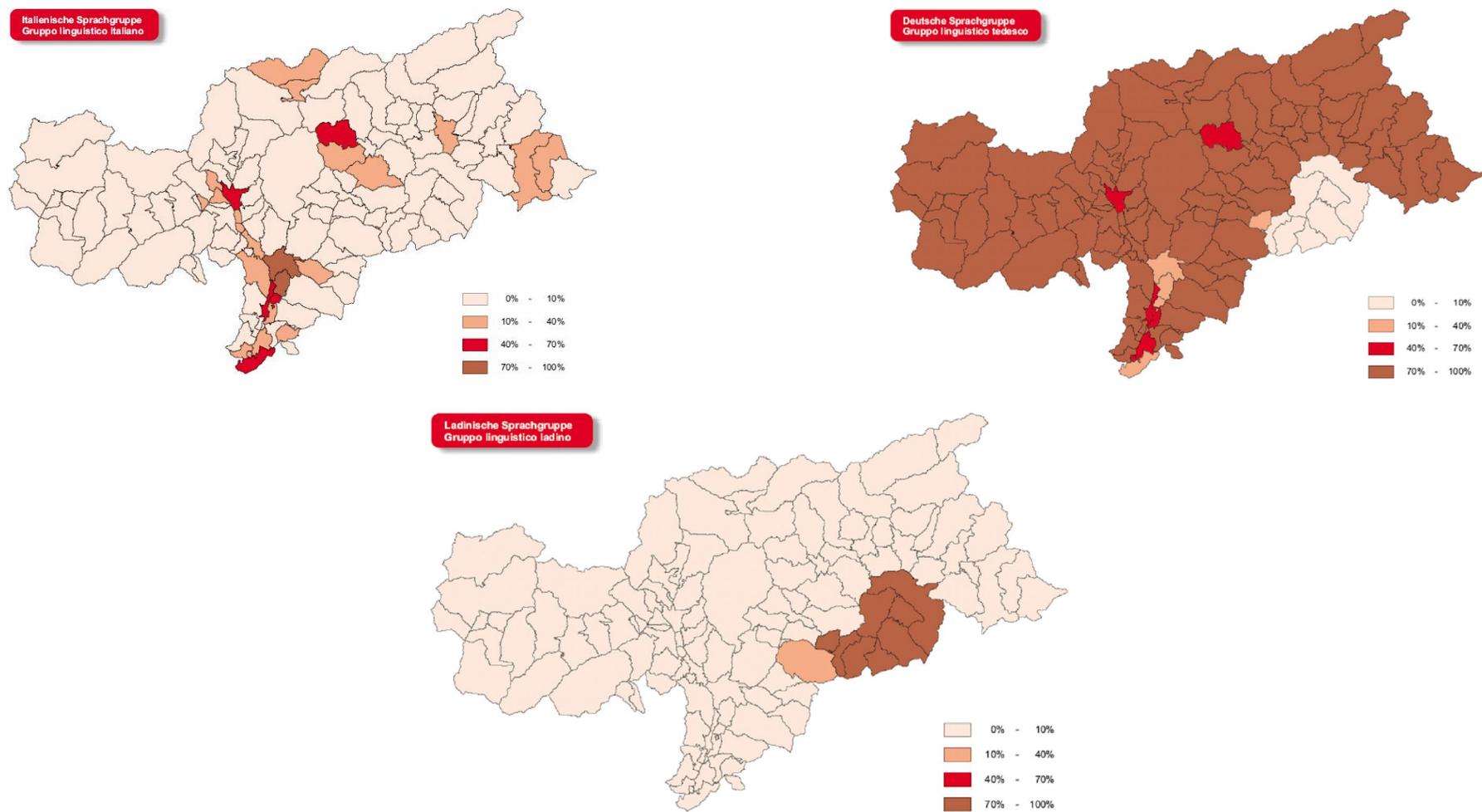
La determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici che vivono in Alto Adige-Südtirol avviene all'incirca ogni dieci anni in occasione dell'ufficiale Censimento generale della popolazione e delle abitazioni presenti entro lo Stato italiano. I dati più recenti risalgono al 2001 quando tutti i cittadini italiani, di età superiore ai quattordici anni, residenti nella Provincia Autonoma di Bolzano e non interdetti per infermità mentale, sono stati invitati a rendere una dichiarazione di appartenenza al gruppo linguistico italiano, tedesco o ladino (o in alternativa, a dichiarare di non appartenere ad alcuno dei summenzionati gruppi, e di aggregarsi ad uno di essi). In base all'art. 18 del DPR n. 752 del 26 luglio 1976 tale dichiarazione individuale deve intendersi come obbligatoria e da rendersi in forma anonima.

Sulla base degli spogli effettuati, la popolazione censita nel 2001 (ASTAT, 2002, p. 4) risulta ripartita come segue: il 26.47% si è dichiarato appartenente al gruppo linguistico italiano, il 69.15% al gruppo linguistico tedesco, ed il 4.37% a quello ladino (Tab. 2.1). Una rappresentazione grafica della distribuzione dei tre gruppi linguistici sul territorio è data in Figura 2.1.

Tabella 2.1 Dichiarazione di appartenenza e aggregazione per gruppo linguistico - Censimento del 2001

GRUPPO LINGUISTICO	DICHIARAZIONI DI APPARTENENZA	DICHIARAZIONI DI AGGREGAZIONE	TOTALE DICHIARAZIONI VALIDE
<i>Dati Assoluti</i>			
Italiano	110.206	3.288	113.494
Tedesco	290.774	5.687	296.461
Ladino	18.124	612	18.736
Totale	419.104	9.587	428.691
<i>Composizione percentuale per tipo</i>			
Italiano	97.10	2.90	100.00
Tedesco	98.08	1.92	100.00
Ladino	96.73	3.27	100.00
Totale	97.76	2.24	100.00
<i>Composizione percentuale per gruppo linguistico</i>			
Italiano	26.30	34.30	26.47
Tedesco	69.38	59.32	69.15
Ladino	4.32	6.38	4.37
Totale	100.00	100.00	100.00

Figura 2.1 Consistenza dei gruppi linguistici sul territorio altoatesino - Valori percentuali



Fonte: ASTAT (2002, pp. 15-16).

2.3.2 Esperienze di interculturalità ed identità linguistica

La compresenza di più gruppi linguistici e culturali nel territorio altoatesino, al di là dei complessi intrecci storici e delle talvolta aspre relazioni politiche basate sul conflitto o sull'opposizione etnica che lungamente hanno occupato la scena storica anche recente, richiede di fornire una rappresentazione delle possibili interazioni che qualificano la convivenza multietnica e plurilinguistica e di chiarire alcuni aspetti legati alle prime forme di esperienza con culture diverse dalla propria, alla costituzione di una identità linguistica, fino alla comprensione della relazione esistente tra l'identificazione culturale e l'appartenenza ad un gruppo linguistico. Lungi dal voler fornire una descrizione esaustiva di un fenomeno quantomai complesso, ci si propone qui semplicemente di individuare alcuni degli aspetti che possono aiutare nella comprensione di un contesto caratterizzato dalla presenza di molteplici culture ed in cui si è voluto svolgere uno studio di tipo evolutivo.

2.3.2.1 Esperienze di pluralità linguistica nella prima infanzia

In un recente volume a cura dell'ASTAT (2006) vengono presentati i risultati di un'indagine sulla conoscenza delle lingue in Alto Adige con un campione stratificato di età pari o superiore ai 19 anni d'età ($N=1.134$) cui veniva chiesto di rispondere ad un questionario con domande relative alla propria madrelingua, al contatto e all'apprendimento delle lingue seconde (ma anche delle lingue straniere), e alla propria identità linguistica, al fine di tracciare quasi una sorta di «misurazione del "clima" della convivenza» tra i gruppi presenti sul territorio altoatesino (ASTAT, 2006, p. 3). Ne emerge un quadro interessante con alcune informazioni rilevanti anche per la ricerca sullo sviluppo dei comportamenti adattivi che verrà presentata.

L'esperienza di contatto ed interazione con altri gruppi linguistici e culturali non è avvenuta per l'intera popolazione altoatesina nella stessa maniera. Tra gli intervistati, solo il 54.6% degli appartenenti al gruppo linguistico italiano ha trascorso i primi sei anni di vita in Alto Adige-Südtirol ed è pertanto potuto crescere in un contesto plurilinguistico e multietnico anche durante la prima infanzia, mentre tale percentuale sale al 95.8% per il gruppo linguistico tedesco e al 97.7% per il gruppo linguistico ladino. Questi dati sono coerenti con il quadro storico delineato in cui il gruppo linguistico italiano ha visto crescere la propria presenza nel territorio a seguito di flussi migratori. Nel complesso, le persone intervistate di età superiore ai 60 anni cresciute al di fuori dell'Alto Adige sono il 27.2% del campione, mentre nella più giovane fascia d'età considerata (19-39 anni) la percentuale di coloro che hanno trascorso la prima infanzia nella Provincia Autonoma di Bolzano sale al 90.4%. Infine, come riportato in Tabella 2.2, è più frequente riscontrare che i primi sei anni di vita siano stati trascorsi fuori dal territorio altoatesino tra la popolazione urbana (nel 35.5% dei casi), rispetto alla quasi totalità della popolazione rurale che dichiara di essere vissuta in Alto Adige (95.0%)⁸.

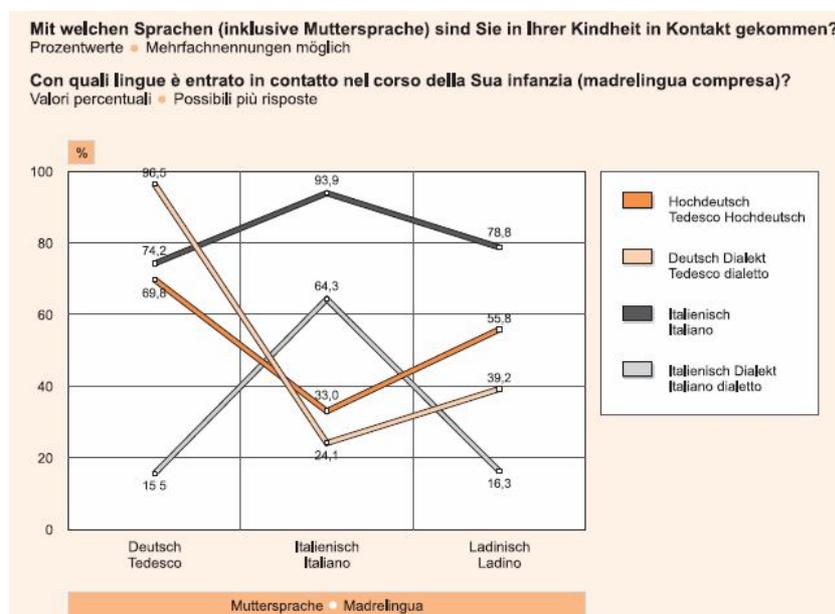
⁸ Sono stati classificati come comuni urbani soltanto Bolzano, Bressanone, Brunico, Merano e Laives, mentre il resto del territorio e dei comuni altoatesini sono stati considerati rurali.

Tabella 2.2 Dove ha trascorso i primi sei anni di vita? (ASTAT, 2006, p. 25)

	IN ALTO ADIGE-SÜDTIROL	FUORI DALL'ALTO ADIGE-SÜDTIROL
	<i>Valori percentuali</i>	<i>Valori percentuali</i>
Sesso		
Maschi	85.2	15.4
Femmine	84.6	16.1
Età		
19-39	90.4	10.2
40-59	88.1	12.8
≥ 60	73.1	27.2
Madrelingua		
Italiano	54.6	47.2
Tedesco	95.8	4.5
Ladino	97.7	3.5
Zona di abitazione		
Urbana	65.5	35.5
Rurale	95.0	5.4
Totale	84.9	15.7

Ciascuno dei tre gruppi linguistici è entrato in contatto con una gran varietà di lingue nel corso della propria infanzia anche se i valori percentuali di riferimento sono abbastanza differenti (Fig. 2.2). Nel gruppo linguistico tedesco quasi tutti i soggetti dichiarano di aver avuto contatti con il dialetto tedesco (96.5%), e con il tedesco standard (69.8%) e nel 74.2% dei casi anche con l'italiano standard, mentre soltanto il 15.5% dei soggetti intervistati ha avuto modo di conoscere anche la varietà dialettale della lingua italiana. Il contatto con la seconda lingua tra gli intervistati del gruppo linguistico italiano è molto differente non soltanto in termini percentuali: soltanto nel 24.1% dei casi gli intervistati italiani dichiarano di essere entrati in contatto con la varietà dialettale del tedesco che costituisce la lingua veicolare privilegiata dal gruppo linguistico tedesco, persino inferiore al contatto dichiarato con il tedesco standard (33.0%).

Figura 2.2 Contatto con altre lingue, o varietà della lingua, nel corso dell'infanzia (ASTAT, 2006, p. 34)



2.3.2.2 La conoscenza delle lingue in famiglia

Entro il contesto familiare i bambini hanno modo di fare le prime esperienze di comprensione ed espressione linguistica. Il contatto con la lingua avviene attraverso i genitori. I dati pubblicati dall'ASTAT (2006) mostrano che esiste piena corrispondenza, sia per il gruppo linguistico italiano che per quello tedesco, tra la madrelingua dichiarata dagli intervistati e quella dei loro genitori senza rilevanti differenze tra madri e padri (Tab. 2.3).

Tabella 2.3 Madrelingua dei genitori degli intervistati (ASTAT, 2006, p. 30)

	MADRELINGUA DELLA MADRE				MADRELINGUA DEL PADRE			
	Italiano	Tedesco	Ladino	Altro	Italiano	Tedesco	Ladino	Altro
	<i>Valori percentuali</i>				<i>Valori percentuali</i>			
Madrelingua intervistati								
Italiano	93.8	5.6	0.2	0.4	95.7	3.5	---	0.8
Tedesco	1.0	97.9	0.6	0.5	2.4	96.2	0.8	0.6
Ladino	---	4.3	95.7	---	2.7	---	95.8	2.5

Questi dati lasciano presumere che anche in un contesto pluriculturale e plurilinguistico la lingua che viene acquisita e diviene la lingua madre del bambino è innanzitutto quella parlata entro il contesto delle relazioni domestiche. A questo proposito, purtroppo, non sono stati presentati dati relativi alle famiglie plurilingui per verificare la corrispondenza, o la presenza di eventuali differenze, tra la lingua parlata dai genitori e la madrelingua degli intervistati. Vengono presentati ulteriori risultati riguardanti le altre lingue che i genitori dei partecipanti allo studio conoscevano, allo scopo di fornire una rappresentazione della situazione del bi- e plurilinguismo in Alto Adige-Südtirol (Tab. 2.4). Mentre le madri e i padri degli intervistati di madrelingua tedesca conoscono l'italiano come lingua seconda rispettivamente nel 74.7% e 76.1% dei casi, i partecipanti di lingua italiana dichiarano che i propri genitori conoscono il tedesco in misura nettamente inferiore (solo il 21.6% delle madri e il 24.7% dei padri). Oltre il 60% dei genitori che non conoscono una seconda lingua sono di madrelingua italiana, mentre tra gli intervistati di lingua tedesca tale percentuale si attesta intorno al 20%. Per tutti i gruppi, comunque, al decrescere dell'età salgono le percentuali relative alla conoscenza delle seconde lingue.

I dati presentati dall'indagine ASTAT sono di particolare interesse e mostrano come il contesto nel quale ci si appresta a svolgere lo studio sia costituito da una realtà complessa e composita, che nel corso del tempo è stata soggetta a notevoli cambiamenti e trasformazioni. In primo luogo i risultati mostrano una più affermata tradizione di pluralità linguistica tra le persone di madrelingua tedesca. Un caso degno di nota è poi rappresentato dai ladini in cui la conoscenza delle altre lingue presenti nel territorio raggiunge valori percentuali piuttosto alti compresi in un intervallo che va dal 77% al 95.3%. In tutti i gruppi, infine, si registra un incremento delle competenze nella conoscenza della seconda lingua parlata dai genitori mano a mano che ci si sposta verso le fasce d'età più basse del campione considerato.

Tabella 2.4 La seconda lingua o le lingue straniere parlate dai genitori degli intervistati

SECONDA LINGUA O LINGUA STRANIERA DEI GENITORI												
	Italiano		Tedesco		Ladino		Inglese		Altro		Nessuna lingua	
	<u>Madre</u>	<u>Padre</u>	<u>Madre</u>	<u>Padre</u>	<u>Madre</u>	<u>Padre</u>	<u>Madre</u>	<u>Padre</u>	<u>Madre</u>	<u>Padre</u>	<u>Madre</u>	<u>Padre</u>
Genere												
Maschi	63.6	64.5	14.5	15.9	0.9	1.3	4.4	3.6	2.4	2.8	25.9	22.9
Femmine	57.0	56.5	8.5	11.0	1.3	0.9	3.6	3.9	3.6	3.2	33.0	32.1
Età												
19-39	77.4	76.3	13.8	14.6	2.1	1.9	8.7	7.6	4.4	3.4	11.3	11.5
40-59	65.7	65.5	8.9	13.4	0.3	0.8	1.3	0.7	2.6	2.8	25.4	23.5
≥ 60	28.8	31.3	11.1	11.6	0.6	0.3	0.3	1.8	1.5	2.7	60.9	56.0
Madrelingua												
Italiano	11.4	9.2	21.6	24.7	---	---	4.6	6.7	5.9	5.0	62.7	61.1
Tedesco	74.7	76.1	4.8	5.7	0.7	0.8	3.4	2.6	1.3	1.4	20.4	18.2
Ladino	93.0	83.4	77.0	95.3	8.9	8.9	---	---	4.5	---	---	---
Totale	60.2	60.4	11.4	13.4	1.1	1.1	4.0	3.8	3.0	3.0	29.5	27.6

2.3.2.3 Identità linguistica e appartenenza ad un gruppo linguistico

In considerazione dell'importanza rivestita dalla lingua nella trasmissione o nella partecipazione a differenti modelli culturali, molte ricerche in ambito linguistico e sociolinguistico si sono occupate di descrivere le differenze nell'uso delle lingue nelle aree urbane o in quelle rurali dell'Alto Adige (Moser & Putzer, 1980; Gubert, 1982), nei mezzi di comunicazione di massa (Pernstich, 1982), nelle scuole (Saxalber-Tetter, 1982) o nei contesti ufficiali (v. Aufschnaiter, 1982). In alcuni casi ci si è anche occupati delle possibili influenze esercitate dal contatto con l'italiano (Egger, 1985), allo scopo di comprendere se il frequente impiego di "prestiti lessicali" nella lingua tedesca, anche nella sua varietà dialettale, fosse il sintomo evidente di un suo possibile deterioramento (Eichinger, 2002; Riehl, 2000). La preoccupazione della preservazione della lingua da eventuali contaminazioni lessicali e della continuità nell'uso delle varianti dialettali, molto vicine sul piano linguistico a quelle parlate nelle regioni della confinante Austria, mantengono il senso di una rinnovata affermazione di continuità culturale tra l'Alto Adige-Südtirol e la più vasta area germanica collocata a nord, oltre il valico alpino.

L'"identità linguistica" degli abitanti sudtirolesi è stata anche recentemente oggetto di studio da parte dell'Istituto provinciale di statistica che ha chiesto al proprio campione di rispondere ad una serie di domande relative all'uso delle lingue in differenti contesti ed in relazione alle più rilevanti figure appartenenti alla rete personale di ciascun partecipante. L'espressione "identità linguistica" fa riferimento al profilo linguistico che ciascun individuo è venuto costruendo, dall'infanzia fino all'età adulta, utilizzando uno o più codici espressivi, a seconda dei diversi contesti di cui ha fatto parte (la famiglia, la scuola, gli amici, il lavoro) ed in relazione alle occasioni che ha avuto di poter utilizzare o apprendere lingue diverse dalla propria. La costruzione della biografia linguistica di un individuo è influenzata da molti fattori

tra i quali le convinzioni nei confronti della propria lingua o della lingua dell'altro, le motivazioni all'acquisizione e all'impiego di altre lingue, il grado di istruzione o altro ancora. Le consuetudini nell'uso delle lingue, la conoscenza dei domini nei quali gli individui prediligono l'uso esclusivo di un unico codice espressivo o nei quali invece accade l'indifferente passaggio da una lingua ad un'altra, sono di particolare interesse perché costituiscono degli importanti indicatori dell'identità linguistica di un individuo, da cui può derivare anche il senso di appartenenza etnica e di appartenenza ad un gruppo linguistico.

Una prima distinzione tra le lingue che fanno parte della biografia linguistica degli abitanti dell'Alto Adige-Südtirol riguarda l'atteggiamento nei confronti del dialetto. Per il gruppo linguistico tedesco l'uso del dialetto costituisce un fattore di coesione sociale e di identificazione culturale (Eichinger, 2002). Se, da un lato, nel gruppo linguistico italiano il dialetto è più frequentemente utilizzato dalla popolazione più anziana e con minore livello d'istruzione, decrescendo rapidamente nelle fasce d'età più giovani e con maggiore scolarità, dall'altro, nel gruppo linguistico tedesco l'uso del dialetto non è legato al grado di scolarizzazione della popolazione, e non è soggetto ad una significativa diminuzione se osservato in prospettiva storica mettendo a confronto i dati relativi a più generazioni (ASTAT, 2006). Per gli intervistati appartenenti al gruppo linguistico tedesco l'uso del dialetto prevale nettamente sul dialogo attraverso la lingua standard (con il padre 95.4% dialetto e 3.2% tedesco standard; con la madre 95.1% dialetto e 4.2% tedesco standard). Tra gli intervistati di lingua italiana l'uso della lingua standard è molto più frequente rispetto alle varianti dialettali (con il padre 71.6% italiano standard e 41.5% dialetto italiano; con la madre 69.4% italiano standard e 43.6% dialetto italiano).

Di particolare interesse risultano i dati relativi alla lingua di conversazione utilizzata dagli intervistati per parlare con i propri figli (Tab. 2.5). Dallo studio emerge che nel 92.6% dei casi

i partecipanti di lingua italiana parlano con i loro figli l'italiano standard, e che l'uso del dialetto diminuisce al diminuire dell'età degli intervistati ed al crescere del loro titolo di studio, mentre nel gruppo linguistico tedesco il 94.2% dei partecipanti usa il dialetto tedesco per parlare con i propri figli; tale valore è abbastanza stabile tra le differenti classi d'età considerate, e subisce una flessione, anche se non significativa, in relazione al titolo di studio posseduto.

Tabella 2.5 Lingua utilizzata nei diversi gruppi linguistici per parlare con i figli

	ITALIANO STANDARD	ITALIANO DIALETTO	TEDESCO STANDARD	TEDESCO DIALETTO
<i>Gruppo linguistico italiano</i>				
Genere				
Maschi	91.5	8.1	2.3	8.7
Femmine	93.6	13.3	5.5	2.3
Età				
19-39	90.3	3.8	5.6	7.0
40-59	92.6	5.9	6.5	5.6
≥ 60	93.7	18.0	1.3	4.3
Titolo di studio				
Elementari	86.7	31.7	2.3	5.8
Medie inferiori	95.6	6.5	---	3.2
Qualifica Professionale	90.1	3.2	3.7	12.5
Medie Superiori	95.4	2.4	9.0	3.3
Laurea/Altro	---	---	---	---
Totale	92.6	10.8	4.0	5.3
<i>Gruppo linguistico tedesco</i>				
Genere				
Maschi	4.3	2.1	5.0	92.9
Femmine	3.4	0.2	7.6	95.2
Età				
19-39	4.2	0.6	6.6	89.7
40-59	4.1	1.5	5.4	97.9
≥ 60	3.2	0.7	7.5	93.1
Titolo di studio				
Elementari	1.4	0.3	2.3	97.8
Medie inferiori	5.1	3.0	6.7	95.1
Qualifica Professionale	3.8	0.6	5.7	94.9
Medie Superiori	7.0	1.4	15.1	85.4
Laurea/Altro	---	---	---	---
Totale	3.8	1.0	6.4	94.2

A prescindere dal livello d'istruzione dei genitori, parlare il dialetto tedesco con i propri figli assume il significato di introdurre la prole alla cultura locale e cominciare a porre le basi di un legame con la terra.

Incrociando i dati relativi al gruppo linguistico cui gli intervistati sentono di appartenere e la madrelingua dichiarata, si rileva che quasi il 100% del campione tedesco dichiara di sentirsi appartenente al gruppo linguistico tedesco, mentre la situazione è meno uniforme per le persone di lingua italiana e ladina che hanno partecipato allo studio le quali dichiarano di sentire di appartenere a gruppi diversi dalla propria madrelingua rispettivamente nel 5.6% e nell'11% dei casi (ASTAT, 2006).

Interessanti sono anche le risposte, riportate in Tabella 2.6, alla domanda che chiedeva agli intervistati di indicare quale definizione, tra undici possibili alternative, rappresentasse il proprio senso di appartenenza etnica o territoriale. Oltre due terzi del campione (62.7%) dichiara di sentirsi *sudtirolese*, mentre il 12.1% preferisce definirsi *italiano*. Le altre possibili alternative non raggiungono singolarmente il 5%. In ordine di preferenza accordata troviamo *europeo*a (4.8%), *sudtirolese di lingua italiana* (4.4%), *ladino*a e *cittadino del mondo* (2.9%), ed infine *altoatesino*a (2.7%).

Tabella 2.6 Senso di appartenenza etnica e territoriale in relazione al gruppo linguistico dichiarato

SENSO DI APPARTENENZA	GRUPPO LINGUISTICO			
	Totale	Italiano	Tedesco	Ladino
Mi sento...				
Ladino\à	2.9	0.4	---	73.2
Tirolese	2.0	0.3	2.6	2.2
Sudtirolese	62.7	2.6	85.6	6.8
Sudtirolese di lingua italiana	4.4	14.4	1.8	---
Sudtirolese di lingua ladina	0.7	---	0.5	11.0
Altoatesino\à	2.7	10.1	0.7	---
Italiano	12.1	52.5	0.8	2.2
Tedesco	0.8	0.5	1.0	---
Europeo\à	4.8	7.5	3.6	2.3
Cittadino del mondo	2.9	8.6	1.0	2.4
Altro	4.0	3.1	2.5	---
Totale	100	100	100	100

Se si considerano i dati alla luce del gruppo linguistico di appartenenza, possiamo vedere che un italiano su due (52.5%) dichiara di sentirsi *italiano* tout court, il 14.4% dichiara di sentirsi *sudtirolese di lingua italiana*, ed uno su dieci si sente *altoatesino* (10.1%). Se si sommano alle appena citate definizioni le preferenze accordate per *sudtirolese*, e *tirolese* si può notare che il 27.4% degli intervistati di lingua italiana dichiara di sentire delle radici locali.

Il forte legame con il territorio è soprattutto presente entro il gruppo linguistico tedesco di cui l'85.6% dichiara di sentirsi *sudtirolese*, un ulteriore 2.6% si sente *tirolese*, l'1.8% si riconosce come *sudtirolese di lingua italiana*, mentre lo 0.7% dichiara di essere *altoatesino*.

CAPITOLO 3

LA RICERCA: LO STUDIO I

3.1 Disegno della ricerca

La ricerca sui comportamenti adattivi dei bambini di età prescolare che vivono in Alto Adige-Südtirol comprende due studi. Il primo studio, di carattere esplorativo, aveva l'obiettivo di verificare se la cultura di appartenenza potesse influenzare lo sviluppo dei comportamenti adattivi nei bambini del gruppo linguistico italiano e di quello tedesco con un'età compresa tra i 2 e i 5 anni. Sulla scorta degli elementi emersi nel corso del primo studio, si è deciso di effettuare un secondo, collegato al precedente dall'impostazione metodologica e dall'uso di alcuni strumenti, e con l'obiettivo sia di verificare la solidità dei risultati emersi nella ricerca precedente, sia di approfondire alcuni aspetti della dimensione ecologica entro cui si realizzano e si sviluppano i comportamenti adattivi dei bambini dei due gruppi considerati. Pertanto il secondo studio da un lato ha limitato il confronto tra i bambini delle due etnie alle sole fasce d'età della scuola dell'infanzia (3-5 anni), e dall'altro ha allargato la prospettiva di indagine alle routine familiari adottate entro i due gruppi culturali.

3.2 Studio I

3.2.1 Domande di ricerca ed ipotesi dello Studio I

Dopo aver esaminato la letteratura presentata nel Cap. 1 è stato condotto un primo studio allo scopo di fornire una risposta ad alcune domande riguardanti lo sviluppo dei comportamenti adattivi di bambini che vivono in una realtà multi-etnica e pluriculturale come quella dell'Alto Adige-Südtirol. Le domande e le ipotesi che hanno guidato la nostra ricerca vengono presentate qui di seguito.

- 1) Poiché nel territorio altoatesino convivono due gruppi etnici e culturali differenti, che anche ai nostri giorni continuano a coltivare le loro specificità linguistiche e la loro identità culturale (cfr. Cap. 2), ci aspettiamo che i bambini del gruppo linguistico italiano e quelli del gruppo linguistico tedesco presentino delle differenze nei livelli di sviluppo dei comportamenti adattivi che riflettono le differenze nelle aspettative sociali delle rispettive comunità culturali di appartenenza. In particolare, come riferisce Keller (2003), i tedeschi promuovono nei loro figli un modello culturale improntato alla forte indipendenza. Tali aspettative culturali di sviluppo indipendente ci fanno ipotizzare che, rispetto ai quattro domini di comportamento adattivo (Comunicazione, Abilità quotidiane, Socializzazione ed Abilità Motorie), i bambini tedeschi ottengano punteggi più alti dei corrispettivi bambini italiani nelle scale che misurano le abilità legate all'autonomia personale (Abilità quotidiane: Personale, Domestico, Comunità). Non esistono ragioni, invece, che possano supportare l'idea di una differenza tra i due gruppi di bambini nello sviluppo della Comunicazione e delle sue funzioni di base (Ricezione, Espressione, Scrittura), o delle abilità motorie dal momento che italiani e tedeschi convivono entro la medesima realtà geografica. Per

quello che riguarda il dominio della Socializzazione non vengono formulate delle ipotesi.

Un altro aspetto riguarda le differenze di genere. Molti ricercatori hanno mostrato che esistono delle differenze nello sviluppo sociale ed emotivo nei maschi e nelle femmine, anche se spesso di bassa intensità (Eagly, Beall, & Sternberg, 2004; Halpern, 2000; Kimura, 1999; Ruble & Martin, 1998). Nei domini della socializzazione e delle abilità quotidiane la distinzione tra i sessi di tipo tradizionale prescrive alle donne di venir caratterizzate da una maggiore sensibilità nelle relazioni interpersonali (Robinson & Biringen, 1995), e da una promozione dei comportamenti collaborativi in attività classificate e stereotipate come femminili (Caldera, Huston, & O'Brien, 1989; Leaper, 2002). Ipotizziamo pertanto che le bambine ottengano punteggi più alti dei bambini nelle Abilità quotidiane e nella Socializzazione della scala di valutazione dei comportamenti adattivi.

- 2) Nel presente studio ci aspettiamo che al crescere dell'età (Fulton, Murphy, & Anderson, 1991; Ruchala & Dotti, 1997; Brooks-Gunn & Furstenberg, 1986; Hammond-Ratzlaff & Fulton, 2001) e del livello d'istruzione della madre (Ninio, 1979; Phoebe, Williams, Lopez, & Tayko, 2000) corrisponda una più elevata conoscenza delle tappe e dei processi di sviluppo del bambino. Non abbiamo invece formulato ipotesi relativamente all'esistenza di differenze tra gruppo linguistico italiano e tedesco in questo dominio (Zepeda & Espinosa, 1988; Savage & Gauvain, 1998; Huang, Caughy, Genero, & Miller, 2005). Da un lato i pediatri, prima fonte di conoscenza per la mamma degli aspetti riguardanti la salute e la crescita del bambino, appartengono al sistema sanitario nazionale unitario per entrambi i gruppi etnici, dall'altro esistono fonti di informazione secondarie quali giornali, libri, oppure riviste

che potrebbero dar conto di possibili differenze significative tra le mamme italiane e quelle tedesche. Infine, vorremmo capire se esiste un'associazione tra la conoscenza che la mamma ha dello sviluppo e i comportamenti adattivi del bambino nei due gruppi etnici considerati.

- 3) Lo studio vuole esplorare le differenze nei livelli di acculturazione del gruppo linguistico italiano ed in quello tedesco. I dati ASTAT (2006) indicano un livello maggiore di bilinguismo presso la popolazione appartenente al gruppo linguistico tedesco rispetto al gruppo linguistico italiano (il 38% dei tedeschi possiede l'attestato di bilinguismo contro il 28% degli italiani). Questi dati potrebbero indicare una maggiore biculturalità del primo gruppo rispetto al secondo. Inoltre, tutte le mamme che hanno partecipato alla ricerca risiedono nella città di Bolzano in cui il gruppo etnico tedesco rappresenta una minoranza (26.29%) rispetto alla maggioranza italiana (73.00%). L'esposizione del gruppo linguistico tedesco ad una interazione con la popolazione di cultura italiana ipotizziamo possa comportare un cambiamento nei *pattern* culturali in direzione di una maggiore biculturalità.
- 4) Una delle domande che ha guidato il nostro studio riguardava l'esistenza di possibili differenze tra le mamme del gruppo linguistico italiano e quelle del gruppo linguistico tedesco rispetto alla percezione di poter esercitare un controllo sul benessere e sulla salute del proprio figlio. Il *locus of control* del genitore (interno o esterno) è importante perché può essere considerato un moderatore che influenza il comportamento adattivo del bambino (Morrongiello, Ondejko, & Littlejohn, 2004; Morrongiello & House, 2004). Riguardo a questo costrutto non sono state formulate delle ipotesi rispetto a possibili differenze tra i due gruppi etnici e sulla relazione

esistente con i livelli di sviluppo nelle diverse aree del comportamento adattivo dei bambini studiati.

- 5) In letteratura non ci sono ricerche che esaminino la relazione tra supporto sociale fornito dalle reti materne e sviluppo di comportamenti adattivi. Lo studio da un lato vuole chiarire se esistono delle differenze nell'organizzazione delle reti di supporto genitoriale delle mamme italiane e delle mamme tedesche, e dall'altro se ci possa essere un'associazione con lo sviluppo dei comportamenti adattivi dei bambini di età prescolare.

3.2.2 Partecipanti

Allo Studio I hanno partecipato 138 famiglie altoatesine di cui 69 appartenenti al gruppo linguistico italiano e 69 appartenenti al gruppo linguistico tedesco con bambini in età compresa tra i 2 e i 5 anni. Abbiamo scelto di valutare i comportamenti adattivi dei bambini in Alto Adige, secondo quanto riferito dalle loro madri, a partire dal secondo anno di vita fino al compimento del sesto (prima cioè dell'inizio della scuola primaria) per almeno tre ragioni. In primo luogo, abbiamo considerato che i *report* sulle abilità quotidianamente espresse dai bambini potessero essere più affidabili se provenienti da madri che avevano avuto il tempo di stabilizzare il loro ruolo genitoriale. Subito dopo il parto, infatti, molte donne sono soggette a significative alterazioni nell'umore (Cooper & Murray, 1998) e nella soddisfazione rispetto al rapporto coniugale (Belsky, Hertzog, & Rovine, 1986; Cowan, Cowan, Heming, Garrett, Coysh, Curtis-Boles *et al.*, 1985). Prendendo in esame bambini che avessero già compiuto due anni avremmo potuto evitare queste transitorie vicissitudini legate all'esperienza della genitorialità. In secondo luogo, a partire dai due anni i bambini cominciano a fare progressi in tutte le aree delle abilità adattive, dalla comunicazione verbale, alle abilità motorie, a quelle di

autonomia personale e la madre ha trascorso un tempo sufficientemente lungo per imparare a conoscere il comportamento del proprio figlio. Infine, entro il compimento del sesto anno di età il bambino deve aver portato a compimento lo sviluppo di tutte le abilità adattive di tipo motorio, sia grossolane che fini.

Delle 138 famiglie che hanno preso parte a questa ricerca il 39.9% aveva un figlio solo, il 53.6% due bambini, ed il 6.5% ha dichiarato di avere tre figli. I bambini maschi erano il 48.6% dei partecipanti, mentre il 51.4% era di sesso femminile. Entro le 4 fasce d'età i bambini del gruppo linguistico italiano e tedesco erano equamente distribuiti (Tab. 3.1).

Tabella 3.1 Partecipanti ripartiti per fascia d'età e gruppo linguistico (Studio I)

	2 anni	3 anni	4 anni	5 anni	Totale
Italiani					
N	16	16	21	16	69
%	11.6	11.6	15.2	11.6	50
Tedeschi					
N	16	18	16	19	69
%	11.6	13	11.6	13.8	50
Totale	23.2	24.6	26.8	25.4	100

3.2.2.1 Specificità del territorio e classificazione dei soggetti

Trattandosi di uno studio basato sul confronto dello sviluppo dei comportamenti adattivi in due differenti gruppi linguistici, quello italiano e quello tedesco che vivono in Alto Adige-Südtirol, la classificazione dei soggetti in base all'etnia richiede che vengano preliminarmente chiariti alcuni punti. Innanzitutto quando si parla di appartenenza ad un gruppo linguistico non si sta facendo riferimento alla dichiarazione di appartenenza etnica che ciascun cittadino della Provincia Autonoma di Bolzano è tenuto a fare in occasione del censimento della popolazione (cfr. Cap. 2), bensì alla lingua che viene prevalentemente parlata dal soggetto e

alla sua identità culturale. Vengono dunque classificate italiane e tedesche le famiglie in cui entrambi i genitori parlano, con i loro figli e tra loro, rispettivamente in italiano ed in tedesco (vengono ammesse anche le variazioni dialettali delle lingue standard) e che tali dichiarano di sentirsi sul piano dell'identità culturale.

In secondo luogo, ciascun nucleo familiare è stato classificato in base a quanto dichiarato dai genitori senza prendere in esame l'identità etnica della generazione precedente. Pur essendo dunque le famiglie della ricerca "omogenee" sul piano dell'identità culturale, linguistica ed etnica, non è però escluso che madri e padri dei bambini del nostro studio provengano a loro volta da famiglie miste.

3.2.2.2 Criteri di inclusione dei partecipanti alla ricerca

Prima di iniziare lo Studio I sono stati fissati alcuni criteri per l'inclusione dei partecipanti alla ricerca. Essi sono:

- a) Madre e padre del bambino debbono appartenere al medesimo gruppo linguistico.*
- b) Entrambi i genitori debbono essere nati e cresciuti in Alto Adige-Südtirol.*
- c) I bambini dello studio debbono essere primogeniti, nati a termine e sani.*
- d) Le famiglie non debbono essere seguite dai Servizi Sociali.*
- e) Le famiglie debbono risiedere nella città di Bolzano.*
- f) Le famiglie non debbono avere più di tre figli.*

3.2.2.3 Modalità di reclutamento

La maggior parte delle famiglie che hanno partecipato alla ricerca sono state individuate attraverso la collaborazione dei pediatri che operano nella circoscrizione di Bolzano. Ai medici è stata fornita una sintesi del progetto che comprendeva gli obiettivi dello studio ed i criteri di inclusione dei partecipanti, chiedendo loro di segnalare le famiglie che rispondevano alle caratteristiche indicate e potevano essere disponibili a collaborare alla ricerca. Una volta ottenuti i nominativi, le famiglie venivano contattate dal ricercatore che si preoccupava di presentare lo studio, il numero degli incontri richiesto, ed i questionari che sarebbe stato loro chiesto di compilare.

Alcune famiglie sono state individuate grazie alla collaborazione di alcune associazioni presenti nel territorio: la BABYCOOP, una cooperativa che offre un servizio di asilo nido, e l'ELKI (Eltern Kinder Zentrum), un'associazione per il supporto alla genitorialità.

3.2.2.4 Statistiche descrittive delle caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti

Alle famiglie che hanno partecipato allo Studio I è stato distribuito un breve questionario per la rilevazione di alcune caratteristiche sociodemografiche. Le informazioni raccolte riguardavano: l'età del bambino, quella dei suoi genitori, il loro livello di scolarizzazione, il tipo di lavoro svolto, il numero dei figli per nucleo familiare, ed infine il tipo di abitazione (appartamento in affitto, appartamento di proprietà, casa propria, casa di altri). In Tabella 3.2 vengono presentati sinteticamente i dati raccolti.

L'età media delle mamme del gruppo linguistico italiano è di 34.87 anni (SD=3.98) e non differisce significativamente da quella delle mamme del gruppo linguistico tedesco (M=34.13; SD=4.29). I padri italiani hanno un'età media leggermente superiore (M=37.34; SD=5.77) a quella dei padri tedeschi (M=36.89; SD=5.67), senza tuttavia raggiungere livelli di

significatività. Il livello educativo dei genitori dei bambini del gruppo linguistico italiano complessivamente corrisponde ad una formazione media di 13 anni; di poco superiore è quella del gruppo linguistico tedesco ed in entrambi i gruppi le madri risultano più istruite dei padri. Le madri che non lavorano nel gruppo linguistico tedesco sono l'8.5%, mentre nel gruppo linguistico italiano sono il 3.8%, tuttavia questa differenza non raggiunge livelli di significatività.

Il 34.4% dei padri svolge un'attività libero professionale (contro il 13.8%), mentre il lavoro di tipo impiegatizio sembra essere maggiormente diffuso tra le donne (67.7%), invece che tra gli uomini (48.0%).

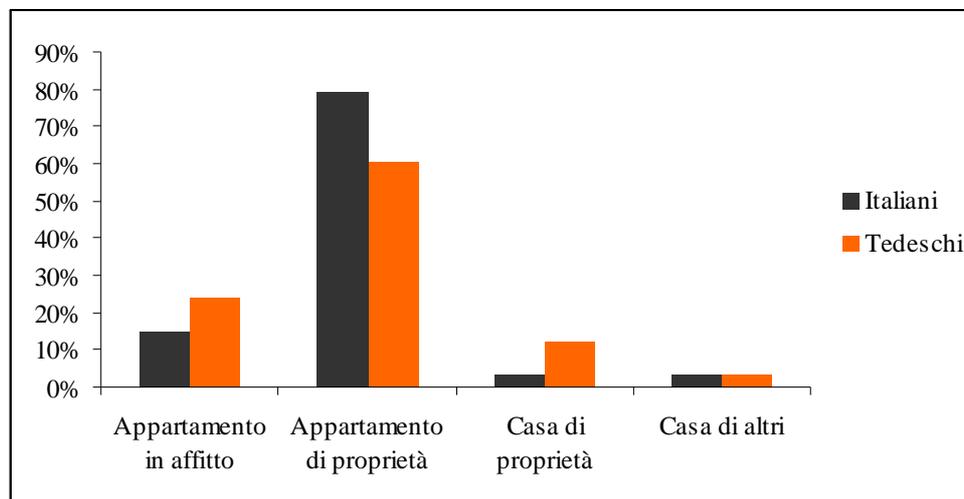
Dichiarano di avere un solo figlio il 39.1% delle famiglie del gruppo linguistico italiano e il 40.6% di quelle del gruppo linguistico tedesco. Le famiglie con tre figli risultano essere significativamente più numerose entro il gruppo linguistico tedesco (5.8%), rispetto al gruppo linguistico italiano (0.7%; $p < .05$). E' invece abbastanza simile tra i due gruppi etnici la percentuale di coloro che hanno due figli (I= 29.7% e T=23.9%).

Tabella 3.2 Statistiche descrittive delle caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti allo Studio I divisi per gruppo etnico di appartenenza

	ITALIANI			TEDESCHI			TOTALE %	STATISTICA	SIG.
	Media	DS	%	Media	DS	%			
Madre									
Età (anni)	34.87	3.98		34.13	4.29			$t_{(129)} = 1.023$	<i>n.s.</i>
Livello Educativo (anni)	13.97	3.48		14.49	3.25			$t_{(133)} = -.900$	<i>n.s.</i>
Lavoro								$\chi^2_{(3)} = 5.783$	<i>n.s.</i>
Casalinga			3.8			8.5	12.3		
Operaia			3.1			3.1	6.2		
Impiegata			40.0			27.7	67.7		
Libera Professionista			5.4			8.5	13.8		
Padre									
Età (anni)	37.34	5.77		36.89	5.67			$t_{(118)} = .438$	<i>n.s.</i>
Livello Educativo (anni)	13.27	3.37		13.71	3.89			$t_{(129)} = -.710$	<i>n.s.</i>
Lavoro								$\chi^2_{(3)} = 6.140$	<i>n.s.</i>
Casalingo			2.4			2.4	4.8		
Operaio			7.2			5.6	12.8		
Impiegato			29.6			18.4	48.0		
Libero Professionista			12.8			21.6	34.4		

Infine, non esistono differenze significative nella tipologia di abitazione in cui le famiglie dello Studio I dichiarano di vivere, anche se entro il gruppo linguistico tedesco si può notare una distribuzione più uniforme tra le differenti categorie indicate ed una maggiore concentrazione delle famiglie del gruppo linguistico italiano entro la tipologia “appartamento di proprietà” (Fig. 3.1).

Figura 3.1 Tipo di abitazione per gruppo linguistico (Studio I)



Per le caratteristiche sociodemografiche rilevate, le famiglie appartenenti all’etnia italiana e tedesca, risultano pienamente confrontabili.

3.2.3 Procedura

Dopo aver ricevuto dai pediatri (o dalle associazioni di Bolzano più sopra menzionate) i nominativi delle famiglie appartenenti ai due gruppi linguistici che rispondevano ai criteri d’inclusione alla ricerca, è stato effettuato un primo contatto telefonico durante il quale il ricercatore illustrava alla famiglia gli obiettivi dello studio, il tipo di impegno richiesto e le

modalità di svolgimento degli incontri. In particolare veniva chiarito che la partecipazione alla ricerca richiedeva la disponibilità da parte della madre del bambino ad effettuare due incontri. Durante il primo incontro, della durata minima di 90 minuti, avrebbe avuto luogo un'intervista per rilevare in modo dettagliato quali attività vengono di solito messe in pratica dal bambino rispetto alla sua età. Nel corso della telefonata si avvertiva la madre che, terminata l'intervista, le sarebbero stati consegnati dei questionari da ritirare all'incontro successivo ed un foglio per il consenso alla partecipazione alla ricerca e al trattamento dei dati a scopo di studio. Il secondo incontro era pertanto finalizzato al recupero del materiale e al chiarimento di eventuali dubbi intervenuti durante la compilazione.

3.2.4 Strumenti

Tutti gli strumenti utilizzati in questa ricerca sono stati tradotti sia in Italiano che in Tedesco in modo da poter essere somministrati separatamente ai due gruppi linguistici.

Per gli adattamenti degli strumenti nelle due lingue sono state utilizzate le tecniche standard di traduzione e ri-traduzione (Brislin, 1980, 1986) con ricercatori bilingui e biculturali in modo da poter controllare che venisse rispettato il significato originario degli item. Infine, psicologi e pediatri di lingua italiana e tedesca hanno contribuito ad effettuare un'analisi del contenuto dei singoli item per verificare una volta di più la comprensibilità della traduzione e accertare che i comportamenti descritti mantenessero validità etnografica anche nei due contesti culturali di interesse (van de Vijver & Leung, 1997; Tassé & Craig, 1999; Vallerand, 1989).

Nella Tabella 3.3 vengono riportati per ciascun costrutto indagato, gli strumenti utilizzati con la loro denominazione, la modalità di valutazione, il numero di item inclusi nella versione

originale e le eventuali differenze rispetto agli adattamenti in lingua italiana e tedesca che sono stati somministrati.

Tabella 3.3 Quadro riepilogativo degli strumenti utilizzati nello Studio I

	COSTRUTTO	STRUMENTO ORIGINALE	TIPOLOGIA	N. ITEM ORIGINALE	N. ITEM ADATTAMENTO
<u>Bambino</u>	Comportamento adattivo	VABS <i>Vineland Adaptive Behavior Scales</i> (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984; trad. it Balboni & Pedrabissi, 2003)	Intervista semistrutturata alla mamma	577	540
<u>Mamma</u>	Conoscenza dello sviluppo del bambino	KIDI <i>Knowledge of Infant Development Inventory</i> (MacPhee, 1981)	Questionario self-report	75	75
	Acculturazione	ARSMA-II <i>Acculturation Rating Scale for Mexican Americans</i> (Cuéllar, Arnold, & Maldonado, 1995)	Questionario self-report	48	48
	Locus of Control della salute del bambino	PHLOC <i>Parent Health Locus of Control</i> (De Vellis, De Vellis, Blanchard, Klotz, Luchok, & Voyce, 1993)	Questionario self-report	30	28
	Supporto sociale	SOCIAL NETWORK (Riadattato da Weinraub & Wolf, 1983)	Questionario self-report	16	16

3.2.4.1 Le scale Vineland (VABS)

Dopo aver esaminato le caratteristiche specifiche degli strumenti per la valutazione dello sviluppo dei comportamenti adattivi citati dall'*American Association for Mental Retardation* (Luckasson *et al.*, 2002) – come riportato nel Capitolo 1 – abbiamo escluso di poter adottare per la nostra ricerca l'*Adaptive Behavior Scale–School and Community* (ABS) perché utilizzabile solo con soggetti dai 3 anni in poi, mentre nel nostro gruppo di partecipanti sono presenti anche bambini di due anni. Il *Comprehensive Test of Adaptive Behavior-Revised* (CTAB-R) comprende invece un intervallo d'età più ampio che va dalla nascita fino all'età adulta, ma non presenta dati normativi per i soggetti fino ai 5 anni. Molto simili invece erano le caratteristiche del *Comprehensive Test of Adaptive Behavior-Revised* (CTAB-R) e delle *Vineland Adaptive Behavior Scales* (VABS), tuttavia queste ultime, oltre ad essere uno degli strumenti più utilizzati in letteratura per le proprie qualità psicometriche e per la coerente struttura con le più aggiornate conoscenze relative al costrutto, presenta anche il vantaggio di essere l'unico strumento di cui esiste un adattamento ed una recente standardizzazione per la popolazione italiana (Balboni & Pedrabissi, 2003).

Durante il primo incontro con le famiglie che hanno preso parte alla ricerca abbiamo effettuato una valutazione dei comportamenti adattivi dei bambini del gruppo linguistico italiano e del gruppo linguistico tedesco intervistando le madri con le *Vineland Adaptive Behavior Scales* (VABS; Sparrow *et al.*, 1984) e chiedendo loro di riportare le attività abitualmente svolte dai figli in una varietà di contesti di vita quotidiana. Le VABS, una revisione della più conosciuta *Vineland Social Maturity Scale* (Doll, 1965), sono uno dei più noti ed utilizzati strumenti per la valutazione dell'autonomia personale e della responsabilità sociale delle persone dalla nascita fino all'età adulta.

3.2.4.1.1 Struttura delle scale Vineland

Esistono tre versioni delle VABS: la Forma breve (VABS-S), la Forma completa (VABS-E) e la Versione per la scuola (VABS-C), che differiscono tra loro per numero di item e per metodo di somministrazione. La Versione per la scuola (VABS-C) è infatti organizzata in forma di questionario per insegnanti ed educatori, mentre la Forma breve e la Forma completa vengono somministrate come interviste semistrutturate da compilarci con una persona che conosce in modo approfondito il soggetto da valutare. Ogni versione misura i livelli di sviluppo del comportamento adattivo in quattro scale: Comunicazione, Abilità Quotidiane, Socializzazione ed Abilità Motorie. La scala delle Abilità Motorie arriva solamente fino ai 6 anni, perché normalmente i bambini completano lo sviluppo delle abilità motorie grossolane e fini entro i primi sei anni di vita.

La Forma completa delle scale *Vineland* (VABS-E), utilizzata per questa ricerca, consta di 540 item e consente una valutazione analitica del comportamento adattivo di soggetti con età compresa tra 0 e 18 anni ed 11 mesi in quattro domini principali, opportunamente organizzati in undici sottodimensioni. Il dominio della *Comunicazione* comprende le sottoscale relative al linguaggio ricettivo, espressivo e della scrittura, mentre quello delle *Abilità quotidiane* include le sottoscale delle abilità personali, domestiche e in comunità. La *Socializzazione* riguarda le relazioni interpersonali, il gioco e tempo libero, e le regole sociali. Infine le *Abilità Motorie* si suddividono in abilità grossolane e fini. In Tabella 3.4 viene riportato il contenuto ed il numero di item che fanno parte di ciascuna scala composta e sottoscala.

Tabella 3.4 Contenuto e numero degli item delle scale e sottoscale VABS (Balboni & Pedrabissi, 2003, p.10)

Scale VABS	Descrizione contenuto	N. Item
Comunicazione		133
Ricezione	Ciò che il soggetto comprende	23
Espressione	Ciò che il soggetto dice	76
Scrittura	Ciò che il soggetto legge e scrive	34
Abilità quotidiane		201
Personale	Come il soggetto mangia, si veste e cura l'igiene personale	90
Domestico	Quali lavori domestici il soggetto compie	45
Comunità	Uso del tempo, denaro, telefono e capacità lavorative del soggetto	66
Socializzazione		134
Relazioni Interpersonali	Come il soggetto interagisce con gli altri	50
Gioco e tempo libero	Come il soggetto gioca ed impiega il tempo libero	48
Regole sociali	Senso di responsabilità e sensibilità per altri	36
Abilità motorie		72
Grossolane	Come il soggetto usa braccia e gambe per il movimento	42
Fini	Come il soggetto usa mani e dita per manipolare oggetti	30
Totale		540

Entro ciascuna sottoscala gli item sono suddivisi per raggruppamenti (*cluster*) di attività, composti da un minimo di due fino ad un massimo di otto item, organizzati secondo un ordine evolutivo. Ad esempio il cluster “Vocabolario” compare prima di quello denominato “Linguaggio con frasi” perché dal punto di vista dello sviluppo delle abilità espressive dell’individuo, si presume che l’acquisizione delle parole preceda cronologicamente il loro impiego in frasi. Gli item contenuti in ciascun cluster sono a loro volta organizzati secondo un ordine di progressiva, crescente difficoltà nella padronanza di una certa abilità. Ad esempio, il cluster relativo alla preparazione del cibo comprende quattro item che vanno dalla più elementare abilità di versare degli ingredienti in una tazza, all’essere in grado di aiutare a preparare cibi che richiedono di essere mescolati e cotti.

3.2.4.1.2 Modalità di attribuzione del punteggio agli item e somministrazione

Il punteggio attribuito agli item riflette se il soggetto esegue abitualmente l'attività descritta. Viene assegnato un punteggio pari a "2" se la persona di solito realizza l'attività (ad es. se nel parlare utilizza correttamente i plurali irregolari), un punteggio uguale a "1" se esegue l'attività solo qualche volta o parzialmente (ad esempio si infila le scarpe in modo soddisfacente solo a scuola oppure quando, nel dare l'indirizzo di casa, non indica la città di residenza), e "0" se non la realizza affatto (attraversa la strada senza guardare a destra e a sinistra, oppure non mette il dentifricio sullo spazzolino perché un adulto lo fa al posto suo). Sia la versione in Forma breve, che quella in Forma completa, prevedono la possibilità di assegnare il valore "N" nel caso in cui il soggetto da valutare sia impedito nel realizzare l'attività richiesta da cause a lui esterne (ad esempio quando il soggetto non sa utilizzare il telefono perché la famiglia non ne possiede uno), o il valore "NS" nel caso in cui il rispondente non sappia riferire se il soggetto svolga o meno l'attività richiesta.

L'attribuzione del punteggio agli item richiede una certa esperienza e padronanza dello strumento, per cui è preferibile che la somministrazione delle VABS avvenga ad opera di un professionista addestrato. Una volta terminata l'intervista è possibile ottenere, per ogni subscale o scala composta, due punteggi: un punteggio grezzo ed un punteggio età equivalente. Il punteggio grezzo corrisponde al punteggio totalizzato dal soggetto valutato in ciascuno dei domini di comportamento adattivo misurati. Gli item a cui è stato assegnato il valore "N" o "NS" acquisiscono valore pari a "1" in fase di calcolo del punteggio grezzo complessivo, come indicato nel manuale delle VABS (Balboni & Pedrabissi, 2003, p. 119). Il punteggio età equivalente rappresenta invece la "traduzione" del punteggio grezzo nell'età di sviluppo di corrispondenti soggetti normodotati per la medesima area di abilità adattive. Il punteggio età equivalente, espresso in unità di anni e mesi, è un punteggio normativo che

rileva se la persona in esame si colloca al di sopra o al di sotto dello sviluppo medio, riscontrato in soggetti normali appartenenti alla medesima fascia d'età, negli stessi domini adattivi. Non avendo scopi diagnostici, in questo studio sono stati utilizzati unicamente i punteggi grezzi totalizzati dai bambini dei due gruppi linguistici nei diversi domini di comportamento adattivo.

La VABS viene somministrata in forma di intervista semistrutturata ad una persona che conosce in modo approfondito il soggetto da valutare (in questo caso la madre del bambino) e si configura come una conversazione sulle sue attività abitualmente e quotidianamente svolte. I tempi previsti per la somministrazione normalmente variano dai 60 ai 90 minuti e debbono essere preceduti da un breve lasso di tempo durante il quale il compilatore conduce l'intervista senza attribuire i punteggi in modo da facilitare la stabilizzazione del rapporto con l'intervistato, impostare un tono colloquiale della conversazione e ridurre al minimo l'attenzione rivolta alla compilazione.

3.2.4.1.3 Proprietà psicometriche della VABS

L'adattamento italiano delle scale *Vineland* è stato standardizzato per la Forma breve e per la Forma completa con due campioni differenti (Balboni & Pedrabissi, 2003). La Forma breve è stata standardizzata con un gruppo di standardizzazione composto da 514 soggetti normodotati, tra i 2 e i 15 anni, stratificato per età, sesso e livello socioeconomico, mentre la Forma completa è stata validata con un campione di 1127 di soggetti, sia in età evolutiva che adulti, con ritardo mentale o deficit nelle abilità cognitivo-adattive inseriti in centri residenziali o che ancora vivevano in famiglia con un'età compresa tra i 6 e i 60 anni.

La versione italiana delle VABS ha buone proprietà psicometriche. L'attendibilità split-half è stata verificata per la Forma breve con il gruppo di standardizzazione dei soggetti normodotati

e per la Forma completa con quello di soggetti con disabilità. I valori medi dei coefficienti di correlazione Spearman-Brown per le scale composte della Forma breve, in relazione alle differenti fasce d'età, erano compresi tra .69 e .94 e attestavano una buona attendibilità. I valori medi dei coefficienti di correlazione della Forma completa mostravano un'elevata attendibilità con punteggi tra .96 e .99. La coerenza interna delle *Vineland* è stata misurata con la formula dell'alpha di Cronbach ottenendo valori medi superiori a .93 per la Forma completa e compresi tra .75 e .92 per la Forma breve. Infine, l'attendibilità test-retest è stata verificata per la Forma breve con 80 soggetti del gruppo di standardizzazione, con cui è stata realizzata una seconda somministrazione dello strumento dopo un periodo di tempo variabile tra le due e le quattro settimane. I coefficienti di correlazione tra le due somministrazioni erano pari o superiori a .95 mostrando quindi un'attendibilità test-retest molto buona.

Le scale *Vineland*, sia nella versione italiana che tedesca, hanno esibito buone proprietà psicometriche, come si può notare nella Tabella 3.5. Il grado di accordo tra gli item (coerenza interna) nelle scale composte è stato molto elevato con valori alpha compresi tra .90 e .96 per la versione in lingua italiana, e tra .88 e .96 per quella in tedesco. Anche i coefficienti di attendibilità split-half hanno raggiunto punteggi elevati in entrambe le versioni con valori tra il .70 e il .91.

Tabella 3.5 Attendibilità e Coerenza interna delle versioni italiana e tedesca delle VABS

	VABS versione italiana		VABS versione tedesca	
	Attendibilità split-half	Coerenza interna	Attendibilità split-half	Coerenza interna
	r_{SB}	α di Cronbach	r_{SB}	α di Cronbach
Comunicazione	.88	.96	.91	.96
Abilità quotidiane	.86	.96	.83	.94
Socializzazione	.74	.91	.82	.91
Abilità motorie	.86	.90	.70	.88

Il comportamento adattivo è un costrutto multidimensionale a struttura gerarchica. La relazione fra i vari domini e subdomini di ciascuna area di abilità adattive dipende da vari fattori, quali il loro contenuto e le caratteristiche dei soggetti valutati. Di conseguenza, se le scale *Vineland* sono contraddistinte da validità di costrutto si dovrebbero trovare correlazioni fra le scale e le subscale di magnitudo moderata o alta. Come si può vedere dalla Tabella 3.6, le VABS mostrano una elevata validità di costrutto sia nella versione italiana che in quella tedesca con correlazioni comprese tra .73 e .84.

Tabella 3.6 Correlazione tra le scale VABS nella versione italiana e tedesca

	Comunicazione	Abilità quotidiane	Socializzazione	Abilità motorie
VABS versione italiana				
Comunicazione		.81***	.79***	.79***
Abilità quotidiane			.84***	.82***
Socializzazione				.75***
Abilità motorie				
N=69				
VABS versione tedesca				
Comunicazione		.73***	.78***	.74***
Abilità quotidiane			.82***	.84***
Socializzazione				.81***
Abilità motorie				
N=69				

*** $p < .0001$

3.2.4.2 Il *Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI)*

Il *Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI)* (MacPhee, 1981) è un questionario composto da 75 item volti a misurare le conoscenze relative allo sviluppo del bambino in differenti domini che comprendono la conoscenza delle pratiche genitoriali di allevamento, dei processi che regolano lo sviluppo e delle norme o tappe dello sviluppo infantile. Il KIDI è un questionario che permette di raccogliere una vasta gamma di informazioni sulle

conoscenze possedute dal compilatore rispetto ai comportamenti tipici dei bambini a differenti età, alla conoscenza delle strategie genitoriali appropriate da adottare in diversi momenti della crescita, ai principi che regolano una sana alimentazione, o alle principali norme igieniche da rispettare per salvaguardare la salute del bambino, fino agli accorgimenti che consentono di prevenire pericolosi incidenti, oppure di individuare precocemente le comuni malattie infettive che possono colpire i bambini nei primi due anni di vita.

3.2.4.2.1 Struttura del questionario e calcolo dei punteggi

Dei 75 item che compongono il questionario, i primi 48 sono costituiti da affermazioni rispetto alle quali si chiede al compilatore di indicare se è “*d'accordo*”, se “*non è d'accordo*”, oppure se è “*incerto*”. Fanno parte degli item che compongono questa prima parte del KIDI, ad esempio: “Un bambino di due anni che dice continuamente no e vuole sempre avere ragione lo fa solo per fare arrabbiare”, oppure “Se un bambino ha difficoltà intestinali è giusto dargli del latte caldo”. Successivamente vengono presentati 20 item con affermazioni riguardanti l'età in cui un bambino dovrebbe essere in grado di esprimere una certa abilità, quali ad esempio: “Un bambino di quattro mesi disteso a pancia in giù è in grado di sollevare la testa”. La persona cui è stato somministrato il questionario deve rispondere indicando se è “*d'accordo*” con l'affermazione, se pensa che il bambino sia in grado di realizzare l'azione anche quando è “*più piccolo*”, oppure solo quando è “*più grande*”, o infine se sia “*incerto*” rispetto alla risposta corretta. I rimanenti 7 item sono costituiti da domande a risposta multipla o a completamento del tipo: “Scelga il gioco più appropriato per un bambino di un anno: *a*) infilare perline; *b*) tagliare delle figure con le forbici; *c*) lanciare la palla avanti e indietro con un adulto; *d*) raggruppare degli oggetti secondo la loro forma o colore”.

Gli item del KIDI possono essere raggruppati in quattro subscale (Tab. 3.7): Genitorialità (*Parenting*), Norme e tappe dello sviluppo (*Norms and Milestones*), Salute e sicurezza (*Health and Safety*), e Principi dello sviluppo (*Principles*).

Tabella 3.7 Descrizione delle scale del KIDI

Subscale del KIDI	Descrizione	Lista Item	N. Item
Genitorialità	Comprende le credenze del compilatore rispetto alle strategie genitoriali, alla gestione del bambino e alla responsabilità di essere genitore	1, 5, 9, 14, 16, 19, 23, 36, 44, 46, 47, 48, 69, 72	14
Norme e tappe dello sviluppo	Gli item descrivono il comportamento tipico di un bambino ad una certa età (tappe dello sviluppo motorio, percettivo e cognitivo, ma anche norme sul pianto, sull'alimentazione e sull'autonomia nell'igiene personale)	3, 7, 11, 21, 25, 28, 34, 38, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74	32
Salute e sicurezza	Comprende gli item relativi alla sana alimentazione, alla prevenzione degli incidenti domestici, all'identificazione ed alla cura di comuni malattie infettive	2, 6, 10, 15, 18, 24, 27, 31, 40, 43, 45, 75	12
Principi dello sviluppo	Include affermazioni sui processi dello sviluppo, la descrizione di abilità generali, ma anche affermazioni relative allo sviluppo tipico e atipico.	4, 8, 12, 13, 17, 20, 22, 26, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 39, 41, 42	17

3.2.4.2.2 Proprietà psicometriche del KIDI

Tutti gli item del KIDI sono stati formulati in modo tale da risultare comprensibili anche da persone con bassi livelli di istruzione eliminando quindi la presenza di possibili distorsioni di tipo socioculturale (MacPhee, 1981). La versione originale del questionario è stata standardizzata su quattro gruppi di persone: studenti universitari, madri, psicologi e pediatri negli Stati Uniti (MacPhee, 1981). La media delle risposte corrette era positivamente correlata al grado di pratica ed esperienza professionale con i bambini (.62, .72, .86, e .87, rispettivamente per gli studenti universitari, le mamme, gli psicologi ed i pediatri). Il KIDI ha

mostrato di godere di elevate proprietà psicometriche: con punteggi che mantenevano una buona stabilità nel tempo (i coefficienti di correlazione test-retest a due settimane dalla prima somministrazione assumevano valori compresi tra .80 e .92), ha mostrato di possedere alti livelli di coerenza interna (l'attendibilità split-half era di .85, e l'alpha di Cronbach di .82).

I questionari sono stati distribuiti durante il primo incontro e ritirati a quello successivo. La percentuale di restituzioni è stata pari al 100%. L'alpha di Cronbach per il KIDI versione italiana era di .68, e per quello in tedesco era di .72.

3.2.4.3 L'Acculturation Rating Scale for Mexican Americans-II (ARSMA-II)

L'Acculturation Rating Scale for Mexican Americans-II (ARSMA-II; Cuéllar, Arnold, & Maldonado, 1995) costituisce una revisione della versione originaria pubblicata da Cuéllar, Harris, e Jasso (1980) affermatasi come una delle più note scale per la misurazione del livello di acculturazione di un individuo. Rispetto alla versione precedente, ARSMA-II presenta una struttura multidimensionale (ortogonale) in cui quattro fattori – di cui fanno parte la *a*) preferenza e l'uso della lingua, *b*) l'identità etnica, *c*) l'eredità culturale e comportamenti etnici, e *d*) l'interazione etnica – vengono misurati separatamente per le due culture prese in esame (quella ospitante e quella ospitata), rispettivamente la cultura inglese e quella spagnola per la versione pubblicata da Cuéllar (1995), e per la cultura italiana e quella tedesca, nel nostro studio. La combinazione del grado con cui ciascun individuo mantiene le caratteristiche della cultura d'origine, o acquisisce quelle della cultura con cui si trova a essere contatto, determina il suo livello di acculturazione. Infine, ARSMA-II permette anche di misurare le quattro strategie acculturative descritte da Berry (1980): l'integrazione, l'assimilazione, la separazione e la marginalizzazione.

3.2.4.3.1 Struttura della scala ARSMA-II

ARSMA-II è composta da due scale indipendenti che possono essere somministrate separatamente. Essa si presenta con un formato bilingue cosicché tutti gli item compaiono sia in italiano che in tedesco nella stessa pagina.

La Scala 1 di ARSMA-II è composta da 30 item di cui 13 misurano l'orientamento verso la cultura italiana (IOS) e 17 l'orientamento verso la cultura tedesca (GOS). Alle mamme veniva chiesto di indicare con un punteggio da 1 *“per nulla/gar nicht”* a 5 *“molto spesso o quasi sempre/sehr often oder fast immer”* quanto ciascuna affermazione la descrivesse al meglio. Esempi degli item che fanno parte della Scala 1 di ARSMA-II sono: *“Parlo italiano/Ich spreche Italienisch”* oppure *“Scrivo lettere (ed altra corrispondenza) in tedesco/Ich schreibe auf Deutsch Briefe (oder andere Korrespondenz)”*. Dalla Scala 1 di ARSMA-II si possono derivare 3 punteggi: un indice italianità (IOS) dato dalla media degli item che misurano l'orientamento verso la cultura italiana, un indice di germanicità (GOS) calcolato in modo analogo al precedente, ed un punteggio di acculturazione (AS) ottenuto sottraendo il livello di germanicità da quello di italianità. Il punteggio di acculturazione (AS) potrà assumere valori negativi se la media delle caratteristiche afferenti alla cultura tedesca dovesse essere superiore a quelle riconducibili alla cultura italiana e rappresenta il punto in cui si colloca un individuo in una linea continua che congiunge i due estremi *“molto tedesco”* (-5) con molto italiano (+5). Gli individui in cui le due culture di riferimento sono presenti in modo simile (con egual peso) avranno punteggi di acculturazione molto vicini allo *“0”* e possono essere considerati biculturali.

La Scala 2 di ARSMA-II, detta anche Scala di Marginalizzazione, è costituita da 18 affermazioni che misurano il grado di difficoltà ad accettare idee, valori, comportamenti ed atteggiamenti, delle persone che fanno parte della cultura ospitante (ITAMAR; item da 1 a 6), o

delle persone appartenenti al proprio ceppo culturale originario (AUSMAR; item da 7 a 12), e delle persone che si sono acculturate (GERMAR; item da 13 a 18). Il formato di risposta utilizzato per la Scala di Marginalizzazione è uguale a quello della Scala 1 di ARSMA-II (punteggi da 1 a 5). Esempi di item della Scala 2 di ARSMA-II sono: “Ho difficoltà ad accettare le idee di alcune persone del gruppo linguistico italiano/Ich habe Schwierigkeiten, die Ideen einiger Leute der italienischen Sprachgruppe anzunehmen”, “Ho difficoltà ad accettare alcuni atteggiamenti degli Austriaci/Ich habe Schwierigkeiten, einige Haltungen der Österreicher anzunehmen”, oppure “Ho difficoltà ad accettare alcuni comportamenti tenuti dalle persone del gruppo linguistico tedesco/Ich habe Schwierigkeiten, einige Verhaltensweisen der Leute der deutschen Sprachgruppe anzunehmen”.

3.2.4.3.2 Proprietà psicometriche di ARSMA-II

Le analisi sull'affidabilità della scala di acculturazione ARSMA-II mostrano che lo strumento gode di una elevata coerenza interna (Tab. 3.8). I valori dell'alpha di Cronbach nella Scala 1 e nella Scala della Marginalizzazione (Scala 2) sono tutti compresi nell'intervallo tra .95 e .97. Solo nella sottoscala che misura la marginalizzazione verso la cultura italiana (ITAMAR) il valore dell'alpha è inferiore al .90. Anche l'attendibilità split-half presenta valori molto buoni con punteggi che raggiungono un coefficiente di correlazione tra le due metà della scala pari a .88. Il valore più basso è quello che si trova nella sottoscala ITAMAR che risulta comunque accettabile. Infine, i coefficienti Spearman-Brown che valutano l'affidabilità complessiva delle scale e subscale hanno valori apprezzabili compresi tra .78 e .94.

Tabella 3.8 Affidabilità delle scale e subscale di ARSMA-II

	IOS (N=111)	GOS (N=111)	SCALA 2 (N=112)	ITAMAR (N=116)	AUSMAR (N=112)	GERMAR (N=116)
<i>Attendibilità split-half</i>	.88	.87	.78	.65	.74	.79
<i>Spearman-Brown</i>	.94	.93	.88	.78	.85	.88
<i>Alpha di Cronbach</i>	.95	.97	.95	.87	.90	.91

3.2.4.4 Il Parent Health Locus of Control (PHLOC)

Il *Parent Health Locus of Control Scales* (PHLOC; De Vellis, De Vellis, Blanchard, Klotz, Luchok, & Voyce, 1993) è un questionario che misura il controllo che il genitore percepisce di poter esercitare sulla salute del proprio bambino. La versione originaria dello strumento è composta da 30 affermazioni riguardanti sei fattori di possibile influenza sugli eventi legati alla salute del bambino: il destino, il divino, i mass-media, i professionisti della salute, il genitore stesso, ed il bambino. Due degli item che facevano parte della versione originaria sono stati eliminati perché considerati inappropriati per i bambini di età prescolare che formano il campione di questa ricerca (n. 17 “Il mio bambino può decidere di vivere una vita sana e sicura”; n. 22 “I giornalini che mio figlio legge influenzano il suo benessere”).

Il PHLOC distribuito alle mamme del gruppo linguistico italiano e tedesco era pertanto costituito da 28 affermazioni rispetto alle quali veniva chiesto di esprimere il grado di “accordo” o “disaccordo” utilizzando una scala Likert a 6 punti (“1”= *completo disaccordo/gar nicht einverstanden*; “6”= *completo accordo/völlig damit einverstanden*). Organizzati in 6 sottoscale, gli item del PHLOC forniscono un indice del grado con cui i genitori credono che la salute del loro bambino sia una questione di fortuna, del destino o del caso, sia soggetta alla volontà del divino, sia influenzata dai mass-media, dipenda dalle professioni mediche, sia il frutto di una capacità di controllo del genitore o del bambino stesso (Tab. 3.9).

Tabella 3.9 Esempi e numero di item per le sottoscale del PHLOC

SOTTOSCALA	ESEMPI	N. ITEM
Destino	La salute di mio figlio è principalmente una questione di buona sorte	5
Divino	Solo Dio può decidere cosa succederà alla salute del mio bambino	3
Mass-Media	Quello che mio figlio vede nelle pubblicità televisive può incidere sulla sua salute	3
Professionisti Salute	Solo professionisti della salute, come medici, infermieri o psicologi, possono incidere sulla salute di mio figlio	5
Genitore	Posso fare molto per aiutare mio figlio ad essere forte e sano	7
Bambino	Mio figlio è in grado di gestire ciò che riguarda la sua salute	5

Le scale del PHLOC si sono rivelate valide ed affidabili (De Vellis, De Vellis, Blanchard, Klotz, Luchok, & Voyce, 1993, p. 222) con valori per l'alpha di Cronbach compresi tra .78 e .88. Uno studio di validazione dello strumento per la popolazione italiana (Bonichini, 2007) conferma questi dati mostrando una buona coerenza interna (valori α superiori a .70 per tutte le sottoscale) e un'affidabilità test-retest con valori per i coefficienti di correlazione tra i singoli item compresi tra .55 e .98. La versione in tedesco del PHLOC ha esibito valori di affidabilità ugualmente buoni con un'alpha di Cronbach compresa tra .71 e .86 per tutte le singole sottoscale.

3.2.4.5 Il Social Network

Il *Social Network* (Weinraub & Wolf, 1983) è un questionario riadattato da Bornstein nell'ambito dei progetti di ricerca del NICH (National Institut for Child's Health). Si tratta di un manoscritto non pubblicato, gentilmente concesso dall'autore nell'ambito di un più ampio progetto di collaborazione e ricerca che riguarda diversi aspetti della genitorialità. La struttura e le informazioni sul questionario vengono di seguito presentate.

3.2.4.5.1 Struttura del questionario

Lo strumento comprende 16 domande, in forma aperta e in forma chiusa, che rilevano informazioni di tipo qualitativo e quantitativo sulla rete che sostiene e supporta la madre nei compiti e nelle attività genitoriali. Gli item del *Social Network* ci permettono di conoscere:

- a) *la struttura della rete di supporto sociale*. La mamma indica 4 figure di riferimento (escluso il marito/compagno) cui abitualmente si rivolge per chiedere aiuto, sostegno o informazioni per l'accudimento del bambino.
- b) *quanto la madre si sente supportata dalla rete*. La madre indica se ottiene la quantità di supporto e l'aiuto di cui sente di aver bisogno scegliendo tra 5 possibili alternative (*mai/nie; raramente/selten; qualche volta/ab und zu; frequentemente/üblich; sempre/immer*).
- c) *il tempo impiegato nella cura della casa e del bambino*. La madre offre una stima della quantità di ore che deve settimanalmente dedicare alla cura della casa e del bambino e della quantità di aiuto che avverte il bisogno di ricevere (*mai/nie; raramente/selten; qualche volta/ab und zu; frequentemente/üblich; sempre/immer*).
- d) *il tempo per se stessa*. La madre indica quante ore alla settimana può dedicare a se stessa e quanto avverte la necessità di tempo per sé (*mai/nie; raramente/selten; qualche volta/ab und zu; frequentemente/üblich; sempre/immer*).
- e) *il coping*. La mamma indica quanto si sente capace di far fronte all'impegno della gestione della casa, dei figli, alle spese legate al funzionamento della famiglia, al proprio benessere emotivo, ed in generale a fronteggiare gli eventi della vita, utilizzando una scala a 10 punti (1= *scarsa il più delle volte/mesistens wenig*; 10= *buona il più delle volte/meistens gut*).

3.2.5 Risultati dello Studio I

3.2.5.1 I comportamenti adattivi nei due gruppi linguistici

Come si può osservare dalla Tabella 3.10, le maggiori differenze tra i bambini del gruppo linguistico italiano e quelli del gruppo linguistico tedesco riguardano i domini delle Abilità quotidiane e della Socializzazione. Le mamme del gruppo linguistico tedesco riferiscono che i loro figli esprimono di consueto abilità legate all'indipendenza personale e al rispetto delle regole sociali in misura significativamente maggiore di quanto riportato dalle madri del gruppo linguistico italiano per i loro figli (Abilità quotidiane: $t_{(136)}=-3.49$; $p=.001$, $\eta^2_p=.08$; Socializzazione: $t_{(136)}=-2.80$; $p=.006$, $\eta^2_p=.05$). Tali differenze sono particolarmente evidenti nelle sottoscale Domestico ($t_{(136)}=-5.289$; $p=.0001$, $\eta^2_p=.17$), di cui fanno parte gli item relativi all'espressione di comportamenti di attenzione e riordino delle proprie cose, e Personale ($t_{(136)}=-2.662$; $p=.009$, $\eta^2_p=.05$), concernente le attività di cura e igiene della persona in modo autonomo ed indipendente. Nei comportamenti adattivi riguardanti l'interazione sociale i bambini del gruppo linguistico tedesco ottengono punteggi più alti dei bambini del gruppo linguistico italiano nella sottoscala Relazioni interpersonali ($t_{(136)}=-2.65$; $p=.009$, $\eta^2_p=.05$) di cui fanno parte gli item relativi alle prime forme di comunicazione sociale, e nel sottodominio Regole sociali ($t_{(136)}=-3.14$; $p=.002$, $\eta^2_p=.07$) che misura l'espressione di comportamenti legati al rispetto delle regole nella conversazione e l'uso delle forme di cortesia. Non si rilevano differenze significative tra i bambini delle due etnie per i domini della Comunicazione e delle Abilità Motorie.

Tabella 3.10 Differenze nelle scale VABS tra i bambini italiani e tedeschi (Studio I)

	ITALIANI (N=69)		TEDESCHI (N=69)		STATISTICA
	Media	DS	Media	DS	$t_{(136)}$
Comunicazione	173.51	26.32	178.52	25.01	-1.15
Ricezione	41.30	3.24	41.63	2.80	-.65
Espressione	128.19	21.14	133.02	20.86	-1.35
Scrittura	3.91	5.11	3.85	4.70	.07
Abilità quotidiane	138.35	37.82	159.01	31.42	-3.49**
Personale	102.78	28.31	114.16	21.41	-2.66**
Domestico	14.16	6.61	21.08	8.64	-5.29**
Comunità	21.55	7.14	24.05	5.84	-2.25
Socializzazione	112.84	17.58	121.71	19.58	-2.80**
Relazioni Interpersonali	55.11	7.25	58.50	7.67	-2.65**
Gioco e tempo libero	45.31	10.07	48.48	10.90	-1.77
Regole sociali	12.56	3.82	14.70	4.15	-3.14**
Abilità motorie	123.88	17.07	127.00	14.06	-1.17
Grossolane	74.93	7.70	76.93	6.05	-1.70
Fini	48.94	10.15	50.07	9.03	-.70

** p Bonferroni $_{adj.} \leq 0.0125$

A due anni i bambini del gruppo linguistico tedesco ottengono punteggi significativamente più alti dei bambini del gruppo linguistico italiano solo nel dominio delle Abilità quotidiane ($t_{(30)} = -3.46$; $p=.002$, $\eta^2_p=.28$), mentre nelle età successive, ovvero dai 3 ai 5 anni, le madri tedesche riferiscono sia una maggiore autonomia personale dei loro figli che una più elevata abilità nei comportamenti coinvolti durante l'interazione sociale (Tab. 3.11).

Tabella 3.11 Differenze nelle scale VABS tra bambini italiani e tedeschi nelle diverse fasce d'età (Studio I)

		COMUNICAZIONE	ABILITÀ QUOTIDIANE	SOCIALIZZAZIONE	ABILITÀ MOTORIE
2 Anni	Italiani (N=16)				
	Media	136.56	90.19	92.88	100.44
	DS	26.90	24.35	13.84	11.81
	Tedeschi (N=16)				
	Media	147.31	120.75	96.94	106.38
	DS	32.18	25.60	13.83	10.20
	Statistica $t_{(30)}$	-1.02	-3.46**	-.83	-1.52
3 Anni	Italiani (N=16)				
	Media	172.44	132.44	108.00	123.31
	DS	11.39	32.23	11.15	11.71
	Tedeschi (N=18)				
	Media	179.56	153.56	117.72	128.00
	DS	10.11	19.74	10.73	7.94
	Statistica $t_{(32)}$	-1.93	-2.33**	-2.59**	-1.55
4 Anni	Italiani (N=21)				
	Media	185.71	149.57	117.57	133.33
	DS	4.98	14.58	10.72	5.43
	Tedeschi (N=16)				
	Media	187.50	165.56	130.31	132.63
	DS	9.15	13.84	10.44	6.50
	Statistica $t_{(35)}$	-.76	-3.37**	-3.62**	.60
5 Anni	Italiani (N=16)				
	Media	195.50	177.69	131.44	139.50
	DS	8.60	15.13	8.94	3.34
	Tedeschi (N=19)				
	Media	196.26	190.89	139.11	138.68
	DS	7.95	14.60	11.89	3.77
	Statistica $t_{(33)}$	-.27	-2.62**	-2.12**	.67

** p Bonferroni $_{adj.} \leq 0.0125$

Per ciò che riguarda le differenze di genere, come illustrato dalla Tabella 3.12, viene confermata l'ipotesi che le bambine sviluppino una competenza significativamente più alta dei pari di sesso maschile nell'area delle Abilità quotidiane, in particolare nella sottoscala Domestico ($t_{(136)} = -2.73$; $p=.007$, $\eta^2_p=.05$) di cui fanno parte, oltre alle già menzionate abilità nel riordino delle proprie cose, anche attività legate alle prime forme di preparazione del cibo,

alla preparazione ed alla pulizia della tavola (Es: “Prepara panini”, oppure “Pulisce la tavola da stoviglie infrangibili, se richiesto”). In linea con quanto riportato dalla letteratura, le bambine ottengono punteggi più alti anche nei domini della Comunicazione e della Socializzazione, anche se tali differenze non raggiungono i livelli di significatività. Infine, i maschi sono più abili delle femmine nel dominio motorio (sia grossolano che fine), benché l'intensità non sia tale da risultare statisticamente significativa.

Tabella 3.12 Differenze nelle scale VABS tra maschi e femmine (Studio I)

	MASCHI (N=67)		FEMMINE (N=71)		STATISTICA
	Media	DS	Media	DS	$t_{(136)}$
Comunicazione	174.81	25.55	177.15	25.99	-.54
Ricezione	41.67	2.67	41.28	3.32	.76
Espressione	129.68	21.23	131.48	21.02	-.50
Scrittura	3.45	5.05	4.30	4.73	-1.01
Abilità quotidiane	141.75	36.91	155.23	34.43	-2.22
Personale	103.61	27.28	113.05	23.28	-2.20
Domestico	15.65	7.90	19.48	8.51	-2.73**
Comunità	22.77	6.68	28.83	6.61	-.05
Socializzazione	115.24	18.10	119.20	19.86	-1.22
Relazioni Interpersonali	56.15	7.80	57.42	7.46	-.98
Gioco e tempo libero	45.77	10.06	47.96	10.99	-1.21
Regole sociali	13.28	4.09	13.96	4.14	-.96
Abilità motorie	50.90	10.90	48.22	11.42	1.41
Grossolane	76.30	6.53	75.52	7.44	.66
Fini	50.91	8.99	48.01	10.05	1.80

** p Bonferroni $_{adj.} \leq 0.0125$

3.2.5.2 Conoscenza dello sviluppo del bambino nelle mamme dei due gruppi linguistici

Come ci aspettavamo, l'età della madre correla positivamente con la sua conoscenza dello sviluppo del bambino. In particolare al crescere dell'età della madre aumentano le conoscenze genitoriali relative alle strategie appropriate da adottare con i bambini. Anche il livello

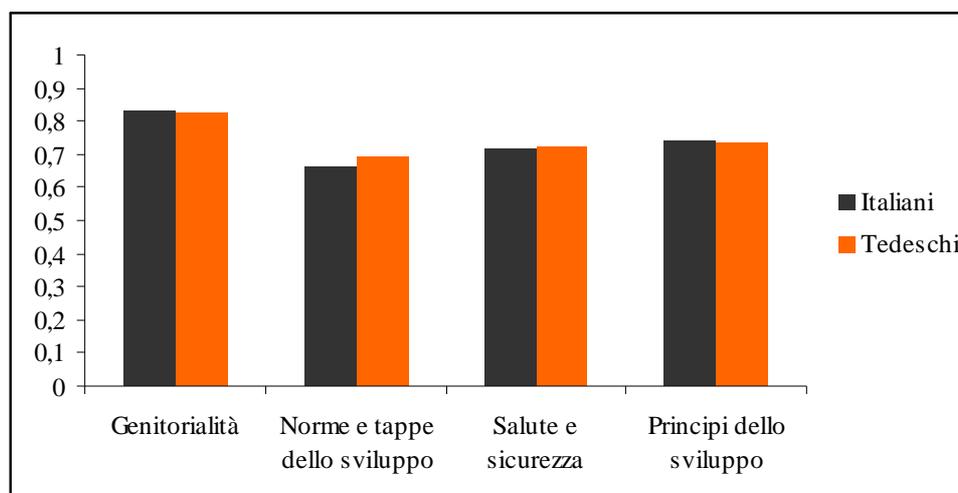
educativo della mamma è positivamente associato alle sue conoscenze sullo sviluppo del bambino. Quanto più le mamme sono istruite tanto meglio conoscono i principi dello sviluppo, le tappe di crescita del bambino, e possiedono conoscenze adeguate sulle attività e strategie genitoriali (Tab. 3.13).

Tabella 3.13 Correlazioni tra età, livello educativo della madre e conoscenza dello sviluppo del bambino

	KIDI	GENITORIALITÀ	NORME E TAPPE DELLO SVILUPPO	SALUTE E SICUREZZA	PRINCIPI DELLO SVILUPPO
Madre					
Età	.16*	.19*	.11	.16	.11
Livello Educativo	.35***	.28***	.27***	.14	.34***
N=131					

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

Non sono state riscontrate differenze significative tra le conoscenze relative allo sviluppo del bambino delle mamme del gruppo linguistico italiano e del gruppo linguistico tedesco (Fig. 3.2). I punteggi medi di accuratezza nelle risposte agli item di tutti i sottodomini del KIDI sono risultati molto simili nei due gruppi ($t_{(136)} = -.757$; $p = .45$; *n.s.*).

Figura 3.2 Differenze nelle medie del KIDI tra le mamme italiane e tedesche (N=138)

Rispetto ad una possibile relazione tra la conoscenza dello sviluppo del bambino espressa dalle mamme delle due etnie ed il funzionamento adattivo complessivo del bambino non emerge alcuna correlazione significativa tra queste dimensioni né nel gruppo linguistico italiano, né in quello tedesco.

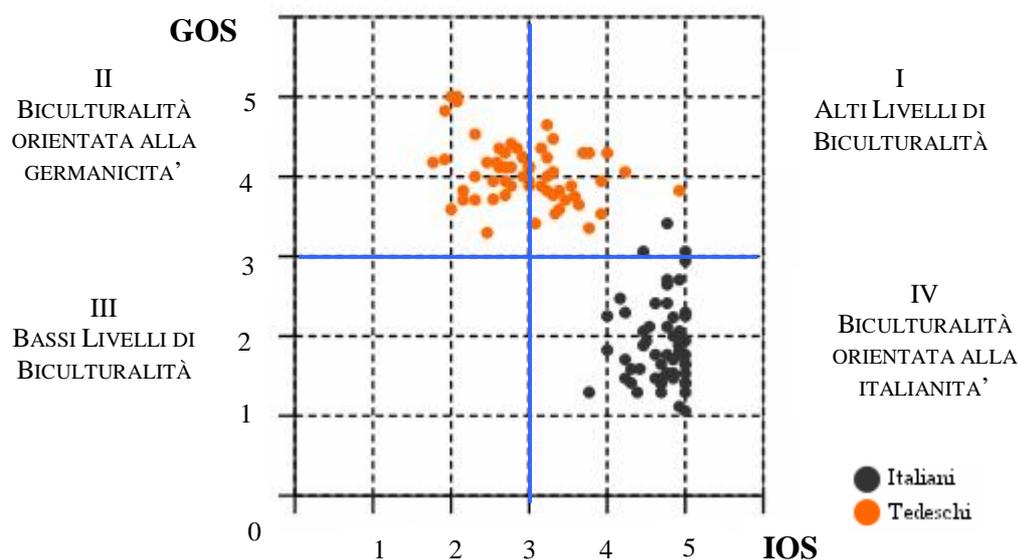
3.2.5.3 Livelli di acculturazione nei due gruppi linguistici

La percentuale dei questionari riguardanti i livelli di acculturazione nei due gruppi linguistici che sono stati restituiti è pari all'85.5% (N=118) dei partecipanti allo Studio I. Alcune mamme hanno sollevato delle perplessità sul questionario e sul suo utilizzo, mostrando il timore che potesse essere impiegato per finalità diverse da quelle dichiarate per la ricerca. In particolare, le domande contenute nella Scala 2 di ARSMA-II riguardanti le difficoltà ad accettare le idee o i valori del proprio o dell'altro gruppo culturale di appartenenza sono state segnalate come fonte di imbarazzo o di irritazione per ragioni di sensibilità alle difficoltà storiche e attuali di interazione tra le due etnie nel territorio. La percentuale delle mancate

restituzioni della scala di acculturazione è risultata uguale tra il gruppo linguistico italiano e quello tedesco.

La Scala 1 di ARSMA-II ha fornito per ciascun compilatore un punteggio di identificazione con la cultura italiana ed uno con la cultura tedesca, secondo un approccio di tipo multidimensionale. Rappresentando graficamente la distribuzione dei partecipanti allo Studio I rispetto agli indici di italianità (IOS) e germanicità (GOS), possiamo osservare (Fig. 3.3) che le mamme del gruppo linguistico tedesco sono collocate tra il primo ed il secondo quadrante che indicano rispettivamente alti livelli di biculturalità (con un'elevata compresenza di caratteristiche afferenti alle due culture in oggetto), e una biculturalità orientata alla germanicità (in cui le caratteristiche della cultura tedesca sono prevalenti rispetto a quelle della cultura italiana). La maggior parte delle mamme di etnia italiana sono concentrate nel quarto quadrante, quello in cui l'orientamento verso la cultura italiana è più forte di quello verso la cultura tedesca. Interessante è anche notare che il terzo quadrante è completamente vuoto. Nessuno dei partecipanti possiede limitate caratteristiche culturali in entrambe le culture.

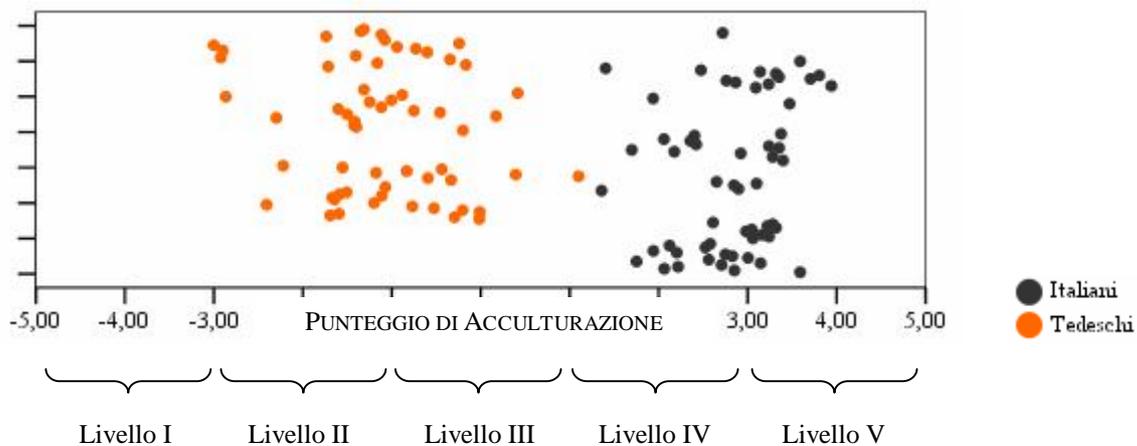
Figura 3.3 Distribuzione dei partecipanti allo Studio I per grado di acculturazione



In Figura 3.4 viene riportata la distribuzione dei partecipanti alla ricerca, distinti per gruppo linguistico di appartenenza, rispetto al punteggio di acculturazione (AS) che si ottiene sottraendo l'indice di germanicità (GOS) da quello di italianità (IOS). Tutti quei soggetti in cui la “quantità” di caratteristiche afferenti alla cultura italiana è equivalente alla “quantità” di componenti riconducibili alla cultura tedesca sono collocate nell'area intorno allo “0”. Le restanti mamme sono quelle il cui orientamento culturale è più netto, prevalentemente italiano (polo positivo) o prevalentemente tedesco (polo negativo).

Il punteggio di acculturazione può essere utilizzato per creare dei livelli di acculturazione (Cuéllar *et al.*, 1995) che vanno da “Molto orientato alla germanicità” a “Molto orientato all'italianità” tra i quali si colloca la perfetta “Biculturalità”.

Figura 3.4 Distribuzione dei partecipanti allo Studio I rispetto al punteggio di acculturazione



Osservando la distribuzione delle frequenze dei partecipanti allo Studio I per ciascuno dei livelli di acculturazione creati (Tab. 3.14), si può notare che la percentuale degli “orientati alla germanicità” (29.7%) è molto simile a quella degli “orientati all'italianità” (28.0%). Quasi il 20% delle mamme appartiene alla categoria “biculturale” ed il 19.6% è invece molto “orientato all'italianità”. Nel complesso, i partecipanti alla ricerca sono sbilanciati verso la

cultura italiana in quanto nessun soggetto fa parte del Livello I, che rappresenta l'orientamento estremo verso la cultura tedesca, mentre quasi un quinto delle mamme si dichiara molto italiana.

Esaminando i dati disaggregati per gruppo linguistico di appartenenza, si può osservare che il Livello III è costituito interamente da mamme di etnia tedesca (39.0%), mentre le mamme del gruppo linguistico italiano si dividono tra "orientate all'italianità" (54.2%) e molto orientate all'italianità (45.8%). Fatta eccezione per un solo soggetto che si sente più italiano che tedesco, le restanti mamme di etnia tedesca sono "orientate alla germanicità" (59.3%).

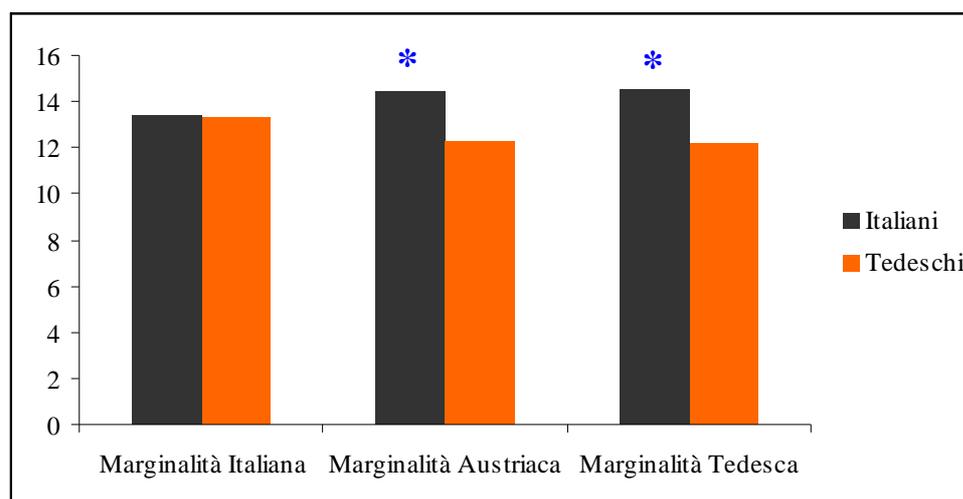
Tabella 3.14 Frequenze e percentuali nei Livelli di Acculturazione per gruppo linguistico (Studio I)

DESCRIZIONE		ITALIANI		TEDESCHI		TOTALE	
		N ₍₅₉₎	%	N ₍₅₉₎	%	N ₍₁₁₈₎	%
Livello I	Molto orientato alla germanicità						
Livello II	Orientato alla germanicità			35	59.3	35	29.7
Livello III	Biculturale			23	39.0	23	19.5
Livello IV	Orientato all'italianità	32	54.2	1	1.7	33	28.0
Livello V	Molto orientato all'italianità	27	45.8			27	19.6

La Scala di Marginalizzazione di ARSMA-II (Fig. 3.5) misura la difficoltà complessiva del rispondente ad accettare le idee, i valori, gli atteggiamenti o i comportamenti delle persone che appartengono alla cultura ospitante, o di maggioranza (quella del gruppo linguistico italiano), alla cultura da cui si proviene (quella tirolese, oggi facente parte dello stato austriaco), oppure alla cultura di coloro che hanno radici tirolesi ma che vivono in Italia (marginalizzazione del gruppo linguistico tedesco). La difficoltà media complessiva delle mamme del gruppo linguistico italiano e di quelle del gruppo linguistico tedesco ad accettare le espressioni culturali delle persone appartenenti alla cultura italiana non si differenzia in modo significativo ($t_{(114)}=.058; p=.95; n.s.$). E' invece significativamente più alta la difficoltà

delle mamme di etnia italiana ad accettare gli atteggiamenti o le idee espresse dalle persone di cultura tirolese ($t_{(114)}=2.117$; $p=.03$, $\eta^2_p=.04$) o appartenenti al gruppo linguistico tedesco ($t_{(114)}=2.358$; $p=.02$, $\eta^2_p=.04$).

Figura 3.5 Differenze nelle medie della Scala di Marginalizzazione, distinte per gruppo linguistico (N=118)

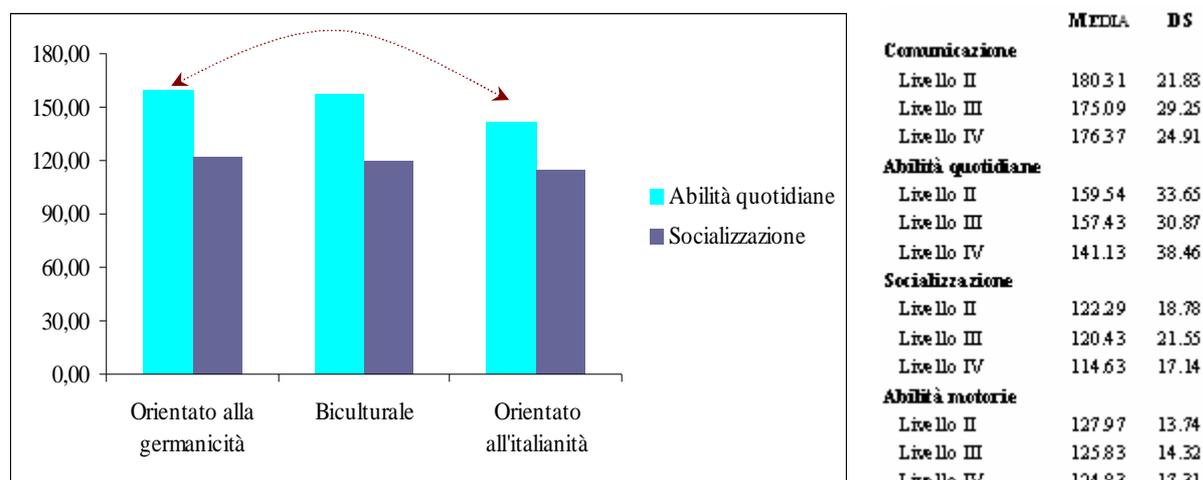


3.2.5.4 VABS e ARSMA-II

Considerando il fatto che nessun soggetto rientrava nella categoria “molto orientato alla germanicità”, si è proceduto a ricodificare i Livelli di acculturazione e ridurli a tre: “orientato alla germanicità”, “biculturale” e “orientato all’italianità”. Per valutare l’effetto del grado di acculturazione materna sui comportamenti adattivi dei bambini nei domini nelle quattro scale composte delle *Vineland*, è stato adottato un modello di analisi della varianza multivariata (MANOVA) con i punteggi in Comunicazione, Abilità quotidiane, Socializzazione ed Abilità Motorie (VABS) come variabili dipendenti e i Livelli di Acculturazione ricodificati come variabile indipendente. Emerge un effetto multivariato del livello di acculturazione materna sui punteggi delle VABS ($F_{8,226}= 2.196$; $p<.05$, $\eta^2_p=.07$). Come si può osservare dalle medie

dei punteggi riportati (Fig. 3.6), quanto più ci si sposta dall'orientamento per la cultura tedesca verso la cultura italiana, si assiste ad una progressiva diminuzione delle abilità adattive. A livello univariato risulta significativo soltanto l'effetto dei livelli di acculturazione materna sui punteggi della scala delle Abilità quotidiane ($F_{2,115} = 3.592$; $p = .03$, $\eta^2_p = .06$), mentre non raggiunge la significatività statistica l'influenza dell'acculturazione materna sulla scala della Socializzazione ($F_{2,115} = 2.120$; $p = .12$; *n.s.*).

Figura 3.6 Medie di Abilità quotidiane e Socializzazione (VABS) per Livelli di acculturazione (Studio I)



Dall'analisi post-hoc con il metodo Bonferroni emerge che l'unica differenza significativa è quella tra il livello di acculturazione "orientato alla germanicità" ed "orientato all'italianità" (II e IV), come risulta dalla Tabella 3.15 in cui i numeri sotto alle medie indicano i confronti significativi.

Tabella 3.15 Confronti multipli con il metodo Bonferroni (Studio I)

	LIVELLI DI ACCULTURAZIONE		
	LIVELLO II (Orientato alla germanicità)	LIVELLO III (Biculturale)	LIVELLO IV (Orientato all'italianità)
Abilità quotidiane	159.54* (II-IV)	157.43 ---	141.13* (II-IV)
Socializzazione	122.29 ---	120.43 ---	114.63 ---

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

3.2.5.5 *Locus of Control della salute del bambino nelle mamme dei due gruppi linguistici*

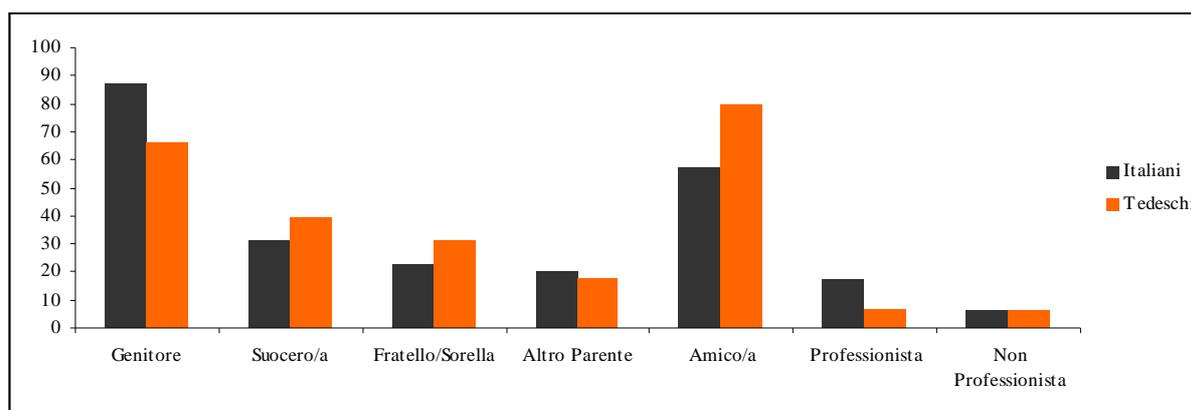
Dall'analisi dei dati le mamme dei due gruppi etnici non si differenziano rispetto alla percezione del grado di controllo sugli eventi riguardanti il benessere e la salute del bambino. Non sono infatti emerse differenze significative in nessuna delle dimensioni del PHLOC considerate.

Infine, per quanto riguarda la relazione tra le misure delle VABS ed il *locus of control* delle mamme, non emergono correlazioni significative tra il funzionamento adattivo complessivo dei bambini dei due gruppi linguistici e il grado con cui le mamme ritengono di poter influenzare il benessere del proprio figlio (Italiani: $r=.025$; $p=.84$; *n.s.*; Tedeschi: $r=.048$; $p=.69$; *n.s.*). Deve dunque essere scartata l'ipotesi che il *locus of control* della madre possa moderare l'abilità di adattamento del bambino al contesto culturale di appartenenza.

3.2.5.6 Le reti sociali nelle mamme dei due gruppi linguistici

In primo luogo volevamo capire se esistono delle differenze nella struttura delle reti sociali delle mamme dei due gruppi etnici considerati. Nel rispondere al questionario sulla rete di supporto all'attività genitoriale le mamme potevano indicare quattro figure su cui fanno normalmente affidamento quando hanno bisogno di ottenere aiuto o sostegno (sia materiale che emotivo) nella gestione del proprio figlio/a. Esaminando le frequenze con cui vengono indicate le persone dalle quali la madre riceve supporto genitoriale (Fig. 3.7 e Tab. 3.16), escluso il marito o compagno, possiamo notare che la persona su cui le mamme italiane fanno più affidamento è il proprio genitore (36.09%). Per le mamme del gruppo linguistico tedesco la figura più frequentemente indicata come fonte di supporto all'attività genitoriale è costituita da una persona con cui si ha una relazione di amicizia (32.38%).

Figura 3.7 Frequenza con cui le seguenti figure compaiono nelle reti di supporto delle mamme (Studio I)



Tutte le altre figure di sostegno all'attività genitoriale vengono indicate con frequenze molto simili sia tra le mamme del gruppo linguistico italiano che tra quelle del gruppo linguistico tedesco dando origine ad una struttura della rete abbastanza analoga tra i due gruppi culturali. La famiglia del marito/comparto, in particolare il suocero o la suocera, viene indicata sia

dalle mamme italiane (12.86%) che dalle mamme tedesche (15.78%) come terza figura di appoggio per la gestione del bambino. Seguono il fratello o la sorella della madre in quarta posizione, altri parenti, delle figure di tipo professionale cui chiedere consigli (il pediatra, la maestra della scuola materna) e, infine, altre persone incluse nella categoria “non professionisti” come, ad esempio, i colleghi di lavoro.

Tabella 3.16 Composizione della rete delle mamme: percentuali di presenza delle diverse figure (Studio I)

	ITALIANI (N=69)		TEDESCHI (N=69)	
	Frequenze	%	Frequenze	%
Genitore	87	36.09	66	26.72
Suocero/a	31	12.86	39	15.78
Fratello/Sorella	23	9.54	31	12.55
Altro Parente	20	8.29	18	7.28
Amico/a	57	23.65	80	32.38
Professionista	17	7.07	7	2.85
Non Professionista	6	2.50	6	2.44

Relativamente alla quantità di supporto alle attività genitoriali ed al sostegno emotivo che le mamme del gruppo linguistico italiano e quelle del gruppo linguistico tedesco sentono di ricevere dalle rispettive reti sociali, emergono delle differenze significative (supporto genitoriale: $\chi^2_{(3)} = 14.248$; $p=.003$; supporto emotivo: $\chi^2_{(3)} = 17.527$; $p=.001$). Nel complesso, le mamme tedesche dichiarano di sentirsi più sostenute dalla propria rete delle mamme italiane. Come possiamo osservare dalla Tabella 3.17, oltre il 66% delle mamme del gruppo linguistico tedesco dichiara di ottenere il supporto genitoriale e l’aiuto di cui ha bisogno nella gestione del bambino “*abitualmente*”, mentre tra le mamme del gruppo linguistico italiano questa percentuale scende al 41.2%. Ricevono solo “*qualche volta*” o “*raramente*” supporto genitoriale rispettivamente il 25% ed il 7.4% delle mamme italiane. Anche per ciò che

riguarda il sostegno emotivo esistono delle differenze significative tra i due gruppi di mamme. Nel 27.5% dei casi le mamme del gruppo linguistico tedesco dichiarano di sentire di ottenere “sempre” il supporto emotivo di cui avvertono il bisogno, il 59.5% delle intervistate lo ottiene “abitualmente”, e il 13.0% “qualche volta”. Le mamme del gruppo linguistico italiano, invece, nel 7.4% delle situazioni dichiarano di ottenere “raramente” il supporto emotivo di cui hanno bisogno, il 36.8% lo ottiene “qualche volta”, nel 36.8% dei casi “abitualmente” viene soddisfatta, e solo un 19.0% si sente “sempre” supportato.

Tabella 3.17 Quantità di supporto genitoriale ed emotivo percepito per gruppo linguistico (Studio I)

	Ottiene il supporto genitoriale di cui ha bisogno?						Ottiene il supporto emotivo di cui ha bisogno?					
	A	B*	C*	D*	E	TOT	A	B*	C*	D*	E	TOT
Italiani												
% entro il gruppo	0	7.4	25.0	41.2	26.4	100	0	7.4	36.8	36.8	19.0	100
% del totale	0	3.7	12.5	20.6	13.2	50	0	3.7	18.4	18.4	9.5	50
Residui _{sc}	0	2.3	2.5	-2.9	.2		0	2.3	3.2	-2.7	-1.2	
Tedeschi												
% entro il gruppo	0	0	8.8	66.2	25.0	100	0	0	13.0	59.5	27.5	100
% del totale	0	0	4.4	33.1	12.5	50	0	0	6.4	29.7	13.9	50
Residui _{sc}	0	-2.3	-2.5	2.9	-.2		0	-2.3	-3.2	2.7	1.2	
Totale IT+TED %	0	3.7	16.9	53.7	25.7	100	0	3.7	24.8	48.1	23.4	100

* Zcrit ± 1.96

Residui_{sc} = Residui Standardizzati Corretti

A= Mai; B=Raramente; C=Qualche volta; D=Abitualmente; E=Sempre

Le differenze riscontrate nella percezione del supporto ottenuto dalla rete di sostegno ci ha indotti a controllare che non ci fossero delle differenze relativamente alla quantità di impegno richiesto nella gestione della casa e del bambino tra i due gruppi di famiglie. Nel questionario le mamme dovevano effettuare una stima del numero di ore da dedicare settimanalmente al

riordino ed alla pulizia della casa e la quantità di ore per le quali ricevevano un aiuto. Non è emersa alcuna differenza significativa tra le mamme dei due gruppi culturali rispetto all'impegno mediamente dedicato al mantenimento della casa ($t_{(134)}=-.221$; $p=.82$, *n.s.*), né rispetto alla quantità di aiuto ottenuto ($t_{(117)}=-1.603$; $p=.11$, *n.s.*).

Una forte differenza riguarda invece sia la quantità di ore alla settimana che le mamme italiane ricevono per la cura e l'accudimento del bambino da parte delle figure che costituiscono la rete di supporto, sia la quantità di ore che dichiarano di dedicare in prima persona nello stesso arco di tempo alla cura dei figli. La quantità media di ore indicate dalle mamme italiane per la cura dei figli ($M=53.80$; $DS=31.62$) è circa di un terzo superiore a quella indicata dalle mamme del gruppo linguistico tedesco ($M=36.75$; $DS=34.28$; $t_{(120)}=2.851$; $p\leq.01$, $\eta^2_p=.06$). Consistente è anche la differenza relativa alla quantità di aiuto che le mamme italiane dichiarano di ricevere rispetto alle mamme tedesche. Tale differenza ammonta a circa 18 ore a settimana di aiuto materiale, quasi il 60% in più di quello indicato dalle corrispondenti mamme del gruppo linguistico tedesco ($t_{(124)}=4.007$; $p<.0001$, $\eta^2_p=.11$). Nonostante l'aiuto ricevuto, il grado in cui le mamme italiane dichiarano di sentirsi capaci di far fronte all'accudimento del bambino e all'impegno genitoriale (*coping*) è significativamente inferiore a quello indicato dalle mamme tedesche ($t_{(135)}=-1.988$; $p=.04$, $\eta^2_p=.03$).

Infine, non emergono differenze significative nel numero di contatti diretti che le madri dei due gruppi linguistici hanno con le rispettive reti di supporto sociale ($t_{(123)}=1.396$; $p=.16$, *n.s.*).

3.3 Discussione dello Studio I

Questo primo studio si proponeva di verificare i seguenti obiettivi: *a)* esaminare l'esistenza di differenze nei comportamenti adattivi dei bambini del gruppo linguistico italiano e tedesco che vivono in Alto Adige-Südtirol; *b)* studiare la conoscenza che le mamme delle due etnie hanno dello sviluppo e la relazione con il funzionamento adattivo dei rispettivi bambini; *c)* rilevare il grado di acculturazione delle mamme nei due gruppi; *d)* studiare la percezione materna della capacità di influenzare il benessere e la salute del figlio nell'ipotesi che il *locus of control* possa moderare lo sviluppo adattivo dei bambini; *e)* infine, studiare la struttura delle reti di supporto all'attività genitoriale nelle mamme nelle due etnie e la possibile relazione con l'adattamento.

Rispetto al primo punto, l'esame dei dati mostra come le mamme del gruppo linguistico tedesco riferiscano per i loro figli maggiori livelli di sviluppo nei domini adattivi delle Abilità quotidiane e della Socializzazione della VABS. Già a partire dai due anni di età, e fino al quinto anno di vita, i bambini tedeschi esibiscono una forte indipendenza personale nelle attività di tutti i giorni, che si accompagna ad abilità di interazione sociale con i pari e con gli adulti più elevata di quella dei corrispondenti bambini italiani tra i tre e cinque anni. Come ha rilevato Keller (Keller, 2003; Keller, Hentschel, Yovsi, Lamm, Abels, & Haas, 2004; Keller & Lamm, 2005) in alcuni studi sui modelli culturali afferma che le strategie di socializzazione delle mamme tedesche sono orientate alla promozione dell'autoregolazione e dell'azione autonoma, incoraggiano la separazione dalla figura materna, e riconoscono come un valore il funzionamento indipendente (Keller, Lamm, Abels, Yovsi, Borke, Jensen *et. al.*, 2006; Lamm & Keller, 2007). Nella cultura tedesca è importante che i bambini imparino a dormire da soli durante la notte, che si vestano autonomamente, che facciano le loro esperienze, che mostrino senso di responsabilità per le loro cose (i giocattoli o altro), e che esprimano rispetto per gli

adulti utilizzando le forme di cortesia. I modelli culturali costituiscono delle utili approssimazioni per la comprensione delle strategie genitoriali adottate e degli obiettivi evolutivi fissati entro ciascuna comunità. Il modello ideale di adulto competente per la cultura tedesca è capace di autocontrollo ed indipendente dagli altri.

Se il comportamento adattivo costituisce una misura sensibile delle abilità che ciascun gruppo culturale ritiene rilevante promuovere tra i propri membri, dall'analisi dei dati di questo studio emerge che, fin dalla prima infanzia, la cultura tedesca pone maggiore enfasi della cultura italiana sull'acquisizione da parte del bambino di abilità di vita indipendente sia sul piano personale che sociale.

Ulteriori analisi indicano che il funzionamento adattivo dei bambini altoatesini differisce non solo rispetto all'etnia, ma anche relativamente al genere. Le famiglie dello studio riportano punteggi più alti delle bambine nei domini della Comunicazione, delle Abilità quotidiane e della Socializzazione, mentre i bambini risultano più competenti solamente nelle Abilità Motorie. Anche se le differenze di genere riscontrate nei nostri due studi rispetto al dominio della Comunicazione delle VABS non sono di intensità tale da raggiungere i livelli della significatività statistica, i risultati appaiono però coerenti con una tendenza già emersa in altre ricerche, in cui la maggiore capacità espressiva delle bambine rispetto ai bambini viene rilevata sia attraverso l'osservazione diretta della conversazione (Bornstein & Haynes, 1998), sia tramite misurazioni prossimali come i *report* materni (Bornstein, Giusti, Leach, & Venuti, 2005). Le differenze nei domini della Socializzazione e delle Abilità quotidiane possono invece essere interpretate in relazione agli stereotipi che investono i comportamenti e le disposizioni che i genitori ritengono appropriati per ciascun sesso. Ad esempio vengono classificate e considerate prerogativa femminile quelle attività che richiedono comportamenti collaborativi ed elevata capacità relazionale. Conseguentemente nelle bambine la

socializzazione è spesso associata a rapporti di tipo affiliativo se confrontata con quella dei bambini (Block, 1983; Leaper, 2000; Leaper, Hauser, Kremen, & Powers, 1989). Le femmine dello studio ottengono punteggi significativamente più alti dei maschi in tutti i compiti quotidiani legati alla gestione ed alla cura della casa. Di lieve intensità sono invece le differenze tra maschi e femmine rispetto alle abilità motorie. I bambini del nostro studio ottengono punteggi più alti delle bambine sia nelle abilità grossolane che fini. Questi risultati sono coerenti con quanto viene riportato in letteratura infatti Campbell e Eaton (1999), riassumendo i risultati di 46 studi, hanno mostrato che i bambini presentano un maggiore livello di attività motoria delle bambine e che tali differenze tendono ad aumentare con l'età (Eaton & Enns, 1986). Mentre i maschi sono incoraggiati nelle loro attività motorie, l'attenzione delle bambine viene spesso distolta dalle attività fisiche e diretta verso altri tipi di compito (Lewko & Greendorfer, 1988).

In sintesi, i risultati dello studio sul funzionamento adattivo dei bambini in Alto Adige-Südtirol confermano l'esistenza di differenze di genere in alcuni domini del comportamento che vengono riportati anche in altre ricerche. E' probabile che tali differenze possano anche essere legate a diverse opportunità di apprendimento di certe abilità che, nel tempo, contribuiscono a sviluppare alcune preferenze a svantaggio di altre. Eventuali differenze iniziali sommate all'azione dei processi di socializzazione influenzati dalle aspettative sociali legate al ruolo ed al sesso del soggetto possono infine produrre un effetto amplificato che dà vita alle più evidenti differenze tra maschi e femmine che si possono rintracciare nelle età successive.

Il secondo obiettivo riguardava la conoscenza espressa dalle mamme dei due gruppi etnici rispetto allo sviluppo del bambino. Dai risultati emerge che le mamme del gruppo linguistico italiano e quelle del gruppo linguistico tedesco non presentano differenze significative in

nessuno dei domini del *Knowledge of Infant Development Inventory*. La conoscenza delle norme e delle tappe dello sviluppo del bambino risulta essere ugualmente accurata ed appropriata nelle mamme italiane e tedesche e non presenta relazioni significative con il funzionamento adattivo complessivo dei rispettivi bambini. Sebbene le ricerche presenti in letteratura mostrino che la conoscenza materna costituisce una componente importante e significativa nel determinare le traiettorie e gli esiti dello sviluppo, i risultati di questo studio indicano che le differenze emerse nei comportamenti adattivi dei bambini dei due gruppi etnici non possono essere spiegate o interpretate facendo appello a diverse aspettative nella crescita. Questo dato contraddice quanto invece emerge da altri studi in cui si rileva che le culture tra loro, ma anche in gruppi etnici minoritari rispetto ad una stessa cultura dominante, possono differire notevolmente riguardo alle conoscenze dello sviluppo infantile, alle aspettative relative all'età in cui ci si attende che una certa abilità venga acquisita, ed ai comportamenti del bambino ritenuti appropriati o accettabili (per es., Bornstein, Tamis-LeMonda, Pascual, Haynes, Painter, Galperin *et al.*, 1996; Zepeda & Espinosa, 1988; Bornstein & Cote, 2004). L'assenza di variabilità culturale nella conoscenza dello sviluppo tra le mamme italiane e tedesche potrebbe essere riconducibile al fatto che le informazioni ottenute dai pediatri sulla normale crescita del bambino e sulle abilità che viene acquisendo, risultino essere molto simili poiché il sistema sanitario di riferimento è comune ad entrambi i gruppi. D'altro canto, complessivamente le relazioni tra i punteggi al KIDI e le variabili sociodemografiche sono molto simili a quelle già riscontrate negli studi esaminati e presentati nella rassegna della letteratura su questo argomento (cfr. par. 1.6.1.1). In particolare, la conoscenza materna relativa alle strategie genitoriali appropriate da adottare con un bambino nella prima infanzia aumenta al crescere dell'età della madre. Il grado di istruzione della madre correla positivamente con quasi tutte le dimensioni della conoscenza materna. Madri

più istruite rispondono in modo più accurato, mostrano di conoscere meglio i principi dello sviluppo, le norme e le tappe della crescita del bambino, e possiedono conoscenze adeguate di *parenting*.

Terzo obiettivo di questo studio era quello di rilevare il grado di acculturazione delle mamme italiane e tedesche, nell'ipotesi che il contatto prolungato tra le due etnie provochi una modificazione nei *pattern* culturali e psicologici di entrambi i gruppi (Redfield, Linton, & Herskowitz, 1936; Berry, 1986, 1990, 1997). I risultati mostrano che oltre un terzo delle mamme tedesche è fortemente biculturale, mentre nessuna mamma italiana rientra in questa categoria. Dall'analisi dei dati emerge che il gruppo linguistico italiano pur vivendo in una realtà multietnica rimane estraneo al processo di acculturazione ed esibisce un forte radicamento verso la propria cultura. L'orientamento culturale delle mamme italiane trova espressione anche in una difficoltà significativamente più alta ad accettare atteggiamenti o idee espresse da persone di cultura tirolese o appartenenti al gruppo linguistico tedesco.

Ulteriori analisi dei dati mostrano che il modo in cui le madri percepiscono e riferiscono lo sviluppo dei comportamenti adattivi dei loro bambini è influenzato dal loro grado di acculturazione. Quanto più ci si sposta dall'orientamento per la cultura tedesca verso la cultura italiana, si assiste ad una progressiva diminuzione delle abilità adattive riportate. Le mamme biculturali dichiarano livelli di funzionamento adattivo dei loro figli intermedi rispetto a quelli riferiti dalle mamme orientate verso la cultura tedesca e quelli indicati dalle mamme orientate verso la cultura italiana. L'acculturazione materna influenza soprattutto il dominio delle Abilità quotidiane con differenze molto significative tra i punteggi dei bambini le cui mamme sono "orientate alla germanicità", rispetto a quelli dei bambini con madri "orientate all'italianità". La relazione tra livello di acculturazione e sviluppo dei comportamenti adattivi riportati dalle mamme delle due etnie suggerisce che la promozione

dello sviluppo delle autonomie personali nel bambino è più forte nella cultura tedesca che nella cultura italiana.

Rispetto al quarto obiettivo di questa ricerca, le mamme che hanno partecipato al nostro studio non mostrano alcuna differenza significativa nel grado di percezione di ciò che può influenzare lo stato di benessere e salute del proprio bambino. Il *locus of control* delle mamme del gruppo linguistico italiano non si differenzia in alcun modo da quello delle mamme del gruppo linguistico tedesco e non è stata rilevata alcuna correlazione significativa con il funzionamento adattivo dei bambini dei rispettivi gruppi etnici.

L'ultima domanda che ha guidato questa la ricerca riguardava la struttura delle reti di supporto all'attività genitoriale nel gruppo linguistico italiano e tedesco e la relazione con lo sviluppo dei comportamenti adattivi dei bambini altoatesini. Dall'analisi dei dati emerge una struttura delle reti molto simile nelle due etnie. L'unica differenza rilevante riguarda la figura dalla quale si ritiene di ottenere maggiore supporto, che per le mamme italiane è il proprio genitore, mentre per le mamme tedesche è una persona con la quale non si ha una relazione di parentela, ma di tipo amicale. Sia per le mamme italiane che per le mamme tedesche, dopo il genitore o l'amico, la figura maggiormente indicata per la gestione del bambino è rappresentata da uno dei genitori del compagno o del marito, il suocero o la suocera. In percentuale le mamme tedesche sembrano fare più affidamento delle mamme italiane alla famiglia del consorte. Le frequenze con cui vengono indicate le altre persone cui le mamme si rivolgono per chiedere aiuto o informazioni relative alla crescita ed alla gestione del bambino sono del tutto simili tra i due gruppi etnici. La differenza tra le mamme dei due gruppi etnici rispetto alla figura indicata come fonte di maggior sostegno genitoriale è coerente con una tendenza già indicata in letteratura, in cui si evidenzia che nelle reti sociali di culture individualiste come quella tedesca si registra una maggiore partecipazione di persone con cui

non esiste relazione di parentela rispetto a culture più sociocentriche, come quella turca, in cui prevalgono invece relazioni di supporto tra familiari e consaguigni (Schölmerich, Citlak, & Harwood, 2003).

Benché la struttura delle reti sociali delle mamme italiane e tedesche sia abbastanza simile, significativamente diverso risulta invece il grado di soddisfazione rispetto al supporto ricevuto. Le mamme del gruppo linguistico tedesco si dichiarano più soddisfatte delle mamme italiane per il sostegno genitoriale ed emotivo che ottengono dalla loro rete, a fronte di una eguale stima dell'impegno rappresentato dalla cura e dalla gestione della casa. L'impegno genitoriale per la cura del bambino e il relativo supporto differiscono significativamente nei due gruppi etnici: le mamme italiane dichiarano di spendere più ore nella cura del bambino e di ricevere una quantità di sostegno superiore a quello delle corrispondenti mamme tedesche. Tali differenze di percezione sono di difficile spiegazione in assenza di altre variabili importanti quali, ad esempio, la valutazione del temperamento del bambino o la misurazione di quanto il genitore ritenga difficile il compito di allevare e accudire il figlio. Escludere l'intervento di fattori di altro genere, legati ad esempio alla maggiore vivacità del bambino o alla percezione che il genitore ha di essere in grado di aiutare e promuovere in modo efficace lo sviluppo del figlio, potrebbero permetterci di comprendere se le differenze che abbiamo rilevato rimandino ad un modo diverso di interpretare il difficile compito di essere genitori. Infine, non emergono differenze significative nella quantità di contatti che le madri dei due gruppi etnici hanno con le persone che fanno parte della rete. Possiamo concludere che l'analisi della struttura delle reti sociali nei due gruppi linguistici altoatesini conferma l'idea che la modalità con cui si organizzano le relazioni umane e si dispone della loro accessibilità costituisce un riflesso della cultura e dei valori che ci legano agli altri e che l'assenza di differenze nella quantità di contatti che le mamme italiane e tedesche hanno con la propria

rete permette di escludere sul piano quantitativo una differente stimolazione cognitiva e sociale dei bambini che renda conto dei loro livelli di funzionamento adattivo.

Questo primo studio mostra che anche in una realtà in cui due gruppi etnici e linguistici convivono insieme da molto tempo, quello italiano e quello tedesco, lo sviluppo dei comportamenti adattivi risulta essere sensibile all'influenza culturale del gruppo di appartenenza. Non è però la psicologia del *caretaker* a determinare per i bambini tedeschi un più precoce e più intenso sviluppo delle autonomie personali e dell'indipendenza sociale, né sotto il profilo di una maggiore competenza materna nel dominio delle conoscenze relative alla crescita, né rispetto alla percezione della mamma di poter controllare o determinare il benessere e la salute del figlio. Le differenze nelle caratteristiche della nicchia ecoculturale di sviluppo, in particolare per ciò che riguarda la rete materna di supporto sociale, non sono a loro volta in grado di giustificare i diversi livelli di funzionamento adattivo che abbiamo registrato con l'intervista sulle abilità espresse dai bambini. Ulteriori passi possono essere fatti da un lato verificando che le valutazioni materne non siano distorte dalla presenza di un qualche *bias* come ad esempio la desiderabilità sociale, e dall'altro prendendo in esame come sia organizzata la vita quotidiana delle famiglie italiane e tedesche in Alto Adige-Südtirol. Si tratta infatti di escludere che le maggiori prestazioni dei bambini tedeschi siano imputabili alla tendenza delle madri a voler "impressionare" il ricercatore dando rilievo ad aspetti che sono ritenuti importanti, come ad esempio che il bambino sia in grado di essere autonomo molto presto. Infine, se le differenze nelle abilità adattive rispecchiano le aspettative di sviluppo dei due gruppi etnici, è anche probabile che le maggiori competenze dei bambini tedeschi nelle autonomie personali e nell'indipendenza sociale vengano perseguite giorno dopo giorno nelle routine familiari, attraverso attività partecipate che ne incrementano la

padronanza. Con questi intenti ci accingiamo a svolgere un secondo studio che verrà di seguito presentato.

CAPITOLO 4

LA RICERCA: LO STUDIO II

4.1 Studio II

4.1.1 Domande di ricerca ed ipotesi dello studio II

Sulla scorta dei risultati dello Studio I abbiamo deciso di effettuare una seconda indagine sui comportamenti adattivi dei bambini del gruppo linguistico italiano e tedesco che vivono in Alto Adige-Südtirol prendendo in esame soltanto le età comprese tra i 3 ed i 5 anni. Le differenze tra i bambini dei due gruppi etnici nelle aree delle Abilità quotidiane e della Socializzazione (VABS) sono risultate infatti più intense proprio in queste fasce d'età. Anche se le mamme riferiscono che i bambini del gruppo linguistico tedesco cominciano a differenziarsi dai bambini del gruppo linguistico italiano esibendo una maggiore autonomia personale in molte attività di vita quotidiana già all'età di due anni, è solo a partire dai tre anni che le maggiori prestazioni nell'esercizio di comportamenti autonomi si accompagnano anche ad una competenza sensibilmente superiore in situazioni di interazione sociale. In considerazione del fatto che nel periodo compreso tra i tre ed i cinque anni i bambini, sia italiani e tedeschi sono accomunati dall'esperienza della scuola materna che esercita un'importante influenza nello sviluppo delle capacità di interazione con gli altri e consolida le autonomie personali del bambino, ci è sembrato opportuno limitare lo studio a queste sole età.

Questa seconda fase di indagini è stata guidata da alcune domande che vengono di seguito presentate brevemente:

- 1) In primo luogo, il secondo studio si propone di verificare il permanere delle differenze nei comportamenti adattivi dei bambini del gruppo linguistico italiano e tedesco nelle aree delle Abilità quotidiane e della Socializzazione. L'ipotesi è che l'autonomia personale come obiettivo evolutivo abbia un ruolo più decisivo nella cultura tedesca (Keller, Borke, Yovsi, Lohaus, & Jensen, 2005; Lamm & Keller, 2007) rispetto a quella italiana probabilmente per il suo orientamento di tipo individualista (Schölmerich *et al.*, 2003). Le mamme italiane e le mamme tedesche del nostro precedente studio sembrano differire anche rispetto agli obiettivi di socializzazione del bambino. Nella cultura tedesca è importante che i bambini apprendano presto le regole per una corretta interazione con gli altri, il rispetto per l'adulto, e l'uso delle forme di cortesia (Keller, Borke, Yovsi, Lohaus, & Jensen, 2005; Lamm & Keller, 2007). Ci aspettiamo pertanto che i bambini del gruppo linguistico tedesco ottengano punteggi più alti dei pari italiani nel dominio della Socializzazione delle VABS.
- 2) Lo Studio I ha mostrato come la figura più frequentemente indicata dalle mamme del gruppo linguistico tedesco come fonte di supporto all'attività genitoriale sia rappresentata da una persona con cui non esiste legame di parentela, ma di tipo amicale. Questo dato appare anche in altri studi che si sono occupati della struttura delle reti sociali delle mamme di cultura tedesca (Schölmerich *et al.*, 2003). Viceversa, per le mamme italiane la figura da cui si ottiene maggiore sostegno è rappresentata dal proprio genitore. Nello Studio II ci aspettiamo di veder confermato il dato e di ritrovare una differente organizzazione delle reti sociali

nelle mamme dei due gruppi linguistici. Relativamente alle differenze nella percezione del supporto ricevuto dalla propria rete non formuliamo alcuna ipotesi.

- 3) I risultati della precedente ricerca portano ad escludere che le differenze registrate nei comportamenti adattivi dei bambini del gruppo linguistico italiano e tedesco possano essere imputabili a differenti conoscenze che le mamme hanno riguardo allo sviluppo o, ancora, ad una diversa percezione dell'influenza che può essere esercitata sul benessere e sulla crescita del bambino. Obiettivo dello Studio II è di riportare l'attenzione sulle routine e sulle pratiche di allevamento adottate in ciascuna comunità culturale. Questo insieme organizzato di azioni, dotate di senso, che di norma sono realizzate senza richiedere particolare sforzo perché sembrano le cose più ovvie e naturali da fare per potersi prendere cura di un bambino, costituiscono oggetto privilegiato di interesse per il ricercatore perché rappresentano le attività partecipate che veicolano al bambino valori, aspettative, e significati culturalmente orientati (Super & Harkness, 1999). L'ipotesi che guida questa seconda fase della ricerca è che le differenze registrate nel comportamento adattivo dei bambini del gruppo linguistico italiano e di quello tedesco rimandino a diverse pratiche adottate entro le due comunità culturali.
- 4) I risultati pubblicati dall'ASTAT (2006) sulle competenze linguistiche di un campione di cittadini della Provincia Autonoma di Bolzano ripartito per gruppo linguistico di appartenenza, mostrano che più di tre quarti della popolazione di lingua tedesca (78.1%) afferma di avere poche difficoltà di comprensione dell'italiano, e di riuscire a comprendere gli elementi principali di un discorso. La popolazione di lingua italiana comprende meno il tedesco che viceversa (uno su quattro non lo comprende o lo comprende male), mentre la metà ha difficoltà. Nel

gruppo linguistico italiano quasi il 40% della popolazione intervistata non sa esprimersi in tedesco standard. Per quanto riguarda il parlare ed il comunicare in lingua italiana, un tedesco su quattro la parla in modo sciolto e spontaneo ed uno su tre dichiara di sapersi esprimere correntemente ed interagire nella quotidianità in questa lingua. In conclusione, ci aspettiamo dunque che anche in questo secondo gruppo di partecipanti il livello di biculturalità risulti più alto tra le mamme del gruppo linguistico tedesco rispetto a quelle del gruppo linguistico italiano.

4.1.2 Partecipanti

Allo Studio II hanno preso parte 77 famiglie di cui 34 appartenenti al gruppo linguistico italiano e 43 al gruppo linguistico tedesco, con bambini in età compresa tra i 3 ed i 5 anni. Le famiglie sono state individuate grazie alla segnalazione dei pediatri che hanno collaborato alla ricerca e le modalità di reclutamento impiegate sono del tutto analoghe a quelle descritte per lo studio precedente (cfr. par. 3.2.2.3). I criteri d'inclusione dei partecipanti sono i medesimi utilizzati per lo Studio I (cfr. par. 3.2.2.2) fatta eccezione che per la primogenitura. In questa seconda fase abbiamo incluso anche bambini che avessero fratelli più grandi.

Nel nostro campione i bambini primogeniti rappresentano l'87% dei partecipanti, i secondogeniti sono l'11.7%, mentre un solo soggetto è terzogenito (1.3%). Le famiglie con due bambini costituiscono quasi i due terzi del campione (62.3%), quelle con un figlio solo sono il 29.9% (di cui il 15.6% italiane e il 14.3% tedesche), mentre le famiglie con tre figli (7.8%) sono più numerose entro il gruppo linguistico tedesco (6.5%) rispetto a quello italiano (1.3%).

Poiché in Alto Adige-Südtirol le mamme possono scegliere se mandare i propri figli nelle scuole in lingua italiana o in lingua tedesca, abbiamo controllato quanti bambini frequentassero la scuola materna del gruppo linguistico diverso dal proprio. E' emerso che un ugual numero di soggetti entro i due gruppi etnici hanno effettuato questa scelta. Due bambini del gruppo linguistico italiano frequentano la scuola materna tedesca (pari al 5.9% del nostro gruppo di partecipanti) e due bambini del gruppo linguistico tedesco vanno alla materna italiana (4.7%).

Le mamme del gruppo linguistico italiano hanno un'età media di 35.58 anni ($SD=3.75$), simile a quella delle mamme del gruppo linguistico tedesco ($M=35.40$; $SD=3.78$). Non si registrano differenze significative rispetto alle età dei padri dei due gruppi etnici ($t_{(71)}=.122$; $p=.90$, *n.s.*). Anche in questo secondo gruppo di partecipanti le madri sono più istruite dei padri con un livello educativo medio rispettivamente di 14.50 anni ($SD=3.22$) per le mamme di etnia italiana, e di 15.52 anni ($SD=3.38$) per quelle di etnia tedesca. Le mamme che non lavorano sono complessivamente il 10.4% del totale e risultano più numerose entro il gruppo linguistico tedesco (7.8%), rispetto al gruppo linguistico italiano (2.6%). Le impiegate costituiscono la categoria lavorativa più numerosa in entrambi i gruppi e sono il 31.2% delle mamme italiane ed il 29.9% delle tedesche. A svolgere la libera professione sono comunque in maggioranza madri di etnia tedesca (16.9%) rispetto al 6.5% delle mamme italiane, anche se questa differenza non raggiunge i livelli della significatività statistica. Anche entro il gruppo dei padri i liberi professionisti sono in maggioranza appartenenti al gruppo etnico tedesco (24.0%), contro una percentuale decisamente inferiore entro il gruppo linguistico italiano (8.0%; $\chi^2_{(2)}=5.905$; $p=.05$). Tutti i dati riguardanti le caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti allo Studio II sono stati riportati sinteticamente in Tabella 4.1.

Tabella 4.1 Statistiche descrittive delle caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti allo Studio II divisi per gruppo etnico di appartenenza

	ITALIANI			TEDESCHI			TOTALE %	STATISTICA	SIG.
	Media	DS	%	Media	DS	%			
Madre									
Età (anni)	35.58	3.75		35.40	3.78			$t_{(74)} = .211$	<i>n.s.</i>
Livello Educativo (anni)	14.50	3.22		15.52	3.38			$t_{(74)} = -1.341$	<i>n.s.</i>
Lavoro								$\chi^2_{(3)} = 5.601$	<i>n.s.</i>
Casalinga			2.6			7.8	10.4		
Operaia			3.9			1.3	5.2		
Impiegata			31.2			29.9	61.0		
Libera Professionista			6.5			16.9	23.4		
Padre									
Età (anni)	38.20	3.91		38.07	4.93			$t_{(71)} = .122$	<i>n.s.</i>
Livello Educativo (anni)	13.14	3.31		13.92	3.67			$t_{(73)} = -9.56$	<i>n.s.</i>
Lavoro								$\chi^2_{(2)} = 5.905$	$p = .05^*$
Casalingo			---			---	---		
Operaio			12.0			9.3	21.3		
Impiegato			25.3			21.4	46.7		
Libero Professionista *			8.0			24.0	32.0		

* $Z_{crit} \pm 1.96$

* $p = 0.05$; ** $p = 0.01$; *** $p = 0.001$

4.1.3 Procedura

Con le famiglie che hanno partecipato allo Studio II sono stati condotti due incontri. Nel primo incontro, analogamente a quanto già descritto per lo studio precedente, è stata effettuata l'intervista sui comportamenti adattivi esibiti dai bambini durante la loro vita quotidiana (VABS). Al termine dell'intervista venivano affidati alla mamma alcuni questionari da compilare, il consenso alla partecipazione alla ricerca e la liberatoria all'uso dei dati raccolti a scopo di studio. Il secondo appuntamento era destinato all'intervista in profondità sulle routine familiari (EFI), al recupero dei questionari e al chiarimento di eventuali dubbi intervenuti in fase di compilazione.

4.1.4 Strumenti

Nello Studio II sono stati utilizzati alcuni degli strumenti somministrati nello Studio I e altri che sono stati introdotti specificamente per questa seconda fase della ricerca, in parte attraverso una procedura di adattamento di materiale già esistente, in parte attraverso un processo di produzione *ex novo*. Nelle pagine che seguono si presenteranno gli strumenti non precedentemente descritti. Per un quadro riepilogativo del materiale utilizzato in questo secondo studio, della denominazione degli strumenti, dei costrutti che misurano e di eventuali differenze rispetto alle versioni originarie si veda la Tabella 4.2.

Tabella 4.2 Quadro riepilogativo degli strumenti utilizzati nello Studio II

	COSTRUTTO	STRUMENTO ORIGINALE	TIPOLOGIA	N. ITEM ORIGINALE	N. ITEM ADATTAMENTO
<u>Bambino</u>	Comportamento adattivo	VABS <i>Vineland Adaptive Behavior Scales</i> (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984; trad. it Balboni & Pedrabissi, 2003)	Intervista semistrutturata alla mamma	577	540
<u>Famiglia</u>	Routine	EFI <i>Ecocultural Family Interview</i> (Weisner, 1997)	Intervista in profondità	54	35
<u>Mamma</u>	Supporto sociale	SOCIAL NETWORK (Riadattato da Weinraub & Wolf, 1983)	Questionario self-report	16	16
	Desiderabilità Sociale	MC-SDS <i>Marlowe-Crowne Social Desirability Scale</i> (Crowne & Marlowe, 1960)	Questionario self-report	33	33
	Acculturazione	ARSMA-II <i>Acculturation Rating Scale for Mexican Americans</i> (Cuéllar, Arnold, & Maldonado, 1995)	Questionario self-report	48	48

4.1.4.1 La Ecocultural Family Interview (EFI)

L'*Ecocultural Family Interview* (EFI) sviluppata da Weisner, Coots, e Bernheimer (1997) non è una semplice intervista, ma un metodo con cui trattare le narrazioni delle persone sulle loro routine quotidiane che permette di cogliere la cultura e l'ecologia di una specifica comunità. La cultura può essere concettualizzata come un sistema di significati e di modelli culturali condivisi che, nel contesto della vita di tutti i giorni, vengono tradotti in pratica (*enactive representations*) in un insieme di azioni, di script e di routine. Le attività quotidianamente svolte rappresentano il miglior compromesso tra le possibilità effettive a disposizione di ciascun nucleo familiare (risorse) e gli obiettivi di sviluppo ritenuti irrinunciabili. In questo senso, le routine quotidiane e le narrazioni che di esse vengono fatte dalle famiglie costituiscono un'importante chiave di accesso alla comprensione dei modelli e delle pratiche culturali presenti in certi contesti ecologici, che illustrano quale sia il progetto di sviluppo di un bambino entro il gruppo culturale di appartenenza (Weisner, 1997, 2002). L'intervista sulle routine familiari rappresenta una sorta di ponte epistemologico tra la psicologia dello sviluppo tradizionale e gli studi di tipo antropologico, perché integra sia l'analisi delle rappresentazioni dell'infanzia e della natura dello sviluppo umano di cui si occupa la psicologia, sia l'osservazione di fenomeni culturali che appartiene alle ricerche etnografiche (Axia & Weisner, 2000). I racconti che le famiglie fanno della loro vita quotidiana e di come si svolge includono sia la descrizione delle singole azioni che si snodano nell'arco della giornata, sia il significato che viene attribuito a quegli *script* entro una certa cultura.

Originariamente concepita per comprendere il modo in cui le famiglie americane affrontano la presenza di un figlio disabile o con ritardo nello sviluppo, l'EFI ha subito diversi adattamenti ed è stata utilizzata, grazie alla sua struttura flessibile, in diversi contesti e con differenti popolazioni. Sono disponibili delle versioni per famiglie navajo e giapponesi (Nihira,

Sagakami, Kanenaga, Koga, Suzuki, 1995), per famiglie latino-americane (Reese, Goldenberg, & Loucky, 1995), e per la popolazione italiana è stata utilizzata in ricerche di psicologia pediatrica riguardanti la reattività al dolore, il mal di testa in bambini molto piccoli e con le famiglie di bambini ammalati di cancro (Axia & Weisner, 2002; Frare, Axia, & Battistella, 2002; Tremolada, Axia, Pillon, Scrimin, Capello *et al.*, 2005).

Per le famiglie che vivono in Alto Adige-Südtirol è stata elaborata una versione adattata dell'originale EFI allo scopo di indagare in che modo sono pianificate, organizzate e vengono sostenute le routine familiari nei due principali gruppi linguistici: quello italiano e quello tedesco. Ciascuna attività narrata costituisce un'importante unità culturale di analisi perché densa di significati condivisi sia dai genitori che dai bambini che vi prendono parte, perché cristallizza la cultura della comunità di appartenenza nell'esperienza quotidiana attraverso la realizzazione degli obiettivi di socializzazione, il coinvolgimento delle figure rilevanti al suo esercizio, ed infine perché permette di cogliere il modo appropriato in cui ci si aspetta venga realizzata.

4.1.4.1.1 Tecnica dell'intervista

In questo secondo studio abbiamo utilizzato l'EFI (Weisner, 1997) per studiare le routine delle famiglie che vivono nel territorio altoatesino e che potrebbero influenzare lo sviluppo dei comportamenti adattivi dei bambini di età prescolare. L'EFI è un'intervista al genitore sulle attività quotidianamente svolte dalla famiglia, sulla loro organizzazione e sulle modalità con cui hanno luogo, e sull'adattamento della vita familiare in funzione della presenza del bambino. L'intervista utilizzata per questo studio era focalizzata principalmente sulle routine quotidiane legate alle dimensioni dell'autonomia del bambino nel vestirsi, nell'andare a letto, nel mangiare e in situazione di interazione con i pari.

La tecnica dell'intervista è quella di una conversazione guidata che conduce l'intervistato lungo la propria giornata e lo invita a descrivere e narrare le proprie azioni, le abitudini, le emozioni e le ragioni che danno sostegno alle proprie routine. Durante l'intervista l'attenzione del partecipante viene orientata all'approfondimento di alcuni aspetti di particolare interesse per il ricercatore. Gli intervistati possono esprimere il loro sistema di significati utilizzando le loro parole, le loro enfasi, dando spazio e voce ai particolari ritenuti rilevanti.

L'intervista deve essere svolta dove e quando la famiglia si sente libera di parlare e ha normalmente la durata di 60-90 minuti, al termine dei quali l'impressione che se ne trae è quella di una conversazione scorrevole. Non si tratta di una rigida sequenza di domande, ma di una serie di dimensioni, o argomenti che vengono affrontati dal genitore con la delicata guida del ricercatore che, in relazione empatica e partecipante, lo conduce tra gli sviluppi della giornata, tra le azioni ed i riti che vengono praticati dalla famiglia. Il ricercatore elicitava il racconto avendo cura di formulare le domande intorno alle azioni realmente svolte; è poi il genitore che rivela spontaneamente nel corso della narrazione in che modo quell'azione, o la modalità con cui viene messa in atto, è funzionale al percorso di sviluppo immaginato per il proprio bambino. L'intervista comincia chiedendo al genitore se può raccontare la "giornata tipo" e come si svolge dalla mattina alla sera. Le trascrizioni delle interviste vengono utilizzate per assegnare un punteggio agli item che compongono le varie dimensioni dell'EFI derivate concettualmente ed empiricamente.

4.1.4.1.2 Le dimensioni dell'EFI

La teoria ecoculturale sottolinea come alcune aree della costruzione genitoriale della routine quotidiana siano comuni a diverse popolazioni in differenti realtà contestuali, quali ad esempio la preoccupazione dei genitori di disporre di risorse sufficienti al sostentamento della

famiglia, il supporto nella gestione dei figli, la coesione familiare, il rapporto con il compagno/marito, ecc.. Altre dimensioni sono invece costruite in relazione allo specifico obiettivo di studio. Nel nostro caso il focus dell'attenzione riguardava le attività di promozione dell'autonomia del bambino.

Ciascuna dimensione può essere descritta da un numero variabile di item cui viene assegnato un punteggio. Tutte le codifiche all'interno di ogni dimensione sono valutate su una scala con punteggio da 0 a 8. Se la variabile descritta dall'item non è presente il valore sarà 0, mentre se la variabile è presente solo in minima parte il punteggio di codifica sarà 1, e così di seguito fino a giungere a 8. Se la variabile non è valutabile il valore applicato è "N" (ad esempio l'item 50, che misura il grado di accordo tra fratelli, non risulta applicabile nei casi in cui la famiglia ha un figlio solo), oppure "M" se la variabile è mancante e non risulta rintracciabile nell'intero corso dell'intervista. Le trascrizioni *verbatim* sono molto più ricche della loro codifica numerica, tuttavia quest'ultima ha il vantaggio di potersi tradurre in confronti diretti quantitativi a livello individuale o di gruppo. Il resoconto verbale spiega il significato del punteggio attribuito, mentre quest'ultimo è utile nella fase sistematica e di confronto (Axia & Weisner, 2000).

Sono state condotte 77 interviste di cui 25 (32.46%) sono state valutate da due giudici indipendenti. Il grado di accordo tra i giudici è stato misurato a due livelli. In primo luogo si è verificato il grado di accordo tra i giudici rispetto all'attribuzione di valori categoriali ai singoli item ("N" e "M"). A questo scopo è stato calcolato il valore del K di Cohen e la percentuale di concordanza rispetto ad ogni singolo item, che è risultata sempre superiore al 96%. In seconda istanza, per valutare l'accordo tra i giudici rispetto all'intensità della variabile, è stata calcolata l'affidabilità di ciascun item tramite l'indice di correlazione Rho di Spearman tra i valori attribuiti dal primo e dal secondo giudice. I dati riassuntivi sono riportati

in Tabella 4.3. Rispetto al totale degli item, la percentuale di valori “N” (non applicabile) è stata pari al 1.65%, il 7.38% era mancante, mentre al 90.97% è stato attribuito un valore numerico.

Tabella 4.3 Percentuali di concordanza, valore del K di Cohen, e Rho di Spearman, tra giudici indipendenti per ogni singolo item dell'EFI (N=25)

Item n.	% di Concordanza	K di Cohen	R _{sp} (23)	Item n.	% di Concordanza	K di Cohen	R _{sp} (23)	Item n.	% di Concordanza	K di Cohen	R _{sp} (23)
1	100	1	.825***	21	100	1	.945***	41	100	1	.810***
2	100	1	.767***	22	100	1	.942***	42	100	1	.855***
3	100	1	.898***	23	100	1	.765***	43	100	1	.731***
4	100	1	.864***	24	100	1	.788***	44	100	1	.835***
5	100	1	.980***	25	100	1	.903***	45	100	1	.964***
6	100	1	.969***	26	100	1	.909***	46	100	1	.925***
7	100	1	.814***	27	100	1	.947***	47	100	1	.813***
8	100	1	.912***	28	100	1	.859***	48	100	1	.919***
9	100	1	.961***	29	100	1	.812***	49	100	1	.906***
10	100	1	.928***	30	100	1	.808***	50	100	1	.941***
11	100	1	.906***	31	100	1	.759***	51	100	1	.950***
12	100	1	.759***	32	100	1	.922***	52	100	1	.733***
13	100	1	.809***	33	100	1	.849***	53	100	1	.839***
14	100	1	.917***	34	100	1	.906***	54	96	.92	.949***
15	100	1	.825***	35	100	1	.903***	55	100	1	.956***
16	100	1	.867***	36	100	1	.861***	56	100	1	.933***
17	100	1	.683***	37	100	1	.930***	57	100	1	.821***
18	100	1	.884***	38	100	1	.910***	58	100	1	.799***
19	100	1	.914***	39	100	1	.709***				
20	100	1	.882***	40	100	1	.779***				

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

In un secondo momento è stata calcolata l'affidabilità interna delle singole dimensioni con l'alpha di Cronbach. Dopo aver discusso con il gruppo di ricerca, il numero iniziale di 58 item è stato ridotto a 35 distribuiti in 5 dimensioni. Di queste, la dimensione *Supporto* e la dimensione *Coessione Familiare* sono comuni anche alle precedenti versioni dell'EFI, mentre le dimensioni *Padre*, *Bambino e Scuola*, ed infine *Cena in Famiglia*, sono state costruite espressamente per la valutazione delle ecoculture familiari dei gruppi linguistici italiano e tedesco che vivono in Alto Adige-Südtirol. La consistenza interna di ciascuna dimensione ed il numero di item in essa contenuti sono riportati in Tabella 4.4.

Tabella 4.4 Dimensioni, consistenza interna, e n. di item della versione definitiva dell'EFI

DIMENSIONE	ALPHA DI CRONBACH	N. ITEM
Supporto	.85	7
Coessione Familiare	.88	8
Padre	.76	5
Bambino e Scuola	.70	10
Cena in Famiglia	.60	5

La prima dimensione è quella del *Supporto* costituita da 7 item che riguardano il supporto sociale della famiglia (α di Cronbach = .85). In particolare questa dimensione rileva la disponibilità di una rete di sostegno sociale, la quantità di supporto che la famiglia riceve da altre figure (da relazioni parentali e non, da sistemi di supporto formale e assistenziale, da figure professionali e da gruppi per genitori) ed il supporto emotivo percepito dalla madre nella sua funzione genitoriale.

La dimensione *Coessione Familiare* (α di Cronbach = .88) si riferisce al senso di unità ed allo stare insieme della famiglia, all'armonia ed alla coesione tra i genitori, al grado di mantenimento delle abitudini e della vita a due anche dopo la nascita del bambino. Fanno parte di questa dimensione anche il generale accordo tra i genitori riguardo alla cura e

all'educazione dei figli, la percezione di godere di spazi sufficienti di intimità, e il contributo del bambino al consolidamento del senso di coppia e dell'unità familiare. Questa dimensione è costituita da 8 item.

La dimensione *Padre* (α di Cronbach = .76) è costituita da 5 item che rilevano la partecipazione del padre alle attività di cura del bambino, la quantità e la disponibilità di tempo a prendersi cura dei figli, e la partecipazione del padre alle attività ed ai compiti di gestione della casa e/o della famiglia.

Bambino e Scuola (α di Cronbach = .70) è una dimensione di cui fanno parte 10 item riguardanti l'autonomia complessiva del bambino nel gioco o in altre attività, il grado di indipendenza del bambino nel prepararsi ad andare a letto, o nel prescindere dalla vicinanza del genitore durante la fase di addormentamento. Questa dimensione include anche alcuni item relativi alla vita del bambino alla scuola materna quali, ad esempio, il grado di interazione e socializzazione del bambino con i propri pari, la quantità di regole che deve rispettare, l'autonomia nella scelta delle attività formative da svolgere durante la permanenza a scuola.

L'ultima dimensione è quella della *Cena in Famiglia*, formata da 5 item che riguardano il grado di partecipazione dei familiari alla cena insieme, il livello di investimento per mantenere questo momento di unità familiare, ed il coinvolgimento del bambino nella preparazione della cena. Il grado di affidabilità di questa dimensione è accettabile, anche se inferiore agli altri, e presenta un valore dell'alpha di Cronbach pari a .60 (Nunnally, 1978).

Per concludere, le routine quotidiane sono il risultato di un processo di organizzazione della vita familiare dotato di significato e culturalmente condiviso, che si afferma come il miglior compromesso possibile tra i vincoli materiali, le risorse disponibili, i valori e gli obiettivi di

crescita che la famiglia intende garantire e promuovere. L'EFI tenta di far emergere questo progetto di sviluppo che i genitori predispongono per i loro figli e di comprenderlo in modo sistematico. Diversamente da altri tipi di studi sull'adattamento familiare che utilizzano la valutazione dello stress e delle capacità di *coping* nelle famiglie, l'EFI riconosce che la vita familiare rappresenta molto di più di una gestione delle crisi (Gallimore, Bernheimer, Weisner, 1999).

Le nostre credenze e pratiche culturali emergono e si rendono visibili all'interno delle nostre routine quotidiane (Axia & Weisner, 2000). L'EFI permette di cogliere l'organizzazione familiare abituale, e il significato ad essa attribuita, e d'utilizzarla per studiare delle problematiche specifiche (in questo caso quel particolare tipo di comportamento adattivo che si qualifica nella promozione dell'autonomia personale del bambino). La prospettiva di analisi dell'EFI è complementare e non alternativa ad altri tipi di valutazione e tenta di conciliare e armonizzare buoni metodi conversazionali con le metodologie di tipo quantitativo (Axia & Weisner, 2000).

4.1.4.2 La Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (MC-SDS)

Tra gli strumenti di valutazione della desiderabilità sociale la *Marlowe-Crowne Social Desirability Scale* (MC-SDS) rimane la scala più largamente utilizzata in letteratura e continua ad essere uno strumento estremamente popolare (Barger, 2002). Essendo infatti "depurata" da contenuti patologici risulta «adeguata a qualsivoglia contesto di ricerca» (Manganelli Rattazzi, 2000). La scala viene utilizzata prevalentemente per provare la validità discriminante di altri strumenti per la valutazione della personalità (Arroyo & Zigler, 1995; Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavalley, & Lehman, 1996; Heatherton & Polivy, 1991; Helgeson, 1993; Zuckerman, Kuhlman, Joireman, Teta, & Kraft, 1993), oppure il punteggio

che se ne deriva può essere utilizzato come covariata per controllare la potenziale distorsione provocata dalla desiderabilità sociale (Hewitt & Flett, 1991; Pierce, Sarason, & Sarason, 1992; Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon *et al.*, 1991; Tangney, Hill-Barlow, Wagner, Marschall, Boerenstein, Sanftner, *et. al.* 1996).

4.1.4.2.1 Struttura del questionario e calcolo dei punteggi

La MC-SDS è un questionario composto da 33 item a risposta dicotomica vero/falso che riguardano comportamenti che possono essere messi in atto nella vita di tutti i giorni. Per 18 di questi item la scelta della risposta “*vero*” comporta l’attribuzione di un punto ed indica la tendenza del compilatore a dare una rappresentazione di sé positiva attraverso comportamenti socialmente approvati anche se infrequenti o poco comuni. Un esempio di item di questo tipo è: “Non ho mai provato un’intensa antipatia per qualcuno”. I restanti 15 item riguardano comportamenti piuttosto comuni ma che vengono normalmente considerati inopportuni ed ottengono disapprovazione sociale (Item 6: “Alcune volte provo risentimento quando non riesco a fare a modo mio”). Se il compilatore sceglie di rispondere a questi item indicando l’opzione “*falso*” esibisce la tendenza a voler mascherare comportamenti che potrebbero creare un’impressione negativa di sé. In altre parole chi totalizza punteggi molto alti in questa scala riflette o l’inclinazione ad enfatizzare delle informazioni che si ritiene possano essere giudicate in modo positivo dagli altri, oppure la tendenza a nascondere delle informazioni che si pensa possano gettare una cattiva luce su di sé.

La MC-SDS ha mostrato di godere di buone proprietà psicometriche sia nella versione italiana che in quella tedesca, esibendo una consistenza interna accettabile nel gruppo linguistico italiano (alpha di Cronbach = .60) e buono nel gruppo linguistico tedesco ($\alpha = .71$).

4.1.5 Risultati dello Studio II

4.1.5.1 I comportamenti adattivi nei due gruppi linguistici

Dalle interviste alle mamme sui comportamenti espressi dai loro figli in una varietà di contesti di vita ordinaria (VABS) emerge che i bambini del gruppo linguistico tedesco ottengono punteggi significativamente più alti dei corrispondenti pari italiani nelle aree delle Abilità quotidiane ($t_{(75)}=-4.691$; $p\leq.0001$, $\eta^2_p=.23$) e della Socializzazione ($t_{(75)}=-4.032$; $p\leq.0001$, $\eta^2_p=.18$). Osservando le differenze nelle medie dei punteggi grezzi riportate in Tabella 4.5, si può notare come le mamme tedesche riferiscano che i loro bambini esprimono una quantità di abilità e di competenze superiori a quelle riportate dalle mamme del gruppo linguistico italiano anche nei singoli sottodomini delle suddette scale composte. L'intensità di queste differenze raggiunge livelli di significatività sempre inferiori a .01.

Tabella 4.5 Differenze nelle scale VABS tra i bambini italiani e tedeschi (Studio II)

	ITALIANI (N=34)		TEDESCHI (N=43)		STATISTICA
	Media	DS	Media	DS	$t_{(75)}$
Comunicazione	188.20	11.60	187.13	13.39	.368
Ricezione	42.58	1.30	42.18	1.91	1.045
Espressione	139.97	7.10	140.09	9.75	-.061
Scrittura	5.64	5.38	4.86	3.97	.737
Abilità quotidiane	170.91	27.67	201.27	28.61	-4.691**
Personale	119.79	15.56	132.74	16.57	-3.497**
Domestico	22.47	6.88	31.18	7.73	-5.151**
Comunità	28.64	10.16	37.34	9.86	-3.793**
Socializzazione	133.14	23.26	154.32	22.59	-4.032**
Relazioni Interpersonali	60.00	7.17	63.74	5.71	-2.550**
Gioco e tempo libero	51.91	9.21	61.34	10.53	-4.122**
Regole sociali	21.23	11.15	29.23	10.11	-3.292**
Abilità motorie	131.58	7.80	134.51	9.60	-1.438
Grossolane	78.85	3.03	80.27	3.96	-1.732
Fini	52.73	5.31	54.23	6.29	-1.109

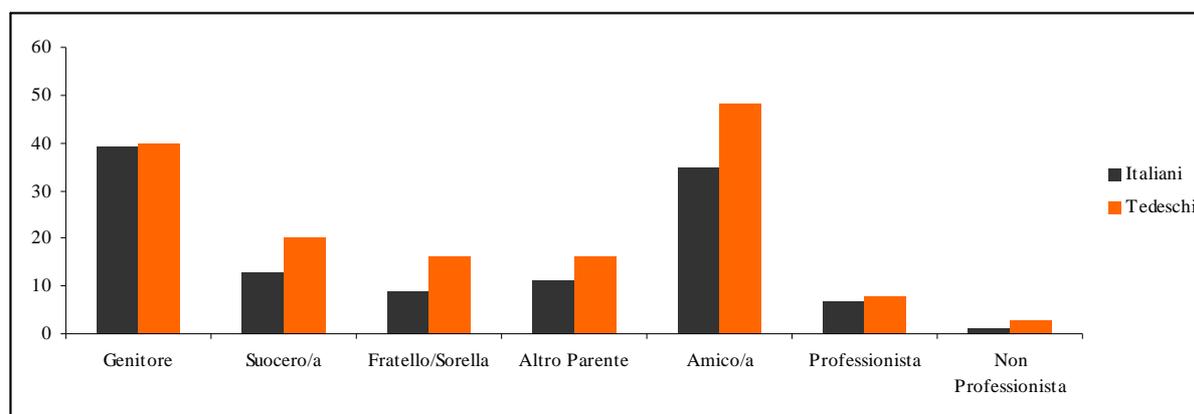
** p Bonferroni $_{adj.} \leq 0.0125$

Per valutare l'effetto dell'ordine di nascita sul grado di sviluppo dei comportamenti adattivi esibiti dai bambini altoatesini, è stato adottato un modello di analisi della varianza multivariata (MANOVA) con variabili dipendenti i punteggi grezzi ottenuti nelle quattro scale composte delle VABS ed un fattore tra soggetti a tre livelli rappresentato dall'ordine di primogenitura. Il valore di significatività del test F mostra che il comportamento adattivo non è influenzato dall'ordine di primogenitura ($F_{8,144} = 1.025, p = .42, n.s.$). Esaminando gli effetti a livello univariato non emerge alcuna incidenza dell'ordine di nascita sulle quattro scale di comportamento adattivo (Comunicazione: $F_{2,74} = 3.041, p = .06, n.s.$; Abilità quotidiane: $F_{2,74} = .221, p = .80, n.s.$; Socializzazione: $F_{2,74} = .687, p = .50, n.s.$; Abilità Motorie: $F_{2,74} = .491, p = .61, n.s.$).

Dall'analisi delle medie nei punteggi grezzi di comportamento adattivo suddivise per genere non emergono differenze significative tra maschi e femmine anche se si registra una tendenza delle femmine ad avere maggiori abilità dei maschi nei domini della Comunicazione, delle Abilità quotidiane e della Socializzazione, ma non nelle Abilità motorie.

4.1.5.2 Le reti sociali nei due gruppi linguistici

Esaminando le frequenze con cui compaiono le figure di supporto all'attività genitoriale delle mamme che hanno partecipato allo Studio II, possiamo vedere che emerge una struttura della rete molto simile a quella risultante dalla precedente indagine (Fig. 4.1 e Tab. 4.6). Anche in questo caso per le mamme italiane la figura portante della propria rete di supporto è data da un genitore (33.91%). Le mamme del gruppo linguistico tedesco invece indicano di ottenere più frequentemente supporto da una persona amica (31.80%) che da un proprio genitore (26.49%).

Figura 4.1 Frequenza con cui le seguenti figure compaiono nelle reti di supporto delle mamme (Studio II)

Per quanto le percentuali relative alla frequenza con cui compaiono le figure di supporto genitoriale non differiscano in modo sostanziale tra le mamme del gruppo linguistico italiano e quelle del gruppo linguistico tedesco, possiamo però osservare una tendenza già indicata in letteratura (Schölmerich *et al.*, 2003), e rintracciata anche nel precedente studio, che vede una maggiore presenza di persone con le quali non sussiste legame di parentela nella rete delle mamme tedesche rispetto a quella delle mamme italiane. I genitori del marito, o del compagno, vengono segnalati come fonte di sostegno nell'11% dei casi tra le famiglie italiane, mentre risultano essere più coinvolti nelle attività di supporto alla genitorialità nelle famiglie del gruppo linguistico tedesco (13.26%).

Tabella 4.6 Composizione della rete delle mamme: percentuali di presenza delle diverse figure (Studio II)

	ITALIANI (N=34)		TEDESCHI (N=43)	
	Frequenze	%	Frequenze	%
Genitore	39	33.91	40	26.49
Suocero/a	13	11.32	20	13.26
Fratello/Sorella	9	7.82	16	10.59
Altro Parente	11	9.56	16	10.59
Amico/a	35	30.45	48	31.80
Professionista	7	6.08	8	5.29
Non Professionista	1	0.86	3	1.98

Relativamente alla quantità di supporto percepito possiamo vedere (Tab. 4.7) che una percentuale significativamente più alta di mamme del gruppo linguistico tedesco (69%) dichiara di essere “*abitualmente*” soddisfatta del supporto genitoriale ricevuto rispetto alle mamme del gruppo linguistico italiano (42.4%). Quasi un terzo di queste ultime ritiene di ricevere l’aiuto di cui ha bisogno solo “*qualche volta*” (27.3%). Complessivamente le mamme dei due gruppi etnici si differenziano sia rispetto alla soddisfazione nei confronti della quantità di supporto genitoriale ottenuto dalla propria rete ($\chi^2_{(3)} = 9.189; p=.027$), sia rispetto al sostegno emotivo ($\chi^2_{(3)} = 8.880; p=.031$). Mentre infatti le mamme del gruppo linguistico tedesco nel 23% dei casi dichiarano di ottenere “*sempre*” il supporto emotivo di cui hanno bisogno, quasi un terzo delle mamme del gruppo linguistico italiano (30.3%) ritiene di ottenerlo solo “*qualche volta*”.

Tabella 4.7 Quantità di supporto genitoriale ed emotivo percepito per gruppo linguistico (Studio II)

	Ottiene il supporto genitoriale di cui ha bisogno?						Ottiene il supporto emotivo di cui ha bisogno?					
	A	B	C*	D*	E	TOT	A	B	C*	D	E	TOT
Italiani												
% entro il gruppo	0	9.1	27.3	42.4	21.2	100	0	6.1	30.3	51.5	12.1	100
% del totale	0	4.0	12.0	18.7	9.3	44	0	2.7	13.3	22.7	5.3	44
Residui _{sc}	0	.7	2.7	-2.3	.0		0	1.6	2.3	-1.3	-1.3	
Tedeschi												
% entro il gruppo	0	4.8	4.8	69.0	21.4	100	0	0	9.5	66.7	23.8	100
% del totale	0	2.7	2.7	38.6	12.0	56	0	0	5.3	37.3	13.4	56
Residui _{sc}	0	-.7	-2.7	2.3	.0			-1.6	-2.3	1.3	1.3	
Totale IT+TED %	0	6.7	14.7	57.3	21.3	100	0	2.7	18.6	60.0	18.7	100

* Zcrit \pm 1.96Residui_{sc} = Residui Standardizzati Corretti

A= Mai; B=Raramente; C=Qualche volta; D=Abitualmente; E=Sempre

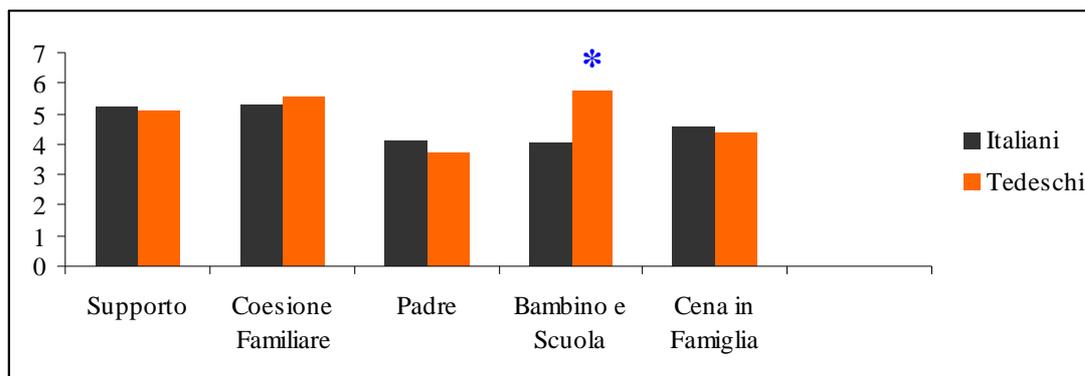
Non si registra alcuna differenza significativa tra le mamme dei due gruppi linguistici relativamente alla stima della quantità di impegno settimanale dedicato ai lavori domestici e alla quantità di aiuto ricevuto (ore per lavori domestici: $t_{(72)} = .208$; $p = .83$; *n.s.*; aiuto nella gestione della casa: $t_{(70)} = -1.377$; $p = .17$; *n.s.*). Anche nello Studio II, le mamme italiane dichiarano di spendere più ore a settimana delle mamme tedesche nella cura del proprio bambino ($t_{(67)} = 1.993$; $p \leq .05$, $\eta^2_p = .06$) e di ricevere dalla propria rete più ore di supporto settimanale ($t_{(68)} = 1.942$; $p = .06$; *n.s.*), anche se questa differenza non raggiunge i livelli di significatività.

Infine, relativamente alla quantità di contatti diretti che le mamme dei due gruppi etnici hanno con le rispettive reti di supporto sociale, non sono emerse differenze significative ($t_{(69)} = -.400$; $p = .69$; *n.s.*).

4.1.5.3 Le routine familiari nei due gruppi linguistici

Uno degli obiettivi dello Studio II era quello di esplorare le routine quotidiane nelle famiglie del gruppo linguistico italiano ed in quelle del gruppo linguistico tedesco. Dalle narrazioni che le mamme dei due gruppi etnici fanno della loro vita quotidiana, e delle attività che vi vengono svolte, emerge una differenza significativa nei punteggi medi relativi alla dimensione *Bambino e Scuola* ($t_{(75)} = -6.887$; $p \leq .0001$, $\eta^2_p = .39$). La descrizione della “giornata tipo” delle famiglie del gruppo linguistico tedesco vede i bambini come più capaci di assolvere al rituale dell’addormentamento in modo autonomo rispetto alle scene di vita familiare che possono essere desunte dai racconti delle mamme italiane. Anche nell’ambito della vita scolastica i bambini tedeschi vengono descritti come più capaci di giocare da soli o di rispettare le regole se confrontati con i pari italiani. Esiste inoltre una forte correlazione positiva tra la dimensione *Bambino e Scuola* dell’EFI e i domini delle Abilità quotidiane e della Socializzazione delle VABS (Abilità quotidiane: $r = .52$; $p \leq .0001$; Socializzazione: $r = .47$; $p \leq .0001$).

Non emergono invece differenze significative nelle altre dimensioni dell’EFI (Fig. 4.2). Le mamme italiane raccontano di ottenere mediamente un supporto superiore alle mamme tedesche, con un maggiore coinvolgimento di figure di sostegno, ma la differenza è così lieve da non raggiungere i livelli di significatività. Nella vita delle famiglie che hanno preso parte allo Studio II i padri risultano molto partecipi alla gestione della famiglia e dei bambini in entrambi i gruppi linguistici, ed il momento della cena insieme è raccontato in ambedue le culture come un evento sociale in cui tutti sono coinvolti e prendono parte attivamente. La coesione familiare risulta pertanto molto alta in entrambi i gruppi.

Figura 4.2 Differenze tra le medie nelle dimensioni dell'EFI tra famiglie italiane e tedesche (Studio II)

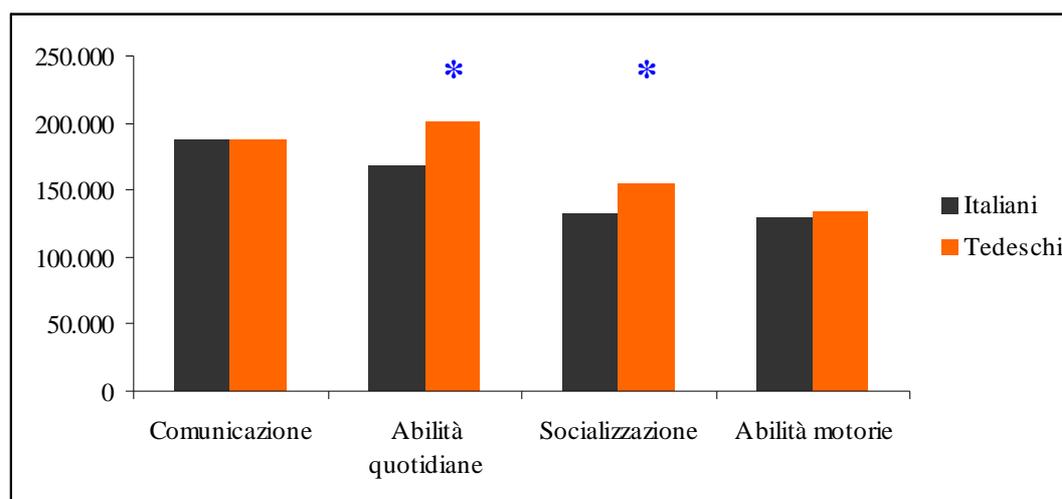
4.1.5.4 La desiderabilità sociale nelle mamme dei due gruppi linguistici

Uno degli aspetti che si è ritenuto di dover controllare in questo secondo studio riguardava l'effetto della desiderabilità sociale sui livelli di sviluppo dei comportamenti adattivi riferiti dalle mamme dei due gruppi linguistici. L'obiettivo è dunque quello di escludere che ciò che viene riportato del funzionamento adattivo dei bambini italiani e tedeschi evidenzia una tendenza ad enfatizzare tratti considerati socialmente desiderabili piuttosto che indicare una effettiva differenza nelle abilità espresse dai bambini. Riguardo a questo costrutto dall'analisi dei dati non sono state rilevate differenze significative nei punteggi alla MC-SDS tra le mamme del gruppo linguistico italiano e quelle del gruppo linguistico tedesco.

Per verificare l'effetto della desiderabilità sociale sui comportamenti adattivi dei bambini riferiti dalle loro mamme è stata condotta un'analisi della varianza multivariata (MANCOVA) con variabili dipendenti le quattro scale composte delle VABS (Comunicazione, Abilità quotidiane, Socializzazione, e Abilità motorie), un fattore fisso tra soggetti rappresentato dall'etnia, ed una covariata (desiderabilità sociale). Poiché il modello di analisi utilizzato presuppone che non ci sia interazione tra i termini (Stevens, 1996, p. 347), si è in primo luogo dovuto accertare che i due gruppi culturali non presentassero delle differenze rispetto alla

tendenza a dare risposte socialmente desiderabili. L'interazione a due vie (etnia x desiderabilità sociale) ha mostrato che non c'è un effetto significativo dell'interazione tra gruppo culturale di appartenenza e tendenza a rispondere in modo conforme alla desiderabilità sociale sui *report* relativi ai comportamenti adattivi dei bambini ($F_{4,71} = .227$; $p = .92$, *n.s.*). A livello multivariato non abbiamo riscontrato alcun effetto significativo della desiderabilità sociale sulle quattro variabili dipendenti ($F_{4,72} = .522$; $p = .72$, *n.s.*). Osservando i risultati dell'analisi della varianza multivariata si può però affermare che l'etnia ha un effetto significativo sul comportamento adattivo dei bambini ($F_{4,72} = 9.548$; $p < 0.001$, $\eta^2_p = .34$). In Figura 4.3 vengono riportate le medie marginali attese dei punteggi di comportamento adattivo delle VABS corrette per la desiderabilità sociale.

Figura 4.3 Medie marginali attese del comportamento adattivo corrette per desiderabilità sociale

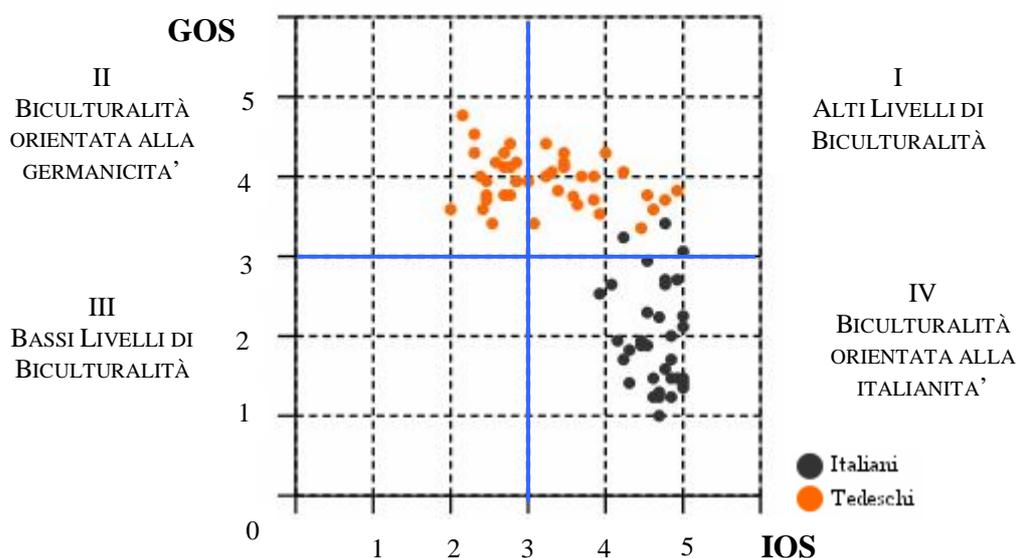


4.1.5.5 Livelli di acculturazione nei due gruppi linguistici

Nello Studio II, a differenza di quanto accaduto nella ricerca precedente, tutte le mamme hanno compilato e riconsegnato il questionario relativo ai livelli di acculturazione. I questionari codificati hanno prodotto i risultati che vengono di seguito presentati.

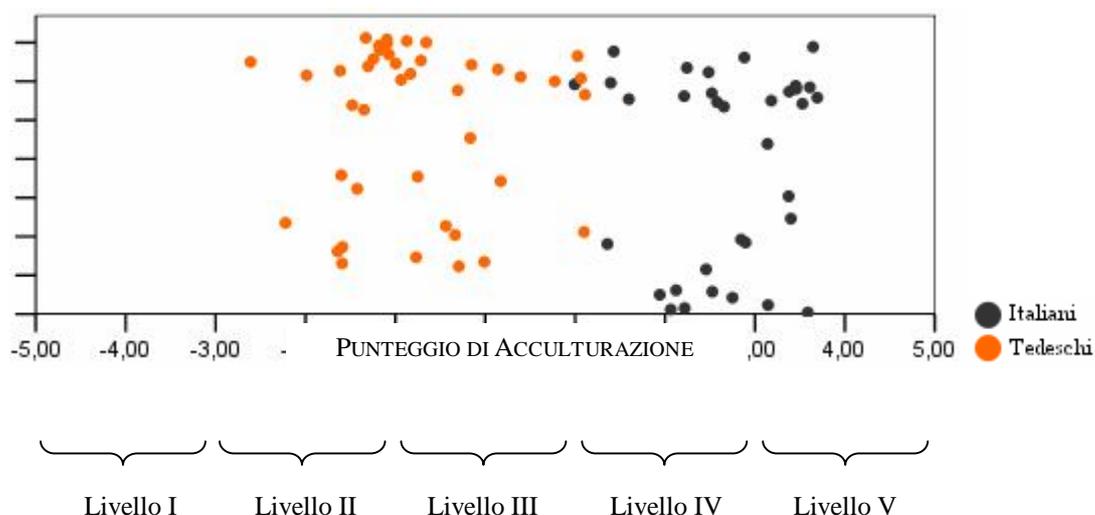
Analizzando l'andamento dei punteggi di orientamento verso la cultura italiana (IOS) e quelli verso la cultura tedesca (GOS) che ciascun soggetto ottiene nella scala di acculturazione ARSMA-II (Fig. 4.4), trova conferma l'ipotesi formulata di una maggiore biculturalità presso le mamme del gruppo linguistico tedesco rispetto a quelle del gruppo linguistico italiano. Oltre la metà delle mamme tedesche sono collocate nel primo quadrante (che indica alti livelli di biculturalità), mentre le restanti si trovano nel secondo quadrante presentando livelli di biculturalità prevalentemente orientato alla germanicità. Poche sono le mamme italiane in cui la compresenza di caratteristiche afferenti alla cultura italiana è bilanciata dalla presenza delle caratteristiche afferenti alla cultura tedesca (quadrante primo). Tra le mamme italiane prevale infatti un orientamento abbastanza netto verso la propria cultura (quadrante quarto). Come già rilevato nello Studio I, il terzo quadrante è completamente vuoto.

Figura 4.4 Distribuzione dei partecipanti allo Studio II per grado di acculturazione



In Fig. 4.5 è possibile osservare la distribuzione delle mamme dei due gruppi etnici rispetto al livello di acculturazione ottenuto sottraendo l'orientamento verso la cultura tedesca da quello verso la cultura italiana. Complessivamente, le mamme del gruppo linguistico tedesco sono molto spostate verso l'area centrale, quella che si colloca intorno allo zero e che segna la perfetta equidistanza tra le culture in oggetto. Alcune mamme tedesche sono collocate anche oltre la linea ideale della biculturalità (posta al punto 0), segnalando che le caratteristiche della cultura italiana prevalgono su quelle della cultura tedesca. Il gruppo delle mamme italiane è più compatto, meno distribuito lungo l'asse dell'acculturazione e maggiormente concentrato in un'area che sta tra +2 e +4. Alcune mamme italiane si collocano sulla soglia che separa la biculturalità dall'orientamento verso la cultura italiana (+1).

Figura 4.5 Distribuzione dei partecipanti allo Studio II rispetto al punteggio di acculturazione



Esaminando la distribuzione delle mamme rispetto ai livelli di acculturazione creati (Tab. 4.8), possiamo osservare che oltre il 44% delle mamme tedesche è biculturale a fronte della presenza in questa categoria di un solo soggetto del gruppo linguistico italiano. Il 58.8% delle mamme italiane risulta essere orientato all'italianità, ed il 38.2% molto orientato all'italianità.

Tra le mamme del gruppo linguistico tedesco occupa la fascia estrema, quella molto orientata alla germanicità, un solo soggetto, mentre il 44.2% risulta essere orientato alla germanicità.

Infine, alcune mamme tedesche si sentono più di cultura italiana che germanica (9.3%).

Tabella 4.8 Frequenze e percentuali nei Livelli di Acculturazione per gruppo linguistico (Studio II)

DESCRIZIONE		ITALIANI		TEDESCHI		TOTALE	
		N ₍₃₄₎	%	N ₍₄₃₎	%	N ₍₇₇₎	%
Livello I	Molto orientato alla germanicità			1	2.3	1	1.3
Livello II	Orientato alla germanicità			19	44.2	19	24.7
Livello III	Biculturale	1	2.9	19	44.2	20	26.0
Livello IV	Orientato all'italianità	20	58.8	4	9.3	24	31.2
Livello V	Molto orientato all'italianità	13	38.2			13	16.9

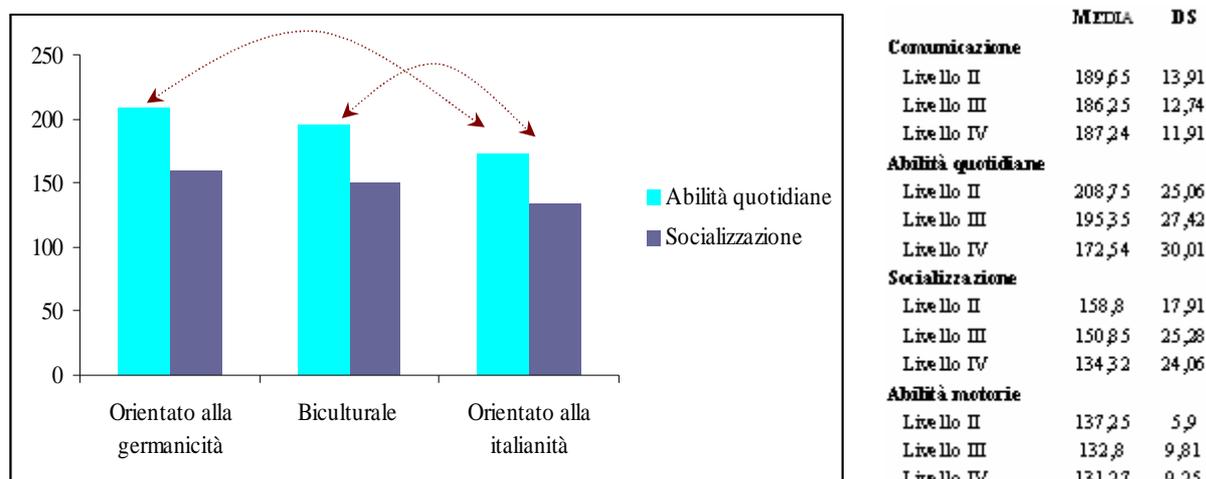
4.1.5.6 VABS e ARSMA-II

I cinque livelli di acculturazione, analogamente a quanto già descritto per lo Studio I, sono stati ricodificati e ridotti a tre per ragioni di numerosità ottenendo rispettivamente: “orientato alla germanicità”, “biculturale”, ed “orientato all'italianità”. Per mezzo di un'analisi della varianza multivariata (MANOVA) è stato valutato l'effetto del grado di acculturazione materna sui comportamenti adattivi dei bambini misurati attraverso le scale VABS.

Si può osservare che l'acculturazione materna esercita un effetto significativo sui punteggi di comportamento adattivo misurati attraverso le scale VABS ($F_{8,144} = 3.414$; $p = .001$, $\eta^2_p = .16$).

Anche in questo caso l'andamento dei punteggi è molto simile a quello già osservato nel precedente studio (Fig. 4.6): le mamme biculturali riferiscono abilità di tipo adattivo nei loro figli intermedie rispetto alle mamme che hanno uno spiccato orientamento culturale tedesco o a quelle il cui orientamento culturale è rivolto all'italianità. Dall'analisi univariata emerge che il livello di acculturazione materna influenza sia i punteggi della scala delle Abilità quotidiane ($F_{2,74} = 11.692$; $p = .0001$, $\eta^2_p = .24$), sia quelli della scala della Socializzazione ($F_{2,74} = 8.243$; $p = .001$, $\eta^2_p = .18$).

Figura 4.6 Medie di Abilità quotidiane e Socializzazione (VABS) per Livelli di acculturazione (Studio II)



Attraverso l'analisi post-hoc con il metodo Bonferroni possiamo osservare quali livelli di acculturazione differiscono tra loro in modo statisticamente significativo rispetto alle scale *Vineland* esaminate. Come si può osservare dalle medie riportate in Tabella 4.9, le mamme orientate alla germanicità differiscono significativamente nei *report* sulle abilità adattive dei loro figli dalle mamme orientate all'italianità. Anche le mamme che hanno un orientamento biculturale riportano punteggi significativamente più alti rispetto alle mamme orientate all'italianità. Queste differenze, anche se di intensità differenti, riguardano sia la scala delle Abilità quotidiane che quella della Socializzazione.

Tabella 4.9 Confronti multipli con il metodo Bonferroni (Studio II)

	LIVELLI DI ACCULTURAZIONE		
	LIVELLO II (Orientato alla germanicità)	LIVELLO III (Biculturale)	LIVELLO IV (Orientato all'italianità)
Abilità quotidiane	208.75*** (II-IV)	195.35** (III-IV)	172.54*** e ** (II-IV) e (III-IV)
Socializzazione	158.80*** (II-IV)	150.85* (III-IV)	134.32*** e * (II-IV) e (III-IV)

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

Il punteggio di acculturazione costituisce un indicatore della compresenza nel soggetto di due orientamenti culturali (italiano vs tedesco). Se il rapporto tra le due culture è bilanciato il punteggio di acculturazione assumerà valori molto prossimi allo zero, viceversa nel caso in cui dovesse esserci la netta prevalenza di un orientamento culturale sull'altro il punteggio di acculturazione potrà assumere o valori molto grandi (orientamento italiano) oppure molto piccoli (orientamento tedesco). Osservando le correlazioni tra il punteggio di acculturazione delle mamme distinte per gruppo linguistico di appartenenza con i punteggi grezzi delle scale VABS (Tab. 4.10), possiamo osservare che le due grandezze correlano negativamente per entrambi i gruppi culturali. Da un'analisi correlazionale stratificata per etnia emerge che l'intensità delle correlazioni negative è molto più forte entro il gruppo linguistico tedesco che entro il gruppo linguistico italiano. In particolare, i due gruppi di mamme presentano correlazioni simili rispetto al dominio della Socializzazione, mentre gli indici di correlazione si differenziano in modo sostanziale rispetto alla Comunicazione, alle Abilità quotidiane ed alle Abilità motorie. In queste aree di comportamento adattivo il punteggio riferito dalle mamme tedesche ha un andamento inverso rispetto al punteggio di acculturazione, di intensità superiore a quello esibito dalle corrispondenti mamme del gruppo linguistico italiano.

Tabella 4.10 Correlazioni tra i punteggi delle scale VABS e il punteggio di acculturazione

		Punteggio di Acculturazione
Italiani		
	Comunicazione	-.188
	Abilità quotidiane	-.327
	Socializzazione	-.308
	Abilità motorie	-.064
Tedeschi		
	Comunicazione	-.386**
	Abilità quotidiane	-.365**
	Socializzazione	-.282
	Abilità motorie	-.404**

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

4.2 Discussione dello Studio II

Un primo obiettivo di questo secondo studio era quello di verificare se permanessero le differenze riscontrate nella precedente ricerca riguardo ai livelli di sviluppo dei comportamenti adattivi nei bambini dei due gruppi etnici che vivono in Alto Adige-Südtirol. La nostra ipotesi è che la cultura tedesca si differenzi da quella italiana rispetto alle aspettative di autonomia personale e competenza sociale che i bambini debbono conseguire nel corso della prima infanzia. Dall'analisi delle interviste emerge che le mamme del gruppo linguistico tedesco riferiscono che i loro figli sono significativamente più abili dei corrispondenti bambini italiani nei domini delle Abilità quotidiane e della Socializzazione. Tra i tre ed i cinque anni i bambini del gruppo linguistico tedesco esprimono abilità di indipendenza personale e di interazione sociale appropriata più elevata di quella dei pari del gruppo linguistico italiano. Le differenze riportate dalle mamme delle due etnie nelle abilità adattive dei loro figli rimandano alla presenza di obiettivi evolutivi differenti nelle due comunità culturali. I risultati emersi da questi due studi sono coerenti con quanto viene riportato in

letteratura. In uno studio etnografico sulle pratiche di allevamento e sugli obiettivi di socializzazione delle famiglie italiane New (1988) sottolinea una tendenza delle madri a “scoraggiare comportamenti autonomi o ad attività quotidiane indipendenti” (p. 62), quali dormire da soli, esplorare l’ambiente, o giocare senza la presenza di un adulto. Per le mamme italiane lo sviluppo è un evento naturale che si dispiega in modo spontaneo senza richiedere alcun intervento (New, 1988, 1994; New & Richman, 1996; Welles-Nyström, New, & Richman, 1994; Bornstein, Giusti, Leach, & Venuti, 2005), e considerano più importante l’interazione e lo scambio affettuoso con il proprio bambino che la stimolazione di tipo didattico (Senese, 2003). Le etnoteorie genitoriali delle mamme tedesche sono invece orientate verso un modello culturale che promuove l’indipendenza e l’autonomia personale del bambino, ed il rispetto dell’adulto che si manifesta nell’uso delle forme di cortesia (Keller & Lamm, 2005; Lamm & Keller, 2007; Keller, Hentschel, Yovsi, Lamm, Abels, & Haas, 2004).

La diversità culturale del gruppo linguistico italiano e tedesco che hanno partecipato al nostro studio ci ha obbligati a considerare l’eventuale impatto che tali differenze potevano avere sulle informazioni ricavate attraverso una metodologia di tipo *self-report*. Anche una sommaria rassegna degli studi di psicologia sociale suggerisce che è importante considerare gli effetti di possibili alterazioni nelle risposte dovuti alla desiderabilità sociale quando si utilizzano strumenti di rilevazione basati su questo tipo di metodologia (Manganelli Rattazzi, 1990, 2000; Zammuner, 1998). Nel nostro studio si trattava pertanto di comprendere se ciò che le madri italiane e tedesche riferiscono dei comportamenti adattivi dei loro figli riflettesse più la tendenza ad impressionare l’interlocutore, dando rilievo a caratteristiche ritenute desiderabili piuttosto che indicare una reale differenza nelle abilità espresse dai bambini. I risultati mostrano che le mamme del gruppo linguistico italiano e quelle del gruppo

linguistico tedesco non si differenziano nelle risposte riguardanti la desiderabilità sociale (MC-SDS) e che non esiste un effetto di questo costrutto sui punteggi di comportamento adattivo in nessuna delle scale e subscale VABS.

Un secondo obiettivo di questo studio era quello di esaminare la struttura della rete sociale di supporto all'attività genitoriale delle mamme italiane e tedesche e confrontarla con quella emersa nello studio precedente. In particolare, si sono analizzati tre tipi di informazioni: la configurazione della rete sociale materna in entrambi i gruppi, il grado di soddisfazione nei confronti dell'aiuto e del supporto ricevuto dalla rete, ed infine la relazione esistente tra sostegno genitoriale e sviluppo del bambino. L'organizzazione complessiva delle reti materne in questa seconda ricerca risulta essere molto simile nelle due etnie, e del tutto vicina a quella presentata nello Studio I. Anche in questo caso la fonte di maggior sostegno per le mamme tedesche è rappresentata da una persona con cui si ha una relazione d'amicizia, mentre le mamme italiane dichiarano di ottenere supporto genitoriale in primo luogo dal proprio genitore. Il grado di soddisfazione per il supporto emotivo e genitoriale che si ottiene dalla propria rete è significativamente inferiore nelle mamme italiane rispetto alle mamme tedesche. Ancora una volta si può osservare che l'impegno per la gestione della casa e l'aiuto ricevuto sono molto simili nei due gruppi di mamme, mentre esiste una differenza significativa rispetto alla quantità di ore dedicate alla cura del bambino e all'ammontare di sostegno ricevuto. Le mamme italiane dichiarano di spendere molte più ore delle mamme tedesche e di ottenere anche molto più aiuto, ma questo non sembra influenzare la loro percezione e il loro grado di soddisfazione nei confronti della rete. Infine, anche in questo caso, non è stata rilevata alcuna differenza significativa nella quantità di contatti che le mamme dei due gruppi hanno con le rispettive reti.

Studiare le attività quotidiane delle due comunità culturali e la loro relazione con il funzionamento adattivo dei rispettivi bambini costituiva il terzo obiettivo di questo studio. Abbiamo chiesto alle mamme che hanno partecipato alla ricerca di raccontarci le loro routine giornaliere in modo da poter cogliere attraverso un'analisi delle narrative l'organizzazione familiare abituale, le attività partecipate da genitori e figli, il senso che vi viene attribuito ed il valore funzionale delle pratiche descritte alla realizzazione del progetto di crescita delineato entro ciascuna cultura (Weisner, 1984; 1997). Fanno parte di queste attività culturalmente orientate soprattutto le azioni più comuni, come il prepararsi per andare a letto, l'ora in cui si decide che il bambino debba dormire, la preparazione del pranzo, la scelta dell'ora in cui mangiare e la decisione se farlo assieme oppure separatamente. Le interviste, sottoposte ad analisi tematica e codificate da due giudici indipendenti, hanno mostrato che le famiglie del gruppo linguistico italiano e quelle del gruppo linguistico tedesco si differenziano in modo significativo solamente rispetto alla dimensione di cui fanno parte le azioni del bambino in famiglia e le sue attività a scuola. I bambini del gruppo linguistico tedesco vengono raccontati dalle loro mamme come protagonisti autonomi di attività quali prepararsi e vestirsi da soli alla mattina prima di andare all'asilo, giocare senza interrompere gli adulti, apprestarsi ad andare a letto ed addormentarsi senza la presenza del genitore. A scuola, invece, i bambini del gruppo linguistico tedesco vengono maggiormente coinvolti nella preparazione del pranzo, si servono da soli mettendo il cibo nel piatto, e decidono in autonomia a quali attività formative prendere parte tra un ventaglio di laboratori attivi. I punteggi della dimensione *Bambino e Scuola* risultano infine fortemente correlati con i domini delle VABS Abilità quotidiane e Socializzazione.

Le differenze nei comportamenti adattivi dei bambini italiani e tedeschi richiamano l'attenzione sul fatto che l'adattamento umano non avviene in uno contesto astratto, vuoto, ma

si realizza sempre in un ambiente culturalmente determinato, strutturato con delle proprie regole di funzionamento. In questo senso la cultura ha una sua consistenza immediata, fenomenologica, legata all'esperienza di tutti i giorni. Dalle narrazioni delle routine quotidiane emerge che i due gruppi linguistici conviventi si distinguono nelle modalità con cui vengono realizzate le attività di tutti i giorni perché rispondono ad idee e a progetti di sviluppo diversificati.

L'antropologia culturale di Weisner, Coots e Bernheimer (1997) mostra come le routine, le attività che quotidianamente mettiamo in atto, rappresentino delle microunità di analisi culturale che consentono di comprendere il progetto di sviluppo umano individuato da ciascuna comunità per i propri figli. Le azioni che svolgiamo di giorno in giorno sono quelle considerate, anche se in modo spesso inconsapevole, come funzionali alla prosecuzione di quel progetto e rappresentano il miglior compromesso possibile tra le risorse disponibili e gli obiettivi ritenuti irrinunciabili. Pensare allo sviluppo del bambino come ad un processo maturativo sollecitato da differenti livelli di stimolazione costituisce una visione riduttiva del più ampio progetto culturale ed adattivo che ha luogo entro ogni anche piccola "nicchia di sviluppo ecoculturale" (Weisner, 1984; 1997; Bernheimer, Gallimore, & Weisner, 1990; Gallimore, Goldenberg, & Weisner, 1993; Weisner, Matheson, & Bernheimer, 1996).

Da ultimo, questo studio intendeva esaminare il grado di acculturazione delle mamme dei due gruppi etnici e chiarire la relazione esistente tra identità culturale materna e *report* sui livelli di sviluppo dei comportamenti adattivi dei bambini. Dall'analisi dei dati emerge che quasi la metà delle mamme del gruppo linguistico tedesco risulta essere biculturale, mentre solo una minoranza estremamente ridotta delle mamme italiane rientra in questa categoria. Anche in questo secondo gruppo di partecipanti il gruppo linguistico tedesco risulta essere più acculturato di quello italiano, il quale conferma una tendenza già rilevata nello studio

precedente di forte radicamento ed orientamento verso la propria cultura di appartenenza. Va comunque sottolineato che questi risultati sono coerenti con il fatto che le mamme dello studio erano tutte residenti nella città di Bolzano in cui il gruppo linguistico tedesco rappresenta una minoranza (26.29%) rispetto alla maggioranza dei cittadini che si dichiarano appartenenti al gruppo linguistico italiano (73.00%). Tale sproporzione può tradursi in una maggiore esposizione del primo gruppo all'interazione con il secondo ed alla necessità di acquisire tratti e caratteristiche che ne facilitino l'integrazione nell'ambiente di inserimento. Tuttavia, i dati che riguardano l'intero territorio provinciale indicano una maggiore biculturalità ed un più elevato livello di bilinguismo tra le persone di etnia tedesca rispetto a quelle di etnia italiana, descrivendo così un fenomeno che non sembra essere circoscritto alla sola città di Bolzano (ASTAT, 2006).

Infine, anche in questo studio emerge che l'acculturazione materna ha un effetto sulle abilità adattive riferite. Le madri che sono classificate biculturali dichiarano abilità adattive dei loro figli intermedie rispetto a quelle riportate dalle mamme tedesche o dalle mamme italiane. In particolare i livelli di acculturazione che tra loro differiscono in modo statisticamente significativo sono quelli dell'orientamento per la cultura tedesca nei confronti dell'orientamento per la cultura italiana, e del livello di biculturalità rispetto all'orientamento italiano. I domini adattivi in cui queste differenze si sono rivelate particolarmente forti riguardavano le Abilità quotidiane e la Socializzazione, confermando l'idea che la cultura tedesca individua nell'acquisizione dell'indipendenza personale e dell'autonomia sociale uno degli obiettivi primari da conseguire nella prima infanzia.

DISCUSSIONE GENERALE

L'ipotesi che ha guidato il presente studio è che i bambini del gruppo linguistico italiano e quelli del gruppo linguistico tedesco presentino delle differenze nei livelli di sviluppo dei comportamenti adattivi che riflettono le diverse aspettative sociali delle rispettive comunità culturali di appartenenza. Obiettivo principale di questa ricerca è stato dunque quello di valutare e confrontare il funzionamento adattivo dei bambini e delle bambine appartenenti alle due principali comunità che vivono a stretto contatto l'un con l'altra nella regione più settentrionale del territorio italiano, l'Alto Adige-Südtirol.

Tre sono state le premesse teoriche su cui si è fondato il nostro studio. La prima è che tutte le società umane condividono alcuni aspetti comuni (le cosiddette "costanti culturali") e che i processi psicologici di base sono specie-specifici, appartengono cioè alla natura dell'uomo, su cui la cultura crea delle variazioni nel corso dello sviluppo e delle attività quotidiane. La seconda è che il comportamento umano si sviluppa e si esprime in modo differente in relazione alle richieste che provengono dal contesto ecologico e culturale. La terza premessa è che ciascuna cultura possiede un progetto di sviluppo per i propri membri, che afferma e realizza attraverso una serie di routine quotidiane costituite da attività culturali cui i bambini prendono parte.

Il confronto tra i due gruppi linguistici ha permesso di meglio comprendere come gli obiettivi evolutivi dell'autonomia personale e della responsabilità sociale vengano perseguiti entro un

medesimo contesto ecologico che presenta marcate differenze culturali. Inoltre, esso invita a riflettere sulla più generale relazione tra cultura e sviluppo umano in contesti che sempre più frequentemente divengono multi-etnici e pluriculturali.

Nei due studi condotti emerge che le mamme del gruppo linguistico tedesco riferiscono che i loro figli presentano competenze di indipendenza personale ed autonomia sociale più elevata di quella dei bambini del gruppo linguistico italiano. A parità d'età i bambini tedeschi sono più indipendenti nello svolgere alcune delle comuni attività quotidiane che riguardano la cura della persona, la gestione responsabile delle proprie cose, e dimostrano di saper interagire in modo appropriato con gli altri in situazioni di tipo formale ed informale. Questi risultati mostrano come la cultura tedesca ponga grande enfasi sulla precoce acquisizione di abilità e competenze che rendono i bambini molto presto indipendenti dalle cure genitoriali e capaci di interagire socialmente nel rispetto delle regole richieste dalla vita collettiva.

Nell'interpretare i risultati della nostra ricerca abbiamo ritenuto opportuno tenere presente alcuni dei molti fattori che possono influenzare le percezioni dell'adulto rispetto alle caratteristiche del proprio bambino e che potevano avere come effetto quello di favorire un gruppo rispetto ad un altro. Per questa ragione sono state controllate sia diverse sorgenti di possibile distorsione del materiale raccolto, sia alcuni dei più rilevanti aspetti della psicologia del *caretaker* quali la conoscenza relativa allo sviluppo del bambino o la sua percezione di quanto sia possibile influenzarne il benessere e la crescita, nel tentativo di trattare con la maggior cautela possibile i risultati della nostra ricerca.

I risultati dell'indagine portano ad escludere che le differenze registrate nei comportamenti adattivi dei bambini italiani e tedeschi possano essere imputabili alle convinzioni, alle credenze, o ancora alle conoscenze materne relative all'accudimento del bambino, al grado con cui il genitore ritiene di poter esercitare un controllo sugli eventi che influenzano la

crescita del figlio, o infine a peculiari tratti psicologici delle mamme. Le differenze nei comportamenti adattivi risultano però altamente associate alle attività quotidiane che vengono svolte entro ciascuna comunità culturale con i propri figli. L'assenza di differenze nelle altre dimensioni dell'EFI richiama l'attenzione sul fatto che il contesto ecologico delle famiglie, la loro ecocultura familiare, pur presentando delle interessanti variazioni, non è collegata al diverso funzionamento adattivo dei bambini delle due etnie. Questo dato è peraltro coerente con quanto rilevato dall'analisi delle reti di supporto sociale materne.

Sono le attività narrate che quotidianamente vengono svolte dal bambino, in famiglia e a scuola, ad essere significativamente diverse nei due gruppi etnici. Qui la cultura acquista uno spessore reale, una consistenza fenomenologica, immediata che investe l'esperienza di tutti i giorni. Kertzer (1995) sottolinea come gli antropologi abbiano a lungo dibattuto su come definire il concetto di cultura, se considerarla in modo più teorico come l'insieme dei modelli storicamente trasmessi di significati incorporati in simboli, oppure in un senso più concreto come il repertorio appreso di pensieri ed azioni condivise dagli appartenenti ad un gruppo sociale. Le comunità umane nella loro vita quotidiana intrecciano indissolubilmente ciò che ci sforziamo di tenere rigorosamente separato.

Sebbene non ci siano altri studi attuali riguardanti lo sviluppo adattivo dei bambini altoatesini con cui confrontare direttamente i risultati delle nostre ricerche, essi supportano però quanto emerge da un pionieristico studio di antropologia culturale di due etnografi americani degli anni '60 (Wolf & Cole, 1974) che a diverse riprese trascorsero alcuni anni nell'alta Aunania, poco distante dalla città di Bolzano. Inoltre, sono coerenti con un moderno filone di ricerca sulla socializzazione individualistica tipica della cultura tedesca, in cui si evidenzia come sul piano evolutivo venga posta grande enfasi sulla precoce acquisizione di forte autonomia ed

indipendenza da parte dell'individuo (Keller & Lamm, 2005; Keller, Borke, Yovsi, Lohaus, & Jensen, 2005; Keller, Völker, & Yovsi, 2005; Lamm & Keller, 2007).

Tra il 1957 ed il 1967 Wolf e Cole (1974) studiarono le interazioni sociali di due villaggi uno in lingua italiana (Tret), ed uno in lingua tedesca (Saint Felix) situati a non più di tre km l'uno dall'altro presso il confine linguistico della valle di Non. Rispetto al dibattito di quegli anni intorno al determinismo ecologico, secondo cui sarebbero state innanzitutto le caratteristiche ambientali a determinare l'organizzazione e le soluzioni adattive adottate da ciascuna comunità, l'antropologia culturale di Wolf e Cole mostrò che gli abitanti dei due paesi limitrofi pur condividendo le condizioni difficili dell'ecosistema alpino, avevano sviluppato e mantenevano strutture sociali molto diversificate. Una sottile linea di confine, una "frontiera nascosta", separava la formazione sociale "latina" di Tret da quella "tedesca" di Saint Felix, ed interrogava sia i meccanismi dell'adattamento umano, sia la formazione di modelli culturali e simbolici così differenti. La conclusione cui arrivarono i due etnografi era che il sentimento di diversità che separava la popolazione romanza da quella tedesca non era frutto solo delle evoluzioni storiche e nazionali che avevano reso gli uni 'Italiani' e gli altri 'Tedeschi' (e quindi di natura squisitamente ideologica), rispetto a cui le costrizioni ambientali dell'economia dell'alta montagna avrebbero agito imponendo alle due comunità di avvalersi di meccanismi di adattamento del tutto simili tali da istituire una condizione di equilibrio al di qua ed al di là della frontiera nascosta, ma si esprimeva invece in pratiche sociali radicalmente divergenti. I sistemi culturali di riferimento diventavano dei modelli normativi che agivano a livello di definizione delle priorità personali, che guidavano le strategie d'azione dei singoli e le aspettative di risposta da parte degli altri membri della comunità. In generale, secondo Davis (1980), Wolf e Cole descrivono diversità nei modelli culturali lungo le universali linee di differenziazione della socializzazione (il rispetto per

l'autorità, l'organizzazione della famiglia, le relazioni con i parenti, ed il grado di apertura nei confronti delle relazioni con gli altri membri della comunità).

Il lavoro dei due etnografi americani presenta sicuramente delle differenze rilevanti rispetto al nostro studio, sia perché è stato svolto in condizioni ecologiche rurali montane e non urbane, sia perché costituisce uno spaccato di una vita agro-pastorale che non appare più attuale. Tuttavia alcuni dei risultati presentati ne *La frontiera nascosta* risultano di notevole interesse e trovano corrispondenza anche nel nostro studio. In primo luogo Wolf e Cole, avvalendosi di una metodologia diversa da quella da noi utilizzata, in una ricerca che mescola ed intreccia sapientemente l'indagine antropologica con quella storica, giungono ad affermare la presenza nel medesimo territorio di due gruppi etnici che esprimono modelli culturali e simbolici differenti, esito delle complesse dinamiche storiche, che l'ambiente ecologico alpino non riesce a ridurre a mere differenze 'ideologiche'. Le comunità di Tret e Saint Felix rappresentano una sorta di emblema della diversità dei due gruppi etnici che convivono nel territorio sudtirolese e che rivendicano e coltivano le loro specificità culturali pur nella continua interazione. In secondo luogo lo studio antropologico di Wolf e Cole mostra come tali modelli culturali non possano essere considerati astrattamente diversi, ma vengano definiti e si sostanzino in vere e proprie pratiche sociali che articolano soluzioni alternative a livello di struttura e organizzazione collettiva e divengono una sorta di manifestazione delle caratteristiche della cultura espressa dalle due comunità. La diversità tra gli abitanti dei due villaggi non è situata solo al livello di rappresentazione ideologica, ma anche sul piano della pratica, delle attività che vengono agite sul piano sociale. Terzo ed ultimo punto, questi modelli culturali rappresentano dei "quadri cognitivi" che hanno un ruolo attivo nella vita quotidiana e collettiva, perché orientano le azioni dei membri della comunità, e perché ne influenzano le aspettative sociali.

Keller (2003), occupandosi dei differenti modelli culturali di competenza che informano lo stile delle interazioni tra genitore e bambino e le relative concezioni dell'infanzia in diverse comunità, afferma che le madri tedesche possono essere considerate come rappresentative di una 'prototipica' cultura orientata alla promozione dell'indipendenza personale. Le strategie genitoriali adottate dalle mamme tedesche evidenziano una priorità culturale nella precoce separazione del bambino dalle figure genitoriali, nella forte acquisizione di autonomia e nella manifestazione di rispetto dell'adulto attraverso l'uso appropriato delle forme di cortesia.

In sintonia con questi risultati, ma avendo seguito un percorso diverso, il nostro studio evidenzia come le differenze nei comportamenti adattivi dei bambini del gruppo linguistico italiano e tedesco rimandino alla presenza di modelli culturali eterogenei che agiscono nell'organizzare le pratiche quotidiane, le routine familiari, e nel fissare le priorità evolutive dell'infanzia. Pur avendo preso in esame un campione abbastanza contenuto, questo studio ha consentito non solo di ottenere delle informazioni su due piccole popolazioni poco studiate, ma di affermare che anche in condizioni ecologiche molto simili, in una situazione di potenziale osmosi ed interazione tra gruppi etnici, la cultura di appartenenza è in grado di esercitare delle significative variazioni su processi universali come quello dell'adattamento umano. Questa variabilità è sicuramente rispecchiata dalla diversa organizzazione della vita familiare e dalle modalità con cui vengono realizzate le attività quotidiane. Tuttavia qualsiasi spiegazione esaustiva delle differenze riscontrate nei comportamenti adattivi dei bambini del gruppo linguistico italiano e di quello tedesco molto probabilmente implica un'analisi più approfondita del grado di interazione tra il piano biologico, psicologico e sociale.

Ciò che le mamme del gruppo linguistico italiano e tedesco riportano delle abilità espresse dai loro figli ci permette di svolgere alcune brevi considerazioni conclusive sul contributo di questa ricerca alla conoscenza del costrutto del comportamento adattivo. In primo luogo, le

differenze emerse nei due studi condotti rafforzano e confermano l'idea della natura contestuale dello sviluppo dei comportamenti adattivi. Essi costituiscono la risposta culturalmente determinata alle richieste che provengono dal proprio contesto di appartenenza; non ci raccontano e definiscono quali siano le capacità di un individuo, ma ci rivelano quali siano le interazioni tra quell'individuo ed il suo ambiente in relazione agli obiettivi di sviluppo programmati. In secondo luogo, le differenze tra i due gruppi etnici supportano l'idea che i comportamenti adattivi si sviluppino secondo traiettorie tracciate dalle culture o microculture locali e confermano l'esistenza di molteplici percorsi evolutivi. Da ultimo la variabilità culturale presente anche all'interno di un contesto molto piccolo come quello altoatesino mette in guardia da generalizzazioni troppo sbrigative.

Una limite di questo studio riguarda invece il fatto che non siamo in grado di dire, rispetto ai risultati che abbiamo ottenuto, se le differenze riportate dalle mamme dei due gruppi etnici rispecchino delle diversità effettive nei comportamenti dei bambini, oppure costituiscano un riflesso della percezione del genitore. Non abbiamo prodotto misurazioni e valutazioni dirette delle abilità adattive dei bambini dei due gruppi linguistici che ci consentono di rispondere a questa domanda. Tuttavia, il grado di affidabilità e validità delle VABS depone a favore dell'assunzione che le differenze riportate tra i due gruppi etnici e quelle tra maschi e femmine emerse nei nostri studi riflettano delle differenze reali nel funzionamento adattivo dei bambini. Molti ricercatori ritengono che le madri, in virtù del loro contatto prolungato con i bambini, possano costituire la fonte più ricca e avveduta di valutazione dei loro figli, e i *report* materni sono stati considerati misure valide ed accurate del comportamento infantile. Di conseguenza, la questione relativa al grado di affidabilità delle valutazioni materne è stata quasi interamente ricondotta ad una misurazione della convergenza tra i *report* materni e le valutazioni del comportamento del bambino da parte di altri osservatori, come ad esempio il

padre, gli insegnanti, oppure ricercatori addestrati. Questi tentativi di corroborazione hanno condotto a risultati di validità convergente solo parzialmente soddisfacenti. Nel caso della valutazione del temperamento del bambino il grado di accordo tra i *report* delle madri e le osservazioni obiettive generalmente cadevano nell'intervallo compreso tra .30 e .40 (Bates, Benigni, Bretherton, Campioni, & Volterra, 1979; Sameroff, Seifer, & Elias, 1982). Più alte risultavano invece le correlazioni tra le valutazioni fatte da altri osservatori e le misurazioni dirette, con valori compresi tra .60 e .90 (Riese, 1983).

Benché non esistano studi di confronto tra le stime complessive che la madre fa del comportamento adattivo del proprio bambino e rilevazioni più oggettive ottenute con misurazioni obiettive, possiamo però formulare alcune considerazioni a supporto della validità dei dati acquisiti. In primo luogo si deve osservare che il livello di attendibilità tra compilatori per le scale e subscale VABS della Forma completa – ovvero il grado di generalizzabilità della misurazione del funzionamento adattivo espresso dal livello di accordo tra le valutazioni fatte con insegnanti e genitori – è stato molto buono, con coefficienti di correlazione di magnitudo pari o superiore a .85. Un secondo punto riguarda il fatto che la valutazione del comportamento adattivo tramite terzi appartiene alla natura stessa del costrutto, la quale rappresenta una sorta di bilancio tra ciò che una persona effettivamente realizza e ciò che ci si aspetta dovrebbe saper fare. Un terzo punto, per ciò che attiene alla validità dei *report* materni sui comportamenti adattivi, riguarda il fatto che le VABS non richiedono alle madri di esprimere delle sensazioni o delle impressioni, ma di riferire comportamenti manifesti e concreti: gli item delle *Vineland* hanno per oggetto tappe dello sviluppo del bambino che il genitore può sicuramente notare. Infine, i *report* materni di per se stessi meritano di ricoprire un ruolo centrale nell'interesse del ricercatore invece che essere relegati alla dimensione riduttiva di valutazioni provenienti da un informatore la cui

obiettività è discutibile. Le percezioni materne costituiscono infatti una parte significativa del “luogo” in cui avviene lo sviluppo del bambino (Miller, 1988).

Almeno due sono le direzioni future per la prosecuzione di questo studio. Innanzitutto ci proponiamo di chiarire, attraverso l’impiego di una metodologia differente, se le differenze riportate dalle mamme corrispondano effettivamente a diversi livelli di sviluppo nei bambini dei due gruppi. Alcuni passi in questa direzione sono già stati intrapresi, chiedendo alle mamme dello Studio II di videoregistrare il momento del pasto in famiglia, per poter disporre di una misura obiettiva, un’osservazione naturalistica delle abilità quotidiane del bambino da confrontare con quelle riportate nell’intervista sui comportamenti adattivi. In secondo luogo desideriamo approfondire la conoscenza dell’organizzazione della vita delle famiglie italiane e tedesche per comprendere in che modo ed in che misura le pratiche culturali e le routine quotidiane agiscano sul potenziamento di alcune abilità e competenze.

Un secondo punto che richiede un ulteriore approfondimento, e che costituisce la seconda direzione di ricerca futura, prescinde dal grado di affidabilità delle valutazioni che le madri fanno dei loro figli, oppure dall’efficacia con cui diverse strategie genitoriali ottengono di sviluppare sensibilmente alcune abilità, e riguarda invece il significato che ciascuna cultura attribuisce al conseguimento di certi obiettivi di sviluppo. Per quali ragioni le medesime attività genitoriali di allevamento e accudimento del bambino possiedano valenze differenti e ci si aspetta rispondano ad obiettivi di sviluppo diversi appartiene propriamente al regno della psicologia. Su questo futuro terreno d’indagine la psicologia cross-culturale incontra nuovamente quella culturale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adams, G.L. (1999). *Comprehensive Test of Adaptive Behavior-Revised*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Alcock, A. (1982). *Geschichte der Südtirolfrage: Südtirol seit dem Paket 1970-1980*. Wien: Braumüller.
- Alcock, A. (2001). *The South Tyrol Autonomy. A short Introduction*. Londonderry: University of Ulster.
- Anastasi, A. (1986). Intelligence as a quality of behavior. In R.J. Sternberg & D.K. Detterman (Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 19-22). Norwood, NJ: Ablex.
- Angelillo, I., Ricciardi, G., Rossi, P., Pantisano, P., Langiano, E., & Pavia, M. (1999). Mothers and vaccination: Knowledge, attitudes, and behaviour in Italy. *Bulletin of the World Health Organization*, 77(3), 224-229.
- Antonucci, T.C. (1985). Personal characteristics, social support, and social behavior. In R.H. Binstock, & E. Shanas (Eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences* (3rd edn., pp. 94-128). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Aronson, E. (1995). *The social animal* (7th ed). New York: Freeman.
- Arroyo, C.G., & Zigler, E. (1995). Racial identity, academic achievement, and the psychological well-being of economically disadvantaged adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 903-914.
- Ashkanasi, N.M. (1985). Rotter's internal-external scale: Confirmatory factor analysis and correlation with social desirability for alternative scale formats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1328-1341.

- ASTAT, Istituto provinciale di statistica (2002). Censimento della popolazione 2001. *Astat informazioni*, 17, 1-16.
- ASTAT, Istituto provinciale di statistica (2006). *Barometro linguistico dell'Alto Adige. Uso della lingua ed identità linguistica in provincia di Bolzano*. Bolzano: La Bodoniana.
- Axia, G., & Weisner, T.S. (2000). La valutazione dell'ecocultura familiare. In G. Axia & S. Bonichini (Eds.), *La valutazione del bambino* (pp. 255-282). Roma: Carocci.
- Axia, V.D., & Weisner, T.S. (2002). Infant stress reactivity and Home Cultural Ecology of Italian infants and families. *Infant Behavior and Development*, 25(3), 255-268.
- Balboni G., & Pedrabissi, L. (2003). Adattamento italiano delle Vineland Adaptive Behavior Scales. Firenze: O.S. Organizzazioni Speciali.
- Balboni, G., Dantoni, D., & Pedrabissi, L. (2000). Vineland Adaptive Behaviour Scales-Class Room Edition: uno strumento di misura dell'adattamento scolastico. *I disturbi dell'apprendimento. IX Congresso Nazionale A.I.R.I.P.A.*
- Bamford, F.N. (1981). The abused and deprived child. *Practitioner*, 225(1353), 312-316.
- Barger, S.D. (2002). The Marlowe-Crowne affair: Short Forms, Psychometric Structure, and Social Desirability. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 286-305.
- Barnard, K.E., & Solchany, J.E. (2002). Mothering. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (2nd edn., pp. 3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bates, A.S., Wolinsky, F.D. (1998). Personal, financial, and structural barriers to immunization in socioeconomically disadvantaged urban children. *Pediatrics*, 101(4), 591-596.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Campioni, L., & Volterra, V. (1979). *The Emergence of Symbols: Communication and Cognition in Infancy*. Academic Press: New York.
- Baumrind, D. (1975). The contribution of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 14, 12-37.
- Becker, M.H., & Green, L.W. (1975). A family approach to compliance with medical treatment: A selective review of literature. *International Journal of Health Education*, 18(Z-11), 173-182.

- Bekridaki, G., & Weck, M. (1999). Konfliktlösung in ethnisch gespaltenen Gesellschaften. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, Heft 2*, 23-35.
- Bell, R.Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review, 75*(2), 81-95.
- Belle, D. (1982). Social ties and social support. In D. Belle (Ed.), *Lives in stress: Women and depression* (pp. 133-144). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*(1), 83-96.
- Belsky, J., Hertzog, G., & Rovine, M. (1986). Casual analyses of multiple determinants of parenting: empirical and methodological advances. In M.E. Lamb, A.L. Brown, B. Rogoff (Eds.), *Advances in Developmental Psychology: Vol 4*. (pp. 153-202). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benasich, A.A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Association with family and child outcomes. *Child Development, 67*(3), 1186-1205.
- Bernheimer, L.P., Gallimore, R., & Weisner, T.S. (1990). Ecocultural theory as a context for the Individual Family Service Plan. *Journal of Early Intervention, 14*(3), 219-233.
- Berry, J.W. (1969). On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology, 4*(2), 119-128.
- Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Eds.), *Acculturation: theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview Press.
- Berry, J.W. (1986). Multiculturalism and psychology in plural societies. In L.M. Ekstrand (Ed.), *Ethnic Minorities and Immigrants in a Cross-Cultural perspective* (pp. 35-51). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Berry, J.W. (1990). Psychology of acculturation. In J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation: Vol. 37* (pp. 201-234). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5-33.

- Berry, J.W. (1998). Acculturation and health: Theory and research. In S.S. Kazarian & D.R. Evans (Eds.), *Cultural clinical psychology: Theory research and practice* (pp. 39-57). New York: Oxford University Press.
- Berry, J.W. (2000). Cross-cultural psychology: A symbiosis of cultural and comparative approaches. *Asian Journal of Social Psychology*, 3(3), 197-205.
- Berry, J.W. (2006a). Acculturation: A conceptual Overview. In M.H. Bornstein & L.R. Cote (Eds.), *Acculturation and Parent-Child Relationships. Measurement and Development* (13-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berry, J.W. (2006b). Contexts of Acculturation. In D.L. Sam & J.W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 27-42). New York: Cambridge University Press.
- Berry, J.W., & Poortinga, Y.H. (2006). Cross-cultural theory and methodology. In J. Georgas, J.W. Berry, F.J. van de Vijer, C. Kagitçibaşı, & Y.H. Poortinga, *Families across cultures. A 30-Nation Psychological Study* (pp. 51-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J.W., & Sam, D.L. (1997). Acculturation and Adaptation. In J.W. Berry, M.A. Segall, & C. Kagitçibaşı (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 3. Social behaviors and application* (pp. 291-326). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., & Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural Psychology. Research and applications*. Cambridge: University Press. (trad. it. P. Inghilleri, *Psicologia transculturale. Teoria, ricerca, applicazioni*. Milano: Guerini Studio).
- Block, J.H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54(6), 1335-1354.
- Boan, C.H., & Harrison, P.L. (1997). Assessment of adaptive behavior. In R. Taylor (Ed.), *Assessment of individuals with mental retardation* (pp. 33-53). San Diego, CA: Singular Publishing Company.
- Bonichini, S., Axia, G., & Bornstein, M.H. (2007). Validation of the Parent Health Locus of Control Scales on an Italian sample. Manuscript submitted for publication.
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1987). Retrospective estimates of act frequencies: How accurately do they reflect reality? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 626-638.
- Bornstein, M.H. (1991). *Cultural Approaches to Parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

-
- Bornstein, M.H., & Cote, L.R. (2004). "Who is sitting across from me?". Immigrant mothers' knowledge of parenting and children's development. *Pediatrics*, *114*(5), 557-564.
- Bornstein, M.H., & Cote, L.R. (2006). Introduction. In M.H. Bornstein, & L.R. Cote (Ed.), *Acculturation and Parent-Child Relationships. Measurement and Development* (pp. 3-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M.H., & Haynes, O.M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, *69*(3), 654-671.
- Bornstein, M.H., Giusti, Z., Leach, D.B., Venuti, P. (2005). Maternal Reports of Adaptive Behaviours in Young Children: Urban-Rural and Gender Comparisons in Italy and United States. *Infant and Child Development*, *14*, 403-424.
- Bornstein, M.H., Hahn, C.S., & Haynes, O.M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, *24*(72), 267-304.
- Bornstein, M.H., Hahn, C.S., Suizzo, M., Cote, L. & Haynes, O.M. (2005). *Experiential, Sociodemographic, and Cultural Factors Predicting Mothers' Knowledge about Child Development and Childrearing: National, Immigrant, and Cross-National Studies*. Unpublished manuscript. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Bornstein, M.H., Tamis-LeMonda, C.S., Pascual, L., Haynes, O.M., Painter, K., Galperin, C. *et al.* (1996). Ideas about parenting in Argentina, France, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, *19*(2), 347-367.
- Boukydis, Z.C.F., Lester, B.M., & Hoffman, J. (1987). Parenting and social support networks in families of term and preterm infants. In Z.C.F. Boukydis (Ed.), *Research on support for parents and infants in the postnatal period* (pp. 61-83). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Bradley, C., Brewin, C.R., Gamsu, D.S., & Moses, J. (1984). Development of scales to measure perceived control of diabetes mellitus and diabetes related health beliefs. *Diabetic Medicine*, *1*(3), 213-218.
- Bril, B. (1995). Les apports de la psychologie culturelle comparative à la compréhension du développement de l'enfant. In J. Lautrey (Ed.), *Universel et différentiel en psychologie* (pp. 327-349). Paris: PUF.

- Brislin, R.W. (1980). Translation and content analysis of oral and written material. In H.C. Triandis, & J.W. Berry (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (vol.2, pp.389-444). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brislin, R.W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W.J. Lonner & J.W. Berry (Eds.), *Fields methods in cross-cultural research* (pp.137-164). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Brofenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brofenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F. (1986). The children of adolescent mothers: Physical, academic, and psychological outcomes. *Developmental Review*, 6(3), 224-251.
- Bruininks, R.H., Morreau, L.E., Gilman, C.J., & Anderson, J.L. (1991). *Adaptive living skills curriculum*. Itasca, IL: Riverside.
- Bruininks, R.H., Woodcock, R.W., Weatherman, R.F., & Hill, B.K. (1996). *Scales of Independent Behavior-Revised*. Itasca, IL: Riverside.
- Caldera, Y.M., Huston, A.C., & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 60(1), 70-76.
- Calvo, V., Mazzeschi, C., Zennaro, A., & Lis, A. (2002). Studio di alcuni aspetti di rischio connessi alle rappresentazioni di attaccamento di padri e madri. *Età Evolutiva*, 72, 68-73.
- Campbell, D.W., & Eaton, W.O. (1999). Sex differences in the activity level of infants. *Infant and Child Development*, 8(1), 1-17.
- Campbell, J.D. (1978). The child in the sick role: Contributions of age, sex, parental status, and parent values. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 35-51.
- Campbell, J.D., Trapnell, P.D., Heine, S.J., Katz, I.M., Lavalley, L.F., & Lehman, D.R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.

- Celano, M.P., & Tyler, F.B. (1991). Behavioral acculturation among Vietnamese refugees in the United States. *Journal of Social Psychology, 131*(3), 373-385.
- Cochran, M.M., & Brassard, J.A. (1979). Child development and social networks. *Child Development, 50*(3), 601-616.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: The Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colletta, N.D. (1979). Support systems after divorce: Incidence and impact. *Journal of Marriage and the Family, 41*(4), 837-846.
- Conrad, B., Gross, D., Fogg, L., & Ruchala P. (1992). Maternal confidence, knowledge, and quality of mother-toddler interactions: A preliminary study. *Infant Mental Health Journal, 13*(4), 353-362.
- Cooper, P.J., & Murray, L. (1998). Postnatal depression. *British Medical Journal, 316*(7148), 1884-1886.
- Corse, S.J., Schmid, K., & Trickett, P.K. (1990). Social network characteristics of mothers in abusing and nonabusing families and their relationships to parenting beliefs. *Journal of Community Psychology, 18*(1), 44-59.
- Cortés, D.E. (1994). Acculturation and its relevance to mental health. In R.G. Malgady & O. Rodriguez (Eds.), *Theoretical and conceptual issues in Hispanic mental health* (pp. 54-68). Melbourne, FL: Robert E. Krieger Publishing.
- Cote, L.R., & Bornstein, M.H. (2000). Social and didactic parenting behaviors and beliefs among Japanese American and South American mothers of infants. *Infancy, 1*(3), 363-374.
- Coulter W.A., & Morrow, H.W. (1978). A contemporary conception of adaptive behavior within the scope of psychological assessment. In W.A. Coulter & H.W. Morrow (Eds.), *Adaptive behaviour: Concepts and measurement*. New York: Grune & Stratton.
- Cowan, C.P, Cowan, P.A., Heming, G., Garrett, E., Coysh, W.S., Curtis-Boles, H., & Boles, A.J. (1985). Transitions to parenthood: his, hers, and theirs. *Journal of Family Issues, 6*(4), 451-481.
- Cramer, D. (2000). Social desirability, adequacy of social support and mental health. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*(6), 465-474.

- Crittenden, P.M. (1985). Social networks, quality of child rearing and child development. *Child Development, 56*(5), 1299-1313.
- Crnic, K., Greenberg, M., Ragozin, A., Robinson, N., & Basham, R. (1983). Effects of stress and social support on mothers of premature and full-term infants. *Child Development, 54*(1), 209-217.
- Crnic, K.A., & Greenberg, M.T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development, 61*(5), 1628-1637.
- Crockenberg, S.B. (1988). Social support and parenting. In W. Fitzgerald, B. Lester, & M. Yogman (Eds.), *Research on support for parents and infants in the postnatal period* (pp. 67-85). New York: Cambridge University Press.
- Crockenberg, S.B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development, 52*(3), 857-865.
- Crockenberg, S.B. (1987). Predictors and correlates of anger toward and punitive control of toddlers by adolescent mothers. *Child Development, 58*(4), 964-975.
- Cronbach, L.J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4th edn.). New York: Harper & Row.
- Crowne, D.P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*(4), 349-354.
- Cuéllar, I., Arnold, B., & Maldonado, R. (1995). Acculturation Rating Scale for Mexican Americans-II: A revision of the original ARSMA scale. *Hispanic Journal of behavioural Sciences, 17*(3), 275-304.
- Cuéllar, I., Harris, L.C., & Jasso, R. (1980). An acculturation scale for Mexican American normal and clinical populations. *Hispanic Journal of behavioural Sciences, 2*(3), 199-217.
- Cutrona, C.E., & Troutman, B.R. (1986). Social support, infant temperament and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development, 57*(6), 1507-1518.
- Damast, A.M., Tamis-LeMonda, C.S., & Bornstein, M.H. (1996). Mother child-play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development, 67*(4), 1752-1766.

- Davis, J. (1980). Social anthropology and the consumption of history. *Theory and Society*, 9(3), 519-537.
- De Vellis, R.F., De Vellis, B.M., Blanchard, L.W., Klotz, M.L., Luchok, K., & Voyce, C. (1993). Development and validation of the Parent Health Locus of Control Scales. *Health Education Quarterly*, 20(2), 211-225.
- Dichtelmiller, M., Meisels, S.J., Plunkett, J.W., Bozynski, M.E., Claflin, C., & Mangelsdorf, S.C. (1992). The relationship of parental knowledge to the development of extremely low birth weight infants. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 210-220.
- Doll, E.A. (1935). A genetic scale of social maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5, 180-190.
- Doll, E.A. (1965). *Vineland Social Maturity Scale*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Doná, G., & Berry, J.W. (1994). Acculturation attitudes and acculturative stress of Central American refugees. *International Journal of Psychology*, 29(1), 57-70.
- Drotar, D. (1981). Psychological perspectives in chronic childhood illness. *Journal of Pediatric Psychology*, 6(3), 211-228.
- Dukewich, T.L., Borkowski, J.G., & Whitman, T.L. (1996). Adolescent mothers and child abuse potential: An evaluation of risk factors. *Child Abuse and Neglect*, 20(11), 1031-1047.
- Eagly, A.H., Beall, A.E., & Sternberg, R.J. (2004). *The Psychology of Gender* (2nd edn.). New York: Guilford Press.
- Eaton, W.O., & Enns, L.R. (1986). Sex differences in human motor activity level. *Psychological Bulletin*, 100(1), 19-28.
- Edwards, A.L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York: Dryden Press.
- Egger, K. (1985). *Zweisprachige Familien in Südtirol. Sprachgebrauch und Spracherziehung*. Innsbruck: Institut für Germanistik.
- Eichinger, L. (2002). South Tyrol: German and Italian in a changing world. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(1-2), 137-149.

- Flannery, W., Reise, S.P., & Yu, J. (2001). An empirical comparison of acculturation models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1035-1045.
- Franco, J.N. (1983). An acculturation scale for Mexican American children. *Journal of General Psychology*, 108(2), 175-181.
- Frare, M., Axia, G., Battistella, P.A. (2002). Quality of life, coping strategies and family routines in children with headache. *Headache*, 42(10), 953-962.
- Fry, P.S. (1985). Relations between teenagers' age, knowledge, expectations and maternal behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 47-55.
- Fulton, A.M., Murphy, K.R., & Anderson, S.L. (1991). Increasing adolescent mothers' knowledge of child development: An intervention program. *Adolescence*, 26(101), 73-81.
- Furnham, A. (1986). Response bias, social desirability and dissimulation. *Personality and Individual Differences*, 7(3), 385-400.
- Furnham, A., Sadka, V. & Brewin, C.R. (1992). The development of an occupational attributional style questionnaire. *Journal of Organizational Behavior*, 13(1), 27-39.
- Gallimore, R., Bernheimer, L.P., Weisner, T.S. (1999). Family Life is more than managing crisis: Broadening the Agenda of Research on Families Adapting to Childhood disability. In R. Gallimore, L.P. Bernheimer, D.L. MacMillan, D.L. Speece, S. Vaughn (Eds.), *Developmental Perspectives on Children with High-Incidence Disabilities* (pp.55-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gallimore, R., Goldenberg, C.N., & Weisner, T.S. (1993). The social construction and subjective reality of activity settings: Implications for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 21(4), 537-559.
- Garbarino, J. (1982). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gergen, M.M., & Gergen, K.J. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In N.K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd edn., pp. 1025-1046). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

-
- Golding, J.M., & Baezconde-Garbanati, L.A. (1990). Ethnicity, culture, and social resources. *American Journal of Community Psychology, 18*(3), 465-486.
- Goodnow, J.J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development, 59*(2), 286-320.
- Goodnow, J.J. (1995). Parent's knowledge and expectations. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Status and social conditions of parenting* (pp. 305-332). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodnow, J.J., Cashmore, J., Cotton, S., & Knight, R. (1984). Mother's developmental timetables in two cultural groups. *International Journal of Psychology, 19*(3), 193-205.
- Gordon, M.M. (1964). *Assimilation in American life. The role of race, religion and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Gosling, S.D., John, O.P., Craik, K.H., & Robins, R.W. (1998). Do people know how they behave? Self-reported act frequencies compared with on-line codings by observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(5), 1337-1349.
- Graves, T.D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-western Journal of Anthropology, 23*, 337-350.
- Grossman, H.J. (1973). *Manual on terminology in mental retardation*. Washington, DC: American Association for Mental Deficiency.
- Gubert, R. (1982). I problemi della convivenza etnica in Alto Adige di fronte alla nuova domanda di bilinguismo degli italiani. In H. Moser (Hg.), *Zur Situation des Deutschen in Südtirol* (pp. 201-214). Innsbruck: Institut für Germanistik.
- Halpern, D.F. (2000). *Sex Differences in Cognitive Abilities* (3rd edn.). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Hammond-Ratzlaff, A., & Fulton, A. (2001). Knowledge gained by mothers enrolled in a home visitation program. *Adolescence, 36*(143), 435-442.
- Harkness, S., & Super, C. (1994). The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science and Medicine, 38*(2), 217-226.
- Harkness, S., & Super, C. (1995). Culture and Parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 211-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Harrison, P.L. (1989). Adaptive Behavior: Research to Practice. *The Journal of School Psychology*, 27(3), 301-317.
- Harrison, P.L. (1990). Mental Retardation, Adaptive Behavior Assessment, and Giftedness. In A.S. Kaufman (Ed.), *Assessing adolescent and adult Intelligence* (pp. 533-585). Boston: Allyn & Bacon.
- Heatherton, T.F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895-910.
- Heber, R. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 64, Monogr. Suppl. No. 2, (Sep.), ix, p. 111.
- Heber, R. (1961). Modifications in the manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 65, 499-500.
- Heckhausen, J. (1987). How do mothers know? Infants' chronological age or infants' performance as determinants of adaptation in maternal instruction? *Journal of Experimental Child Psychology*, 43(2), 212-226.
- Helgeson, V.S. (1993). Implications of agency and communion for patient and spouse adjustment to a first coronary event. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 807-816.
- Helmes, E. (2000). The role of social desirability in the assessment of personality construct. In R. Goffin, & E. Helmes (Eds.), *Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy* (pp. 21-40). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishing.
- Hess, R.D., Kashiwagi, K., Azuma, H., Price, G.G., & Dickson, P. (1980). Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. *International Journal of Psychology*, 15(4), 259-271.
- Hetherington, E.M., Cox, M., & Cox, R. (1982). The effects of divorce on parents and children. In M. Lamb (Ed.), *Non traditional families: Parenting and child development* (233-288). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.

- Holden, G.W., Buck, M.J. (2002). Parental attitudes toward childrearing. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (2nd edn., pp. 537-562). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holden, R.R., & Fekken, G.C. (1989). Three common social desirability scales: friends acquaintances or strangers? *Journal of Research and Personality*, 23(2), 180-191.
- Homel, R., Burns, A., & Goodnow, J. (1987). Parental social networks and child development. *Journal of Social Personal Relationships*, 4(2), 159-177.
- Horn, E., & Fuchs, D. (1987). Using adaptive behaviour in assessment and intervention: An overview. *Journal of Special Education*, 21(1), 11-25.
- Hrdy, S.B. (2002). *Humans as Cooperative Breeders With an Ace in the Hole*. Paper presented at the meeting of the Hanse Institute for Advanced Study "Grandmotherhood: On the Psychosocial, Social and Reproductive Relevance of the Second Half of Life", Delmenhorst, Germany.
- Huang, K-Y., Caughy, M. O'B., Genevro, J.L., Miller, T.L. (2005). Maternal knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American, and Hispanic mothers. *Applied Developmental Psychology*, 26(2), 149-170.
- Hunt, J.McV., & Paraskevopoulos, J. (1980). Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *Journal of Genetic Psychology*, 136(2), 285-298.
- Jahoda, G. (1992). *Crossroads between culture and mind. Continuities and Change in Theories of Human Nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jennings, K.D., Stagg, V., & Conner, R.E. (1991). Social networks and mothers' interactions with their preschool children. *Child Development*, 62(5), 966-978.
- Joshi, M.S., & MacLean, M. (1997). Maternal expectations of child development in India, Japan, and England. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 28(2), 219-234.
- Kager, T. (1998). South Tyrol: Mitigated but not Resolved. *Online Journal of Peace and Conflict Resolution*, 1-3.
- Kagitçibaşı, C. (2000). (Cross) Cultural Psychology. In M.R. Rosenzweig & K. Pawlik, *International Handbook of Psychology* (pp. 328-346). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Kang, S. (2006). Measurement of Acculturation, Scale Formats, and Language Competence: Their Implications for Adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(6), 669-693.
- Keith, T.Z., Harrison, P.L., Ehly, S.W. (1987). Effects of adaptive behavior on achievement: Path analysis of a national sample. *Professional School Psychology*, 2(3), 205-215.
- Keller, H. (2003). Socialization for Competence: Cultural Models of Infancy. *Human Development*, 46(5), 288-311.
- Keller, H., & Lamm, B. (2005). Parenting as the expression of sociohistorical time: the case of German individualisation. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 238-246.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R.D., Lohaus, A., & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 229-237.
- Keller, H., Hentschel, E., Yovsi, R.D., Lamm, B., Abels, M., & Haas, V. (2004). The psycholinguistic embodiment of the parental ethnotheories. A new avenue to understanding cultural differences in parental reasoning. *Culture and Psychology*, 10(3), 293-330.
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R.D., Borke, J., Jensen, H., Papaligoura, Z., Holoub, C., Lo, W., Janet Tomiyama, A., Su, Y., Wang, Y., & Chaudhari, N. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A Multicultural Analysis. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 37(2), 155-172.
- Keller, H., Völker, S., & Yovsi, R.D. (2005). Conceptions of Parenting in different cultural Communities: The Case of West African NSO and Northern German Women. *Social Development*, 14(1), 158-180.
- Kertzer, D. (1995). Political-economic and cultural explanations of demographic behaviour. In S. Greenhalgh (Ed.), *Situating fertility. Anthropology and demographic inquiry* (pp. 29-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kimura, D. (1999). *Sex and Cognition*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- LaFromboise, T., Coleman, H.L.K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and Theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412.
- Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). *AAMR Adaptive Behavior Scale-School and Community* (2nd edn.). Austin, TX: Pro-Ed.

-
- Lamm, B., & Keller, H. (2007). Understanding cultural models of parenting. The role of Intracultural variation and response style. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 38(1), 50-57.
- Langer, A. (1995). *Minima personalia*. In G. Bettin (a cura di), *La scelta della convivenza*, Roma: Edizioni e/o.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent-child play. *Developmental Psychology*, 36(3), 381-393.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 1* (2nd, pp. 189-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leaper, C., Hauser, S.T., Kremen, A. & Powers, S.I. (1989). Adolescent-parent interactions in relation to adolescents' gender and ego development pathway: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 9(3), 335-361.
- Leland, H. (1983). Assessment of adaptive behavior. In K.D. Paget & B. A. Bracken (Eds.), *The psychological assessment of preschool children* (pp. 191-205). New York: Grune & Stratton.
- Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 397-404.
- Levenson, P.M., Copeland, D.R., Morrow, J.R., Pfefferbaum, B., & Silberberg, Y. (1983). Disparities in disease-related perceptions of adolescent cancer patients and their parents. *Journal of Pediatric Psychology*, 8(1), 33-45.
- Lewis, M. (2005). The Child and its Family: The Social Network Model. *Human Development*, 48(1-2), 8-27.
- Lewitt, M.J., Weber, R.A., Clark, M.C. (1986). Social Network Relationships as Sources of Maternal Support and Well-Being. *Developmental Psychology*, 22(3), 310-316.
- Lewko, J.H., Greendorfer, S.L. (1988). *Family influences in sport socialization of children and adolescents*. In F.L. Smoll, R.A. McGill, M.J. Mash (Eds.), *Children in Sport* (3rd edn., pp. 287-300). Champaign, IL: HumanKinetics.
- Lichten, W., Simon, E.W. (2007). Defining Mental Retardation: A Matter of Life or Death. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45 (5), 335-346.

- Luckasson, R., Schalock, R.L., Spitalnik, D.M., Spreat, S., Tassé, M., Snell, M.E. *et. al.* (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Ludenia, K., & Donham, G.W. (1983). Dental outpatients: Health locus of control correlates. *Journal of Clinical Psychology*, 39(6), 854-858.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th edn., pp. 1-101). New York: Wiley.
- MacPhee, D. (1981). *Manual: Knowledge of Infant Development Inventory*. Unpublished manuscript. University of North Carolina at Chapel Hill, CA.
- MacPhee, D. (1983). The nature of parents' experiences with and knowledge about infant development. In I. Sigel (Chair), *The cognitive experience of parents: The study and implications of parental knowledge, perceptions, reasoning, and beliefs*. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, Detroit, MI.
- MacPhee, D. (1984). *Mothers' acquisition and reconstruction of knowledge about infancy*. Paper presented at the biennial meeting of the Southwestern Society for Research in Human Development, Denver, CO.
- Manganelli Rattazzi, A.M. (1990). *Il questionario: aspetti teorici e pratici*. Padova: Cleup.
- Manganelli Rattazzi, A.M., Canova, L., Marcorin, R. (2000). La desiderabilità sociale. Un'analisi di forme brevi della scala di Marlowe e Crowne. *TPM*, 7(1), 5-17.
- Marín, G.S., & Gamba, R.J. (1996). A new measurement of acculturation for Hispanics: The Bidimensional Acculturation Scale for Hispanics (BAS). *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18(3), 297-316.
- Marín, G.S., Sabogal, F., VanOss Marín, B., Otero-Sabogal, R., & Perez-Stable, E.J. (1987). Development of a short acculturation scale for Hispanics. *Hispanic Journal of behavioral Sciences*, 9(2), 183-205.
- Marshall, G.N., Collins, B.E., & Crooks, V.C. (1990). A comparison of two multidimensional health locus of control instruments. *Journal of Personality Assessment*, 54(1-2), 181-190.
- Matarazzo, J.D. (1972). *Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence* (5th edn.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

- McGillicuddy-De Lisi, A.V., & Sigel, I.E. (1995). Parental beliefs. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 3: Status and social conditions of parenting* (pp. 333-358). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyers, C., Nihira, K., & Zeltin, A. (1979). The measurement of adaptive behavior. In N.R. Ellis (Ed.), *Handbook on mental deficiency: Psychological theory and research* (2nd edn., pp. 431-481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, J.G. (1997). Theoretical issues in cultural psychology. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga, & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 1. Theory and method* (2nd edn., pp. 85-128). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Miller, S.A. (1988). Parent's beliefs about their children's cognitive development. *Child Development*, 59(2), 259-285.
- Miller, S.A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59(2), 259-285.
- Miller-Loncar, C.L., Erwin, L.J., Landry, S.H., Smith, K.E., & Swank, P.R. (1998). Characteristics of social support networks of low socioeconomic status African American, Anglo American, and Mexican American mothers of full term and preterm infants. *Journal of Community Psychology*, 26(2), 131-143.
- Mills, R.S.L., & Rubin, K.H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61(1), 138-151.
- Minturn, L., & Lambert, W.W. (1964). *Mothers of six cultures: antecedents of childrearing*. New York: Wiley.
- Montgomery, G.T. (1992). Comfort with acculturation status among students from south Texas. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 14(2), 201-223.
- Morrongiello, B.A., & House, K. (2004). Measuring parent attributes and supervision behaviors relevant to child injury risk: examining the usefulness of questionnaire measures. *Injury Prevention*, 10(2), 114-118.
- Morrongiello, B.A., Ondejko, L., & Littlejohn, A. (2004). Understanding Toddlers' In-Home Injuries: I. Context, Correlates, and Determinants. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(6), 415-431.

- Moscardino, U. (2006). Genitori di culture diverse. In S. Bonichini & G. Axia (a cura di), *L'assessment psicologico nella prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Moscardino, U., & Axia, G. (2001). *Psicologia, cultura e sviluppo umano*. Roma: Carocci.
- Moser, H., & Putzer, O. (1980). Zum umgangsprachlichen Wortschatz in Südtirol: Italienischen Interferenzen in der Sprache der Städte. In P. Wiesinger (Hg.), *Sprache und Name in Österreich. Festschrift für Walter Steinhauser zum 95. Geburtstag* (pp. 139-172). Wien: Braumüller.
- Nederhof, A.J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: a review. *European Journal of Social Psychology*, 51(3), 263-280.
- New, R.S. (1988). Parental goals and Italian infant care. *New Directions for Child Development*, 40, 51-63.
- New, R.S. (1994). Child's play "una cosa naturale": an Italian perspective. In J.L. Roopnarine, J.E. Johnson, & F.H. Hooper (Eds.), *Children's Play in Diverse Cultures* (pp. 123-147). Albany, NY: State University of New York Press.
- New, R.S., & Richman, A.L. (1996). Maternal beliefs and infant care practices in Italy and the United States. In S. Harkness, C.M. Super (Eds.), *Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions, and Consequences* (pp. 385-404). New York: Guilford.
- Nihira, K. (1999). Adaptive behavior: A historical overview. In R.L. Schalock (Ed.), *Adaptive behaviour and its measurement: Implications for the field of mental retardation* (pp. 7-14). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Nihira, K., Leland, H., & Lambert, N. (1993). *AAMR Adaptive Behavior Scale-Residential and Community Version* (2nd edn.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nihira, K., Sakagami, H., Kanenaga, H., Koga, H., Suzuki, T. (1995). Family support for Children with Developmental Delay: A cross-cultural observation. *Journal of Japanese Public Health Association*, 42, 1197.
- Ninio, A. (1979). The naïve theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, 50(4), 976-980.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd edn.). New York: McGraw Hill.
- Oates, R.K., Davis, A.A., Ryan, M.G., & Stewart, L.F. (1980). Risk factors associated with child abuse. In C.H. Kempe, A.W. Franklin, & C. Cooper (Eds.), *The abused Child in the Family and in the Community*. New York: Pergamon Press.

- Olmedo, E.L. (1979). Acculturation: A psychometric perspective. *American Psychologist*, 34(11), 1061-1070.
- Padilla, A.M. (Ed.). (1995). *Hispanic Psychology: critical issues in theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Parcel, G.S., & Meyer, M.P. (1978). Development of an instrument to measure children's health locus of control. *Health Education Monographs*, 6(2), 149-159.
- Parke, R.D. (2002). Fathers and families. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 3. Status and Social Conditions of Parenting* (2nd edn., 27-74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parks, P.L., Lenz, E.R., Jenkins, L.S. (1992). The role of social support and stressors for mothers and infants. *Child Care, Health and Development*, 18(3), 151-171.
- Paulhus, D.L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598-609.
- Paulhus, D.L. (1991). Measurement and control of response bias. In J.P. Robinson, P.R. Shaver, & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes: Vol. 1. Measures of social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego, CA: Academic Press.
- Pernstich, K. (1982). Deutsch-italienische Interferenzen in der Südtiroler Presse. In H. Moser (Hg.), *Zur Situation des Deutschen in Südtirol* (pp. 91-128). Innsbruck: Institut für Germanistik.
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescent and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Phoebe, D.W, Williams, A.R., Lopez, M., & Tayko, N.P. (2000). Mothers' developmental expectations for young children in the Philippines. *International Journal of Nursing Studies*, 37(4), 291-301.
- Pierce, G.R., Sarason, B.G., & Sarason, I.G. (1992). General and specific support expectations and stress as predictors of perceived supportiveness: An experimental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 297-307.
- Powell, D.R. (1979). Family-environment relations and early childrearing: The role of social networks and neighborhoods. *Journal of Research Development in Education*, 13(1), 1-11.

- Raymond, J.S., Rhoads, D.L., & Raymond, R.I. (1980). The relative impact of family and social involvement on Chicano mental health. *American Journal of Community Psychology*, 8(5), 557-569.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Reese, L., Goldenberg, C., & Loucky, J. (1995). Ecocultural context, cultural activity, and emergent literacy of Spanish-speaking children. In S.W. Rothstine (Ed.), *Class, culture, and race in American school: A handbook* (pp. 199-224). Westport, CT: Greenwood Press.
- Reschly, D.J. (1982). Assessing mild mental retardation: The influence of adaptive behaviour, sociocultural status, and prospect for nonbiased assessment. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 209-242). New York: Wiley.
- Ricciuti, H. (1974). Fear and the development of social attachments in the first year of life. In M. Lewis & L. Rosenbaum (Eds.), *The origins of human behaviour: fear*. New York: Wiley.
- Riehl, C.M. (2000). Deutsch in Südtirol. In J. Wirrer (Hg.), *Minderheiten- und Regionalsprachen in Europa* (237-248). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Riese, M.L. (1983). Behavior patterns in full-term and preterm twins. *Acta Geneticae Medicae e Gemellologiae*, 32(3-4), 209-220.
- Robinson, J.L., Biringen, Z. (1995). Gender and emerging autonomy in development. *Psychoanalytic Inquiry*, 15(1), 60-74.
- Rogler, L.H., Cortés, D.E., & Malgady, R.G. (1991). Acculturation and mental health status among Hispanics: Convergence and new directions for research. *American Psychologist*, 46(6), 585-597.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: University Press.
- Rogoff, B., & Morelli, G. (1989). Perspectives on Children's Development from Cultural Psychology. *American Psychologist*, 44(2), 343-348.
- Rosenthal, D.A., & Gold, R. (1989). A comparison of Vietnamese-Australian and Anglo-Australian mothers' beliefs about intellectual development. *International Journal of Psychology*, 24(2), 179-193.
- Rothbaum, F., & Weisz, J.R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(1), 55-74.

-
- Rotter, J.B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67.
- Ruble, D.N., & Martin, C.L. (1998). Gender Development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol.3* (5th edn., pp. 933-1016). New York: John Wiley & Sons.
- Ruchala, P.L., & Dotti, C.J. (1997). Social Support, Knowledge of Infant development, and maternal confidence among adolescent and adult mothers. *Journal of Obstetric, Gynecologic and Neonatal Nursing*, 26(6), 685-689.
- Russell, K.M., & Champion, V.L. (1996). Health beliefs and social influence in home safety practices of mothers with preschool children. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 28(1), 59-64.
- Ryder, A.G., Alden, L.E., & Paulhus, D.L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head to head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 49-65.
- Salzinger, S., Kaplan, S., Artemyeff, C. (1983). Mothers' Personal Social Networks and Child Maltreatment. *Journal of Abnormal Psychology*, 92(1), 68-76.
- Sam, D.L., & Berry, J.W. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Sameroff, A.J., Seifer, R., Elias, P.K. (1982). Sociocultural variability in infant temperament ratings. *Child Development*, 53(1), 164-173.
- Savage, S.L., & Gauvain, M. (1998). Parental beliefs and children's everyday planning in European-American and Latino families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(3), 319-340.
- Saxalber-Tetter, A. (1982). Einschätzung des Dialekts bei Eltern und Lehrern. In H. Moser (Hg.), *Zur Situation des Deutschen in Südtirol* (pp. 179-200). Innsbruck: Institut für Germanistik.
- Scarr, S. (1996). How people make their own environments: Implications for parents and policy makers. *Psychology, Public Policy, & Law*, 2, 204-228.

- Schalock, R.L. (1999). The merging of adaptive behaviour and intelligence: Implications for the field of mental retardation. In R.L. Schalock (Ed.), *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation* (pp. 43-60). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schölmerich, A., Citlak, B., & Harwood, R.L. (2003). Le reti sociali nelle famiglie d'immigrati: il ruolo delle nonne. In C. Poderico, P. Venuti, & R. Marcone (a cura di), *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross-culturali a confronto* (pp. 71-82). Milano: Unicopli.
- Schönpflug, U. (1997). Acculturation: Adaptation or development: Commentary on immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 52-55.
- Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449-464.
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W., & Poortinga, Y.H. (1990). *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. New York: Pergamon Press.
- Senese, P., Poderico, C., Venuti, P. (2003). Credenze parentali sulla relazione genitori-figli: confronto tra diversi gruppi etnici. In C. Poderico, P. Venuti, & R. Marcone (a cura di), *Diverse culture Bambini diversi* (pp. 57-70). Roma: Unicopli.
- Shweder, R.A. (1990). Cultural psychology: What is it? In J.W. Stigler, R.A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essay on comparative human development* (pp. 1-43). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Shweder, R.A., & Sullivan, M.A. (1993). Cultural Psychology: Who needs it? *Annual Review of Psychology*, 44, 497-527.
- Sigel, I.E. (1992). The belief-behavior connection: A resolvable dilemma? In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-De Lisi, & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd edn., pp. 433-456). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigel, I.E., & McGillicuddy-De Lisi, A.V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Volume 3. Being and becoming a parent* (2nd edn., pp. 485-508). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, T.K. (2002). The relationship between knowledge, attributions and behaviour in adolescent mothers: Implications for child outcomes. *Disstertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engeneering*, 62, (11-B), 5412. (UMI No. AAI3034860).

- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T. *et al.* (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(4), 570-585.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A., & Cicchetti, D.V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circles Pines, MN: American Guidance Service.
- Stephenson, M. (2000). Development and validation of the Stephenson Multigroup Acculturation Scale (SMAS). *Psychological Assessment*, *12*(1), 77-88.
- Stern, D. (1995). *The Motherhood Constellation: A Unified View of Parent-Infant Psychotherapy*. New York, NY: Basic Books.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stevens, J.P. (1996). *Applied Multivariate Statistics for the Social Science*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stewart, D., & Vaux, A. (1986). Social support resources, behaviours, and perceptions among Black and White college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *14*(2), 65-72.
- Suinn, R.M., Ahuna, C., & Khoo, G. (1992). The Suinn-Lew Asian self-identity acculturation scale: concurrent and factorial validation. *Educational and Psychological Measurement*, *52*(4), 1041-1046.
- Super, M.C., Harkness, S. (1999). The Environment as Culture in Developmental Research. In T.D. Wachs & S.L. Friedman (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 279-323). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tangney, J.P., Hill-Barlow, D., Wagner, P.E., Marschall, D.E., Boerenstein, J.K., Sanftner, J., *et al.* (1996). Assessing individual differences in constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(4), 780-796.
- Tassé, M.J., & Craig, E.M. (1999). Critical issues in the cross-cultural assessment of adaptive behaviour. In R.L. Schalock, *Adaptive behaviour and its measurement* (pp. 161-184). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Thompson, J.R., McGrew, K.S., & Bruininks, R.H. (1999). Adaptive and maladaptive behaviour: Functional and structural characteristics. In R.L. Schalock (Ed.), *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation* (pp. 15-42). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Tinsley, B.J., Holtgrave, D.R. (1989). Maternal health locus of control beliefs, utilization of childhood preventive health services, and infant health. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, *10*(5), 236-241.
- Tremolada, M., Axia, G., Pillon, M., Scrimin, S., Capello, F., & Zanesco, L. (2005). Parental narratives of quality of life in children with leukemia as associated with the placement of central venous catheter. *Journal of Pain and Symptom Management*, *30*(6), 544-552.
- Tsai, J.L., Ying, Y.W., & Lee, P.A. (2000). The meaning of "being Chinese" and "being American": Variation among Chinese American young adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *31*(3), 302-332.
- Unger, D.G., & Powell, D.R. (1980). Supporting families under stress: The role of social networks. *Family Relations*, *29*(4), 566-574.
- v. Aufschnaiter, W. (1982). Amtssprache als Problem der Überstezung. In H. Moser (Hg.), *Zur Situation des Deutschen in Südtirol* (pp. 163-168). Innsbruck: Institut für Germanistik.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, *30*(4), 662-680.
- van de Vijver, F.J.R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Venuti, P. (2003). Le diverse culture: approcci e metodi di studio. In C. Poderico, P. Venuti, & R. Marcone (a cura di), *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross-culturali a confronto* (pp. 11-20). Milano: Unicopli.
- Vernon, S.W., & Roberts, R.E. (1985). A comparison of Anglos and Mexican Americans on selected measures of social support. *Hispanic Journal of Behavior Sciences*, *7*(4), 381-399.
- Wagner, R.M. (1987). Changes in the friend network during the first year of single parenthood for Mexican American and Anglo women. *Journal of Divorce*, *11*(2), 89-109.

- Wallston, K.A., & Wallston, B.S. (1981). Health Locus of Control Scales. In H.M. Lefcourt (Ed.), *Research with the Locus of Control Construct: Vol. 1* (pp. 189-241). New York: Academic Press.
- Wallston, K.A., & Wallston, B.S., & De Vellis, R.F. (1978). Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. *Health Education Monographs*, 6(2), 160-170.
- Wallston, K.A., Stein, M.J., Smith, C.A. (1994). Form C of the MHLC Scales: A condition-Specific measure of Locus of Control. *Journal of Personality Assessment*, 63(3), 534-553.
- Ward, C. (2001). The ABCs of acculturation. In D. Matsumoto (Ed.), *The handbook of culture and psychology* (pp. 411-445). New York: Oxford University Press.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993). Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: a comparison of secondary students at home and abroad. *International Journal of Psychology*, 28(2), 129-147.
- Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weinraub, M., & Wolf, B.M. (1983). Effects of stress and social supports on mother-child interactions in single and two-parent families. *Child Development*, 54(5), 1297-1311.
- Weisner, T. S. (1984). Ecocultural niches of middle childhood: A cross-cultural perspective. In W.A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp. 335-369). Washington, DC: National Academy Press.
- Weisner, T.S. (1997). The Ecocultural Project of Human Development: Why Ethnography and Its Findings Matter. *Ethos*, 25(2), 177-190.
- Weisner, T.S. (2002). Ecocultural Understanding of Children's Developmental Pathways. *Human Development*, 45(4), 275-281.
- Weisner, T.S., Coots, J.J., Bernheimer, L.P. (1997). *The Ecocultural Family Interview Manual*. Los Angeles, CA: UCLA Center for Culture and Health.
- Weisner, T.S., Matheson, C.C., & Bernheimer, L.P. (1996). American cultural models of early influence and parent recognition of developmental delays: Is earlier always better than later? In S. Harkness & C.M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 496-532). New York: Guilford.

- Welles-Nyström, B., New, R.S., & Richman, A. (1994). The 'good mother': a comparative study of Swedish, Italian and American maternal behavior and goals. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 8(2), 81-86.
- Widaman, K.F., & McGrew, K.S. (1996). The structure of adaptive behaviour. In J.W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* (pp. 97-110). Washington, DC: American Psychological Association.
- Widaman, K.F., Borthwick-Duffy, S.A., & Little, T.D. (1991). The structure and development of adaptive behaviors. In N.W. Bray (Ed.), *International review of research in mental retardation: Vol. 17* (pp. 1-54). San Diego, CA: Academic Press.
- Winefield, H.R. (1982). Reliability and validity of the Health Locus of Control Scale. *Journal of Personality Assessment*, 46(6), 614-619.
- Witt, J.C., & Martens, B.K. (1984). Adaptive behaviour: Tests and assessment issues. *School Psychology Review*, 13(4), 478-484.
- Woelk, J. (2001). Südtirol: ein Lehrbeispiel für Konfliktlösung?. *Die Friedens-Warte*, 76(1), 101-124.
- Wolf, E.R., & Cole, J.W. (1974). *The Hidden Frontier: Ecology and Ethnicity in an Alpine Valley*. New York: Academic Press.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zarling, C.L., Hirsch, B.J., & Landry, S. (1988). Maternal social networks and mother-infant interactions in full-term and very low birthweight, preterm infants. *Child Development*, 59(1), 178-185.
- Zepeda, M., & Espinosa, M. (1988). Parental knowledge of children's behavioral capabilities: A study of low income parents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 10(2), 149-159.
- Zigler, E., Balla, D., & Hodapp, R. (1984). On the definition and classification of mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 89(3), 215-230.
- Zuckerman, M., Kuhlman, D.M., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models for personality: The Big Three, the Big Five, and the Alternative Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 757-768.

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1.1 Modello di integrazione dei costrutti di intelligenza e comportamento adattivo di Schalock (1999)....	8
Figura 1.2 Modello di acculturazione unidimensionale (Soo-Kyung Lee, 2003, p. 283).....	35
Figura 1.3 Modello bidimensionale e strategie di acculturazione (Berry & Sam, 1997).....	37
Figura 1.4 Esempio di rilevazione con un'affermazione.....	38
Figura 1.5 Esempio di rilevazione basato sul metodo a due affermazioni.....	39
Figura 1.6 Esempio di rilevazione basato sul metodo a quattro affermazioni	40
Figura 1.7 Modello ecologico dello sviluppo umano di Brofenbrenner (Garbarino, 1982).....	48
Figura 2.1 Consistenza dei gruppi linguistici sul territorio altoatesino - Valori percentuali	70
Figura 2.2 Contatto con altre lingue, o varietà della lingua, nel corso dell'infanzia (ASTAT, 2006, p. 34).....	74
Figura 3.1 Tipo di abitazione per gruppo linguistico (Studio I).....	93
Figura 3.2 Differenze nelle medie del KIDI tra le mamme italiane e tedesche (N=138).....	117
Figura 3.3 Distribuzione dei partecipanti allo Studio I per grado di acculturazione	118
Figura 3.4 Distribuzione dei partecipanti allo Studio I rispetto al punteggio di acculturazione.....	119
Figura 3.5 Differenze nelle medie della Scala di Marginalizzazione, distinte per gruppo linguistico (N=118).	121
Figura 3.6 Medie di Abilità quotidiane e Socializzazione (VABS) per Livelli di acculturazione (Studio I).....	122
Figura 3.7 Frequenza con cui le seguenti figure compaiono nelle reti di supporto delle mamme (Studio I).....	124
Figura 4.1 Frequenza con cui le seguenti figure compaiono nelle reti di supporto delle mamme (Studio II)....	157
Figura 4.2 Differenze tra le medie nelle dimensioni dell'EFI tra famiglie italiane e tedesche (Studio II).....	161
Figura 4.3 Medie marginali attese del comportamento adattivo corrette per desiderabilità sociale	162
Figura 4.4 Distribuzione dei partecipanti allo Studio II per grado di acculturazione	163
Figura 4.5 Distribuzione dei partecipanti allo Studio II rispetto al punteggio di acculturazione	164
Figura 4.6 Medie di Abilità quotidiane e Socializzazione (VABS) per Livelli di acculturazione (Studio II).....	166

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 2.1 Dichiarazione di appartenenza e aggregazione per gruppo linguistico - Censimento del 2001.....	69
Tabella 2.2 Dove ha trascorso i primi 6 anni di vita? (ASTAT, 2006, p. 25).....	73
Tabella 2.3 Madrelingua dei genitori intervistati (ASTAT, 2006, p. 30).....	74
Tabella 2.4 La seconda lingua o le lingue straniere parlate dai genitori degli intervistati	76
Tabella 2.5 La lingua utilizzata nei diversi gruppi linguistici per parlare con i figli.....	79
Tabella 2.6 Senso di appartenenza etnica e territoriale in relazione al gruppo linguistico dichiarato	81
Tabella 3.1 Partecipanti ripartiti per fascia d'età e gruppo linguistico (Studio I)	88
Tabella 3.2 Statistiche descrittive delle caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti allo Studio I divisi per gruppo etnico di appartenenza.....	92
Tabella 3.3 Quadro riepilogativo degli strumenti utilizzati nello Studio I.....	96
Tabella 3.4 Contenuto e numero degli item delle scale e sottoscale VABS (Balboni & Pedrabissi, 2003, p.10) ..	99
Tabella 3.5 Attendibilità e Coerenza interna delle versioni italiana e tedesca delle VABS	102
Tabella 3.6 Correlazione tra le scale VABS nella versione italiana e tedesca	103
Tabella 3.7 Descrizione delle scale del KIDI.....	105
Tabella 3.8 Affidabilità delle scale e subscale di ARSMA-II	109
Tabella 3.9 Esempi e numero di item per le sottoscale del PHLOC	110
Tabella 3.10 Differenze nelle scale VABS tra i bambini italiani e tedeschi (Studio I).....	113
Tabella 3.11 Differenze nelle scale VABS tra bambini italiani e tedeschi nelle diverse fasce d'età (Studio I)...	114
Tabella 3.12 Differenze nelle scale VABS tra maschi e femmine (Studio I).....	115
Tabella 3.13 Correlazioni tra età, livello educativo della madre e conoscenza dello sviluppo del bambino	116
Tabella 3.14 Frequenze e percentuali nei Livelli di Acculturazione per gruppo linguistico (Studio I)	120
Tabella 3.15 Confronti multipli con il metodo Bonferroni (Studio I)	123
Tabella 3.16 Composizione della rete delle mamme: percentuali di presenza delle diverse figure (Studio I)...	125

Tabella 3.17	Quantità di supporto genitoriale ed emotivo percepito per gruppo linguistico (Studio I).....	126
Tabella 4.1	Statistiche descrittive delle caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti allo Studio II divisi per gruppo etnico di appartenenza	142
Tabella 4.2	Quadro riepilogativo degli strumenti utilizzati nello Studio II	144
Tabella 4.3	Percentuali di concordanza, valore del K di Cohen, e Rho di Spearman, tra giudici indipendenti per ogni singolo item dell'EFI (N=25).....	150
Tabella 4.4	Dimensioni, consistenza interna, e n. di item della versione definitiva dell'EFI	151
Tabella 4.5	Differenze nelle scale VABS tra i bambini italiani e tedeschi (Studio II)	155
Tabella 4.6	Composizione della rete delle mamme: percentuali di presenza delle diverse figure (Studio II)....	158
Tabella 4.7	Quantità di supporto genitoriale ed emotivo percepito per gruppo linguistico (Studio II)	159
Tabella 4.8	Frequenze e percentuali nei Livelli di Acculturazione per gruppo linguistico (Studio II).....	165
Tabella 4.9	Confronti multipli con il metodo Bonferroni (Studio II).....	166
Tabella 4.10	Correlazioni tra i punteggi delle scale vabs e il punteggio di acculturazione	168