



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

QToM. Construction and validation of a questionnaire for measuring skills related to the Theory of Mind

QToM. La costruzione e validazione di un questionario per la misurazione delle abilità correlate alla Teoria della Mente

di

Giuseppa Cappuccio

giuseppa.cappuccio@unipa.it

Elisabetta Fiorello

fiorelloelisabetta23@gmail.com

Università degli Studi di Palermo

Abstract:

The theory of mind (ToM), which refers to the ability to attribute mental states such as beliefs, intentions, desires, emotions, and knowledge to oneself and others (Baron-Cohen, 1985), has sparked renewed interest in current pedagogical debate (Wang, 2015; Allen, 2013). Recent research has highlighted that high levels of ToM among students are associated with increased effectiveness in learning processes and student-teacher interactions (Bak, 2015; Valle, 2016; Hoffman, 2016). This contribution outlines the process of constructing and validating a questionnaire, involving 166 students, enrolled in courses such as *Experimental Pedagogy*, *Research Methodology in Education and Design*, *documentation and assessment in early childhood* at the University of Palermo. The questionnaire aims to measure ToM abilities among university students. The current version comprises 33 items organized into four domains related to ToM: cooperation, mentalization, empathy, and self-regulation.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16123

Keywords: validation, Theory of Mind, empathy, mentalization, self-regulation.

Abstract:

La teoria della mente (ToM), ovvero la capacità di attribuire stati mentali come credenze, intenzioni, desideri, emozioni, conoscenze a sé stessi e agli altri, (Baron-Cohen, 1985) ha suscitato un nuovo interesse nel dibattito pedagogico odierno (Wang, 2015; Allen, 2013). Ricerche recenti hanno, infatti, messo in luce che livelli elevati di ToM tra gli studenti sono associati ad una maggiore efficacia dei processi di apprendimento e dell'interazione studente-docente (Bak, 2015; Valle, 2016; Hoffman, 2016). Il presente contributo propone il processo di costruzione e validazione di un questionario – che sta coinvolgendo 166 studenti frequentanti i corsi di: Pedagogia Sperimentale, Metodologia della Ricerca in campo educativo e Progettazione, documentazione e valutazione nella prima infanzia dell'Università degli Studi di Palermo - volto a misurare le abilità di ToM tra gli studenti universitari. La versione attuale è composta da 33 *item* e da quattro aree riconducibili alla ToM: cooperazione, mentalizzazione, empatia e autoregolazione.

Parole chiave: validazione, Teoria della Mente, empatia, mentalizzazione, autoregolazione

1. Introduzione¹

Negli ultimi decenni, a partire dagli anni 90', la questione della Teoria della Mente (*Theory of mind*-ToM) ha assunto un ruolo preminente nel dibattito pedagogico.

La ToM, intesa come la capacità di attribuire stati mentali quali credenze, intenzioni, desideri ed emozioni a sé stessi e agli altri, è riconosciuta nel panorama scientifico attuale come un dominio cognitivo determinante nel modulare l'efficacia degli apprendimenti, la relazione docente-studente e il rapporto tra lo studente e i suoi pari.

Nell'attuale scenario educativo, in cui il profilo dello studente universitario tipico è in continuo mutamento e in cui gli studenti sono sempre più colpiti dagli effetti di povertà, razzismo e disturbi mentali, diventa essenziale riconsiderare le pratiche didattiche e fornire agli attori educativi strumenti che consentano di comprendere ciò che accade in classe alla luce dei principi di empatia e collaborazione fissati della ToM (Thompson, 2017).

Attraverso la validazione e la costruzione del questionario QToM, questo studio indaga quattro livelli di competenze legate alla ToM nella popolazione degli studenti universitari: la cooperazione, la mentalizzazione, l'empatia e l'autoregolazione.

Ognuna di queste aree tematiche risulta connessa alle abilità di ToM in quanto, per mettere in atto processi cooperativi, è richiesta la comprensione delle intenzioni e degli stati d'animo altrui, così come le abilità di *self-regulation* dipendono dalla gestione consapevole delle proprie emozioni e la capacità di interpretare in propri stati d'animo. Allo stesso modo, le capacità empatiche e di mentalizzazione, rispettivamente nel condividere i propri stati d'animo e "leggere la mente altrui", non sarebbero possibili senza un'adeguata "teoria della mente".

La versione attuale del questionario - composta da 33 *item* - nella sua prima fase di validazione, ha permesso di rilevare, mediante elaborazioni statistiche, quali l'analisi delle componenti principali

¹ Il contributo di ricerca, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dei paragrafi 1 e 6; Elisabetta Fiorella è autrice dei paragrafi 2, 3, 4, 5.

(ACP) e il test di attendibilità dell'alpha di Cronbach, delle criticità nel modello fattoriale, facendo emergere la necessità di perfezionare e rivedere la formulazione di alcuni item nelle aree dell'autoregolazione, della cooperazione ed empatia. La validità globale del questionario non risulta, tuttavia, significativamente intaccata, sebbene i dati suggeriscano di riorganizzare la struttura complessiva degli *item* al fine di aumentare i livelli di attendibilità dello strumento.

2. La Teoria della Mente e l'insegnamento come “pratica emotiva”

È un fatto che gli esseri umani sono tra le specie viventi più sociali e, fin dall'infanzia, sono portati naturalmente ad interagire con i loro conspecifici per apprendere.

Daniel Dennet, filosofo e logico statunitense, nel suo saggio *Brainstorms: Philosophical essays on mind and psychology* (1978, pp. 73-74) scriveva, a proposito di questa propensione, che tutti «Noi utilizziamo costantemente la psicologia del senso comune per spiegare e prevedere il nostro comportamento reciproco, ci attribuiamo a vicenda credenze e desideri senza esitazioni (in modo del tutto inconsapevole) e passiamo una parte essenziale della nostra esistenza da svegli a esprimere il mondo». Questa modalità di apprendimento connaturata all'uomo e mediata da meccanismi psicologici specializzati - sia culturalmente che geneticamente - si configura non solo come un vivere socialmente, ma, soprattutto, come un pensare socialmente (Heyes, 2017).

Comprendere e prevedere il comportamento altrui, attribuendo a sé stessi e agli altri stati mentali come credenze, desideri, emozioni e intenzioni è abilità nota come *Teoria della Mente* (ToM) (Baron-Cohen, 1985).

A partire dalla fine degli anni '70 del secolo scorso, si è assistito ad una costante crescita della produzione di studi sulla ToM il cui inizio è segnato dalle ricerche pionieristiche di Premack e Woodruff (1978) e Wimmer e Perner (1983). I loro studi hanno sviluppato e ampliato la conoscenza della complessa struttura attraverso cui si articola il nostro funzionamento sociale, fornendoci uno strumento interpretativo che consente di spiegare questa predisposizione degli individui di relazionarsi fra loro, in termini di attribuzione di stati mentali.

Nel corso degli ultimi decenni, anche in ambito pedagogico, è maturato un interesse per i meccanismi di funzionamento della ToM e per le modalità con cui questi possono guidare e plasmare la relazione tra il docente e lo studente, incidendo in modo significativo sui processi di apprendimento (Bak, 2015; Knupsky, 2020; Zeppegno, 2014; Zunshine, 2014).

Sebbene - come finora emerso - le abilità di ToM siano per lo più innate e inconsapevoli e il ricorso a queste abilità avvenga quotidianamente (specialmente nei luoghi deputati all'apprendimento), spesso il risultato del processo di attribuzione di stati mentali, e la formulazione di inferenze sul comportamento altrui, può presentare anomalie.

Proprio nel contesto educativo può accadere, talvolta, che questi difetti di attribuzione abbiano maggiore impatto, soprattutto a lungo termine, rispetto ad altri contesti sociali. Infatti, così come un'errata percezione del comportamento dell'insegnante da parte dello studente può avere un effetto negativo sulla sua formazione e sul suo benessere psico-emotivo, allo stesso modo, una lettura non adeguata della condotta dell'alunno da parte dell'insegnante può, soprattutto se perpetrata nel tempo, portare alla formazione di pregiudizi e all'affermazione di stereotipi.

Sulla base di queste premesse, nell'ambito dell'insegnamento universitario dove, com'è stato osservato da Thompson (2017), il profilo dello studente tipico è in continuo mutamento, diventa

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16123

fondamentale indirizzare questo aspetto della relazione docente-studente.

Ci sono sempre più studenti a basso reddito, colpiti da ansia e depressione² e costretti ad affrontare sfide sociali quali l'integrazione in un mondo apparentemente multiculturale, ma segnato drammaticamente da povertà, razzismo e diseguaglianze sociali. Secondo un'indagine Eurostat del 2021, il 9,7% degli studenti in possesso di un diploma superiore nel 2022 si trovava nella condizione di non poter proseguire negli studi e accedere al mondo dell'Università. Il pericolo dell'impoverimento culturale e della dispersione scolastica sembrerebbe in crescita, anche a causa degli effetti della pandemia di Covid 19 e della DAD (Didattica a Distanza), soprattutto tra i minori già in condizioni di svantaggio socioeconomico (Dell'Anna, 2021; Colombo, 2020). Alla luce del panorama contemporaneo, diventa essenziale ripensare l'attività didattica e dotare gli attori della relazione educativa di strumenti che offrano una prospettiva in grado di guardare e di testimoniare ciò che avviene in classe, tenendo conto della possibilità di formulare interpretazioni talvolta errate sugli stati d'animo altrui perché, seguendo Thompson (2017), «il cuore della Teoria della Mente è racchiuso nella consapevolezza che sbagliare è normale».

Alla luce di ciò, si potrebbero riorientare e monitorare le pratiche didattiche, promuovendo miglioramenti tra i docenti in termini di abilità di comunicazione, empatia e capacità di mentalizzazione e, al contempo, permettendo agli studenti di riflettere criticamente sul proprio modo di agire in classe, sia rispetto agli insegnanti, sia rispetto ai propri pari.

Come nota Marchetti (2014), le relazioni educative possono fare perno, in una prospettiva *life-span*, sullo sviluppo della persona in termini di definizione delle sue capacità di auto-coscienza, sociocognitive e di *perspective taking*.

In questa prospettiva, la ToM diverrebbe un mezzo per promuovere il cambiamento sociale, rendendo l'insegnamento una pratica emotiva attraverso quella che, sempre Thompson, chiama "*teaching with tenderness*". L'insegnare con tenerezza sarebbe un vettore la cui forza agirebbe in modo bidirezionale, ponendo le basi per una riconsiderazione degli stili d'insegnamento che affondi la sua origine nei cambiamenti sociali, poiché «è dall'enucleazione dei fatti che accadono intorno a noi che vanno ripensati i bisogni e le possibilità educative del nostro tempo. E lo studio del rapporto educazione-società va sempre inteso come studio dell'educazione della persona, dell'uomo in quanto "socio", nell'attività, di altre persone umane» (Zanniello, 2005, p. 30).

3. Empatia, cooperazione, autoregolazione e mentalizzazione: misurare la ToM

La struttura del questionario si articola intorno a quattro aree tematiche (empatia, cooperazione, autoregolazione e mentalizzazione) che rappresentano categorie di abilità connesse al costrutto della ToM.

Empatia

L'empatia, definita come la capacità di comprendere e condividere i sentimenti altrui, entrando in risonanza affettiva con le esperienze emotive di un individuo è, forse, la più importante tra le abilità individuate dalla letteratura scientifica come afferente alla ToM (Cuff, 2014). L'empatia e la ToM

² A riguardo, il rapporto dell'Unicef del 2019 già stabiliva che il 16,6% dei ragazzi e delle ragazze italiani fra i 10 e i 19 anni soffriva di problemi legati alla salute mentale, circa 956 mila in totale.

rappresentano costrutti distinti da un punto di vista biologico, evolutivo e neurofisiologico, rimanendo tuttavia legati da un rapporto di stretta interdipendenza.

In primo luogo, questi due processi coinvolgono l'attivazione di aree e circuiti cerebrali differenti, seppure studi neuroscientifici suggeriscano che l'empatia e la ToM siano supportate anche da meccanismi parzialmente condivisi che fanno capo a regioni del cervello comuni (Ahmed, 2010). Studi di *neuroimaging* funzionale hanno indicato che l'empatia coinvolge principalmente regioni cerebrali come la corteccia cingolata anteriore, l'insula e la corteccia prefrontale mediale (Decety, 2011). In secondo luogo, la ToM, che richiede l'attribuzione di stati mentali, è associata principalmente a regioni come la giunzione temporo-parietale (TPJ), la corteccia prefrontale e la corteccia cingolata (Saxe & Powell, 2006). Tuttavia, è essenziale notare che alcune aree cerebrali, come la corteccia prefrontale mediale, sono coinvolte sia nell'empatia sia nella ToM, suggerendo una sovrapposizione funzionale tra questi due fenomeni mentali (Decety, 2006).

Cionondimeno, l'empatia viene considerata una componente necessaria allo sviluppo di una teoria della mente tanto da essere indicata come un predittore significativo delle abilità di ToM.

Non sorprende pertanto che soggetti con buone abilità di ToM tendano ad esibire un livello più elevato di empatia, dato che la comprensione accurata degli stati mentali altrui facilita la sintonizzazione emotiva (Shamay-Tsoory, 2009). In risposta all'importanza dell'empatia nella pedagogia, Bellingreri (2013, pp.12-13) auspica un approccio educativo centrato sull'empatia, sottolineando l'importanza cruciale di questa virtù etica e dianoetica nella costruzione di significati condivisi e valori comuni.

Cooperazione

Nei contesti educativi e non solo, l'instaurazione di dinamiche relazionali positive e la capacità di cooperare richiedono la competenza, propria della ToM, di adottare una prospettiva diversa da quella personale.

Assumere un punto di vista differente dal proprio, rappresentandosi mentalmente obiettivi e convinzioni del proprio interlocutore, sostiene le interazioni cooperative tra i soggetti e ci permette di selezionare e condividere le informazioni rilevanti ai fini collaborativi, omettendo talvolta quelle irrilevanti o già note (Buehler, 2020).

Nel mettere in atto questo processo inferenziale di attribuzione di stati mentali per così dire cooperativi, interverrebbero - secondo alcuni autori - due distinte componenti, entrambe facenti capo alla ToM: una componente sociale e percettiva che ci permette di rappresentare i pensieri e i desideri degli altri, valutandone le intenzioni cooperative attraverso la lettura di sottili indizi del volto o l'interpretazione del linguaggio non verbale (Stirrat, 2010) e, dall'altro, una componente socio-cognitiva sottostante alla capacità di fare delle deduzioni a partire dai ragionamenti altrui.

In tale quadro, lo sviluppo di una "buona teoria della mente" incide positivamente in almeno due aspetti cruciali delle relazioni cooperative: nel facilitare l'instaurazione di un clima di intesa reciproca all'interno dei gruppi sociali e nell'acquisire posizioni vantaggiose all'interno delle dinamiche gruppalì (Davis, 2003, pp. 305-352.; Slaughter, 2003; Markiewicz, 2023).

Se, come consolidato in letteratura, attraverso la cooperazione³ gli alunni acquisiscono nuove

³ Alla base di questa metodologia didattica - come è noto - vi è l'idea per cui è possibile "allenare" le abilità di

conoscenze teoriche in maniera più veloce ed efficace, imparando a condividere e ad aiutarsi, diventa, allora, significativo implementare degli strumenti attraverso cui esaminare e provare a misurare le *cooperative skills* degli studenti.

Autoregolazione

Un altro dominio cognitivo che la letteratura scientifica non ha mancato di indagare riguarda la relazione tra lo sviluppo delle abilità di ToM e funzioni esecutive (FE).

Se con il termine FE si fa riferimento a quell'insieme di processi cognitivi, intenzionali e *top-down* che comprendono l'autoregolazione, la pianificazione, la memoria di lavoro e il controllo inibitorio (il controllo degli impulsi), come sottolineato da Diamond (2013), la ToM diviene essenziale per l'instaurarsi di relazioni mentre le funzioni esecutive assurgono a componenti determinanti per calibrare il proprio comportamento in una società complessa.

Le ricerche condotte sugli adulti hanno evidenziato che il grado di sviluppo delle FE incide notevolmente sulle *performance* legate ai compiti di ToM (Gao, 2019; Oh, 2008; Sabbagh, 2010). Il nesso tra la ToM e FE va inteso in senso bidirezionale poiché anche l'acquisizione di competenze nella ToM implementa l'autoregolazione attraverso una comprensione più approfondita delle proprie e altrui intenzioni.

Mentalizzazione

La mentalizzazione e la ToM sono due abilità cognitive ritenute legate e interconnesse tanto da generare, in seno alla letteratura scientifica, una confusione terminologica. Si è infatti frequentemente e, per lo più erroneamente, fatto ricorso al termine mentalizzazione per indicare la ToM e viceversa.

La mentalizzazione si riferisce più propriamente a quella specifica sottocomponente della ToM che denota l'atto del "leggere" i sentimenti propri e altrui e riflettere su di essi.

Si tratta di quella capacità metacognitiva e immaginativa di «mantenere il cuore nella mente e mente nel cuore» o di «tenere a mente la mente» (Allen, 2010, p.176), nel senso di rappresentarsi gli stati mentali propri e degli altri, dotandoli di senso e intenzionalità.

Il grande interesse che la mentalizzazione ha suscitato tra i professionisti dell'educazione scaturisce forse dal fatto che, proprio in virtù della semplicità della sua definizione e del suo essere parte di un sapere comune radicato nella cosiddetta *folk psychology*⁴, esso rappresenta uno strumento di grande portata trasformativa.

Seppure la mentalizzazione sia un concetto, almeno *prima facie*, di facile comprensione e di semplice strutturazione teorica, la sua importanza in ambito educativo risulta determinante. Mettersi alla prova in "contesti mentalizzanti", in ambito educativo e formativo, riconoscere l'importanza dell'interrogarsi e del formulare ipotesi sugli stati mentali e sui desideri, al fine di

cooperazione degli studenti (Johnson, 2006), tenendo conto che non tutti ne sono in possesso e che, al contrario di quello che talvolta gli insegnanti ritengono, la capacità di cooperare non si presenta parimenti sviluppata (Johnson, 2008; Klasnić, 2021).

⁴ Questo termine indica l'insieme di conoscenze intuitive e informali che le persone utilizzano nella vita quotidiana per attribuire significato alle azioni degli altri e per interagire socialmente.

promuovere in maniera collettiva l'attivazione di risorse di *insight*⁵ fra tutti i protagonisti della relazione educativa.

Attraverso l'implementazione e la diffusione di strumenti, metodi e buone pratiche si aiuterebbero tutti i soggetti delle comunità educative a rappresentarsi l'atto di *mentalizzare* come qualcosa di ordinario e condiviso, come un processo che emerge all'interno delle dinamiche relazionali, basato su competenze e qualità che sono presenti in tutti. (Bracaglia, 2016, pp. 55-66).

Favorire la mentalizzazione e, soprattutto, il concreto e adeguato utilizzo di queste abilità, è stato ritenuto da numerosi studi come un acceleratore di reazione delle risorse di resilienza ed è stato correlato frequentemente con il miglioramento dei risultati accademici degli studenti (Malecki, 2002) e del loro successo nel gruppo dei pari (Caputi, 2012).

4. Il processo di validazione del questionario QToM

4.1 Il campione coinvolto

I destinatari dell'intervento sperimentale sono 166 studenti frequentanti, nell'a.a. 2023/2024, gli insegnamenti di Pedagogia sperimentale, Metodologia della ricerca in campo educativo e Progettazione, documentazione e valutazione nella prima infanzia dell'Università degli Studi di Palermo. Del campione in oggetto l'età varia dai 20 ai 60 anni (23.9 ± 6.25) mentre, rispetto al genere, la distribuzione è così conformata: il numero degli studenti di sesso femminile è pari a 156 (il 93.98%) e quelli di sesso maschile a 10 (il 6.02%). Il rapporto tra la distribuzione del genere e l'età è riportato nella Figura 1.

Inoltre, all'interno del campione considerato, 141 sono studenti a tempo pieno (l'84.9%), mentre 25 sono studenti lavoratori (il 15.1%). Di questi 135 (l'81.3%) provengono da un corso di laurea triennale e 31 (18.7%) frequentano un corso di laurea magistrale (Figura 2).

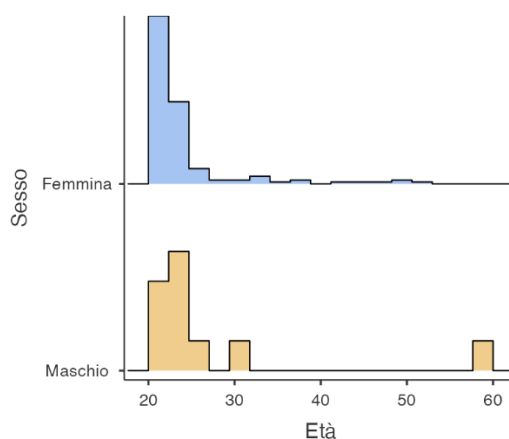


Figura 1. Suddivisione del campione: età degli studenti distribuita per genere.

⁵ Con risorse di *insight*, si fa riferimento a quel complesso di capacità di autoriflessione che consentono ad un individuo di ottenere una consapevolezza e una comprensione profonda delle proprie emozioni, pensieri che guidano il suo comportamento.

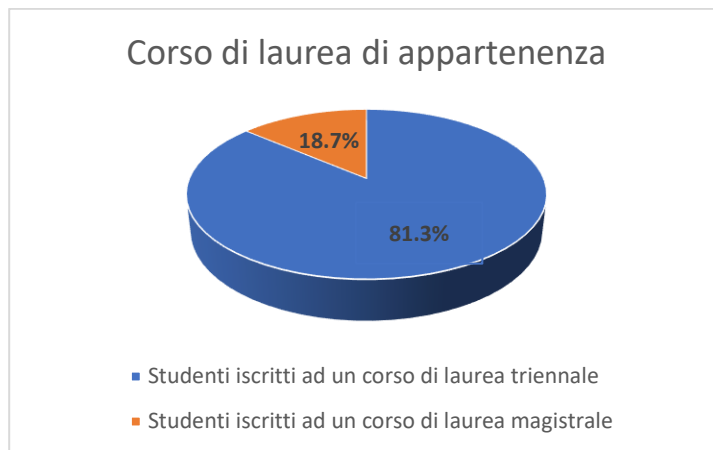


Figura 2. Suddivisione del campione rispetto al corso di laurea di appartenenza.

4.2 Il questionario QToM – Questionario sulla Teoria della Mente

Il processo di validazione del test di misurazione dal titolo QToM è stato da noi elaborato e avviato nei mesi di settembre-dicembre 2023.

Il questionario è costituito, nella versione qui proposta, da 33 *item*.

Alla luce del quadro teorico delineato nelle premesse di questo lavoro, scopo di questa prima fase del processo di validazione è quello di ottenere uno strumento affidabile in grado di misurare le abilità di Teoria della Mente degli studenti universitari.

La gamma di *item* ritenuta rappresentativa per valutare le competenze della ToM è suddivisa in quattro aree tematiche: empatia, cooperazione, autoregolazione e mentalizzazione.

Tutte componenti cognitive individuate dalla letteratura scientifica come connesse al costrutto teorico della ToM.

Come già delineato, l'empatia, ovvero la capacità di percepire e condividere le emozioni degli altri, è associata al concetto di ToM poiché entrambe le abilità sono fondamentali per comprendere e interagire efficacemente nell'ambito delle relazioni sociali.

Gli *item* afferenti alla categoria dell'empatia che sono stati inclusi nel questionario indagano aspetti quali, tra gli altri, la propensione a prestare attenzione alle espressioni facciali e a linguaggio del corpo del docente o dei pari, l'attitudine a mettere in atto strategie di ascolto attivo o la tendenza a entrare in risonanza con gli stati emotivi altrui. Come emerge dalla letteratura il riconoscimento accurato delle espressioni emotive attraverso le espressioni facciali costituisce un primo passo fondamentale in direzione di una risposta empatica. (Besel, 2010). Per questa ragione, con richiamo a scale psicometriche utilizzate per l'*assessment* dell'empatia largamente impiegate in ambito psicologico e neuropsicologico, quali ad esempio il più noto *Ekman 60 Faces Test* (Ekman, 1976) o *il Reading the Mind in the Eyes Test* (Baron-Cohen, 2001), si è scelto di introdurre il presente criterio nella strutturazione degli *item*.

L'area di interesse della cooperazione è stata da noi ritenuta altrettanto rilevante perché, al fine di mettere in atto processi cooperativi, è essenziale comprendere le intenzioni, le motivazioni e le aspettative degli altri per coordinare azioni comuni, stabilire fiducia reciproca e raggiungere obiettivi condivisi.

Un ambiente educativo strutturato in assetto collaborativo rispetto a uno competitivo, promuove relazioni positive, accresce la motivazione degli studenti, incidendo sul rendimento accademico (Johnson, 1976).

Gli item relativi alla sfera della cooperazione - formulati anche sulla scorta del modello presente nel *Minnesota School Affect Assessment* (Johnson, 1974) - esplorano la capacità di valorizzare il successo di un pari o di un gruppo, la disposizione a mettere in atto strategie di ascolto attivo, così come l'inclinazione a supportare i pari nelle difficoltà.

La categoria dell'autoregolazione, elemento costitutivo delle funzioni esecutive, presenta il numero di *item* più cospicuo in virtù della sua importanza teorica ed è stata collegata alla ToM poiché entrambe coinvolgono la gestione consapevole dei processi emotivi. La capacità di gestire adeguatamente le proprie emozioni e i propri pensieri facilita, infatti, la comprensione delle prospettive altrui.

Si è esplorata la capacità di *self-regulation* degli studenti rispetto al mantenimento dell'ordine all'interno dei luoghi di apprendimento, alla disposizione ad attenersi ai tempi stabiliti dal docente per svolgere compiti e consegne; oltre che alle abilità di destreggiarsi tra le nozioni apprese in classe. Parimenti, sono state esplorate anche le competenze *self-reflective* attinenti all'autocontrollo in termini di: utilizzo di un tono di voce adeguato, regolazione emotiva durante situazioni frustranti o momenti di verifica e risposta affettiva alle critiche.

Infine, è stato ideato un gruppo di *item* relativi alla mentalizzazione in quanto essa abbraccia, rispetto alla ToM, un processo più ampio di riflessione consapevole sui pensieri e sentimenti, siano essi propri o altrui, contribuendo in tal modo a una comprensione più approfondita delle dinamiche sociali e relazionali. Tali *item* inclusi si rivolgono all'abilità di condividere le emozioni degli studenti, di curare i legami con i pari e con il docente, quelle di gestire eventuali reazioni emotive disfunzionali e, soprattutto, quelle di comprendere gli stati emotivi altrui mettendoli in relazione ai vari contesti (“*Contestualizzo gli stati d'animo dei miei pari rapportandoli ai diversi ambienti di vita*”)

Al campione di riferimento è stato chiesto di rispondere ai vari *item*, esprimendo il grado di incidenza di un comportamento da loro esperito, in base ad una scala Likert a 5 punti (da 1 “Mai” a 5 “Sempre”). Questo tipo di scala, rispetto a scale più limitate come quelle a 3 punti, offre il vantaggio di consentire ai partecipanti di esprimere un'opinione in modo più sfumato, collocandosi anche all'interno di posizioni intermedie.

4.3 Le fasi di costruzione, somministrazione e validazione del questionario

La prima azione di validazione dello strumento si è articolata in diverse fasi:

-*Fase 1*. Il primo passo della ricerca è stato finalizzato alla produzione di una gamma di *item* (32) ritenuti rappresentativi per la rilevazione e la misurazione delle abilità di ToM tra gli studenti. Nella fase ideativa del processo di costruzione del questionario, gli *item* sono stati suddivisi in cinque

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16123

aree tematiche (empatia, cooperazione, responsabilità e mentalizzazione) e, successivamente, riorganizzati all'interno di quattro aree.

La strutturazione degli item all'interno della tassonomia fin ora definita, è stata sviluppata in base alle evidenze già presenti nella letteratura psicologica. Le misure a cui ci si è riferiti, oltre a quelle già citate, sono quelle dell'*Empathy Questionnaire* (EmQue) (Rieffe, 2010) da cui si è attinta la categoria dell'*emotion contagion*, l'attenzione agli aspetti prosociali e al riconoscimento emotivo e il compito di falsa credenza (*False Belief Task*) (Wimmer, 1983). Dal FBT è stata invece derivata l'importanza attribuita al costrutto teorico del *perspective taking* e delle capacità metarappresentazionali. Gli studi precedenti, tuttavia, si concentrano principalmente sui bambini in età scolare e prescolare.

Il presente contributo, indagando i livelli di ToM nel *target* di popolazione degli studenti universitari, rappresenta un elemento di novità sul piano della ricerca.

La somministrazione dei questionari è stata svolta tramite la piattaforma Google Moduli al fine di raggiungere in maniera immediata e capillare tutti i soggetti coinvolti nella sessione.

La somministrazione del prototipo dello strumento, consistente di 33 *item*, è stata effettuata nei mesi di novembre e dicembre 2023.

È stata rimossa, dopo la prima somministrazione, la categoria della "responsabilità", in quanto considerata non sufficientemente pertinente allo scopo dello studio⁶.

Gli *item* afferenti al costrutto della responsabilità sono confluiti in altra area e, più precisamente, sotto la categoria dell'autoregolazione, intensa come componente costitutiva delle funzioni esecutive.

Inoltre, rispetto al numero iniziale di *items*, pari a 32, si è proceduti all'aggiunta di un *item* in più alla sezione della cooperazione. Pertanto, 33 *item* sono stati identificati e inclusi nel prototipo dello strumento.

- *Fase 2.* I dati provenienti dalla somministrazione del questionario sono stati esaminati attraverso l'analisi statistica descrittiva, che ha fornito una panoramica iniziale sulla distribuzione dei punteggi ottenuti, contribuendo a una valutazione preliminare della coerenza e della variabilità delle risposte.

- *Fase 3.* Si è proceduto, quindi, ad analizzare i dati per mezzo di un'analisi delle componenti principali (ACP) al fine di operare un'indagine strutturale del questionario che ci permettesse di valutare la coerenza interna tra gli *item* e la loro relazione con i costrutti teorici che intendevamo misurare. Inoltre, attraverso l'ACP abbiamo potuto ridurre la dimensionalità dei dati di cui eravamo in possesso.

- *Fase 4.* Per verificare la correttezza e l'attendibilità degli *item*, è stata successivamente eseguita una verifica della misura di consistenza interna del questionario per mezzo del calcolo dell'alpha di Cronbach.

Da questa prima parte del processo di analisi e di validazione - che rappresenta solo la prima tappa di un percorso che abbiamo previsto di continuare nei mesi successivi - è emerso che la gran parte degli *item* mostravano caratteristiche psicometriche attendibili.

⁶ A livello neurofisiologico, il senso di responsabilità è in letteratura principalmente associato alle aree della corteccia prefrontale, responsabile della pianificazione e del controllo delle azioni. D'altra parte, la ToM e la comprensione degli stati mentali troverebbero sede soprattutto nella corteccia prefrontale mediale e nel solco temporale superiore (STS).

-*Fase 5*. In ultimo, per individuare eventuali differenze ascrivibili all'età dei partecipanti è stata effettuata un'analisi della varianza (ANOVA ad una via) utilizzando come variabili indipendenti o di raggruppamento l'età degli studenti e, come variabili dipendenti, il punteggio ottenuto da ogni *item*.

I dati ottenuti utili alla misurazione delle abilità di ToM degli studenti sono stati analizzati attraverso l'ausilio del *software* di analisi statistica Jamovi (The Jamovi Project, 2023).

5. Risultati

5.1 Statistiche descrittive dei punteggi degli *item*

I risultati emersi dalle analisi statistiche descrittive, condotte al fine di esplorare e sintetizzare le caratteristiche principali dei dati raccolti, hanno indicato – come riportato nella Tabella 1 – che i punteggi ottenuti dagli *item* si configuravano come piuttosto omogenei.

Gli *scoring* erano generalmente superiori o pari a 4, suggerendo che per quasi tutti gli indicatori i partecipanti mostravano buone abilità.

Gli unici *item* in cui si sono riscontrati punteggi inferiori, rivelando una possibile debolezza degli studenti in quelle aree tematiche, erano: *l'item 1* della cooperazione (3.65 ± 1.07) relativo al grado di partecipazione degli studenti ai contesti di dibattito e discussione, *l'item 2* della mentalizzazione (3.63 ± 1.00) riguardante la propensione a condividere i propri stati emotivi, *l'item 6* della mentalizzazione (3.95 ± 0.825) inerente alla capacità di contestualizzare gli stati d'animo altrui, *l'item 7* della stessa categoria (3.88 ± 0.927) concernente l'attitudine ad analizzare la formulazione di una teoria esposta in classe, *l'item 5* dell'autoregolazione (3.96 ± 0.816) attinente alla verifica degli obiettivi da raggiungere e, infine, *l'item 4* dell'empatia (3.97 ± 0.889) pertinente alla possibilità di chiedere aiuto in caso di necessità.

	1C	2C	3C	4C	5C	1M	2M	3M	4M	5M	6M	7M	8M							
M/d.s	3.65± 1.07	4.69± 0.515	3.94± 0.507	4.67± 0.507	4.75± 0.446	4.52± 0.630	3.63± 1.00	4.31± 0.686	4.33± 0.734	4.02± 0.931	3.95± 0.825	3.88± 0.927	4.02± 0.911							
	1A	2A	3A	4A	5A	6A	7A	8A	9A	10A	11A	12A	13A	14A	1E	2E	3E	4E	5E	6E
	4.58± 0.586	4.73± 0.497	4.43± 0.637	4.27± 0.884	3.96± 0.816	4.06± 0.890	4.02± 0.890	4.19± 0.780	4.04± 0.768	4.28± 0.842	4.28± 0.867	4.03± 0.851	4.08± 0.865	4.19± 0.762	4.19± 0.727	4.55± 0.692	4.44± 0.726	3.87± 0.889	4.19± 0.828	4.06± 0.822

Tabella 1. Media e deviazione standard dei punteggi per ogni *item* (cooperazione, mentalizzazione, autoregolazione ed empatia)

5.2 Analisi della varianza (ANOVA)

L'esito dell'analisi della varianza (ANOVA) ha mostrato che non vi erano differenze significative nei punteggi degli *item* del questionario - considerata ognuna delle quattro categorie d'indagine - tra gruppi di età, suggerendo che non sussisteva una relazione sostanziale tra l'età dei partecipanti

e i loro punteggi. L'aspetto indagato dal questionario risultava essere, quindi, uniformemente distribuito tra diverse fasce d'età.

5.3 Analisi dell'affidabilità

Al termine delle somministrazioni del questionario è stata effettuata un'analisi di affidabilità che, condotta tramite il calcolo del valore dell'alpha di Cronbach, ha rivelato che il valore totale di coerenza interna del questionario era pari a 0.895. La misura complessiva dell'affidabilità interna della scala risultava quindi essere sufficientemente elevata e gli *item* del questionario, pertanto, coerenti tra loro. Per ciò che concerne il valore dell'alpha di Cronbach di ogni singolo gruppo di *item*, i dati hanno mostrato un esito dello 0.818 per gli *item* dell'area dell'autoregolazione, di 0.709 per la cooperazione, di 0.721 per la mentalizzazione e di 0.677 per l'empatia. Quest'ultimo risultato, nettamente più basso rispetto agli altri, indica che gli *item* relativi alla categoria dell'empatia possiedono una bassa coerenza interna. Le domande di quest'area tematica potrebbero peccare di eterogeneità concettuale o presentare una formulazione poco chiara. Per questa ragione, nella seconda fase di validazione del presente questionario, ci proponiamo di affrontare questo problema ristrutturando gli *item* relativi all'empatia al fine di verificare se, a seguito delle modifiche apportate, il valore singolo dell'alpha di Cronbach per la categoria dell'empatia. Se così fosse, il valore totale del questionario aumenterebbe significativamente.

5.4 Analisi delle componenti principali (ACP)

L'analisi delle componenti principali, in cui sono stati presi in considerazione tutte le domande del questionario, ha evidenziato che gli *item* della categoria dell'autoregolazione mostravano valori di unicità variabili. Ad esempio, l'*item* 11 aveva un'elevata unicità pari a 0.705, indicando che circa il 70.5% della sua varianza non è spiegato dai fattori comuni. Altri *item*, invece, come l'1 e l'8 presentavano valori di unicità più bassi. Allo stesso modo, nella categoria della cooperazione, l'*item* 5 mostrava un valore di unicità significativamente elevato (0.672), denotando anche in questo caso che una notevole porzione della sua varianza non era derivata da elementi condivisi. All'interno dell'area della mentalizzazione, l'*item* 6, come confermato anche dai risultati emersi dalle analisi descrittive sopra riportati, presentava un livello di unicità dello 0.765, rivelando che gran parte della sua varianza era specifica di quell'*item*. Gli *item* 8 e 1 avevano, invece, valori di unicità inferiori. Infine, nel gruppo di *item* relativi all'empatia, l'*item* 4 era caratterizzato da un valore di unicità di 0.749. Anche in questo caso, il dato fornitoci dall'ACP si accorda con i risultati che provenivano dalle analisi di statistica descrittiva. Ciò che emerge è da questa analisi è che, complessivamente, potrebbero essere presenti aspetti specifici, negli *item* segnalati, che il modello fattoriale non cattura completamente. Sicché, nell'ambito della seconda fase di validazione del questionario da noi prevista, riteniamo utile esaminare in maniera più approfondita questi *item* e valutare, in tal modo, se il modello fattoriale possa essere migliorato.

6. Conclusioni

Il presente studio rappresenta un contributo alla comprensione delle abilità di ToM tra gli studenti universitari, focalizzandosi sull'importanza della misurazione e della valutazione di tali competenze nell'ambito accademico. L'introduzione del questionario, in questa prima fase del processo di

validazione, ha portato alla delineazione di quattro aree chiave riconducibili alla ToM: cooperazione, mentalizzazione, empatia ed autoregolazione. Tuttavia, le analisi statistiche, tra cui l'ACP, hanno identificato alcune criticità nel modello fattoriale attuale, suggerendo la necessità di perfezionamento e revisione degli *item* sospetti da un punto di vista di validità. In risposta a ciò, prevediamo di proseguire il processo di validazione del questionario mediante la realizzazione di un nuovo prototipo che miri a colmare eventuali lacune tematiche e ad affrontare gli aspetti emersi dall'analisi statistica. Inoltre, consideriamo rilevante, per futuri approfondimenti, analizzare i punteggi degli studenti in base al genere e di valutare ancora una volta, alla luce della nuova strutturazione dello strumento, se gli *scoring* relativi alle quattro categorie di *item* non siano dipendenti dall'età degli studenti.

Riferimenti bibliografici:

- Allen, J. G., Fonagy, P., Bateman, A. W., Yudofsky, S. C., & Oldham, J. M. (2010). *La mentalizzazione nella pratica clinica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ahmed, F. S., & Stephen Miller, L. (2010). *Executive function mechanisms of theory of mind*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(5), 667–678. doi:10.1007/s10803-010-1087-7
- Bak, P. L., Midgley, N., Zhu, J. L., Wistoft, K., & Obel, C. (2015). *The resilience program: Preliminary evaluation of a mentalization-based education program*. Frontiers in Psychology, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00753
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a «Theory of Mind»?*. Cognition, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S. Wheelwright, J. Hill, Y. Raste, I. Plumb. (2011). The Reading the Mind in the Eyes Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychiatry and Psychiatry*.
- Bellingreri, A. (2013). *Il metodo educativo “centrato sull’empatia”*. Pensa MultiMedia Editore srl. Studium Educationis.
- Besel, L. D. S., & Yuille, J. C. (2010). Individual differences in empathy: The role of Facial Expression Recognition. *Personality and Individual Differences*, 49(2), 107–112. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.013>
- Bracaglia, E. A., Lombardi, E., Castelli, I., Massaro, D., Sangiuliano Intra, F., Valle, A., & Marchetti, A. (2016). *Rappresentare, riflettere, trasformare: il ruolo della mentalizzazione nel contesto scolastico. Primi sviluppi in Italia del progetto TiM (Thoughts in Mind) per sostenere lo sviluppo delle abilità di mentalizzazione nei bambini della scuola primaria.*, Psicologia per la Buona scuola.
- Buehler, M. C., & Weisswange, T. H. (2020). *Theory of mind-based communication for human agent cooperation*. 2020 IEEE International Conference on Human-Machine Systems (ICHMS). doi:10.1109/ichms49158.2020.9209472
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). *Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior*. Developmental Psychology, 48(1), 275.
- Colombo, M., Poliandri, D., Rinaldi, E., (2020). *Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico- formativo in Italia*. Scuola Democratica DOI: 10.12828/97098
- Cuff, B, Brown, S.J, Howat, D.J, (2014). *Empathy: A Review of the Concept*. Emotion Review, 8(2), 144-153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Davis, M., & Stone, T. (2003). *Synthesis: Psychological understanding and social skills*. Macquarie

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16123

monographs in cognitive science. Hove, E. Sussex: Psychology Press.

Decety, J. (2011). *The neuroevolution of empathy*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1231(1), 35–45. doi:10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x

Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). *A social-neuroscience perspective on empathy*. Current Directions in Psychological Science, 15(2), 54–58. doi:10.1111/j.0963-7214.2006.00406.x

Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2021). *Preventing school disaffection, failure and dropout. the ESF projects "Last round" and "Energy start."* Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete, 21(2), 93–105. <https://doi.org/10.36253/form-11318>

Dennett, D. C. (1978). *Brainstorms: Philosophical Essays on Mind and Psychology*. Bradford Books (trad. 1993).

Devine, R. T., & Hughes, C. (2012). *Silent Films and Strange Stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood*. Child Development, 84(3), 989–1003. doi:10.1111/cdev.12017

Diamond, A. (2013). *Executive functions*. Annual Review of Psychology, 64(1), 135–168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750

Ekman, P., Friesen, W. V. (1976). Pictures of Facial Affect. Palo Alto, CA.: *Consulting Psychologists Press*.

Gao, Q., Huang, Q., Zhang, Q., Camp.; & Chen, W. (2019). *Does executive function influence the development of theory of mind in elementary students?* Current Psychology, 39(2), 389–396. doi:10.1007/s12144-018-0107-1

Heyes, C. (2015). *When does social learning become cultural learning?* Developmental Science, 20(2). doi:10.1111/desc.12350

Johnson, D. W., Johnson, R. T. Instructional structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 1974, 44,213-240. (a)

Johnson, D. W., Johnson, F. P. (2006). *Joining together. Group theory and group skills*. Allyn & Bacon., (9th ed.).

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom (8th ed.)*. Interaction Book Company, (8th ed.).

The Jamovi Project (2023). *Jamovi (Version 2.3)* [Computer]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>

Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). *Children's social behaviors predictors of academic achievement: A longitudinal analysis*. School Psychology Quarterly.

Marchetti, M., & Sangiuliano Intra, F. (2014). *Mentalizzazione e tempo. La comprensione della mente attraverso le età e le relazioni*. Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia, Vol. 6 (2015).

Markiewicz, R., Rahman, F., Apperly, I., Mazaheri, A., & Segaert, K. (2023). *It is not all about you: Communicative cooperation is determined by your partner's theory of mind abilities as well as your own*. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition.

Klasnić, I., Đuranović, M., & Maras, N. (2021). *Peer cooperation between students and teacher support in different school subjects classes*. Croatian Journal of Education.

Knopsky, A., & Caballero, M. S. (2020). *Do We Know What They Are Thinking? Theory of Mind and Affect in the Classroom*. Teaching & Learning Inquiry, 8(1), 108-121.

Oh, S., & Lewis, C. (2008). *Korean preschoolers' advanced inhibitory control and its relation to*

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16123

- other executive skills and mental state understanding*. *Child Development*, 79(1), 80–99.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind?* *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. doi: 10.1017/S0140525X00076512
- Wang, Z. (2015). *Theory of mind and children's understanding of teaching and learning during early childhood*. *Cogent Education*, 2(1), 1011973. doi:10.1080/2331186x.2015.1011973
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). *Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children*.
- Rieffe, C., Ketelaar, L., Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an empathy questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362–367. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.046>
- Saxe, R., & Powell, L. J. (2006). *It's the Thought That Counts: Specific Brain Regions for One Component of Theory of Mind*. *Psychological Science*, 17(8), 692-699. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01768.x>
- Sabbagh, M. A., Xu, F., Carlson, S. M., Moses, L. J., & Lee, K. (2010b). *The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and U.S. preschoolers*. *Psychological Science*, 17(1), 74–81.
- Shamay-Tsoory, S. G. (2009). *Empathic processing: Its cognitive and affective dimensions and neuroanatomical basis*. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 215–232). *Boston Review*. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0017>
- Slaughter, V., & Repacholi, B. (2003). *Introduction: Individual differences in theory of mind. What are we investigating?* In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind*. Macquarie monographs in cognitive science (pp. 1–12). Hove, E. Sussex: Psychology Press.
- Stirrat, M., & Perrett, D. I. (2010). *Valid facial cues to cooperation and trust: Male facial width and trustworthiness*. *Psychological Science*, 21, 349–354.
- Thompson, B. (2017). *Teaching with tenderness: Toward an embodied practice*. Urbana, IL: *University of Illinois Press*.
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sangiuliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016). *Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: Preliminary Italian evidence of the "thought in mind" project*. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01213
- Zanniello, G. (2005). *Educazione e libertà in Gino Corallo*. Armando Editore.
- Zeppegno, P., Gramaglia, C., Antona, M., Gili, S., Marchisio, S., Gogliani, A. & Torre, E. (2014). *Psychopathology, personality and theory of mind in a sample of university students*. *Rivista di Psichiatria*, 49(3), 132-139.
- Zunshine, L. (2014). *Theory of Mind as a pedagogical tool*. *Interdisciplinary Literary Studies*, 16(1), 89-109.