



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

**Corso di laurea in Scienze Psicologiche dello Sviluppo, della Personalità e delle
Relazioni Interpersonali**

Elaborato finale

**SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO TRA GLI 0 E I 3 ANNI E
STRESS GENITORIALE: C'È UNA RELAZIONE?**

**Socioemotional Development in 0-3 Year Olds and Parental Stress: Is There a
Relation?**

Relatore

Prof. ssa Sara Scrimin

Laureanda: Valentina Vidoni

Matricola: 1220708

Anno Accademico

2021 / 2022

CAPITOLO 1	2
LO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO	2
LO SVILUPPO EMOTIVO	2
Introduzione all'emozione	2
Le prospettive teoriche nello studio delle emozioni	4
Le principali prospettive teoriche sullo sviluppo emotivo	5
La competenza emotiva dal punto vista evolutivo e le sue dimensioni	6
LO SVILUPPO SOCIALE	9
La mente incarnata e relazionale	9
Lo scambio sociale	10
Il legame di attaccamento, tra relazione ed emozione	11
CAPITOLO 2	13
SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO E STRESS GENITORIALE: CHE COSA SAPPIAMO DALLA LETTERATURA	13
Definire lo stress genitoriale	13
Gli effetti dello stress genitoriale sullo sviluppo socio-emotivo	14
CAPITOLO 3	18
UNO STUDIO SULLA RELAZIONE TRA SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO E STRESS GENITORIALE	18
Partecipanti e procedura	18
Strumenti	18
Risultati	19
CONCLUSIONE	22
BIBLIOGRAFIA	23
RINGRAZIAMENTI	24

CAPITOLO 1

LO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO

Le due dimensioni che tratteremo in questa tesi, emotiva e sociale, sono unite da uno stretto legame, imprescindibili l'una dall'altra, due aspetti irriducibili di una stessa realtà che, come vedremo nelle prossime pagine, si generano e influenzano vicendevolmente.

I primi processi di apprendimento hanno origine proprio dalla sfera socio-emotiva, accogliamo e trasmettiamo informazioni in modo inconsapevole, interiorizziamo capacità fondamentali per la nostra sopravvivenza. Questo perché la mente non può essere considerata come un'entità isolata, ma deve essere vista nel contesto delle relazioni umane. Lo sviluppo avviene nello scambio tra persone e l'emozione è la prima forma di comunicazione. Il nostro cervello è un organo profondamente sociale, fin dalla nascita, e per tutta la vita, le connessioni umane plasmano, accompagnate da una base biologica, le connessioni neurali, influenzando la mente e determinando lo sviluppo cerebrale e infine, il nostro modo di percepire la realtà. Gli eventi dei primi attimi di vita sono fondamentali nel determinare come si caratterizzerà lo sviluppo futuro. Siamo il prodotto di genetica e ambiente in evoluzione nel tempo.

LO SVILUPPO EMOTIVO

Introduzione all'emozione

Le emozioni sono i processi che danno un significato, un colore agli eventi della nostra vita, guidano le nostre interazioni con gli altri e con il mondo.

La natura dei processi emozionali è stata oggetto, e lo è tuttora, di varie controversie fra i ricercatori di diverse discipline (Davidson, Scherer, Goldsmith 2003), ma si trova un accordo all'interno della comunità scientifica nel far risalire a William James (1884) l'origine dell'interesse per lo studio delle emozioni. Nei suoi *Principles of Psychology* (1890), egli è il primo a cercare di darne una definizione. Per lo studioso è la percezione dei nostri cambiamenti fisico-corporei a causa di un evento specifico a generare l'emozione. Circa cinquant'anni dopo, un altro studioso, Walter Cannon (1927), rimpiazza la proposta teorica del suo predecessore, sottolineando il primato del sistema nervoso centrale (SNC) su quello autonomo o periferico (SNA).

Intuiamo già, da queste due prime concezioni, uno degli elementi chiave che ha caratterizzato dagli inizi lo studio del processo emotivo: l'emozione sarebbe la risultante dell'interazione tra una componente di attivazione fisiologica di un organismo, definita *arousal*, e una di natura psicologica, che si realizza con la percezione dell'attivazione stessa e la sua spiegazione in relazione all'evento che l'ha prodotta. Fin da subito però, non risultava chiaro quale fosse l'ordine che governava questo processo. Quale delle due componenti detiene il primato sull'altra? Che cosa viene prima: la risposta fisiologica o l'emozione? Un'incognita che perdura tutt'oggi, il rapporto fra le diverse componenti del processo rimane ancora, come sostiene Battacchi (2004), un problema aperto. Nonostante l'intensa attività di ricerca degli ultimi cinquant'anni, definire in modo preciso che cosa siano le emozioni rimane un compito estremamente arduo.

Oggi sappiamo che le emozioni hanno profonde radici neurobiologiche, sono contemporaneamente un'esperienza soggettiva che varia in rapporto ai propri desideri e ai propri interessi, e un'esperienza oggettiva, hanno un'imprescindibile valenza sociale e relazionale in quanto regolano i nostri scambi interpersonali, la nostra comunicazione con il mondo, si rivelano fenomeni relazionali. Sono inoltre influenzate dalla cultura di appartenenza che fornisce regole di esibizione o di regolazione, dall'età, dal sesso e da un'ulteriore molteplicità di aspetti legati all'esperienza del singolo. Possono essere studiate a diversi livelli di analisi: dalle risposte fisiologiche come il rossore e la frequenza del battito cardiaco, agli aspetti di comunicazione implicita, non verbale come la postura e le microespressioni, fino al vissuto interno della persona. Le emozioni si rivelano un caso emblematico dell'intreccio tra natura e cultura (Anolli 2002).

Solo grazie al cognitivismo l'interesse per le emozioni si afferma anche in psicologia dando origine a modelli del processo emotivo in grado di tenere in considerazione entrambi i contributi di James e Cannon, citiamo in primis la teoria cognitivo-attivazionale o dei due fattori (Schachter e Singer 1962). A partire dal lavoro cognitivista l'emozione si va configurando come un processo complesso, dinamico e multifattoriale, che ha una durata nel tempo e si origina in relazione alla valutazione di eventi, sia interni che esterni all'individuo, che risente direttamente di influenze sociali e che è spesso caratterizzato da modificazioni fisiologiche di intensità variabile, da un quadro espressivo mimico-motorio e da precise tendenze all'azione.

Le prospettive teoriche nello studio delle emozioni

Ripercorriamo brevemente i passaggi teorici che hanno condotto e plasmato l'attuale concezione delle emozioni. Ripartiamo dal contributo cognitivista per introdurre quelle che vengono definite *teorie dell'appraisal* (Lazarus 1991; Oatley e Johnson-Laird 1996; Scherer 1984; Ellsworth e Smith 1988). Queste, considerando la valutazione degli eventi un elemento centrale del processo emotivo, hanno aiutato a modificare quell'idea di emozione come passione, irrazionalità e incontrollabilità condivisa dalla psicologia del senso comune. I sistemi di valutazione del cervello agiscono plasmando gli stati di arousal e preparandoci all'azione.

Si fa strada poi, grazie alle *teorie socioculturali* (Mesquita, Frijda e Scherer 1997), una prospettiva di costruzione culturale delle emozioni. La cultura di appartenenza contribuisce a determinare il rapporto del singolo con le proprie emozioni. Si tratta di accenti emotivi, specificità culturali, delle modalità culturalmente specifiche attraverso cui le emozioni vengono espresse e regolate (*display rules*).

Non possiamo non menzionare poi il contributo di Charles Darwin (1872), primo e più celebre esponente delle *teorie psicoevolutionistiche*. Gli si conferisce il merito del primo tentativo scientifico di studio delle emozioni che hanno la funzione, come accade per gli animali, di assicurare la sopravvivenza dell'individuo e delle specie. Come James, anche Darwin sostiene che lo stimolo preceda l'attivazione psicologica, aspetto funzionale alla sopravvivenza. Questo non precede solo l'emozione, ma anche un'espressione facciale che la accompagna, questi due aspetti portano ad elaborare cognitivamente la sensazione e ad attribuirle un'etichetta. Sostenendo una tesi innatista, Darwin sostiene dunque l'universalità delle espressioni emotive: uomini e animali presentano gli stessi muscoli facciali e le emozioni si manifestano con profili fisiologici tipici in numerose culture. Si fa strada l'idea dell'esistenza di un substrato neurale ereditario. Ciò non significa però, che le emozioni di una persona siano identiche a quelle di un'altra, il fenomeno emotivo è universale, ma estremamente soggettivo.

Nell'ultimo ventennio si è andato diffondendo un approccio di studio nuovo che ha comportato un rinnovato interesse per il rapporto tra mente e cervello, questo interesse ha coinvolto anche lo studio delle emozioni. Grazie alle *neuroscienze affettive* (*affective neuroscience*) lo studio delle emozioni assume una prospettiva interdisciplinare allo scopo di mettere in luce il modo in cui le emozioni sorgono dai circuiti cerebrali e per cercare di fornire spiegazioni via via sempre più complete e complesse del funzionamento emotivo.

Le principali prospettive teoriche sullo sviluppo emotivo

Dopo aver gettato le basi riguardo lo studio delle emozioni e aver illustrato il percorso che ha guidato la ricerca fino ai giorni nostri, è il momento di illustrare i punti chiave e le principali prospettive teoriche riguardanti l'origine e lo sviluppo delle emozioni. Tre sono gli orientamenti in cui si dividono gli studiosi, le emozioni possono infatti essere concepite come categorie discrete, innate, presenti fin dalla nascita, oppure come la risultante di un apprendimento graduale che avviene nel tempo o ancora come una combinazione di fattori innati e fattori acquisiti. Rispetto a quanto si potrebbe pensare, i vari modelli teorici presentano numerose somiglianze (Battacchi 2004): concordano in parte sia sull'ordine che sul momento di comparsa delle distinte emozioni e riconoscono infine il parallelismo tra sviluppo emotivo e cognitivo e il mutuo intervento di fattori biologico-maturativi e cognitivo-sociali nel determinare la risposta emotiva del bambino.

Diversi autori distinguono tra emozioni *primarie* (chiamate anche fondamentali o di base) ed emozioni *auto-consapevoli* (chiamate anche secondarie o complesse). Le emozioni primarie si trovano sia negli esseri umani che negli animali e compaiono nei primi 6 mesi di vita. Pur essendoci, tra i diversi autori, delle variazioni nel numero, compaiono in modo costante le seguenti: *paura*, *collera*, *gioia*, *tristezza* e *disgusto*. Secondo Izard (Izard 1977; Ekman 1992), rappresentante della *teoria differenziale*, queste emozioni sono innate e universali, emergono alla nascita già strutturate come totalità e sono precocemente differenziate e legate allo sviluppo cognitivo. Le emozioni auto-consapevoli invece, richiedono appunto, per il loro sviluppo, auto-consapevolezza che implica consapevolezza della *differenziazione sé-altro* in quanto sono collegate sia al senso di sé che al senso dell'altro. Parliamo di emozioni complesse come *empatia*, *gelosia*, *imbarazzo*, *orgoglio*, *colpa* e *vergogna*, che secondo Lewis (2007; 2008), esponente della *teoria della differenziazione*, appaiono per la prima volta non prima dell'anno e mezzo o dei 2 anni di vita.

Sia Lewis che il collega Sroufe (1979; 1995) enfatizzano il primato della sfera cognitiva nel processo emotivo, la cognizione sarebbe infatti indispensabile per il configurarsi di emozioni più complesse. Quando parliamo di emozioni parliamo quindi anche di fenomeni cognitivi, tutti i processi di elaborazione delle informazioni sono emozionali (Dodge 1991). Entrambi gli autori evidenziano inoltre il ruolo che la socializzazione detiene sullo sviluppo emotivo. Sroufe, che è attualmente uno dei più accreditati studiosi dello sviluppo emotivo in infanzia, rifacendosi alla *teoria cognitivo-attivazione* di Schachter e Singer, già citata nel primo

paragrafo, pone l'attenzione sull'importanza di soffermarsi su come l'eccitazione (l'arousal) venga elaborato cognitivamente dal soggetto. Soffermiamoci un attimo su questo tema.

L'eccitazione fisiologica prodotta da uno stato emotivo presenta due dimensioni: il *livello di arousal* che da vita a un senso di inflazione (iperarousal) o di deflazione (ipoarousal) e il *tono edonico*, esistono emozioni a valenza positiva ed emozioni a valenza negativa che danno luogo rispettivamente ad una sensazione di piacere o di dispiacere.

Nell'ottica della teoria della differenziazione le emozioni sono la risultante di un processo di differenziazione da uno stato iniziale di attivazione fisiologica. Veniamo al mondo come uno stato di eccitazione indifferenziato, il precursore delle emozioni che va pian piano a differenziarsi, ad "autoorganizzarsi" (Camras, Holland e Patterson 1993) e a definirsi in sistemi più specifici grazie all'interazione con l'ambiente. Dopo il terzo mese ad esempio, inizia a specializzarsi il sistema piacere-gioia, il sorriso endogeno iniziale si evolve in sorriso sociale, riso attivo e infine, al settimo mese, in gioia.

Altri studiosi, come Barrett e Campos (1987), due rappresentanti della *prospettiva funzionalista*, sottolineano la natura funzionale dell'emozione che si configura come bidimensionale in quanto processo che regola le interazioni tra individuo e ambiente. Le emozioni hanno la peculiarità, come abbiamo già constatato nel primo paragrafo, di essere fenomeni relazionali.

La competenza emotiva dal punto vista evolutivo e le sue dimensioni

Finora ci siamo confrontati sulle diverse sfaccettature delle emozioni e sulla loro origine, ma quali sono le implicazioni dello sviluppo emotivo sulla vita quotidiana?

Ci focalizzeremo ora sul costrutto di *competenza emotiva* e sulla sua natura adattiva.

L'espressione competenza emotiva si riferisce alla capacità di affrontare in maniera funzionale le proprie emozioni e quelle degli altri nell'ambito del contesto di vita quotidiano. Si tratta dell'abilità di mantenere o cambiare le transazioni con l'ambiente in modo efficace e socialmente appropriato, notiamo subito quindi che il costrutto è prima di tutto determinato dalla cultura di appartenenza. Per Gordon (1989) l'acquisizione della cultura emotiva è il prerequisito per essere emotivamente competenti.

E' importante precisare, nonostante l'ampia zona di sovrapposizione, che il costrutto differisce da quello di *intelligenza emotiva*, non si tratta dell'abilità di ragionare con le emozioni (Salovey e Mayer 1990), ma del raggiungimento, da parte di un individuo, di abilità spendibili negli scambi sociali.

Susan Denham (1998) ha il merito di aver sistematizzato le idee dei precedenti autori, scomponendo la competenza emotiva in tre dimensioni principali: l'espressione delle emozioni, la loro comprensione e la loro regolazione.

Possiamo definire l'*espressione* delle emozioni come l'abilità di comunicare i propri stati emotivi attraverso canali verbali (uso del *lessico emotivo*) e non verbali (sguardo, postura, tono di voce...), una delle funzioni della *comunicazione non verbale (CNV)* è proprio quella di esprimere emozioni e questo soprattutto nei primissimi anni di vita dove la principale, se non l'unica, forma di comunicazione all'interno della diade caregiver-bambino è l'espressione degli stati emotivi. I bambini preferiscono inoltre esprimere il loro tono edonico piuttosto che tentare di descrivere a parole come si sentono.

Grazie al contributo dell'*infant research* e alla videoregistrazione e analisi di *frames* filmici sono stati rintracciati complessi sistemi di comunicazione emotiva preverbale tra caregiver e bambino nel primo anno di vita. Risultano essere particolarmente importanti i canali del volto e dello sguardo, il volto è infatti la fonte più ricca di informazione affettiva, Tomkins (1962) lo definisce il "tabellone del Sé". L'espressione emotiva si sviluppa, nel primo mese di vita, da risposte di tipo riflesso e regolate esclusivamente da processi biologici, come, ad esempio, il sorriso endogeno. Troviamo, al secondo mese, quelle che vengono definite le origini dell'intersoggettività (Lavelli 2007), a circa 6 mesi compaiono, come già illustrato, le emozioni primarie e dal secondo anno le emozioni sociali o complesse, quelle che abbiamo stabilito essere strettamente legate alla consapevolezza del sé. Negli anni successivi l'espressione può essere controllata e modificata volontariamente in base alle regole di esibizione della propria cultura di riferimento.

La *comprensione* delle emozioni implica la capacità di dare significato a eventi emotivi propri o altrui e si rivela un'abilità fondamentale per partecipare a scambi sociali adeguati. Inizia a svilupparsi molto presto grazie all'influenza che il caregiver adulto ha sull'espressione emotiva del bambino (Thompson 1987; Thompson e Lagattuta 2006; Widen e Russell 2008). Si è visto che bambini abituati a discutere delle proprie emozioni con adulti significativi (Dunn, Brown e Beardsall 1991; Ornaghi e Grazzani 2008) e bambini con attaccamento sicuro (De Rosnay e Harris 2002; Del Giudice e Colle 2007) si rivelano più competenti emotivamente.

Lo sviluppo della comprensione emotiva è stato analizzato da tre principali punti di vista: la comprensione della natura delle emozioni, delle cause e della possibilità di controllo o regolazione (cfr. Pons, Doudin e Harris 2004).

La comprensione della natura delle emozioni inizia a svilupparsi già dalla prima infanzia dove gli scambi sociali sono il coagulo principale di tale sapere (Shatz 1994). A 6-7 mesi i bambini sanno leggere il volto della madre per capire come interpretare una certa situazione e dai 6 anni circa inizia a svilupparsi la comprensione delle emozioni complesse e più o meno dalla stessa età ha inizio la comprensione della natura mista e a volte conflittuale delle emozioni. Per quanto riguarda la comprensione delle cause, già all'età di 2 anni iniziano a comprendere i sentimenti degli altri e gli eventi che possono averli causati. Inoltre bambini di quell'età sono in grado di agire sugli stati emotivi dei propri pari, magari porgendo un gioco per consolare in un momento di tristezza (Grazzani Gavazzi 2003). La ricerca mostra che i bambini sono piuttosto competenti nell'attribuire una causa all'emozione di un proprio caro. Dai 3 anni sanno che le emozioni sono strettamente legate al mondo interno del soggetto e ai suoi desideri, ne comprendono quindi l'estrema soggettività.

L'ultima dimensione della comprensione emotiva riguarda la possibilità di controllo o regolazione delle emozioni, la ricerca ha preso in esame due suoi aspetti fondamentali (Pons et al. 2002): la consapevolezza della distinzione tra emozione apparente espressa ed emozione provata e la comprensione della possibilità di controllo dell'esperienza emotiva in corso. Ritroviamo infine, la *regolazione* delle emozioni che consiste nel monitorare il proprio stato di arousal per adattarsi all'ambiente e raggiungere uno scopo. Uno degli elementi chiave della regolazione è la malleabilità delle emozioni. Si tratta della dimensione più complessa, richiede infatti molto tempo per svilupparsi. I processi di regolazione emotiva possono essere interni (*autoregolazione*), o esterni al soggetto e coinvolgere quindi un'altra persona. E' questo il caso della prima infanzia, il neonato necessita di un *sistema di regolazione aggiuntivo*. Nel primo anno di vita il ruolo dell'adulto è fondamentale, si osservano tuttavia molto presto, già a 3 mesi, condotte autoregatorie come la suzione del pollice o l'evitamento dello sguardo. Il ruolo dell'adulto è quello di offrire un'impalcatura esterna di sostegno affinché le capacità regolatorie del bambino possano svilupparsi, si tratta però di un compito evolutivo della durata dell'intero ciclo di vita, non si raggiungerà mai forse la piena autosufficienza regolatoria. Importante ricordare che, da una condizione di totale dipendenza avanziamo verso uno stato di interdipendenza, in cui abbiamo la capacità sia di fornire che di ricevere cure. Caregiver e bambino danno vita a un sistema diadico di mutua regolazione. Con lo sviluppo di capacità motorie e il consolidamento di determinati modelli comportamentali, il bambino, fino ai 3 anni circa, alterna condotte di esplorazione e regolazione diadica e grazie all'attività ludica inizia a rielaborare le esperienze emotive più intense. L'adulto continua comunque a svolgere un ruolo fondamentale. In età prescolare, con

lo sviluppo della teoria della mente, comincia ad avere più controllo sulle proprie manifestazioni emotive, soprattutto durante il gioco.

Ricerche condotte in questo campo rivelano che le emozioni sono sia regolate, sia regolative (Bar 2009): i processi emozionali influenzano e sono influenzati da altri processi emozionali.

Non si può studiare il processo emotivo senza studiare anche le sue dinamiche regolatorie.

Secondo Sroufe (1995), le emozioni hanno il duplice compito di esprimere e di gestire l'affetto.

LO SVILUPPO SOCIALE

La mente incarnata e relazionale

Consideriamo il cervello un sistema aperto e dinamico, un organo sociale sensibile alle influenze dell'ambiente e in continuo mutamento per adattarsi ad esso. E consideriamo la mente un processo incarnato e relazionale, che emerge dall'interazione di sistema nervoso e pattern di comunicazione che si instaurano nelle nostre relazioni con gli altri. Definiamo infine, *integrazione*, quel principio unificante che aiuta a stabilire i rapporti tra mente, cervello e relazioni interpersonali e che potremmo eleggere nucleo centrale della salute mentale. Un sistema integrato è un sistema le cui parti sono in grado di comunicare fra loro. Integrazione è sinonimo di autoregolazione e adattamento. Un sistema non integrato invece, è un sistema disregolato e disfunzionale.

Possiamo stabilire quindi, che lo sviluppo del cervello umano si rivela geneticamente programmato, ma esperienza-dipendente. Deve essere considerato come il prodotto degli effetti che le esperienze esercitano sull'espressione del potenziale genico (Worthman, Plotsky, Schechter et al. 2010). Oggi sappiamo che l'ambiente è in grado di influenzare e modificare l'espressione genica e definiamo questo fenomeno *epigenesi* (Meaney 2010). Tutte le esperienze quotidiane, anche le più apparentemente insignificanti, contribuiscono a plasmare le nostre reti neurali, provocando l'attivazione di determinati circuiti o consolidandone di preesistenti. Al contrario, l'assenza di esperienze può portare ad un loro indebolimento o a fenomeni di morte cellulare. Studi genetici riportano che solo il 50% dei tratti di personalità risulta essere attribuibile esclusivamente a fattori ereditari, la restante metà sarebbe dovuta quindi all'ambiente (Triandis e Suh 2002).

Lo scambio sociale

Nello sviluppo del bambino, è il mondo sociale la primissima e fondamentale fonte di esperienza. In quanto esseri socio-emozionali, i bambini ne sono fin da subito attratti e sono motivati ad orientarsi verso gli altri e a conoscerli. Fissano intensamente i volti (Frantz 1961) e vengono richiamati dal suono della voce umana, soprattutto quello della propria madre (Ramsay-Rennels e Langlois 2007). Verso i 2-3 mesi le interazioni con il caregiver iniziano ad essere frequentemente caratterizzate dal gioco face-to-face e sempre dalla stessa età si nota una differenziazione nel modo di rispondere agli oggetti e alle persone. Quest'ultimo è caratterizzato da più emozioni positive.

Due dei meccanismi più importanti che i bambini hanno a disposizione per comunicare con il mondo sono il pianto e il sorriso. Il sorriso, in particolare, a partire dalle 4-6 settimane di vita, acquisisce un significato sociale e si verifica come risposta specifica alle persone familiari con le quali si instaura uno scambio reciproco.

I genitori rivestono un enorme ruolo nel delineare le successive traiettorie di sviluppo del proprio piccolo (Kagan e Snidman 2004; Kagan e Fox 2006). Relazioni positive stimolano la crescita di fibre nervose integrative e rendono quindi il bambino più competente nel relazionarsi con l'esterno (Teicher, Dumont, Ito et al. 2004; Teicher, Tomoda e Andersen 2006; Teicher 2010).

L'influenza dell'ambiente non si arresta al concludersi dell'età evolutiva, le relazioni interpersonali continuano ad influenzare il funzionamento della mente nel corso dell'intera esistenza. E' nei primi anni di vita tuttavia, che vengono a delinearsi le principali architetture del cervello, quelle strutture fondamentali atte alla sopravvivenza e al benessere.

L'impatto che le esperienze relazionali hanno sul nostro cervello è dato dalla forte correlazione tra i circuiti che mediano le percezioni sociali e i processi che controllano l'attribuzione di significati, la regolazione dell'organismo e delle emozioni, l'organizzazione della memoria e la capacità di comunicazione.

Gli scambi sociali prevedono due prerequisiti fondamentali: la comprensione di sé e degli altri, ovvero la consapevolezza dell'esistenza di individualità distinte l'una dall'altra, e capacità di *mentalizzazione* o *mindsight*, o ancora, *teoria della mente* (Saxe 2006), che inizia a svilupparsi nel primo anno di vita e permette al bambino di riconoscere e distinguere il proprio mondo interno da quello altrui.

Il legame di attaccamento, tra relazione ed emozione

Potremmo definire le emozioni, protagoniste della sezione precedente, l'essenza della vita, il centro delle nostre relazioni con il mondo. In prima fila tra queste relazioni c'è l'*attaccamento*. Non a caso Mary Ainsworth (1979) lo definiva come un legame emotivo profondo che una persona forma con un'altra e che le lega nello spazio e nel tempo. Si basa su schemi comportamentali a base innata con un importante significato adattivo (Bowlby 1969), che spingono il bambino a cercare la vicinanza del genitore e a stabilire una comunicazione con esso in momenti di pericolo. Questo sistema comportamentale è atto, infatti, ad aumentare le probabilità di sopravvivenza del piccolo (Main 1999; Simpson e Belsky 2008).

La creazione del legame si realizza grazie a scambi frequenti e intensi tra adulto e bambino in modo continuativo e privilegiato durante un preciso momento sensibile dello sviluppo (dai 6-8 mesi ai 12-13 mesi). Affinché il legame si crei, necessita quindi di elementi di continuità, stabilità e flessibilità da parte dell'adulto. Le esperienze ripetitive vissute vengono registrate dalla memoria implicita del bambino generando aspettative e schemi comportamentali, che Bowlby definisce *modelli operativi interni* (1973) e che guideranno le azioni del bambino. A partire dai 18 mesi circa questi schemi diverranno stabili e forniranno al bambino delle rappresentazioni interne di sé, dell'altro e della relazione sé-altro che determineranno come egli gestirà ed esprimerà le proprie emozioni e il modo in cui si pone e porrà nei confronti dell'ambiente, delle novità e degli altri.

Le relazioni di attaccamento hanno il compito di aiutare a coordinare un cervello ancora immaturo attraverso processi cerebrali più avanzati, favorire quindi l'amplificazione di stati emozionali positivi e facilitare il controllo di quelli negativi. L'obiettivo è arrivare a quella che si definisce una "base sicura" per affrontare il mondo (Bowlby 1969).

Possiamo descrivere qualitativamente la natura del legame utilizzando i termini generali *sicuro* e *insicuro*. Forme sicure di attaccamento promuovono resilienza emotiva (Margalit 2004; Weinfield, Sroufe, Egeland et al. 2008), mentre forme insicure rappresentano un fattore di rischio significativo per manifestazioni psicopatologiche e difficoltà relazionali (Greenberg, Speltz, DeKlyen et al. 2001). L'attaccamento si rivela di fondamentale importanza nel porre le basi su cui si svilupperà la nostra mente. Numerosi studi hanno infatti dimostrato che, ai diversi tipi di relazioni di attaccamento corrisponde lo sviluppo di caratteristiche specifiche in termini di regolazione emotiva, capacità sociali, memoria autobiografica, autoriflessione e processi narrativi (Cicchetti, Ackerman e Izard 1995; Main, Hesse e Kaplan 2005; Sroufe, Egeland, Carlson et al. 2005).

Nella costruzione di questo legame entrano in gioco, oltre alle personali caratteristiche temperamentali del bambino, delle importanti caratteristiche proprie del caregiver. Affinché la comunicazione emotiva risulti “piena” ed efficace, è necessario che entrambi i membri della diade lascino che il proprio stato della mente sia influenzato da quello dell’altro (Trevarthen 1993). Per la creazione di un legame sicuro è essenziale che il genitore sia sensibile ai messaggi inviati dal bambino, li accolga e li rifletta, mostrandosi sintonizzato al suo stato emotivo. Nel bambino, la possibilità di essere connesso ed entrare in sintonia con la mente degli altri è vitale per la maturazione di quei circuiti neurali che mediano le capacità di autoregolazione (Schore 2001). L’accordo emotivo fra genitore e figlio implica un temporaneo allineamento e l’instaurarsi di quello che possiamo definire uno *stato di risonanza mentale*, una corrispondenza di energia e informazioni. Riassumendo, l’attaccamento si basa sui costrutti di *sintonizzazione affettiva* (Stern 1985), *sensibilità e responsività materna*.

Questo legame viene inoltre influenzato dalla storia delle esperienze infantili di attaccamento dei genitori stessi (George, Kaplan, Main 1996; Steele e Steele 2008).

CAPITOLO 2

SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO E STRESS GENITORIALE: CHE COSA SAPPIAMO DALLA LETTERATURA

Nel precedente capitolo abbiamo definito lo sviluppo socio-emotivo, le sue origini e la sua importanza nel determinare le traiettorie di sviluppo del bambino. Abbiamo anche stabilito che i genitori svolgono un ruolo fondamentale in questi processi. Adattandosi ed essendo sensibili alle richieste e ai bisogni del figlio, promuovono in lui resilienza e competenza emotiva.

Cosa succede però, se il legame caregiver-bambino viene ostacolato? Se qualcosa impedisce al genitore di impegnarsi in scambi costanti e armoniosi?

In casi di stress genitoriale, il legame può essere compromesso e a rischio non è solo il benessere del caregiver, ma il benessere e lo sviluppo del bambino, e questo è particolarmente evidente, come vedremo, in ambito socio-emotivo.

Definire lo stress genitoriale

La definizione di *stress genitoriale* include sentimenti negativi riguardo alle proprie capacità genitoriali e nei confronti dei propri figli, la sensazione di sentirsi sopraffatti dalle richieste del proprio ruolo genitoriale, di non esserne all'altezza (Santelices et al., 2021). I fattori che scatenano queste sensazioni possono essere molteplici, Carolyn Webster-Stratton (Webster-Stratton, 1990) ne individua tre categorie. Gli *stressors intrafamiliari*, che includono esperienze entro i confini della famiglia, come divorzi o separazioni, genitorialità singola o in adolescenza, stress matrimoniale e anche esperienze e caratteristiche personali del genitore, come la sua storia presente e passata di salute fisica e mentale e le percezioni della propria autoefficacia in relazione ai compiti genitoriali.

Espandendo i confini troviamo gli *stressors extrafamiliari*, che riguardano la comunità e le circostanze economiche in cui la famiglia vive, come un basso status socio-economico, condizioni di povertà, vivere eventi negativi o traumatici, disoccupazione e condizioni lavorative inadeguate.

Troviamo infine gli *stressors provenienti dal bambino*, come un temperamento difficile o problemi di condotta.

Anche se lo stress genitoriale risulta un'esperienza normativa per numerose famiglie, le condizioni sopra elencate richiedono al genitore adeguate capacità di coping col rischio di

incidere pesantemente sugli equilibri familiari. Il benessere del bambino dipende da quello del genitore.

La ricercatrice individua inoltre, due fattori che possono amplificare o fungere da buffer contro gli stressors. Percepire, oppure no, di avere il supporto della propria famiglia, del proprio partner o della propria comunità gioca un importante ruolo nella capacità di una persona nel far fronte agli eventi stressanti della vita. La ricerca mostra, ad esempio, che una cogenitorialità supportiva contribuisce positivamente allo sviluppo socio-emotivo e comportamentale del bambino (Tubert e Pinquart 2010). La dimensione chiave della cogenitorialità è infatti il supportare, apprezzare e rispettare gli sforzi del proprio partner (Feinberg 2002, 2004; Van Egeren e Hawkings 2004), proteggendo la sua autoefficacia e di conseguenza, la relazione con i figli.

Questo risulta particolarmente vero durante la prima infanzia, che sappiamo essere un fase critica per l'acquisizione di determinate competenze socio-emotive e per la creazione del legame di attaccamento. Per questo problemi che emergono in questa fase mostrano di persistere e influenzare la competenza sociale e la qualità relazionale nei successivi anni di vita (Clark e Ladd 2000; Denham, McKinley, Couchoud e Holt 1990; Eisenberg, Fabes e Spinrad 2006; Eron e Huesmann 1984; Lansford et al. 2006; McHale et al. 1999).

Un secondo possibile fattore di protezione si rivelano le caratteristiche psicologiche del genitore. Esse fungono da filtro per come gli stressors vengono interpretati e affrontati. Precisiamo che le categorie appena presentate mostrano confini sfumati, non definiti, possono sovrapporsi e interagire sinergicamente nel tempo dando origine a ciò che definiamo "*pile-up effect*" (McCubbin e Patterson 1983). E' la confluenza di queste, che insieme definiscono la forma e la gravità dello stress (Crnic e Ross 2017; Deater-Deckard 1998; Sameroff 2010), che ricordiamo essere un fenomeno dinamico. E tenendo presente che lo stress colpisce maggiormente determinate categorie, vediamo ad esempio che lo stress percepito da una giovane madre single può sommarsi con ed essere rafforzato da un percepito isolamento sociale e da condizioni di povertà e portare alla depressione.

Gli effetti dello stress genitoriale sullo sviluppo socio-emotivo

Dopo aver definito lo stress genitoriale è il momento di illustrare i suoi possibili effetti sullo sviluppo socio-emotivo del bambino.

Secondo un recente studio di Kao e colleghi (Kao et al., 2020), bambini di 3 anni cresciuti con un basso reddito, genitori che utilizzavano strategie maladattive di regolazione e in un

clima caotico collegato alle condizioni di povertà, che comprende ad esempio una mancanza di risorse, genitorialità singola e inflessibilità e instabilità lavorativa, mostrano strategie di regolazione meno adattive, sia per emozioni positive che negative, e una più alta probabilità di sviluppare problemi comportamentali in confronto ai loro coetanei cresciuti in ambienti più protettivi.

Sappiamo che le abilità di regolazione emotiva sono essenziali durante la prima infanzia per perseguire un sano sviluppo emotivo e comportamentale e per raggiungere una condizione di benessere psicologico e funzionamento adattivo (Shipman et al. 2007), si rivelano inoltre un predittore del successo accademico.

Difficoltà di regolazione sono associate ad alti livelli di problemi comportamentali esternalizzanti, come comportamenti aggressivi e incontrollati durante le interazioni sociali che possono portare all'isolamento e al rigetto da parte dei propri pari (Hanish et al. 2004) e all'insorgere, in futuro, della psicopatologia.

Sappiamo inoltre, come abbiamo già ripetuto numerose volte, che la genitorialità gioca un ruolo molto importante nello sviluppo delle abilità di regolazione. Il grado di responsività e calore con i quali il bambino viene accudito e le abilità di regolazione del genitore stesso determinano le capacità di autoregolazione del figlio. I bambini imitano le modalità di regolazione degli adulti tramite processi di modeling e social referencing (Bridges et al. 2004; Morris et al. 2007), risulta fondamentale quindi che il genitore sia in grado di gestire lo stress adattivamente.

Cattive capacità di regolazione emotiva vanno a minare dimensioni legate alla competenza sociale, come il comportamento prosociale, spesso descritto come il fondamento dello sviluppo sociale. Inizia a svilupparsi in età prescolare e si riferisce all'azione volontaria di un individuo di aiutarne un altro (Grusec et al. 2011). Le mancate abilità di regolazione sembrano quindi privare l'individuo dell'esperienza empatica.

Anche le condizioni lavorative possono essere, come abbiamo già constatato, una fonte di stress, coordinare lavoro e famiglia è diventata una sfida comune per la genitorialità moderna. La ricerca suggerisce che la flessibilità degli orari di lavoro di genitori con figli ancora piccoli è associata ad un minor livello di stress percepito e può venir loro in aiuto nel bilanciare le responsabilità lavorative e di accudimento e nel tenere sotto controllo il conflitto lavoro-famiglia (Jang 2009; Michel et al. 2011). La flessibilità lavorativa risulta particolarmente importante negli stadi iniziali di sviluppo. Elementi di stabilità sono fondamentali per perseguire una traiettoria di sviluppo adattiva (Bronfenbrenner e Morris 2006) e l'inflessibilità

lavorativa potrebbe interferire con le abilità di un caregiver di fornire al proprio piccolo una routine stabile e coerente (Lee et al. 2019).

Un elemento centrale in queste dinamiche è la time pressure, il tempo destinato al lavoro impedisce al genitore di adempiere alle sue responsabilità familiari generando un conflitto (Greenhaus e Beutel 1985; Voydanoff 2002). Questo conflitto lavoro-famiglia può a sua volta avere delle conseguenze negative sia sulla salute mentale del bambino che su quella del genitore, influenzando il loro vissuto emotivo all'interno della relazione diadica e all'interno delle dinamiche familiari.

Ad ulteriore conferma, uno studio condotto da Pilarz su madri lavoratrici (Pilarz, 2021), mostra l'associazione tra orari di lavoro inflessibili e l'insorgenza nei figli di problemi sia esternalizzanti che internalizzanti una volta raggiunti i 5 anni, oltre alle influenze sullo sviluppo socio-emotivo. Questo effetto risulta più evidente in famiglie a basso reddito e composte da madri single.

Nel paragrafo precedente abbiamo accennato a come la propria salute mentale possa essere un'ulteriore fonte di stress per un genitore. La depressione ad esempio, è considerata un fattore di rischio per lo sviluppo socio-emotivo. Data la sua alta prevalenza nelle donne, soprattutto nelle donne che stanno crescendo dei figli, la possiamo considerare un problema di salute pubblica che influenza sia il benessere della donna che quello della sua famiglia (Lefkovich, Baji e Rigo 2014).

Sappiamo, dalla teoria dell'attaccamento, che una madre depressa non è in grado di fornire un supporto adeguato al suo bambino, la relazione diadica si caratterizza da bassi livelli di sensibilità e disponibilità, sia fisica che mentale. Si fornisce un modello inadeguato e disadattivo che modifica il funzionamento familiare (Cuervo 2010), si crea distanza nelle prime fasi del legame. In periodi critici, come la prima infanzia, il fallimento materno nel fornire al bambino un'adeguata stimolazione avrà delle ovvie ripercussioni nell'area socio-emotiva, predisponendolo all'insorgenza di problemi comportamentali, sia esternalizzanti che internalizzanti (Santelices et al., 2021).

In letteratura si riconosce inoltre, un'influenza dinamica bidirezionale tra stress e depressione, con influenze reciproche nel tempo (Hammen 2005).

Un ulteriore rischio dello stress esperito da un caregiver, è la possibilità che questo possa portare ad una genitorialità di "scarsa qualità", negativa, ostile, coercitiva, meno responsiva e attenta ai bisogni del bambino (Short e Johnston 1997; Abidin 1990; Vondra e Belsky 1993). Madri che presentano alti livelli di stress tendono a mostrare, oltre che una sintomatologia depressiva, problemi d'ansia, un locus of control esterno e utilizzano spesso pratiche

educative disfunzionali, fino ad arrivare all'abuso fisico e/o emotivo, mettendo ancora di più a rischio la relazione con i figli e il loro sviluppo (Crnic, Gaze, Hoffman 2005; Pérez e Menéndez 2014).

Una genitorialità particolarmente dura negli anni che precedono l'ingresso a scuola si rivela un fattore di rischio che vede il deterioramento delle abilità socio-emotive, dello sviluppo comportamentale e un adattamento scolastico problematico (Blair 2002). C'è un'ampia evidenza in letteratura sugli effetti avversi di pratiche educative particolarmente severe e abusive, i bambini che ne vengono esposti tendono a mostrare atteggiamenti più aggressivi rispetto a quelli che non lo sono (Baumrind, Larzelere e Cowan 2002; Belsky, Crinc e Gable 1995; Burchinal, Campbell, Brayant, Wasic e Ramey 1997; Deater-Deckard, Dodge, Bates e Pettit 1998).

CAPITOLO 3

UNO STUDIO SULLA RELAZIONE TRA SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO E STRESS GENITORIALE

Attraverso un piccolo studio, nel presente elaborato si indaga la relazione tra lo stress genitoriale e lo sviluppo socio-emotivo in bambini di età compresa tra 0 e 3 anni.

Partecipanti e procedura

Allo studio hanno preso parte 44 genitori residenti in Friuli Venezia Giulia. I genitori hanno risposto ad una serie di domande sullo sviluppo del figlio (DP4, Lanfranchi & Scrimin, 2020) e sui loro livelli di stress genitoriale (PSI-SF, Italian version, Guarino et al., 2008). I figli hanno un'età che va dagli 0 ai 3 anni; di cui 57.6 % maschi e 42.4% femmine.

Strumenti

Il *Developmental Profile 4 (DP-4)* è uno strumento per la valutazione dello sviluppo di bambini e ragazzi di età compresa tra 0 e 21 anni e 11 mesi. Tale valutazione è indiretta in quanto le informazioni non sono fornite dal bambino stesso. Infatti lo strumento presenta quattro differenti versioni: intervista ai genitori, questionario ai genitori, questionario agli insegnanti, questionario ai clinici. Per questo studio si è utilizzata la forma di *intervista ai genitori*, in quanto l'intervista, rispetto al questionario, permette di chiarificare le domande, comprendere meglio le risposte e verificare più facilmente l'attendibilità di tali risposte. La durata della somministrazione del DP-4 varia dai 20 ai 40 minuti e due sono state le modalità adottate: in presenza oppure online, a causa delle difficoltà dettate dalla pandemia Covid-19.

Il DP-4 si struttura su cinque scale che valutano differenti aree dello sviluppo: scala motoria, scala comportamenti adattivi, scala socio-emotiva, scala cognitiva e scala comunicazione. Per ogni scala sono stati individuati determinati item disposti in ordine crescente di difficoltà permettendo così un punto di inizio di somministrazione differente in base all'età del bambino.

Per questo studio si è analizzata la *scala socio-emotiva*. Questa misura l'abilità nelle relazioni interpersonali, la sensibilità sociale ed emotiva ed i comportamenti adeguati in situazioni sociali.

Il *Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF)*, è uno strumento ideato per individuare sistemi relazionali genitore-bambino stressanti e, quindi, a rischio per lo sviluppo di comportamenti disfunzionali sia del genitore che del bambino. Il presente test, in forma breve, è costituito da 36 item suddivisi in tre sottoscale:

- *Parental Distress* (12 item): definisce il livello di stress che un genitore sta sperimentando, derivante da fattori collegati al suo ruolo genitoriale;
- *Parent-Child Dysfunctional Interaction* (12 item): si focalizza sul fatto che il genitore percepisce il figlio come non rispondente alle proprie aspettative e che le interazioni con il bambino non lo rinforzano come genitore;
- *Difficult Child* (12 item): è centrato su alcune caratteristiche fondamentali del comportamento del bambino, che lo rendono facile o difficile da gestire e che hanno spesso origine nel suo temperamento.

La brevità del PSI-SF permette di identificare prima le famiglie che hanno più bisogno di servizi di follow-up e, inoltre, è ideale per l'uso nelle scuole e nella ricerca. Come nel caso del PSI completo, la validità del PSI-SF è stata stabilita da studi che si sono concentrati sulla genitorialità dei bambini Head Start (Reitman et al., 2010).

Risultati

Come si evince dalla Figura 1, si è considerato lo sviluppo socio-emotivo dei partecipanti così come riportato dai genitori nella scala socio-emotiva del DP-4. Dai dati è emerso come tale sviluppo sia nella norma e con una crescita esponenziale con l'aumentare dell'età (in intervalli di mesi). Infatti dal grafico si deduce come sia presente una dipendenza lineare positiva tra età e sviluppo socio-emotivo.

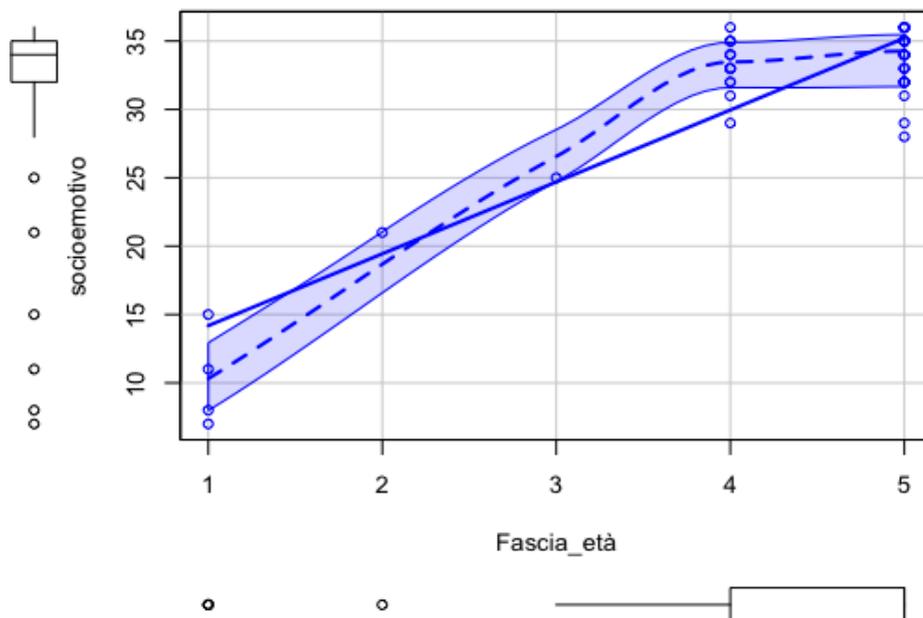


Figura 1: Scatterplot del punteggio nella scala socioemotiva in funzione dell'età.

Successivamente, si è considerato lo stress genitoriale in relazione al funzionamento socio-emotivo del figlio. Dalla Figura 2 si può ricavare come lo stress genitoriale sia essenzialmente poco elevato in quanto la sua media, ricavata dal boxplot adiacente, è relativamente bassa, al di fuori di un outliers. Quindi si osserva come i genitori riportino un livello di stress generalmente basso, mentre il funzionamento socio-emotivo dei figli è tendenzialmente buono. Infatti dal boxplot della Figura 2, si evince come la media sia alquanto elevata.

Dunque, osservando la distribuzione dei dati, non si riscontra una relazione tra stress genitoriale e funzionamento socio-emotivo del figlio.

In realtà, l'andamento dei dati raccolti, è determinato in particolare da una coppia genitore-figlio, rappresentata nel grafico attraverso un pallino, che presenta basso stress genitoriale e basso funzionamento socio-emotivo nel figlio. Sicuramente, senza la presenza di tale coppia l'andamento si modificherebbe delineando una maggiore relazione di dipendenza tra le due variabili considerate.

Inoltre, è bene considerare il fatto che la selezione dei partecipanti non si è effettuata attraverso un campionamento casuale semplice, in quanto i genitori che hanno svolto l'intervista erano interessati al progetto di studio e disponevano di tempo affinché tale

intervista potesse essere effettuata. Per di più il campione considerato presenta un numero di osservazioni tali per cui non è possibile inferire una vera e propria relazione attraverso i dati.

Quindi, come precedentemente affermato, non si evidenzia una relazione significativa tra i due costrutti, ma una tendenza ad una diminuzione del benessere socio-emotivo dei figli all'aumentare dello stress genitoriale e viceversa.

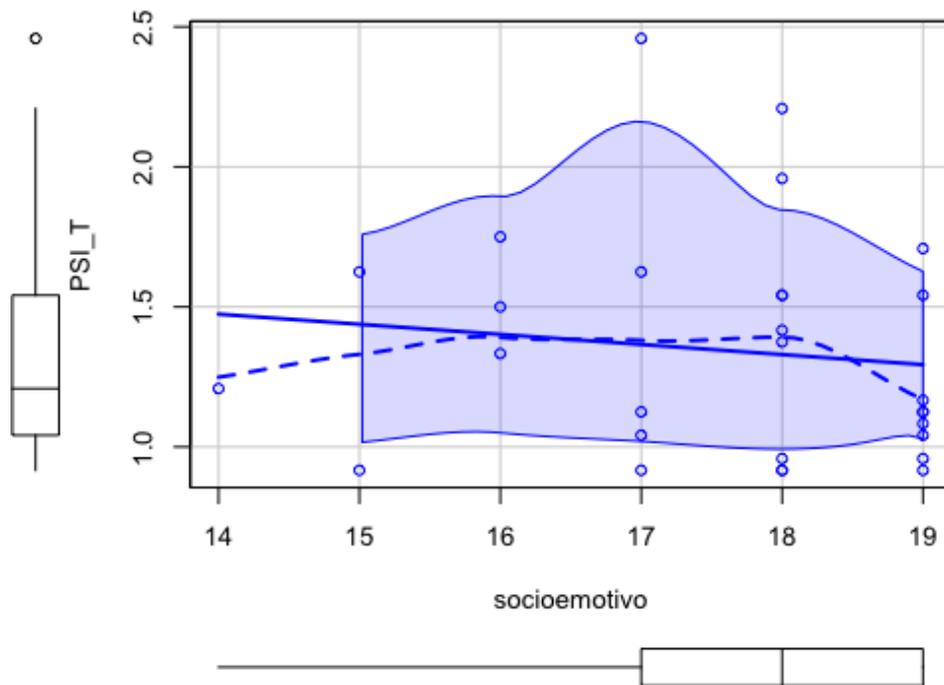


Figura 2: Scatterplot del punteggio nella scala socioemotiva in funzione dello stress genitoriale.

CONCLUSIONE

In questo elaborato sono stati presentati gli aspetti fondamentali dello sviluppo socio-emotivo riguardanti la fascia d'età compresa tra gli 0 e i 3 anni. Partendo dalle origini dello studio in ambito socio-emotivo, abbiamo illustrato come il concetto di emozione si sia modificato e arricchito nel tempo, mettendo in luce l'enorme impatto dell'esperienza relazionale, che trova la sua forma più pura ed essenziale nel legame di attaccamento.

Abbiamo poi passato in rassegna alcuni studi sull'impatto che lo stress genitoriale ha sullo sviluppo socio-emotivo. Diversi stressors sono stati presi in considerazione, tra cui: condizioni lavorative inadeguate, famiglie a basso reddito e depressione materna. La letteratura evidenzia particolari conseguenze problematiche nella capacità di regolazione emotiva, nelle interazioni sociali e con i propri pari e conseguenti difficoltà nell'inserimento e adattamento scolastico. Sono inoltre stati rilevati deficit nel comportamento prosociale e problemi comportamentali, sia internalizzanti che esternalizzanti, quali, rispettivamente, una sintomatologia ansiosa e depressiva e comportamenti aggressivi e problemi di condotta.

Poste le basi teoriche, abbiamo poi presentato un breve studio che si proponeva l'obiettivo di stabilire se ci fosse una relazione tra stress genitoriale e sviluppo socio-emotivo all'interno del nostro campione di studio, composto da 44 genitori residenti in Friuli Venezia Giulia.

Lo studio si è svolto utilizzando due strumenti: la scala socio-emotiva del Developmental Profile 4, che proponeva una misurazione di tipo indiretto, sotto forma di intervista, dello sviluppo socio-emotivo di bambini dagli 0 ai 3 anni e il Parenting Stress Index-Short Form, come valutazione dei livelli di stress genitoriale, entrambi proposti ai genitori dei bambini.

Importante ricordare e precisare qui i limiti dello studio: un campione numericamente limitato e a campionamento non casuale che non rende possibile stabilire una vera e propria relazione tra i due costrutti attraverso i dati raccolti. Stabilito ciò, dalla prima misurazione è emerso un andamento normativo dello sviluppo socio-emotivo che vede quindi una crescita esponenziale dei punteggi all'aumentare dell'età dei bambini. Emerge inoltre, dalla seconda misurazione, che i livelli di stress riportati dai genitori nel PSI-SF, in relazione al proprio ruolo, alla relazione con i figli e al temperamento di questi ultimi, sono generalmente bassi.

In conclusione, come affermato nel precedente capitolo, non si evidenzia, all'interno del campione, una relazione significativa tra i due costrutti, ma una tendenza ad una diminuzione del benessere socio-emotivo dei figli all'aumentare dello stress genitoriale e viceversa.

BIBLIOGRAFIA

- Choi, J.-K., & Becher, E. H. (2019). Supportive Coparenting, Parenting Stress, Harsh Parenting, and Child Behavior Problems in Nonmarital Families. *Family Process, 58*(2), 404–417.
<https://doi.org/10.1111/famp.12373>
- Grazzani Gavazzi, I. (2014). *Psicologia dello sviluppo emotivo / Ilaria Grazzani* (2. ed). Il mulino.
- Hill, D. (2017). *Teoria della regolazione affettiva: Un modello clinico / Daniel Hill ; edizione italiana a cura di Renata Tambelli*. Raffaello Cortina.
- Kao, K., Tuladhar, C. T., & Tarullo, A. R. (2020). Parental and Family-Level Sociocontextual Correlates of Emergent Emotion Regulation: Implications for Early Social Competence. *Journal of Child and Family Studies, 29*(6), 1630–1641. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01706-4>
- Menon, M., Fauth, R. C., & Easterbrooks, M. A. (2020). Exploring Trajectories of Young Mothers' Parenting Stress in Early Childhood: Associations with Protective Factors and Psychological Vulnerabilities. *Parenting, Science and Practice, 20*(3), 200–228.
<https://doi.org/10.1080/15295192.2020.1715683>
- Pilarz, A. R. (2021). Mothers' Work Schedule Inflexibility and Children's Behavior Problems. *Journal of Family Issues, 42*(6), 1258–1284. <https://doi.org/10.1177/0192513X20940761>
- Santelices, M. P., Irarrázaval, M., Jervis, P., Brotfeld, C., Cisterna, C., & Gallardo, A. M. (2021). Does Maternal Mental Health and Maternal Stress Affect Preschoolers' Behavioral Symptoms? *Children (Basel), 8*(9), 816-. <https://doi.org/10.3390/children8090816>
- Santrock, J. W. (2021). *Psicologia dello sviluppo / John W. Santrock ... [Et al.]* (4. ed). McGraw-Hill.
- Siegel, D. J. (2013). *La mente relazionale: Neurobiologia dell'esperienza interpersonale / Daniel J. Siegel* (2a edizione). Raffaello Cortina.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A Potential Disruptor of Parent Perceptions and Family Interactions. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(4), 302–312.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_2

RINGRAZIAMENTI

Vorrei approfittare di quest'ultima pagina a mia disposizione per ringraziare le persone che mi hanno permesso di intraprendere e completare questo percorso.

Desidero ringraziare innanzitutto i miei genitori per avermi sostenuto economicamente e sempre con affetto in questa fase della mia vita, senza mai farmi mancare nulla o privarmi di qualcosa. Non tutti hanno avuto questo privilegio, mi ritengo estremamente fortunata. I risultati che ho ottenuto e che otterrò sono anche per voi.

Ringrazio poi i miei amici, i miei compagni. Mi avete supportato e sopportato, ci siamo sostenuti e guidati a vicenda e spero che continuerà ad essere così.

Dal punto di vista didattico, vorrei ringraziare la mia relatrice, Sara Scrimin, per avermi guidato in questa ultima parte del mio percorso accademico con calma e professionalità, qualcosa da non dare per scontato.

Per ultima, ma non meno importante, ringrazio me stessa, la mia tenacia, tutti i miei sacrifici, la mia testa dura. Grazie per non esserti mai fermata o scoraggiata di fronte alle difficoltà. Dedico questa tesi a te e ti prometto che questo è solo l'inizio.

Grazie,

Valentina