



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale

Tesi di laurea Magistrale

**Stili di risposta alla frustrazione negli adolescenti (14-16 anni):
lo scoring COSMO per il Picture Frustration Study**

**Response pattern to frustration in adolescents (14-16 years): the COSMO for the Picture
Frustration Study**

Relatrice

Prof.ssa Salcuni Silvia

Laureanda: Russo Stefania

Matricola 2058518

Anno Accademico 2022-2023

SOMMARIO

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO 1	5
FRUSTRAZIONE.....	6
<i>Che cos'è la frustrazione.....</i>	<i>6</i>
<i>Dove nasce.....</i>	<i>6</i>
<i>Frustrazione nel corso della vita</i>	<i>7</i>
<i>Frustrazione funzionale e disadattava</i>	<i>8</i>
<i>Tipi di situazioni frustranti</i>	<i>9</i>
<i>Tolleranza alla frustrazione</i>	<i>10</i>
<i>Sviluppo della tolleranza alla frustrazione</i>	<i>11</i>
<i>Reazioni alla frustrazione</i>	<i>11</i>
<i>Frustrazione in adolescenza.....</i>	<i>15</i>
REGOLAZIONE EMOTIVA.....	15
FIDUCIA EPISTEMICA.....	18
AGGRESSIVITÀ REATTIVA E PROATTIVA	19
PROSOCIALITÀ E ADATTAMENTO	20
ALESSITIMIA	21
CARATTERISTICHE DI PERSONALITÀ.....	23
CAPITOLO 2	26
PFS VECCHIO E NUOVO METODO DI VALUTAZIONE	26
<i>Picture Frustration Study.....</i>	<i>26</i>
<i>Picture Frustration Study: protocollo originale</i>	<i>27</i>
<i>CoSMo: il nuovo metodo di codifica per il PFS.....</i>	<i>30</i>
PRIMO LIVELLO DI VALUTAZIONE: AGENCY E COMMUNION.....	31
SECONDO LIVELLO DI VALUTAZIONE: LEVEL OF PERSONALITY FUNCTIONING.....	35

<i>COME SI SVOLGE LO SCORING</i>	37
CAPITOLO 3	38
OBIETTIVI E IPOTESI.....	38
CAPITOLO 4	42
PROCEDURA	42
<i>Il progetto Teen Tok</i>	42
<i>Procedura</i>	42
<i>Campione</i>	44
<i>Strumenti</i>	44
<i>Analisi dei dati</i>	49
CAPITOLO 5	51
RISULTATI	51
<i>Analisi delle variabili descrittive</i>	51
<i>Analisi dell'affidabilità</i>	53
<i>Confronti</i>	59
<i>Correlazioni</i>	62
<i>Anova</i>	64
DISCUSSIONE	68
LIMITI DELLO STUDIO.....	71
SVILUPPI FUTURI PER LA RICERCA	72
CONCLUSIONE	74
BIBLIOGRAFIA	76

INTRODUZIONE

Questo lavoro nasce con l'obiettivo di individuare lo stile di risposta alla frustrazione di un gruppo di adolescenti tra i 14 e i 16 anni.

La frustrazione è un sentimento che si prova nelle situazioni in cui si incontrano problemi, barriere o ostacoli che impediscono il raggiungimento di un obiettivo o la soddisfazione di un desiderio o bisogno, giocando quindi un ruolo chiave nella vita di tutti i giorni, influenzando il nostro ambiente sociale e lavorativo e il nostro benessere. L'abilità di saper tollerare e gestire la frustrazione, quindi di far fronte in modo funzionale alle situazioni frustranti, diventa chiave per saper gestire al meglio molti aspetti della nostra vita.

La prima adolescenza è un momento di grande stress e di cambiamento fondamentale per lo sviluppo di buone abilità sociali e interpersonali, ma anche per lo sviluppo di caratteristiche di personalità e identità. La capacità di tollerare la frustrazione negli adolescenti è fondamentale perché influenza il modo in cui essi vivono e crescono definendo sia i rapporti sociali, sia il contesto in cui vivono.

I dati raccolti sono derivanti dalla somministrazione del Picture Frustration Study e un insieme di altri questionari online, hanno permesso di condurre analisi riguardanti i profili di tolleranza alla frustrazione di un campione di adolescenti senza condizioni cliniche (community sample). L'indagine partirà con un'analisi teorica del costrutto di frustrazione e con un'analisi di tutte quelle caratteristiche di un individuo che possono influenzare una buona tolleranza alla frustrazione, ovvero della regolazione emotiva, delle caratteristiche personologiche, della capacità di fidarsi degli altri di mettersi nei loro panni, del modo di comportarsi in diversi contesti e con i pari e la capacità di riconoscere e descrivere verbalmente i propri e gli altrui stati emotivi.

CAPITOLO 1

In questo elaborato si vuole indagare come una popolazione di adolescenti (14 - 16 anni) si pone nei confronti di situazioni frustranti, indagando vari ambiti del funzionamento individuale dei soggetti. La frustrazione è un sentimento che ogni persona si è trovata ad affrontare nel corso della vita, che si origina nelle situazioni in cui si incontrano problemi o ostacoli al raggiungimento di un qualche obiettivo, bisogno o desiderio. Di conseguenza ogni persona si trova ad affrontare queste situazioni frustranti mettendo in campo le proprie risorse, mostrando quindi una maggiore o minore tolleranza alla frustrazione, maggiori o minori abilità nel gestire tali situazioni. Le differenze individuali nella gestione di tali situazioni derivano da abilità e caratteristiche personali intrinseche di ogni individuo. Tra queste fondamentali sono l'abilità di riconoscere, comprendere, descrivere ma anche regolare le proprie emozioni, la prosocialità, la tendenza fidarsi o viceversa a non fidarsi degli altri, quindi la tendenza a giudicare le informazioni fornite da chi ci sta intorno come attendibili e significative oppure non degne di fiducia proprio perché fornite da altri, oppure la tendenza a essere poco vigilanti e discriminatori rispetto alle informazioni che ci sono fornite rendendosi vulnerabili. Inoltre, parte delle differenze individuali nella tolleranza alla frustrazione stanno nella gestione della propria aggressività e nelle caratteristiche di personalità di ogni individuo. In definitiva sono numerosi i fattori che ci rendono abili a tollerare situazioni frustranti piuttosto che incapaci di farne fronte.

In particolare, è nel periodo dell'adolescenza che si sviluppa la capacità di tollerare e gestire la frustrazione, capacità che se non viene sviluppata adeguatamente può portare a un aumento dello stato di ansia, depressione, ma anche a rapporti più difficili con gli altri.

FRUSTRAZIONE

CHE COS'È LA FRUSTRAZIONE

La frustrazione è un'emozione negativa chiave, si radica nella delusione ed è definibile come un'angoscia irritabile in risposta a una limitazione, un'esclusione, un fallimento, uno stato di insicurezza insoddisfatta, uno scontro di un desiderio con la realtà (Jeronimus & Laceulle, 2017). La frustrazione è un sentimento che si prova nella circostanza in cui si incontrano problemi irrisolti sia contestuali che psicologici, barriere e ostacoli che si vuole rimuovere per poter soddisfare i propri bisogni, obiettivi, desideri o pulsioni (Jeronimus & Laceulle, 2017).

Il principale fattore scatenante della frustrazione è l'omissione di un oggetto gratificante o il mancato avvenimento di un evento, la cui causa è attribuita esternamente, e spesso viene ritenuta dovuta a un atto intenzionale (Jeronimus et al., 2017).

Nel corso degli anni e dopo numerose ricerche sono state proposte numerose definizioni di frustrazione. Ognuna di queste definizioni si concentra su alcuni degli elementi fondamentali di questo "processo" escludendone però altri altrettanto importanti (Britt & Janus, 1940).

Cercando di mettere insieme tutti gli aspetti, il processo di frustrazione può essere descritto come avente aspetti di emozione, tensione, conflitto, aggressività, ritiro, regressione, adattamento, ecc. (Britt & Janus, 1940).

DOVE NASCE

La prima comparsa del termine frustrazione la dobbiamo a Freud che utilizza questa parola per parlare sia di barriere esterne sia di ostacoli interni al raggiungimento di un obiettivo: queste barriere e ostacoli bloccano la soddisfazione (Shorkry & Crocker, 1981).

Un'altra definizione di frustrazione fu quella proposta da Dewey (1894) che mise in luce la connessione stretta tra emozione e azione, ipotizzando che l'emozione compaia quando l'azione è ostacolata. Più recente è invece la definizione di Kantor (1923) che sostiene che a un'emozione corrisponde un crollo del comportamento.

Uno dei problemi principali nella ricerca sulla frustrazione è stato quello di giungere ad un'unica definizione, accettata da tutta la comunità scientifica: questo problema deriva dal fatto che si poteva dare una definizione di frustrazione sia a partire dalla natura delle situazioni che portano alla frustrazione, ma anche a partire dalla natura della frustrazione stessa. La frustrazione poteva quindi essere definita sia come "l'interferenza al raggiungimento dell'obiettivo" sia come "l'interferenza al mantenimento dell'obiettivo". Detto in altri termini si può provare frustrazione in due tipologie di situazioni diverse: quando l'obiettivo o lo stato finale che si desidera raggiungere viene bloccato, oppure, quando l'obiettivo o lo stato finale che si desidera è stato raggiunto ma viene interrotto o portato via. Si prova frustrazione anche nelle situazioni in cui le azioni che mettiamo in atto non ci permettono di superare il blocco del raggiungimento dell'obiettivo o non ci permettono di recuperare nuovamente l'obiettivo raggiunto che è stato rimosso (Spector, 1978).

FRUSTRAZIONE NEL CORSO DELLA VITA

Tendenzialmente le prime esperienze di frustrazione avvengono durante il primo anno di vita per poi comparire sempre più frequentemente durante tutta l'infanzia fino al raggiungimento di un picco durante la prima e media adolescenza (Buss, 2011; Putnam et al., 2001). Nei primi anni di vita la frustrazione è poco tollerata e prende la forma dei capricci; crescendo il bambino sviluppa il linguaggio e altre competenze, migliorando così la sua tolleranza alla frustrazione (Jeronimus & Laceulle, 2017).

I modelli di sviluppo della frustrazione sono leggermente diversi nei due sessi: generalmente i maschi sono meno abili a regolare la frustrazione, soprattutto a partire dall'adolescenza e nell'età adulta (Jeronimus & Laceulle, 2017).

FRUSTRAZIONE FUNZIONALE E DISADATTAVA

La frustrazione può avere un ruolo funzionale: in una situazione in cui l'obiettivo è considerato raggiungibile, e insorge un problema a ostacolare il raggiungimento dell'obiettivo, la frustrazione facilita l'approccio al problema, soprattutto quando questo è considerato "controllabile". La natura funzionale della frustrazione sta nel fatto che questo sentimento può portare alla messa in atto di una serie di processi positivi che si concretizzano nell'attuazione di maggiori sforzi e impegno in varie direzioni al fine di superare l'ostacolo. Al contrario, quando il problema è considerato incontrollabile o irraggiungibile la frustrazione può portare all'evitamento o ritiro del problema, per paura o ansia (Jeronimus & Laceulle, 2017).

Anche Freud (1920) sosteneva che le situazioni frustranti di per sé non prevedono una risposta comportamentale disadattava, ma che erano l'interazione tra la situazione e le caratteristiche della persona a determinare il comportamento risultante. Freud faceva riferimento al termine "plasticità" riferendosi a quella che noi oggi chiamiamo "tolleranza alla frustrazione" ovvero parlando di quelle caratteristiche personali che determinano il grado di sopportazione alla frustrazione e la reazione a questa: il soggetto può mettere in atto un comportamento costruttivo volto al raggiungimento dell'obiettivo o può mettere in atto un tipo di comportamento disfunzionale (Shorkry & Crocker, 1981).

In definitiva una risposta adattiva sarebbe caratterizzata dal tentativo di superare, aggirare, evitare gli ostacoli che bloccano il raggiungimento del proprio obiettivo, oppure si configura come l'abilità di identificare e perseguire obiettivi alternativi altrettanto soddisfacenti. Si parla invece di risposta disadattava quando l'individuo non è in grado di mettere in campo

strategie volte a superare la frustrazione temporanea o a lunga durata. In queste situazioni l'individuo può rispondere alla frustrazione con quattro tipi di comportamento, che per quanto risultino inadeguati l'individuo continua ad attuare: aggressività, regressione, fissazione e rassegnazione (Shorkry & Crocker, 1981).

Coloro che introducono comportamenti disadattivi probabilmente sono coloro che hanno una più bassa tolleranza alla frustrazione (Shorkry & Crocker, 1981).

TIPI DI SITUAZIONI FRUSTRANTI

I ricercatori hanno classificato le situazioni che possono portare alla frustrazione in tre classi generali: privazioni, deprivazioni e conflitti, ciascuna delle quali può essere ulteriormente suddivisa come avente all'interno o all'esterno dell'individuo la fonte della frustrazione (Rosenzweig, 1938).

Di seguito vengono riportati esempi di situazioni di privazione, deprivazione e conflitto esterni o interni, come proposte da Rosenzweig (1938):

- L'individuo desidera o ha bisogno di qualcosa normalmente fornito dal mondo esterno, ma che in questa situazione non c'è: frustrazione esogena negativa generale o privazione esterna
- L'individuo prova sofferenza non a causa di una mancanza di qualche proprietà generale del mondo esterno, ma per una mancanza in sé stesso: frustrazione endogena negativa generale o privazione interna
- Perdita di un oggetto ambientale o stato finale con il quale si era formato un attaccamento specifico in passato: frustrazione esogena negativa specifica o deprivazione esterna
- Perdita di una qualche caratteristica precedentemente posseduta dall'individuo e intrinsecamente intrecciata con le sue abitudini: frustrazione esogena negativa specifica o deprivazione interna

- Situazione frustrante in cui la presenza di qualcosa del mondo esterno ostacola il soggetto: frustrazione esogena positiva o conflitto esterno
- Situazione frustrante nella personalità dell'individuo dove un ostacolo impedisce il raggiungimento della soddisfazione: frustrazione endogena positiva o conflitto interno

TOLLERANZA ALLA FRUSTRAZIONE

La frustrazione può giocare un ruolo importante nella nostra vita, influenzando il nostro ambiente sociale, il nostro funzionamento lavorativo, il nostro benessere e quindi la probabilità di sviluppare problemi somatici, psicopatologia e aggressività (Jeronimus, & Laceulle, 2017). Potremmo definire la tolleranza alla frustrazione come la capacità dell'individuo di sopportare una determinata situazione frustrante (Rosenzweig, 1938). Una bassa tolleranza alla frustrazione deriva dalla percezione che le situazioni avverse non possano essere superate o tollerate (Kassinove, 1986).

La mancanza di tolleranza alla frustrazione può avere conseguenze pervasive sia nelle relazioni interpersonali sia in ambito occupazionale e lavorativo (Jeronimus, Laceulle, 2017). L'intolleranza alla frustrazione è principalmente presente in quelle situazioni in cui l'individuo è particolarmente stanco e stressato (Jeronimus, Laceulle, 2017).

Rosenzweig (1938) sostiene che la tolleranza alla frustrazione di un individuo può non essere allo stesso livello nelle diverse aree della sua personalità, ovvero ipotizza che l'individuo possa avere aree di bassa o alta tolleranza alla frustrazione. A partire da questa ipotesi, suggerisce che uno psicotico, ad esempio, ha una bassa tolleranza generalizzata alla frustrazione, mentre in un nevrotico ci sarebbero solamente aree circoscritte di bassa tolleranza alla frustrazione; un individuo "normale" avrebbe un'alta tolleranza generale alla frustrazione.

SVILUPPO DELLA TOLLERANZA ALLA FRUSTRAZIONE

Probabilmente gli individui differiscono nella tolleranza alla frustrazione sia per caratteristiche innate sia per esperienza. La tolleranza alla frustrazione viene sperimentata dal bambino già nei primi anni di vita e può essere favorita facendo sì che il bambino sperimenti piccole quantità di frustrazione a cui possa reagire in modo adeguato. Queste piccole frustrazioni già nella prima infanzia sono probabilmente indispensabili al normale sviluppo e apprendimento del bambino. Se ad esempio un bambino non sperimenta queste piccole quantità di frustrazione potrebbe sviluppare nell'età adulta un'insufficiente tolleranza alla frustrazione diventando quindi una persona adulta che viene considerata immatura perché eccessivamente viziata. Al contrario se il bambino subisse una frustrazione eccessiva, oltre le sue resistenze, potrebbe sviluppare in età adulta zone di bassa tolleranza alla frustrazione (complessi) ed essere predisposto a disturbi comportamentali (Rosenzweig, 1938).

REAZIONI ALLA FRUSTRAZIONE

Ogni persona soffre la frustrazione: non sempre i bisogni sono adeguatamente o prontamente soddisfatti. È molto importante quindi sviluppare l'abilità di affrontare efficacemente la frustrazione (Jeronimus & Laceulle, 2017).

La tipica risposta alla frustrazione è uno stato emotivo negativo caratterizzato da un lato, da un vuoto avversivo che il soggetto tende a voler ridurre, e dall'altro da un aumento dell'eccitazione fisiologica (Spector, 1978).

Dal punto di vista comportamentale l'individuo di fronte a una situazione frustrante può mettere in atto diversi pattern di risposte comportamentali: la reazione più frequente a una lieve frustrazione è il tentare di trovare un'alternativa che permetta di sbloccare la situazione e di raggiungere quindi l'obiettivo desiderato (risposta funzionale); un secondo tipo di

reazione, meno frequente, è un comportamento aggressivo; infine l'individuo può reagire a una situazione frustrante ritirandosi dalla situazione, abbandonando completamente il proprio obiettivo (Spector, 1978).

La maggior parte delle ricerche di laboratorio sulle risposte alla frustrazione si è concentrata sulla risposta comportamentale di aggressività.

Buss (1963) e Spector e collaboratori (1975) hanno dimostrato che maggiore è la forza della frustrazione, maggiore o più estrema sarà l'aggressività.

Pastore (1952) ha mostrato che la frustrazione intenzionale porta a una maggiore aggressività rispetto a quella non intenzionale (accidentale): le intenzioni, quindi, aumentano la forza della frustrazione, diminuendo l'inibizione dell'aggressività.

Facendo riferimento al modello della doppia aggressione di Hubbard e collaboratori (2010), che prevede una distinzione tra aggressione reattiva, provocata da quello che viene percepito come un blocco e che porta a uno stato emotivo o a una reazione impulsiva ostile e di ritorsione, e aggressione produttiva, strumentale e associata a uno stato emotivo calmo, tipica dei delinquenti, della popolarità, della psicopatia, la frustrazione scatenerrebbe una reazione tipica di aggressività reattiva.

Secondo l'ipotesi frustrazione-aggressività proposta da Dollard e collaboratori (1939, pag. 1 citato da Breuer & Elson, 2017) "il verificarsi di un comportamento aggressivo presuppone sempre l'esistenza della frustrazione e l'esistenza della frustrazione porta sempre a qualche forma di aggressione": in sostanza ogni forma di aggressività è sempre preceduta da qualche forma di frustrazione e ogni forma di frustrazione conduce sempre a qualche forma di aggressività implicando quindi che l'aggressività è il risultato certo di ogni frustrazione. In una pubblicazione successiva (1941) gli autori corressero questa relazione deterministica affermando che "la frustrazione produce istigazione all'aggressività ma questo è l'unico tipo di istigazione che può produrre" (Miller et al., 1941, p. 339 citato da Breuer & Elson, 2017).

Le risposte aggressive alla frustrazione non sono necessariamente dannose per il raggiungimento degli obiettivi; non sono quindi necessariamente disfunzionali, ma possono avere un valore strumentale, ovvero permettere all'individuo di superare la frustrazione e giungere al soddisfacimento del proprio desiderio o al raggiungimento del proprio obiettivo (Breuer & Elson, 2017).

Da un punto di vista funzionale la frustrazione dovrebbe portare all'approccio del problema che ostacola il raggiungimento dell'obiettivo, ma questo si verifica solamente nelle situazioni in cui l'ostacolo è ritenuto dall'individuo controllabile e l'obiettivo è considerato raggiungibile. Viceversa, in situazioni in cui l'ostacolo è ritenuto insormontabile o incontrollabile e in cui l'obiettivo è considerato irraggiungibile, la frustrazione porta a una risposta comportamentale di evitamento (Jeronimus et al., 2017).

Un importante contributo sui diversi tipi di reazione alla frustrazione è quello fornito da Rosenzweig (1938) che differenzia i vari tipi di reazione alla frustrazione in base ad alcuni criteri, tra cui adeguatezza (adeguata - inadeguata), immediatezza (diretta - indiretta), economia dell'organismo (difensiva - perseverante), specificità (specifiche - non specifiche).

ADEGUATEZZA

Rosenzweig propone una prima distinzione delle reazioni alla frustrazione in base al grado di adeguatezza: "maggiore è la tolleranza alla frustrazione maggiore è la presunta adeguatezza della reazione" (p. 154). Rosenzweig quindi definisce quali sono i criteri di adeguatezza di una risposta: "una risposta è considerata adeguata nella misura con cui non travisa i fatti della situazione frustrante come li intendono la maggioranza degli individui che sono in grado di osservare ma non sono coinvolti nella frustrazione" (p. 155). Un secondo criterio pone l'attenzione sul comportamento dell'individuo: "la reazione è considerata adeguata nella misura in cui ha un significato progressivo e non regressivo" (p. 155) ovvero le reazioni che si caratterizzano per il fatto che tendono a legare il soggetto al passato o che

tendono a interferire con le potenziali situazioni future sono meno adeguate rispetto a quelle che lasciano l'individuo libero di affrontare nuove situazioni man mano che si presentano (Rosenzweig, 1938).

IMMEDIATEZZA

La seconda distinzione proposta da Rosenzweig divide le risposte in dirette e indirette: "alcune risposte si modellano sulla situazione frustrante in modo relativamente diretto, altre hanno, in misura maggiore o minore, il carattere di un sostituto" (Rosenzweig, 1938, p. 156). Spesso una risposta indiretta risulta essere anche inadeguata.

ECONOMIA DEL'ORGANISMO

Rosenzweig mostra come le reazioni alla frustrazione possono essere difensive o perseveranti. Risposte di natura difensiva sono proprie delle situazioni in cui entra in gioco l'integrità dell'io ovvero dell'organizzatore della personalità. Risposte di natura perseverante pare abbiano la funzione di ottenere gratificazione per i bisogni frustrati. Mentre lo scopo delle risposte difensive è di preservare l'organizzazione integrata della persona, le reazioni perseveranti sono volte al raggiungimento dell'obiettivo e al soddisfacimento del proprio bisogno, originariamente bloccato dalla situazione frustrante. Entrambe queste reazioni possono essere anche dirette o indirette, adeguate o inadeguate (Rosenzweig, 1938).

Reazioni di difesa indiretta sono a loro volta suddivise da Rosenzweig in:

- extrapunitive: l'individuo incolpa il mondo esterno reagendo con rabbia e ostilità, nel tentativo di difendersi psicologicamente dall'avversario
- Intopunitive: l'individuo incolpa sé stesso, mostrando sentimenti di rimorso e colpa
- Impunitive: l'individuo sorvola situazioni frustranti, come se fossero incidenti inevitabili di cui nessuno ha colpa.

SPECIFICITA'

Reazioni non specifiche alla frustrazione non hanno una relazione simbolica chiaramente elaborata con la situazione frustrante, come invece hanno le reazioni specifiche.

FRUSTRAZIONE IN ADOLESCENZA

La frustrazione prende la forma di tensione emotiva o eccitazione che porta a una risposta comportamentale di avvicinamento o di evitamento, determinata dalla percezione di controllo del problema che ostacola il raggiungimento dell'obiettivo, ma influenzata anche da fattori personali e contestuali (Jeronimus et al., 2017). Probabilmente, quindi, la frustrazione è scatenata da situazioni cariche emotivamente che prevedono una barriera o un ostacolo: la frustrazione provata in questo tipo di situazione porterà ad una risposta comportamentale di approccio del problema o di evitamento in base al contesto (Jeronimus et al., 2017).

La prima adolescenza è un momento di grande stress e di cambiamento che spesso può essere fonte di depressione e ansia: una bassa tolleranza alla frustrazione può aumentare lo stress, l'ansia e la depressione percepiti dagli adolescenti (Mahon et al., 2007). L'intolleranza alla frustrazione negli adolescenti sembra portare a rapporti più stressanti sia con i genitori che con i coetanei, anche per la percezione maggiore di intenti ostili, rifiuto e disapprovazione (Laceulle et al., 2015). La capacità di tollerare e gestire la frustrazione è fondamentale nella vita di un adolescente, perché influenza il modo in cui i giovani vivono e crescono definendo i contesti in cui scelgono di entrare e vivere, gli amici, le compagnie, ma anche le reazioni al loro mondo sociale (Jeronimus et al., 2017).

Alti livelli di frustrazione durante l'adolescenza possono portare a un aumento generale dello stato di angoscia dell'individuo e quindi a mostrare nell'età adulta sintomi quali rabbia, elevata ansia, depressione abuso di sostanze, disturbi del pensiero (Jeronimus et al., 2017).

REGOLAZIONE EMOTIVA

Le emozioni sono risposte sfaccettate di tutto il corpo e prevedono cambiamenti a livello dell'esperienza soggettiva, del comportamento e della fisiologia; si presentano quando un

individuo nel valutare una situazione la definisce come importante per i propri obiettivi (Mauss, Bunge & Gross, 2007). Possiamo definire la regolamentazione delle emozioni come il tentativo deliberato o automatico di un individuo di influenzare quali emozioni provare, quando provarle e come esprimerle. L'elaborazione automatica delle emozioni avviene con la semplice registrazione degli input sensoriali, che attivano strutture di conoscenza che a loro volta modellano altre funzioni psicologiche (Mauss, Bunge & Gross, 2007). Thompson (1991) definisce la regolazione delle emozioni come "i processi estrinseci e intrinseci responsabili del monitoraggio, della valutazione e della modifica delle reazioni emotive" (pag. 269).

Proponendo una visione alternativa Thompson (1991) sostiene che "le emozioni organizzano la comunicazione sociale e l'interazione, i processi della personalità, il raggiungimento degli obiettivi e i processi cognitivi fin dai primi anni di vita" (pag. 270). Fin dalla prima infanzia l'eccitazione emotiva è principalmente regolata dagli altri, o meglio dai caregiver che monitorano il disagio emotivo del bambino e promuovono le emozioni positive facendo anche emergere per la prima volta emozioni autoreferenziali come orgoglio e senso di colpa. Man mano che il bambino cresce e che sviluppa capacità cognitive, linguistiche ed emerge la comprensione emotiva di sé, la regolazione delle emozioni diventa sempre più autoregolata. Lo sviluppo dell'abilità di regolare le proprie emozioni permette all'individuo di sfruttare la propria eccitazione emotiva con successo all'interno delle relazioni con l'ambiente sociale e non sociale (Thompson, 1991). I processi di regolazione emotiva fanno sì che i processi comportamentali siano flessibili, consentendo agli individui di rispondere in modo rapido ed efficiente ai cambiamenti del mondo esterno (Thompson, 1991). Possiamo distinguere due tipi di regolamentazione emotiva: quella deliberata o strategica, guidata da obiettivi espliciti, richiedente uno sforzo cosciente e risorse attenzionali, e quella automatica, implicitamente guidata da un obiettivo, ma che avviene senza la presa consapevole di una decisione e senza attenzione (Robertson et al., 2011).

Robertson e collaboratori (2011) sostengono che nell'affrontare un'esperienza emotiva difficile un soggetto che ha una regolazione emotiva disadattiva può mettere in atto due stili disadattivi di regolazione delle emozioni:

- la *sottoregolazione* ovvero la situazione nella quale l'individuo non è in grado di contenere sufficientemente l'esperienza emotiva per impegnarsi in comportamenti diretti all'obiettivo. Il comportamento che si verifica in risposta all'emozione viene spesso vissuto come inseparabile dall'emozione, ovvero il soggetto non riesce a controllare il proprio comportamento a causa della sua incapacità di regolare l'emozione. Esempio di sottoregolazione: il soggetto che prova rabbia intensa e che non è in grado di regolarla può iniziare a gridare contro qualcuno con cui altrimenti vorrebbe mantenere una buona relazione. Il raggiungimento dell'obiettivo spesso è ostacolato da un'emozione sottoregolata.
- la *sovraregolazione* ovvero la situazione in cui l'individuo non consente all'esperienza emotiva di fare il suo corso.

In una serie di studi i ricercatori hanno ipotizzato che la reattività alla frustrazione può limitare lo sviluppo di comportamenti volti alla regolazione delle emozioni (Clakins et al., 2002). Calkins e Johnson (1998, citato da Clakins et al., 2002) hanno dimostrato l'esistenza di una relazione tra i comportamenti regolatori e la tendenza ad essere angosciati da situazioni frustranti, mentre Boss e Goldsmith (1998, citati da Clakins et al., 2002) hanno notato come una serie di comportamenti messi in atto dai bambini in situazioni frustranti possono ridurre gli effetti negativi della frustrazione.

Queste ipotesi sembrano quindi confermare l'idea che determinati comportamenti possano minimizzare le reazioni negative alla frustrazione.

Uno strumento per valutare la regolazione emotiva è il Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS; Gratz & Roemer, 2004).

FIDUCIA EPISTEMICA

La capacità di fidarsi degli altri fa riferimento al costrutto di fiducia epistemica che viene definita come “la capacità dell’individuo di considerare la conoscenza trasmessa dagli altri come significativa, rilevante per sé e generalizzabile ad altri contesti”, contribuendo potenzialmente a una migliore comprensione della vita relazionale degli individui (Liotti et al., 2023, p. 2).

Si può definire la fiducia epistemica come la fiducia nella comunicazione o nella coscienza comunicata, ovvero come la capacità dell’individuo di considerare la conoscenza trasmessa dagli altri significativa e rilevante (Campbell et al., 2021).

La fiducia epistemica non è solamente un atteggiamento aperto che porta l’individuo a fidarsi di una determinata informazione o una generale fiducia, ma è un processo complesso che dipende dall’abilità dell’individuo di tenere conto dell’affidabilità e la pertinenza della fonte e delle informazioni in base al contesto in cui è. Non consiste quindi nell’accettare tutto ciò che viene detto come vero, senza discriminazione, ma richiede una profonda capacità di critica dell’informazione al fine di individuare le fonti inaffidabili e di capire se sono tali per ignoranza o per malevolenza (Campbell et al., 2021).

Fonagy e collaboratori (2017, citati da Campbell et al., 2021) suggeriscono che la fiducia epistemica non è solo influenzata dal contesto immediato, cioè dal fatto che chi ci sta fornendo l’informazione sembri affidabile o meno, ma che dipende anche da una più profonda tendenza ad avere fiducia negli altri.

Si presuppone che la tendenza a fidarsi o meno delle informazioni trasmesse dipenda da esperienze avvenute dello sviluppo in avanti e che si basi sulla sicurezza dell’attaccamento, sulle avversità infantili, sulla mentalizzazione (Campbell et al., 2021).

Il costrutto di fiducia epistemica ha permesso una maggiore comprensione di come viene trasmessa la conoscenza culturale e relazionale (Liotti et al., 2023).

Legati al concetto di fiducia epistemica troviamo anche i concetti di sfiducia epistemica e di credulità epistemica. Per sfiducia epistemica si fa riferimento alla tendenza dell'individuo a trattare qualsiasi fonte di informazione come inaffidabile o con avente cattive intenzioni o a commettere errori di parte, o alla tendenza di rifiutare ed evitare di lasciarsi influenzare dalle informazioni comunicate da altri. Per credulità epistemica invece si fa riferimento a una marcata mancanza di vigilanza e discriminazione, alla base della quale sta una mancanza di chiarezza sulla propria posizione e che si concretizza con una vulnerabilità alla disinformazione e un potenziale rischio di sfruttamento (Campbell et al., 2021). Alti livelli di fiducia epistemica sono spesso associati negativamente a esperienze avverse durante l'infanzia, ma sono associati positivamente ad autoefficacia. Alti livelli di sfiducia epistemica e credulità epistemica sono associati a esperienze negative durante l'infanzia (abuso, maltrattamento, abbandono, scarsa mentalizzazione) caratterizzando un quadro di attaccamento insicuro e sintomi di malattia mentale (Campbell et al, 2021).

Uno strumento per valutare la fiducia epistemica, la sfiducia epistemica e la credulità epistemica è l'Epistemic Trust, Mistrust, Credulità Questionnaire (ETMCQ; Campbell et al., 2021).

AGGRESSIVITÀ REATTIVA E PROATTIVA

Si fa riferimento ad aggressività proattiva quando si descrivono tutti quei comportamenti intenzionali volti a ottenere una ricompensa o una dominanza sociale sugli altri, comportamenti regolati e strumentali; si parla invece di aggressività reattiva quando si fa riferimento a una forma di aggressività messa in atto come risposta a una provocazione o a una situazione percepita come una minaccia, caratterizzata da una grande eccitazione emotiva, da impulsività e dall'incapacità di regolare e controllare gli affetti (Fung, Raine & Gao, 2009). L'aggressività reattiva sembra avere le proprie radici teoriche nell'ipotesi della frustrazione-aggressività venendo quindi descritta come una risposta rabbiosa e difensiva,

di ritorsione a una situazione percepita come di provocazione. L'aggressività proattiva invece si caratterizza come non provocata, deliberata e diretta a uno scopo e usata a scopo di coercizione (Hubbard et al., 2002). Hubbard e collaboratori dimostrano nel loro studio sull'aggressività nei bambini che ad alti livelli di aggressività reattiva erano associati alti livelli di rabbia e frustrazione (Hubbard et al., 2002).

Uno strumento per valutare i livelli di aggressività reattiva e proattiva di un individuo è il Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ; Raine et al., 2006).

PROSOCIALITÀ E ADATTAMENTO

Possiamo parlare di prosocialità facendo riferimento alla tendenza degli individui a mettere in atto comportamenti mirati a ottenere effetti positivi e benefici sulle altre persone, includendo anche aspetti relativi all'aiutare, al prendersi cura, al condividere, al cooperare alla solidarietà. La prosocialità costituisce una serie di comportamenti che si concretizzano in aiuto fisico, sostegno verbale e ascolto dell'altro a prescindere da quelle che sono le motivazioni sottostanti (Bonino & Begotti, 2007). La tendenza a mettere in atto comportamenti prosociali non è la stessa in tutte le persone, inoltre questa tendenza in uno stesso individuo può variare da situazione a situazione (Bonino & Begotti, 2007).

Secondo Bonino e Begotti (2007, p. 2) la prosocialità "non è una predisposizione, ma un'attitudine che si sviluppa e si modifica attraverso uno scambio continuo tra il soggetto e l'ambiente circostante". La prosocialità può quindi essere educata (Bonino & Bigotti, 2007).

Già nella prima infanzia i bambini mostrano tendenze prosociali; ad esempio, nelle situazioni in cui si trovano di fronte alla sofferenza di un'altra persona possono mettere in atto tentativi di consolazione più o meno sofisticati. Crescendo e in corrispondenza di un maggiore sviluppo cognitivo il bambino diventa in grado di mettere in atto comportamenti prosociali più complessi ed organizzati (Bonino & Bigotti, 2007).

Durante l'adolescenza possiamo riscontrare numerose differenze individuali nella messa in atto di comportamenti prosociali, differenze che spesso sono influenzate da ambiti e motivazioni le più disparate: l'adolescente può manifestare un comportamento prosociale perché avverte un bisogno dell'altro e sente di avere la responsabilità di farsene carico, oppure può mettere in atto comportamenti prosociali in risposta a una richiesta di aiuto, oppure per il solo fatto di trovarsi in presenza di un pubblico (in cui entrano in gioco anche obiettivi personali) (Bonino & Bigotti, 2007).

Le ricerche mostrano una maggiore predisposizione femminile al comportamento prosociale, ma le differenze di genere sembrano principalmente legate alle motivazioni che sostengono le azioni e ai contesti sociali in cui si sviluppano. Tenzialmente i maschi tendono a mettere in campo comportamenti prosociali maggiormente quando sono richieste dal contesto azioni decisive e rapide, in cui lo stato di bisogno è evidente; le femmine generalmente tendono a usare comportamenti prosociali in situazioni di cura e sostegno, specialmente nell'ambito di relazioni a lunga durata come con gli amici (Bonino & Bigotti, 2007).

Uno strumento per valutare la prosocialità o la mancanza di questa, con la presenza di sintomi internalizzanti ed esternalizzanti, che causano difficoltà di adattamento è lo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997).

ALESSITIMIA

Si usa il termine alessitimia per indicare un disturbo affettivo-cognitivo caratterizzato dalla difficoltà a identificare e comunicare le proprie emozioni. I soggetti che soffrono di questo disturbo hanno difficoltà nella dimensione cognitiva ed esperienziale delle emozioni (La Ferlita et al., 2007). L'individuo è evidentemente incapace di riconoscere e verbalizzare i propri stati emotivi, di disgiungerli dalle sensazioni corporee, spesso ha una scarsa attività onirica, povertà di fantasia, gestualità ridotta, espressioni facciali molto limitate e scarsa

capacità di riconoscere le espressioni facciali e le emozioni degli altri (La Ferlita et al., 2007).

Da numerose ricerche si è scoperto che il tipo di attaccamento e la sensibilità e reattività del caregiver sono fondamentali per lo sviluppo di un'efficace capacità di gestione e comprensione delle emozioni del bambino e dell'adolescente e per permettere loro di saper entrare in relazione con gli altri (La Ferlita et al., 2007). L'alessitimia è risultata essere un grave fattore di rischio nell'insorgenza di patologie somatiche (La Ferlita et al., 2007).

Da numerose ricerche che hanno indagato le rappresentazioni che hanno di sé e della propria vita emotiva gli adolescenti si riscontrano risultati differenti: alcune ricerche sostengono che generalmente gli adolescenti si percepiscono come sereni e sicuri, ben integrati nell'ambito sia sociale che familiare e con un numero relativamente basso di situazioni di conflitto e difficoltà; altre indagini riportano che gli adolescenti invece tendono ad avere accentuate emozioni negative e disforiche, marcata ambivalenza emotiva e un alto livello di intensità e labilità emotiva quadro che mostra una profonda difficoltà nella costruzione di un senso di identità nella rappresentazione del sé. Un'ultima ricerca che ha centrato l'attenzione sulle esperienze emotive che avvengono nel passaggio tra infanzia e adolescenza ha mostrato come col progredire dell'età e con l'acquisizione di più mature competenze cognitive, cambino anche i tipi di eventi emozionali e si acquisiscano maggiori abilità di percezione emozionale, di capacità di denominare e comunicare le emozioni, ma anche e soprattutto si amplia la gamma di emozioni provate (La Ferlita et al., 2007). Le emozioni sono fondamentali nella creazione di una rappresentazione di sé perché permettono la costruzione di un'immagine integrata, organizzata soprattutto nella fase adolescenziale. Le emozioni "sono la fonte di informazione sulla propria identità, sui propri bisogni personali e sulle azioni necessarie a raggiungere tali bisogni" (Dafer 1996, citato da La Ferlita et al., 2007, p. 134).

Uno strumento per valutare l'alessitimia è il Toronto Alexitimia Scale - 20 (TAS-20; Bagby et al., 1994).

CARATTERISTICHE DI PERSONALITÀ

L'adolescenza è quel periodo della vita in cui si acquisiscono uno status e un'identità sempre più stabili, in cui si formano orientamenti culturali e in cui si stabiliscono relazioni con i pari sempre più strette e salienti: probabilmente questi cambiamenti si riflettono in cambiamenti dei tratti della personalità (Klimstra et al., 2009).

All'interno dello *Psychodynamic Diagnostic Manual - Second Edition* (PDM-2; Lingiardi & McWilliams, 2017) il funzionamento mentale degli adolescenti è organizzato in 12 capacità distinte che fanno riferimento ai diversi livelli di adattamento psicologico (dal più compromesso al più funzionale).

La capacità di regolazione, attenzione e apprendimento può essere integrata sotto il concetto di autoregolazione. Con autoregolazione si fa riferimento ai "processi interni e/o transazionali che gestiscono le emozioni, la cognizione e il comportamento" (Lingiardi & McWilliams, 2017, pag. 265). L'autoregolazione ha un ruolo chiave nello sviluppo degli aspetti del funzionamento individuale e quindi nella formazione delle caratteristiche di personalità. Tendenzialmente viene associata a maggiori competenze sociali, migliori abilità di coping e maggior successo scolastico (Lingiardi & McWilliams, 2017).

La capacità di regolazione, di comunicazione e di comprensione delle emozioni è una componente chiave nello sviluppo dell'adolescente. Durante l'adolescenza l'individui si trova a dover affrontare un'ampia gamma di situazioni non familiari che richiedono loro numerose risorse fisiche, mentali ed emotive. Difficoltà nel gestire queste nuove situazioni può portare a emozioni fluttuanti (Lingiardi & McWilliams, 2017).

Anche la capacità di mentalizzazione e funzionamento riflessivo sono fondamentali nello sviluppo di un'identità stabile. In letteratura sono numerosi gli studi riguardo lo sviluppo di queste capacità nell'infanzia e nella vita adulta, ma sono rari gli studi che le analizzano durante l'adolescenza. Nonostante ciò, sappiamo che proprio in adolescenza gli individui

iniziano ad integrare le conoscenze circa i propri stati mentali, cosa che però rende gli adolescenti molto sensibili ai propri stati mentali e a quelli altrui (Lingiardi & McWilliams, 2017). Questa difficoltà può derivare dalla maggiore complessità della condizione degli stati mentali rispetto all'insufficiente capacità linguistica necessaria per una mentalizzazione esplicita. Altra spiegazione di questa difficoltà la ritroviamo nel fatto che le regioni corticali importanti per la mentalizzazione (corteccia cognitiva prefrontale) sono sottosviluppate durante l'adolescenza rendendo maggiormente difficile l'integrazione delle conoscenze circa lo stato mentale e il linguaggio (Lingiardi & McWilliams, 2017).

Compito principale di un adolescente è quello di sviluppare un senso di identità coerente e stabile (*capacità di differenziazione e di integrazione*) che comprende l'immagine di sé, l'autostima, l'individualità, l'autoriflessione e la consapevolezza di sé (Lingiardi & McWilliams, 2017). Molto importante per l'adolescente è anche la capacità di impegnarsi in relazioni intime stabili e reciprocamente soddisfacente, capacità influenzata dai modelli di attaccamento e dalla coerenza dei modelli di lavoro interni elaborati nel corso dello sviluppo. Adolescenti con alti livelli di queste capacità possono vivere le relazioni come supporto alla loro identità emergente. (Lingiardi & McWilliams, 2017).

Al fine di un buono sviluppo l'adolescente deve mostrare buoni livelli di autostima ovvero la valutazione che il soggetto dà del proprio valore; è allo stesso tempo un giudizio di sé, ma anche un atteggiamento verso sé stessi. Spesso per gli adolescenti l'autostima è influenzata da fattori esterni quali genere, etnia e status socioeconomico. Tendenzialmente verso la tarda adolescenza l'autostima tende a stabilizzarsi e a rimanere coerente (Lingiardi & McWilliams, 2017).

Il soggetto deve inoltre sviluppare in adolescenza una buona capacità di controllo e regolazione degli impulsi, ma anche capacità di funzionamento difensivo oltre a capacità di adattamento, resilienza e forza (Lingiardi & McWilliams, 2017).

Fondamentale è anche la capacità di auto-osservazione al fine di saper riflettere in modo coerente sui propri cambiamenti attentivi interni, così come la capacità di costruire e utilizzare buoni standard interni, costruiti nelle prime fasi di vita a partire dalle interazioni con i caregiver, elaborati e raffinati in adolescenza (Lingiardi & McWilliams, 2017). Infine, fondamentale per la costruzione dell'identità e dello sviluppo morale è la capacità di significato e scopo che permette il riconoscimento delle potenzialità e dei limiti personali (Lingiardi & McWilliams, 2017)

Al fine di valutare le caratteristiche di personalità dell'adolescente si può utilizzare lo strumento Personality Inventory for DSM-5 (PID-5; Krueger et al., 2012).

CAPITOLO 2

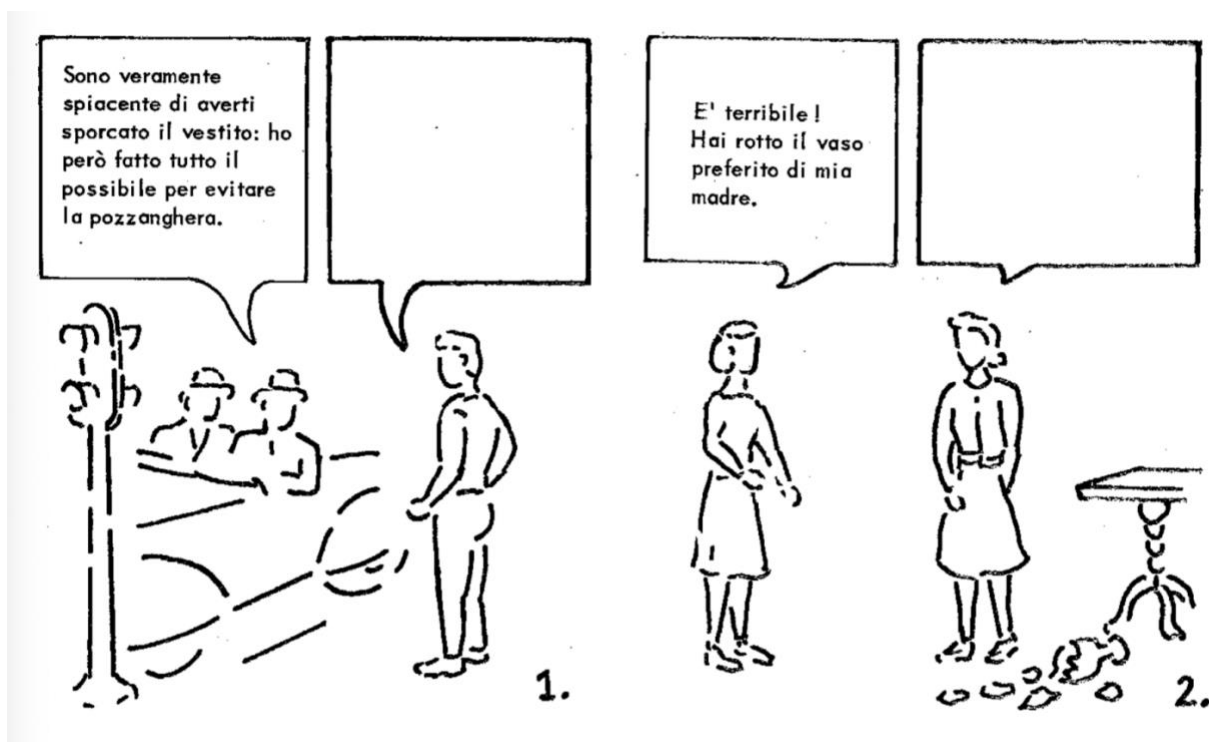
PFS VECCHIO E NUOVO METODO DI VALUTAZIONE

PICTURE FRUSTRATION STUDY

Il Picture Frustration Study è un test proiettivo nato intorno agli anni '50 da una matrice psicodinamica con lo scopo di valutare le reazioni alla frustrazione (Rosenzweig, 1945).

È composto da 24 vignette raffiguranti una varietà di situazioni lievemente frustranti in cui il soggetto deve rispondere identificandosi con le vittime di questi incidenti.

Alla base di questo test c'è l'idea che il soggetto si identifichi con i personaggi e risponda per loro proiettando parti profonde del sé.



Il test nasce quindi con lo scopo di identificare gli schemi di risposta individuale allo stress quotidiano e lo stile personale di tolleranza alla frustrazione.

Queste vignette sono utili al fine di esplorare i modelli interpersonali e il livello generale di funzionamento della personalità del soggetto che risponde, proprio per la loro caratteristica di presentare situazioni della vita quotidiana (Vetere, 2021).

PICTURE FRUSTRATION STUDY: PROTOCOLLO ORIGINALE

L'originale codice del Picture Frustration Study è molto complesso: valuta gli stili di risposta allo stress a partire da un punto di vista intrapsichico individuale, concentrandosi poi sulla direzione e sul tipo di aggressività presentati. Portando situazioni tipiche della vita quotidiana è estremamente utile al fine di valutare le capacità relazionali e di problem solving (Brusadelli, 2021). Il Picture Frustration Study nasce basandosi sul Metodo di Associazione delle Immagini, strumento che si trova a metà tra una Tecnica di Associazione di Parole e una Tecnica di Appercezione Tematica (TAT, Morgan & Murray, 1935).

Si può dire che il Metodo di Associazione delle Immagini assomiglia al Test di Appercezione Tematica nell'utilizzare immagini come materiale di stimolo, ma a differenza del TAT le immagini presentate nel PFS hanno un carattere uniforme e vengono impiegate con lo scopo di suscitare risposte verbali semplici, circoscritte nella lunghezza e nel significato. Le situazioni-stimolo presenti nel Metodo di Associazione delle Immagini sono disegni tipo cartone animato in cui due o più figure sono rappresentate nell'intrattenere una qualche forma di rapporto sociale non ancora concluso. Uno degli individui è rappresentato nell'atto di dire certe parole all'altro di cui non è data risposta: è previsto dalle istruzioni che chi compila scriva nello spazio vuoto la risposta che ritiene più appropriata data la situazione presentata.

Come nel Test di Associazione delle Parole (Jung, 1919) la procedura richiede a chi compila di riportare la prima risposta che l'immagine gli suscita, ma a differenza di questo è possibile riportare un'intera frase e non soltanto una singola parola. La tecnica assume quindi un

carattere proiettivo. Per facilitare la consegna i tratti del volto e le espressioni delle figure rappresentate sono omessi: questo fa sì che il soggetto risponda il più ampiamente possibile con la primissima associazione che gli viene in mente (Rosenzweig, 1945).

Il Picture Frustration Study permette al soggetto di proiettare parti di sé stesso nella situazione-stimolo, ma la misura con cui lo fa può essere manipolata sperimentalmente con diversi effetti sul livello del comportamento (Rosenzweig, 1950). Il Picture Frustration Study nasce per fornire un'analisi dei modelli di risposta a situazioni di stress. Le situazioni-stimolo utilizzate hanno un carattere frustrante.

Le situazioni presenti nel PFS possono essere divise in due categorie principali: il blocco dell'Io, quelle in cui un ostacolo "frustra" direttamente il soggetto (vignette 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24) e il blocco del Super-Io in cui il soggetto viene "accusato" di qualcosa da qualcun altro (vignette 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19, 21).

Nel protocollo originale al soggetto veniva presentato il foglio illustrativo del test e in sua presenza venivano lette le istruzioni: *"Ognuna delle seguenti immagini contiene due o più persone. Una persona è sempre mostrata mentre dice certe parole all'altra. Ti viene chiesto di scrivere nello spazio vuoto la prima risposta a queste parole che ti viene in mente. Evita l'umorismo. Lavora il più velocemente possibile"*. A questo seguiva una dimostrazione di come si devono ottenere le risposte. Infine, veniva chiesto al soggetto di girare il foglio e guardare la prima immagine; l'esaminatore leggeva ad alta voce le parole del personaggio di sinistra e dopo una breve pausa si chiedeva al soggetto di fissare nella mente la prima risposta che immaginava la persona a destra avrebbe probabilmente dato. Quando il soggetto indicava che aveva in mente tale risposta, gli veniva chiesto di scriverla nella didascalia vuota. Questo veniva ripetuto per ogni vignetta. L'esaminatore avrebbe poi registrato il tempo totale impiegato per le 24 risposte. Se il test veniva svolto singolarmente e non in gruppo l'esaminatore chiedeva di leggere ad alta voce le risposte che il soggetto

avrebbe scritto. L'esaminatore prendeva poi nota per la successiva trascrizione al questionario.

Ogni risposta veniva valutata sulla base della direzione dell'aggressività espressa:

- Extrapunitiva: aggressività diretta verso l'ambiente personale o impersonale sotto forma di enfaticizzazione della portata della situazione frustrante; tendenzialmente di concretizza nell'incolpare un agente esterno per la propria frustrazione o nell'obbligare un'altra persona a risolvere il problema
- Intropunitiva: aggressività diretta contro sé stesso sotto forma di accettazione martire della frustrazione, riconoscimento della propria colpa, vergogna, assunzione di responsabilità per risolvere la situazione frustrante
- Impuntiva: aggressività elusa o evitata, la situazione frustrante viene descritta come insignificante, come se non fosse colpa di nessuno o come possibile di miglioramento semplicemente aspettando.

Ognuna di queste variabili era ulteriormente suddivisa in:

- Ostacolo-dominante: il ruolo della frustrazione è predominante nella risposta viene interpretata come vantaggio piuttosto che come ostacolo, o viene descritta come poco importante
- Difensiva dell'io: l'io del soggetto gioca il ruolo principale nella risposta quindi il soggetto può incolpare qualcuno della frustrazione, assumersene la responsabilità o descrivere la frustrazione come non attribuibile a nessuno
- Resistiva al bisogno: la risposta si concentra verso la risoluzione del problema insito nella soluzione frustrante assumendo la forma di richiesta di aiuto all'altra persona nella risoluzione del problema, obbligare l'altro a risolvere il problema o fare appello al tempo e alle circostanze conseguenti (Rosenzweig, 1945)

Dalla combinazione di queste sei categorie risultavano nove possibili profili (più due aggiuntivi). Era possibile poi determinare una misura di conformità sociale (Group

Conformity Rating) confrontando le risposte date da un singolo soggetto con le risposte modali normative (Rosenzweig, 1977).

CoSMo: IL NUOVO METODO DI CODIFICA PER IL PFS

Il nuovo metodo di codifica del Picture Frustration Study prende il nome di CoSMo ovvero COllaborative Scoring MethOd e nasce nell'ambito clinico con risultati promettenti, andando a valutare la performance e lo stile interpersonale del soggetto (Brusadelli, 2021).

Il nuovo sistema di codifica del PFS valuta le strategie di adattamento al fine di risolvere il problema presentato dall'immagine, facendo quindi diventare il PFS principalmente un test basato sulla prestazione e offrendo maggiori informazioni sullo stile di risposta e di funzionamento del soggetto (Brusadelli, 2021). A costituire la base teorica del modello CoSMo ci sono il modello alternativo della personalità (AMPD; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013) e l'approccio circomplesso interpersonale (IPC). L'AMPD si basa su due componenti: i livelli di funzionamento della personalità (LPF ovvero menomazioni e deficit a livello del senso di sé e delle relazioni interpersonali) e il modello i tratti disadattivi a cinque domini. L'AMPD si propone quindi di classificare i disturbi di personalità attraverso un modello dimensionale che possa fornire una descrizione accurata, completa e clinicamente utile della personalità di un individuo, facilitando anche la comunicazione paziente-terapeuta ma allo stesso tempo anche il trattamento (Widiger & McCabe, 2020). I ricercatori hanno proposto una rappresentazione della struttura dei tratti della personalità che prende il nome di modello circomplesso ovvero hanno disposto i tratti di personalità lungo un continuum circolare dove i tratti tra loro vicini sono molto simili tra loro mentre i tratti posti lontani corrispondono a delle bipolarità (Conte & Plutchik, 1981). Su queste basi teoriche nasce il nuovo metodo di scoring per il PFS che propone di valutare le strategie di adattamento che il soggetto mette in atto per risolvere il problema posto dalla vignetta, passando da essere un test proiettivo a essere un test sulle relazioni interpersonali, analizzando cosa fa il

soggetto e come lo fa, le sue capacità relazionali (Communion) e le sue capacità di coping (Agency), fondamentali per comprendere il funzionamento del soggetto nella vita di tutti i giorni. I metaconcetti di Agency e Communion traggono le origini teoriche proprio dal modello circomplesso.

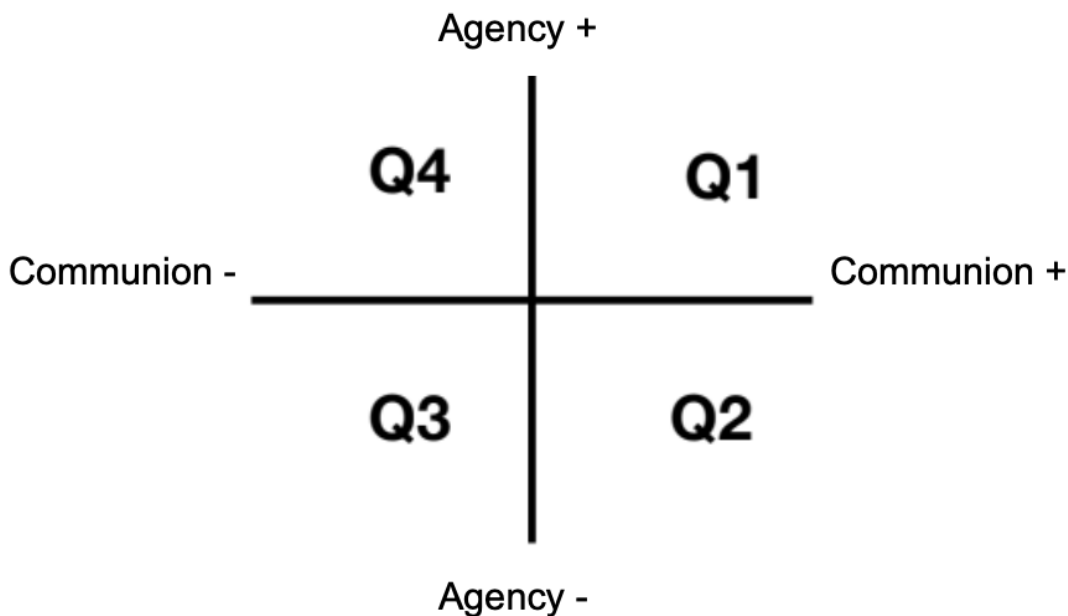
Il metodo proposto per la valutazione delle risposte implica quindi una valutazione a due livelli per ogni risposta fornita. Il primo livello prevede la valutazione dello stile interpersonale sui quattro quadranti definiti dai costrutti di Agency e Communion: la loro combinazione fornisce informazioni sulle caratteristiche di personalità del soggetto. Il secondo livello di valutazione viene ripreso dal Criterio A dell'AMPD, ovvero propone di valutare i livelli di funzionamento della personalità (LPF) richiedendo quindi una valutazione qualitativa che si basa su una scala di punteggio che va da 1 a 4.

PRIMO LIVELLO DI VALUTAZIONE: AGENCY E COMMUNION

L'assegnazione dei punteggi si basa sui costrutti di Agency (sé) e Communion (interpersonale) che si incrociano creando quattro quadranti. Ogni risposta deve essere collocata all'interno di uno di questi quattro quadranti.

Parlando di Agency si fa riferimento alla persona come individuo differenziato che si manifesta in sforzi per il potere e la padronanza che possono migliorare e proteggere la propria differenziazione.

Parlando di Communion si fa invece riferimento all'essere parte di un'entità sociale più ampia che si manifesta in sforzi per l'intimità, l'unione e la solidarietà.



Il primo quadrante (Q1) è caratterizzato da alta Agency e alta Communion: all'interno di questo quadrante vanno inserite le risposte adattive in cui il soggetto mostra comportamenti proattivi e collaborativi. Questo quadrante rappresenta un adattamento ottimale dove il soggetto sa stabilire e mantenere una relazione positiva con l'altro, proponendo una soluzione, ma anche proponendo di fare qualcosa per raggiungere il proprio obiettivo e/o non subire un danno. In questo riquadro ricadono tutte le risposte in cui il soggetto formula una domanda (non devono essere domande retoriche). Esempio di risposta alla vignetta 2 (in cui il soggetto principale ha rotto il vaso dell'altro personaggio che afferma "E' terribile! Hai rotto il vaso preferito di mia madre.") codificata con Q1: "Ne comprerò un altro" in cui il soggetto propone una soluzione, oppure "Spiegherò tutto a tua madre" in cui si scusa oltre a proporre una soluzione.

Il secondo quadrante (Q2) è caratterizzato da bassa Agency e alta Communion: qui vengono inserite risposte passive, che mostrano una tendenza a voler proteggere principalmente, se non solamente, la relazione con l'altro. In questo quadrante vanno inserite tutte le risposte in cui il soggetto si mostra talmente preoccupato di non danneggiare la relazione da perdere totalmente di vista l'obiettivo e/o la capacità di tutelarsi. Vanno

codificate in questo quadrante tutte le risposte in cui il soggetto si assume la colpa, si squalifica, si colpevolizza o si auto attacca. Esempio di risposta alla vignetta 3 (in cui i due soggetti sono al cinema ma il soggetto principale ha la visuale coperta dal cappello di una signora. L'altro soggetto esclama "Ma tu non riesci a vedere niente!") codificata con Q2: "Sì lo so non vedo nulla" in cui il soggetto prende atto del problema, oppure "Non importa non voglio dare fastidio alla signora" in cui preferisce farsi carico della situazione piuttosto che coinvolgere l'altro o manifestare dispiacere

Il terzo quadrante (Q3) presenta bassa Agency e bassa Communion: vi vengono inserite le risposte caratterizzate da un alto livello di rabbia ma non indirizzata alla relazione con l'altro. In questo quadrante rientrano tutte le risposte in cui il soggetto non riesce a formulare proposte per il raggiungimento del suo obiettivo ed è arrabbiato, in cui quindi danneggia la relazione assumendo una posizione aggressiva e/o in cui si ritira completamente dalla relazione. Rientrano in questo quadrante tutte le risposte in cui l'ostilità è espressa indirettamente e/o in cui la situazione frustrante viene attribuita a elementi esterni. Vengono codificate in questo quadrante anche le risposte in cui il soggetto dice qualcosa di negativo o usa espressioni offensive che solitamente sarebbero codificate nel quarto quadrante ma che non sono direttamente rivolte verso l'altro personaggio, ma verso un terzo personaggio esterno. In questo quadrante rientrano invece tutte le "lamentele sterili". Esempio di risposta alla vignetta 4 (in cui il soggetto principale perde il treno per colpa dell'altro personaggio che dice: "E' un peccato che la mia macchina si sia guastata e ti abbia fatto perdere il treno") codificata con Q3: "Che sfortuna" in cui il soggetto subisce l'evento, oppure "E ora come faccio?" in cui manifesta irritazione e impotenza.

Il quarto quadrante (Q4) si caratterizza per una alta Agency e una bassa Communion: implica risposte aggressive verso la relazione quindi rivolte all'altro personaggio della vignetta. Al quarto quadrante vengono assegnate tutte le risposte in cui il soggetto si attiva imponendo una soluzione, agendo con aggressività pur di difendersi o di raggiungere il suo

obiettivo, perdendo però così di vista la relazione con l'altro. Sono quelle situazioni in cui ad esempio lo insulta, lo aggredisce, lo squalifica o non rispetta le regole sociali previste dalla situazione raffigurata. La presenza di un punto esclamativo alla fine della frase orienta la codifica verso questo quadrante (a meno che non abbia un chiaro senso di incoraggiamento. Esempio di risposta alla vignetta 1 (in cui il soggetto è stato sporcato da una macchina in corsa il cui conducente dice: "Sono veramente spiacente di averti sporcato il vestito: ho fatto però tutto il possibile per evitare la pozzanghera.") codificata con Q4: "Non mi interessa, adesso mi ripaghi i vestiti" in cui il soggetto manifesta forte irritazione e/o una richiesta di risarcimento, oppure "Porca puttana adesso mi ripaga i vestiti" in cui offende, impreca e/o minaccia (Vetere, 2021).

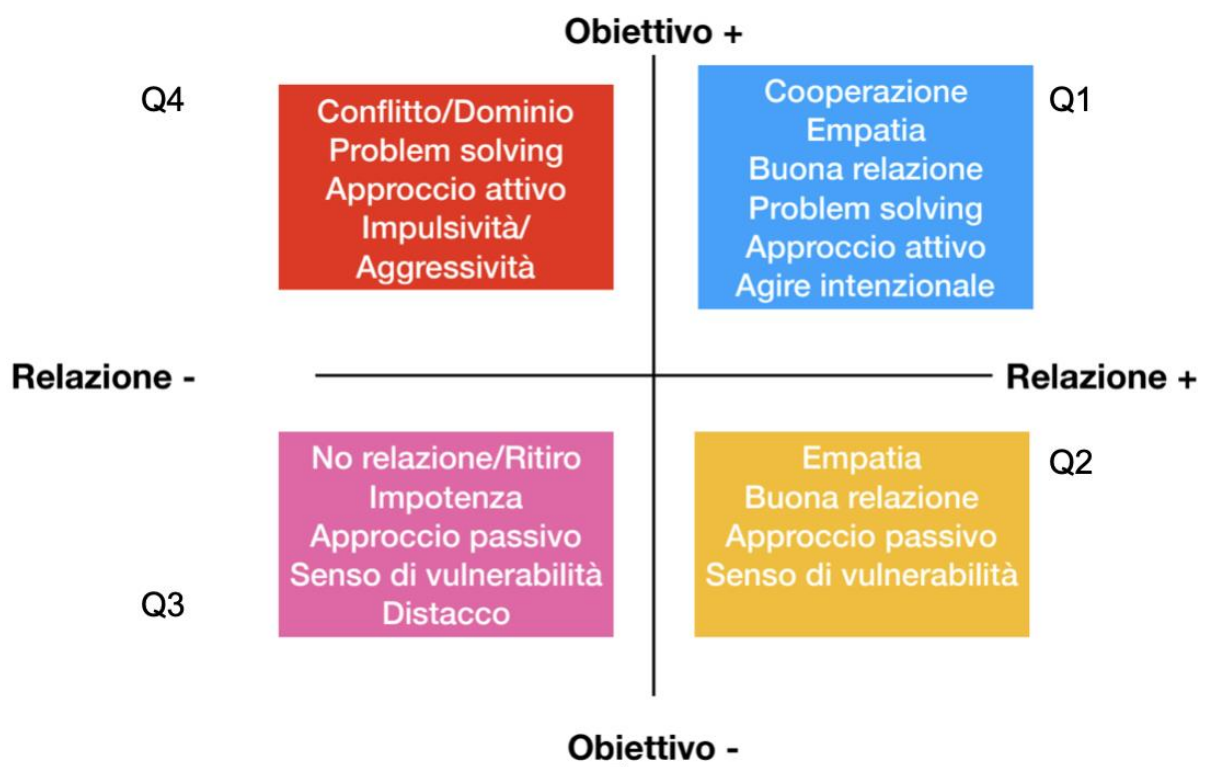


Grafico 1: Vetere (2021). Society of Personality Assessment Convention, Simposio: A performance-based test on the Circumplex model: an adaptation of the Picture Frustration Study coherent with Criterion A and Level of personality functioning of the AMPD, Marzo 2021, Virtual Conference.

In alcuni casi il soggetto potrebbe non capire la situazione presentata dalla vignetta, o non voler rispondere: in questi due casi si utilizza una siglatura specifica. Nel primo caso in cui

si sospetta che il soggetto non abbia compreso la situazione presentata si codifica con “NC” ovvero Non Compreso.

Nella situazione in cui invece la vignetta sia stata lasciata vuota, sia perché il soggetto non ha compreso, sia perché non abbia voluto rispondere, o perché la situazione era troppo attivante per il soggetto tanto non riuscire a formulare una risposta, si sigla con “RG” che sta per rifiuto globale (Vetere, 2021).

SECONDO LIVELLO DI VALUTAZIONE: LEVEL OF PERSONALITY FUNCTIONING

Il secondo livello di valutazione prevede l’assegnazione di un punteggio basato sulla qualità della risposta fornita: questo punteggio permette di misurare il Level of Personality Functioning (LPF) del soggetto. Il punteggio LPF fa riferimento alla scala LPF proposta dal DSM-5 che valuta il livello di funzionamento di personalità disadattivo individuale e interpersonale.

La scala LPF del DSM-5 assegna:

- a un punteggio di 0 risposte che includono poca o nessuna compromissione;
- a un punteggio di 1 fanno riferimento risposte che mostrano una qualche compromissione;
- a un punteggio di 2 si assegnano risposte attribuibili a una compromissione moderata;
- a un punteggio di 3 si associa una grave menomazione;
- a un punteggio di 4 si attribuiscono risposte indicanti un’estrema compromissione.

Facendo riferimento a questi punteggi proposti nel DSM-5, quindi, la scala LPF del Picture Frustration Study va da un punteggio di 1 a un punteggio di 4, raggruppando sotto il punteggio 1 i primi due livelli (lo 0 e l’1) di quella precedentemente illustrata, in quanto i contenuti limitati non consentono una netta distinzione tra questi due livelli. (American Psychiatric Association, 2013)

La scala LPF del PFS sarà quindi suddivisa in questo modo:

1 = risposta normale. Questo tipo di risposta identifica una persona che è capace di percepire, regolare e tollerare un'ampia gamma di emozioni, che pianifica e persegue obiettivi ragionevoli basati su una realistica valutazione delle proprie capacità e del contesto, utilizzando adeguati standard di comportamento. Questo tipo di quadro definisce inoltre una persona in grado di comprendere le motivazioni e il punto di vista dell'altro anche quando non lo condivide e che è inoltre consapevole dell'effetto delle proprie azioni sugli altri.

2 = risposta tipica. Si assegna questo punteggio a persone le cui emozioni sono regolate dalla situazione esterna e che tendono a manifestare emozioni forti di disappunto e rabbia o inadeguatezza e vergogna. Questo tipo di soggetto può provare un senso di inferiorità e vulnerabilità o una compensazione positiva esagerata. Il suo bisogno principale è l'autoregolazione: spesso le relazioni interpersonali sono compromessa dalla persistenza del bisogno o dal tentativo di evitare il conflitto.

3 = risposta disadattava. Questo punteggio corrisponde a un profilo di persona che ha difficoltà a stabilire e/o conseguire obiettivi personali, con un debole senso di autonomia e di sé come soggetto agente. Le emozioni di questi soggetti sono disregolate: provano disgusto e squalifica di sé o degli altri rispetto alla situazione in cui si trovano. Sono individui che possono mostrare eccessiva identificazione con gli altri o eccessiva indipendenza e disinteresse per gli altri. Possono apparire inconsapevoli, disinteressati all'impatto delle proprie azioni sugli altri.

4 = risposta disregolata. Si assegna un punteggio di quattro a un quadro che descrive persone le cui emozioni non sono congruenti con il contesto esterno ed estreme (sia in positivo che in negativo). Possono mostrare reazioni fuori controllo di odio e aggressività o auto-svalutazione, ma anche sensi di colpa eccessivi e pervasivi. L'esperienza di un sé unitario, agente e autonomo sono praticamente assenti. L'attenzione per il punto di vista

degli altri è totalmente assente e l'attenzione tende a focalizzarsi sul soddisfare la propria necessità o a evitare un danno (Vetere, 2021).

COME SI SVOLGE LO SCORING

La fase di scoring può essere svolta individualmente dal clinico che coinvolgerà il soggetto solo nel momento del feedback e della valutazione, oppure il clinico può decidere di coinvolgere il soggetto anche durante l'intero processo di scoring. Questa seconda possibilità richiede che il sistema di assegnazione dei punteggi sia spiegato al soggetto in modo a lui comprensibile e prevede una valutazione collaborativa, utilizzando ad esempio una lavagna su cui sono disegnati i quattro quadranti e discutendo insieme il punteggio di ogni singola risposta (Vetere, 2021)

La valutazione collaborativa dà la possibilità di coinvolgere il paziente in tutte le sezioni, codifica e interpretazione comprese, aumentando l'impatto dei risultati (Brusadelli, 2021).

CAPITOLO 3

OBIETTIVI E IPOTESI

Questo lavoro tramite la valutazione di un nuovo metodo di scoring (CoSMo) vuole identificare lo stile di risposta alla frustrazione, tramite la somministrazione del Picture Frustration Study, di un gruppo di adolescenti tra i 14 e i 16 anni, valutandone il rapporto con la regolazione emotiva (DERS; Gratz & Roemer, 2004), le caratteristiche personologiche (PID-5; Krueger et al., 2012), la capacità di fidarsi degli altri e di mettersi nei loro panni (ETMCQ; Campbell et al., 2021 e RPQ; Raine et al., 2006), la presenza di sintomi internalizzanti ed esternalizzanti e il rapporto con i pari (SDQ; Goodman, 1997) e la capacità di riconoscere, nominare e comunicare i propri e gli altrui stati emotivi (TAS-20; Bagby et al., 1994).

A partire quindi dai profili risultati dalla somministrazione di questi questionari possiamo definire un quadro di individuo abile a gestire la frustrazione o meno.

Si ipotizza che la maggioranza degli individui appartenenti al campione si definisca in un profilo Q1 ovvero come una persona che sa stabilire e mantenere una relazione positiva con l'altro, capace di cooperazione e di empatia, ma che sa anche proporre soluzioni volte al raggiungimento dell'obiettivo quindi con buone capacità di problem solving, capace di porsi nei confronti della situazione con un approccio attivo. Si ritiene che solo una minoranza di individui si definisca in un profilo Q2 ovvero che siano pochi gli individui che propendono ad avere una forte tendenza a proteggere la relazione con l'altro e che si mostrano talmente concentrati verso questo obiettivo da perdere la capacità di tutelarsi. Infine, si ipotizza che siano rari o nessuno gli individui che si caratterizzano in un profilo Q3 o Q4 ovvero che siano

rari soggetti caratterizzati da alti livelli di rabbia e aggressività indirizzata o verso l'altro della relazione (Q4) o verso una fonte esterna (Q3).

A partire dalle ricerche di Clakins et collaboratori (2010) sappiamo che una buona regolazione delle emozioni favorisce la messa in campo di comportamenti che in situazioni difficili possono mediare o ridurre gli effetti negativi della frustrazione sull'individuo. A partire da questi dati possiamo ipotizzare quindi che i soggetti che mostrano un profilo di buona regolazione delle emozioni in risposta alla somministrazione del Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS; Sighinolfi et al., 2010) mostrino anche alti livelli di tolleranza alla frustrazione.

Campbell et al. (2021), nei loro studi hanno dimostrato che alti livelli di fiducia epistemica erano associati a una maggiore autoefficacia e a minori esperienze negative durante l'infanzia e l'adolescenza. Ad alti livelli di sfiducia epistemica e di credulità epistemica erano associate maggiori esperienze negative durante l'infanzia. Si può quindi ipotizzare che gli individui che mostrano alti livelli di fiducia epistemica, misurati tramite la somministrazione del Epistemic Trust, Mistrust, Credulity Questionnaire (EMTCQ; Campbell et al., 2021) abbiano anche un profilo di alta tolleranza alla frustrazione; similmente individui con alti livelli di sfiducia epistemica e di credulità epistemica mostreranno una bassa tolleranza alla frustrazione e una maggiore difficoltà a gestire le situazioni frustranti.

Hubbard e collaboratori (2002) distinguendo tra aggressività reattiva (messa in atto come risposta a una provocazione o a situazioni percepite come minacciose) e proattiva (comportamento intenzionale e strumentale volto a ottenere una ricompensa o una dominanza sugli altri) hanno mostrato come l'aggressività reattiva affondi le proprie radici teoriche all'interno dell'ipotesi frustrazione-aggressività. Dagli studi di Hubbard e

collaboratori sappiamo che nei bambini, ad alti livelli di aggressività reattiva erano associati alti livelli di rabbia e frustrazione. Intendendo quindi l'aggressività reattiva come una risposta rabbiosa o difensiva derivante da una situazione percepita come di sfida o provocatoria possiamo ipotizzare che i soggetti con alti livelli di aggressività reattiva mostrino anche difficoltà nella regolazione della frustrazione, quindi bassi livelli di tolleranza alla frustrazione.

Dalle ricerche di Tobia e collaboratori (2002) ricaviamo che i soggetti maschi a cui era stato somministrato lo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) mostravano maggiori problemi di condotta, iperattività, minori comportamenti prosociali ma anche migliori rapporti con i pari, rispetto alle femmine. A partire da questi dati possiamo ipotizzare che i soggetti maschi possano avere maggiori difficoltà delle femmine nella gestione della frustrazione. Inoltre, dalle ricerche di Bonino e Begotti (2007) possiamo ipotizzare che i soggetti che mostrano buoni livelli di comportamento prosociale sappiano gestire in modo più efficace la frustrazione.

Alcune ricerche sostengono che gli adolescenti presentano una marcata ambivalenza emotiva, ovvero una profonda difficoltà a riconoscere e a definire i propri stati emotivi. La Ferlita e collaboratori (2007) spiegano come le emozioni siano fondamentali nel definire i propri bisogni e nell'identificare le migliori strategie per il raggiungimento di tali bisogni: i soggetti che quindi mostrano alti livelli di alessitimia cioè una forte ambivalenza emotiva, sembrano avere difficoltà nel gestire i propri bisogni e nell'identificare le migliori strategie da attuare per raggiungere i propri obiettivi. Possiamo quindi ipotizzare che ad alti livelli di alessitimia, misurati con la Toronto Alexitimia Scale (TAS-20; Taylor, Bagby & Parker, 1993) corrispondano alti livelli di intolleranza alla frustrazione e quindi incapacità di gestire in modo funzionale situazioni altamente frustranti.

Le caratteristiche personologiche misurate tramite la somministrazione del Personality Inventori for DSM 5 (PID-5; Krueger et al., 2012) sono fondamentali per lo sviluppo di un'identità stabile. Coloro quindi che fanno fatica a tollerare la frustrazione mostreranno caratteristiche di personalità più deficitarie rispetto a chi mostra una buona tolleranza.

CAPITOLO 4

PROCEDURA

IL PROGETTO TEEN TOK

Il Teen Tok è uno studio multicentrico che nasce dalla collaborazione della Prof.ssa Salcuni del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università degli Studi di Padova in collaborazione con The Net -Legami terapeutici in rete-, il Dott. Vetere dell'Istituto Veneto di Terapia Familiare e la Prof.ssa Brusadelli dell'Università di Wollongon (Australia).

Questo progetto si propone in primo luogo, di validare il nuovo metodo di codifica (Collaborative Scoring Method - COSMO) del Picture Frustration Study, al fine di poter identificare, in secondo luogo, i livelli di vulnerabilità e di rischio e le modalità di gestione della frustrazione negli adolescenti.

Il progetto Teen Tok si propone di valutare aspetti legati al benessere psicologico degli adolescenti, la capacità di gestire emozioni e in particolare l'aggressività, i livelli di autoregolazione emotiva (self-control) in relazione ad alcune variabili quali l'aggressività e la capacità di regolazione emotiva, la presenza di pensieri e comportamenti auto-lesivi, il livello di benessere o malessere percepito nelle relazioni. Il progetto è stato approvato dal comitato etico interdipartimentale di Psicologia dell'Università di Padova (n°5064/2022).

PROCEDURA

Il presente studio è stato condotto in un istituto secondario di secondo grado, l'IIS Umberto I di Verzuolo (CN).

In primo luogo, si è proceduto a richiedere alla dirigente scolastica la disponibilità alla partecipazione al progetto TEEN TOK, che si è data disponibile a sottoporre ai suoi studenti la possibilità di partecipare a tale progetto e a concedere determinate ore scolastiche per la somministrazione dei questionari. Con la collaborazione degli insegnanti si è fornito a tutti gli studenti di 14, 15 e 16 anni (classi prime, seconde e terze) il consenso informato da far visionare e firmare alle famiglie. Essendo i partecipanti minorenni era necessario avere il consenso di entrambi i genitori per permettere la partecipazione al progetto e quindi la somministrazione dei questionari. Ogni ragazzo aveva poi la possibilità di rifiutare in qualsiasi momento la partecipazione e la somministrazione. Insieme al consenso informato ad ogni studente era fornito un codice alfa-numerico per garantire la confidenzialità dei dati da inserire sia nella prima che nella seconda somministrazione: tale codice ha permesso al partecipante di essere identificato e l'associazione di tale codice con i dati sensibili è strettamente riservata.

La somministrazione è avvenuta a gennaio 2023, in due tempi diversi: in un primo incontro della durata di circa 40 minuti agli studenti sono stati somministrati dei questionari sotto forma di survey online realizzata tramite Google Form, mentre in un secondo incontro è stata richiesta la compilazione cartacea del PFS della durata di 20-25 minuti.

La prima somministrazione consisteva in una survey online di circa un ora. Ai partecipanti era richiesto di rispondere alle domande presentate tramite l'utilizzo dello smartphone. La somministrazione è stata preceduta da una breve spiegazione orale del progetto a cui avevano aderito, dalla richiesta di inserire correttamente il codice alfa-numerico a loro assegnato, di compilare in serietà e in autonomia i questionari e dalla specifica che in qualsiasi momento avrebbero potuto ritirarsi dalla compilazione senza fornire spiegazioni a riguardo.

In un giorno successivo si è svolta la seconda somministrazione. Si è scelto di dividere in due giornate differenti le somministrazioni per evitare il sovraccarico del partecipante e per permettergli di rispondere nelle condizioni migliori possibili.

La seconda somministrazione prevedeva la compilazione del Picture Frustration Study. A ogni studente è stata fornita una copia cartacea del test. Dopo aver nuovamente chiesto di riportare correttamente il codice alfanumerico a loro assegnato è stata letta ad alta voce la consegna: “In ciascuna figura di questo quaderno sono rappresentate due persone che stanno parlando: le parole dette dalla persona di sinistra sono stampate nel quadratino sopra di essa. Il quadratino posto sulla persona di destra è in bianco: immagina ciò che questa risponderebbe e scrivete nel quadratino bianco la **prima** risposta che vi viene in mente. Lavorate il più rapidamente possibile”. A questo punto gli studenti hanno potuto procedere con la compilazione.

CAMPIONE

I partecipanti sono stati 136 adolescenti (108 maschi, 26 femmine e 2 non-binario) di età compresa tra i 14 e i 16 anni. Tali adolescenti sono stati reclutati presso l’IIS Umberto I (scuola agraria) di Verzuolo (CN). Ai ragazzi sono stati chiesti inoltre i gusti relazionali, con chi abitano e se hanno uno smartphone.

STRUMENTI

Gli strumenti utilizzati per la rilevazione si suddividono in un’iniziale Survey online composta da sei questionari e il Picture Frustration Study. Il Picture Frustration Study è un test proiettivo volto a valutare le reazioni alla frustrazione. È composto da 24 vignette raffiguranti situazioni della vita quotidiana semi-frustranti a cui il soggetto risponde identificandosi come il personaggio di queste.

Di seguito vengono descritti i questionari caratterizzanti la survey online.

Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS; Gratz & Roemer, 2004)

Il Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS) è uno dei test più utilizzati nella valutazione della difficoltà nella regolazione delle emozioni. È un questionario self-report che misura la disregolazione emotiva, permettendo di analizzare la difficoltà nella regolazione delle emozioni. La versione italiana è stata tradotta e validata da Sighinolfi e collaboratori (2010) su un campione di 190 persone. La DERS si compone di 36 item valutati su scala likert a cinque punti (1 = quasi mai, 5 = quasi sempre). Gli item possono essere raggruppati in sei sottoscale:

- Mancanza di accettazione delle risposte emotive (item 11, 12, 21, 23, 25, 29)
- Difficoltà a adottare comportamenti orientati verso un obiettivo (item 13, 28, 20R, 26, 33)
- Difficoltà nel controllo degli impulsi (item 3, 14, 19, 24R, 27, 32),
- Ridotta autoconsapevolezza emotiva (item 2R, 6R, 8R, 10R, 17R, 34R)
- Accesso limitato a strategie di regolazione emotiva (item 15, 16, 22R, 28, 30, 31, 35, 36)
- Mancanza di chiarezza emotiva (item 1R, 4, 5, 7R, 9)

(R = item invertito)

Lo strumento fornisce punteggi per ogni sottoscala e punteggi totali ottenuti dalla somma dei punteggi delle sottoscale.

Questo questionario mostra buone proprietà statistiche con un alpha di Cronbach compresa tra 0.72 e 0.87 (Gratz & Roemer, 2004); correla positivamente con le emozioni negative e negativamente con le emozioni positive: a punteggi elevati corrisponde maggiore disregolazione emotiva.

Punteggi corrispondenti a un percentile di 50 sono punteggi tipici mentre, punteggi più alti indicano problematiche più gravi.

Personality Inventory for DSM-5 (PID-5; Krueger et al., 2012)

Nel presente studio è stata utilizzata la versione breve del Personality Inventory for DSM-5 per soggetti da 11 a 17 anni (PID-5-BF). Il PID-5-BF è una scala autosomministrata per la valutazione della personalità composta da 25 item per soggetti tra gli 11 e i 17 anni. Valuta 5 domini di tratto della personalità, ognuno costituito da 5 item:

- Affettività Negativa
- Distacco
- Antagonismo
- Disinibizione
- Psicoticismo

Ogni item è valutato tramite scala likert a 4 punti. Ogni dominio di tratto ha un punteggio che va da 0 a 15: punteggi più elevati indicano maggiore disfunzione. Per ottenere il punteggio grezzo totale vanno sommati i punteggi di ogni tratto.

Tale strumento presenta buone proprietà psicometriche con affidabilità > 0.70 (Fossati et al., 2013).

Epistemic Trust, Mistrust, Credulity Questionnaire (ETMCQ; Campbell et al., 2021)

L'Epistemic Trust, Mistrust, Credulity Questionnaire (ETMCQ) è un questionario self-report, utilizzato in questo lavoro nella sua versione composta da 15 item a scala likert a sette punti (fortemente in disaccordo = 1; fortemente d'accordo = 7), che indaga il grado di fiducia epistemica, di sfiducia epistemica e di credulità epistemica del soggetto.

Per fiducia epistemica si fa riferimento alla capacità del soggetto di considerare veritiere e rilevanti le nuove conoscenze provenienti da altri; per sfiducia epistemica si intende la tendenza delle persone a considerare le informazioni provenienti da altri come inaffidabili

mostrando quindi una sorta di diffidenza nei confronti dell'apprendimento sociale; si parla invece di credulità epistemica per indicare la tendenza a fare eccessivo affidamento sulle informazioni provenienti dagli altri, rischiando quindi di essere suscettibili all'inganno e alla manipolazione, proprio per mancanza di vigilanza.

La versione italiana dell'ETMCQ è stata validata da Liotti e collaboratori (2023) su un campione di 843 soggetti; presenta buone proprietà psicometriche con affidabilità calcolata tramite α di Cronbach compresa tra 0.70 e 0.80.

Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ; Raine et al., 2006)

Il Reactive-Proactive Aggression Questionnaire è un questionario autovalutativo che permette di valutare le due principali forme di aggressività, proattiva e reattiva. Per aggressività reattiva si intende la forma di aggressività messa in atto come risposta a una provocazione; con aggressività proattiva si fa riferimento alla forma di aggressività motivata da una ricompensa esterna, progettata.

Si compone di 23 item, valutati su una scala a tre punti (mai = 0, qualche volta = 1, spesso = 2). In totale 11 item compongono la sottoscala aggressività reattiva (esempio di item di questa scala: "Ha reagito con rabbia quando provocato da altri"), mentre un totale di 12 item compongono la sottoscala aggressività proattiva (esempio di item di questa scala: "Fare del male ad altri per vincere una partita."). I punteggi ottenuti forniscono una misura dell'aggressività reattiva, dell'aggressività proattiva e dell'aggressività totale ottenuta sommando i punteggi delle due sottoscale. Questo questionario è appropriato per l'uso con gli adolescenti.

Raine et al. (2006) pongono i livelli di coerenza interna per gli adolescenti a .86 per l'aggressività proattiva, a .84 per l'aggressività reattiva e a .90 per l'aggressività totale. Gli

studi di validazione di questo strumento mostrano che ha buone proprietà psicometriche con α di Cronbach uguale a 0.90 (Pechorro et al., 2017).

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997)

Lo Strengths and Difficulties Questionnaire è un questionario che indaga il comportamento della persona prendendo in considerazione cinque differenti aree:

- sintomi emotivi
- problemi comportamentali
- disattenzione/iperattività
- comportamenti con i pari
- comportamenti prosociali

È composto da 25 item valutati su scala likert a 3 punti (non vero, parzialmente vero, assolutamente vero). Le prime quattro scale valutano i comportamenti problematici (difficulties) mentre l'ultima scala, quella del comportamento prosociale, fornisce una misura dei punti di forza del soggetto (strengths). L'SDQ esiste in tre versioni: comparabile dai genitori, comparabile dagli insegnanti e comparabile dal bambino (di età compresa tra i 4 e i 16 anni).

Presenta buone proprietà psicometriche con affidabilità α di Cronbach compresa tra 0.18 e 0.89 e un ottimo rapporto tra tempo impiegato a compilarlo e numero di informazioni raccolte (Marzocchi e collaboratori, 2002).

Toronto Alexitimia Scale (TAS-20; Bagby et al., 1994)

La Toronto Alexitimia Scale è attualmente lo strumento più usato per la valutazione dell'alessitimia. Per alessitimia si intende la difficoltà ad identificare e dare significato agli

stati emotivi propri e altrui, difficoltà a distinguerli da quelli fisici, sia nella percezione che nella verbalizzazione.

La TAS-20 è un questionario di autovalutazione composto da 20 item a cui i soggetti rispondono attraverso una scala likert a 5 punti (da “per niente d’accordo” a “molto d’accordo”) che danno origine a tre fattori:

- difficoltà a identificare i sentimenti,
- difficoltà a descrivere i sentimenti,
- pensiero orientato all’esterno.

I soggetti con punteggi uguale o maggiore a 61 sono considerati chiaramente alessitimici, quelli con punteggi uguali o minori di 50 non alessitimici.

Questo strumento mostra buona affidabilità (alfa \geq a .70), una buona o eccellente affidabilità test-retest (valori $>$.57) (Bagby et al., 2020).

ANALISI DEI DATI

Esclusi (ritenuti non validi) due partecipanti che hanno completato solo la survey online e non il PFS, l’analisi è stata svolta su un campione di 136 partecipanti di cui 109 maschi, 26 femmine e 2 non binari.

In primis è stata effettuata l’analisi descrittiva, sono state indagate le caratteristiche delle variabili discrete del campione in termini di frequenze e percentuale e del PFS al fine di esplorarne i quadranti. Sono poi state calcolate media, deviazione standard, massimo e minimo delle variabili continue. Si è poi passato a fare i confronti tra maschi e femmine rispetto ai quadranti del PFS e poi rispetto a tutti i test componenti la survey, tramite una valutazione t test a campioni indipendenti. In seguito tramite tabella di contingenza è stata valutata la correlazione dell’età in rispetto ai quadranti del PFS, rispetto agli altri questionari e la correlazione dei quadranti del PFS rispetto agli altri questionari.

Infine, è stata effettuata un ANOVA univariata al fine di confrontare le differenze tra i gruppi Q1, Q2, Q3, Q4 rispetto alle diverse scale degli altri test e, tramite i confronti multipli, per valutare le differenze tra le scale dei singoli questionari per un quadrante piuttosto che per un altro.

CAPITOLO 5

RISULTATI

ANALISI DELLE VARIABILI DESCRITTIVE

Inizialmente sono state condotte delle indagini al fine di analizzare le variabili dal punto di vista descrittivo. È stata quindi valutata la distribuzione del campione sulla base dell'identificazione di genere. Dai risultati si è osservato che la maggioranza del campione si è definita con il genere maschile, una minoranza si è riconosciuta nel genere femminile e solamente due soggetti si sono definiti con genere non binario.

Tabella 1: sei...		
	FREQUENZA	PERCENTUALE
FEMMINA	26	18,8
MASCHIO	108	78,3
NON BINARIO	2	1,4
TOTALE	138	100,0

Per quanto riguarda i gusti relazionali è risultato che la maggior parte dei soggetti preferisce i maschi, mentre dei restanti la maggior parte dichiara di preferire le femmine. Solo pochi individui dicono di preferire sia i maschi che le femmine e meno ancora di preferire sia i maschi, che le femmine che i non binari.

Tabella 2: gusti relazionali. Mi piacciono ...		
	FREQUENZA	PERCENTUALE
I maschi	226	18,8

Le femmine	105	76,1
Maschi, femmine, non binari	1	0,7
Sia i maschi sia le femmine	4	2,9
TOTALE	138	100,0

Nell'indagare con chi abitano i partecipanti si è rilevato che la maggioranza dei ragazzi vivono con entrambi i genitori e fratelli o sorelle, un numero inferiore dichiara invece di vivere con entrambi i genitori, una piccola minoranza riporta di vivere solo con un genitore. Altre distinzioni nella distribuzione del campione derivano dal fatto che alcuni dichiarano di abitare con la famiglia (non ulteriormente specificato) o con la famiglia affidataria; alcuni riportano che oltre ai genitori a far parte del nucleo familiare ci sono la nonna o lo zio.

Tabella 3: con chi abiti?		
	FREQUENZA	PERCENTUALE
Mamma e Papà	23	16,7
Mamma, Papà e Fratelli/Sorelle	100	72,5
Mamma, Papà e Zio	1	0,7
Mamma, Papà e Nonna	1	0,7
Mamma	4	2,9
Mamma e Fratelli/Sorelle	2	1,4
Papà e Fratelli/Sorelle	1	0,7
Papà	1	0,7
Famiglia	1	0,7
Famiglia affidataria	1	0,7
Totale	138	100,0

Tutti i ragazzi dichiarano di essere in possesso di uno smartphone.

ANALISI DELL'AFFIDABILITÀ

Dall'analisi dell'alfa di Cronbach ovvero dell'affidabilità (Tabella 4) sono stati rilevati valori soddisfacenti superiori allo 0.60.

Solo alcuni valori corrispondenti ad alcune sottoscale degli strumenti sono leggermente sotto la soglia di affidabilità. Tra questi notiamo la sottoscala dei problemi comportamentali ($\alpha = 0.386$) e la scala del comportamento prosociale ($\alpha = 0,57$) dell'SDQ; la scala che misura l'antagonismo ($\alpha = 0.582$) e la sala che misura la disinibizione ($\alpha = 0.558$) del PID-5; la scala che misura la mancanza di accettazione delle risposte emotive ($\alpha = 0.363$) della DERS e la scala sfiducia epistemica ($\alpha = 0,506$) dell'ETMCQ.

Tabella 4: affidabilità dei test		
	Alpha di Cronbach	N. di elementi
RPQ Proactive	0,603	14
RPQ Reactive	0,768	9
RPQ tot	0,792	23
TAS tot	0,755	20
SDQ emo	0,754	5
SDQ con	0,386	5
SDQ hyp	0,639	5
SDQ peer	0,694	5
SDQ pro	0,573	5
SDQ tds	0,783	25
SDQ INT	0,783	10
SDQ EXT	0,701	10

PID5 Negative affectivity	0,756	6
PID 5 Detachment	0,668	4
PID5 Antagonismo	0,582	5
PID5 Disinibition	0,558	5
PID5 Psicoticismo	0,813	5
DERS totale	0,892	36
DERS man accetta	0,363	6
DERS diff distrazz	0,772	5
DERS rido autocons	0,800	3
DERS manc fiducia	0,648	8
DERS manc control	0,877	6
DERS diff riconos	0,754	5
ETMCQ trust	0,668	5
ETMCQ mistrust	0,506	6
ETMCQ credulity	0,754	3

Di seguito è riportata la Tabella 5 che mostra l'andamento dei punteggi del campione in risposta ai questionari della survey online, dove sono riportate la media, la deviazione standard, il minimo e il massimo per ogni questionario.

Tabella 5: statistiche descrittive					
	N	Media	Deviazione standard	Minimo	Massimo
sdq_emo	136	3,12	2,48	0,00	10,00
sdq_con	136	1,93	1,47	0,00	7,00
sdq_hyp	136	3,89	2,12	0,00	10,00
sdq_peer	136	2,25	2,06	0,00	9,00

sdq_pros	136	7,62	1,70	3,00	10,00
sdq_tds	136	11,21	6,11	0,00	28,00
sdq_INT	136	5,38	3,83	0,00	16,00
sdq_EXT	136	5,83	3,16	0,00	15,00
PID5_AFFNEG	136	1,26	0,65	0,00	3,00
PID5_DISTAC	136	0,88	0,54	0,00	2,40
PID5_ANTAG	136	0,68	0,46	0,00	2,20
PID5_DISINIB	136	1,03	0,53	0,00	2,40
PID5_PSICOT	136	1,15	0,71	0,00	3,00
PID5_TOTMED	136	1,00	0,42	0,08	2,04
ETMCQ_TRUST	136	4,70	1,13	1,80	7,00
ETMCQ_MISTR	136	3,64	1,03	1,00	6,33
ETMCQ_CRED	136	2,56	1,40	1,00	6,67
DERS_manacc	136	1,82	0,57	0,86	4,00
DERS_diffdistr	136	2,66	0,80	1,4	4,60
DERS_manfid	136	2,38	0,57	1,38	4,38
DERS_mancon	136	1,85	0,81	1,00	4,50
DERS_diffricon	136	2,50	0,48	1,40	4,20
DERS_ridauto	136	2,80	0,92	1,00	4,67
tasf1_difidents	136	11,95	5,98	7,00	33,00
tasf2_difcompr	136	12,00	4,42	6,00	25,00
tasf3_pensest	136	24,04	4,41	11,00	33,00
tas_tot	136	48,00	10,17	26,00	84,00
RPQ_Proact	136	2,33	2,10	0,00	11,00

RPQ_React	136	6,96	3,24	1,00	16,00
RPQ_Tot	136	9,30	4,67	1,00	22,00

Per quanto riguarda l'andamento dei punteggi al PFS nella Tabella 6 sono mostrate medie, deviazioni standard, minimo e massimo rispetto a ogni quadrante.

Tabella 6: statistiche descrittive				
	Media	Deviazione standard	Minimo	Massimo
FREQ Q1	6,15	4,09	0,00	19,00
FREQ Q2	6,5	3,85	0,00	17,00
FREQ Q3	5,81	3,14	0,00	12,00
FREQ Q4	3,78	4,15	0,00	19,00

Possiamo notare che la distribuzione media del campione è maggiore in Q2, seguita da Q1, Q3 e infine Q4. Mediamente il campione risponde principalmente in Q2.

Più nel dettaglio di seguito sono riportate due tabelle (Tabella 7 e Tabella 8) che mostrano la frequenza e la distribuzione percentuale di ogni vignetta rispetto a Q1, Q2, Q3, Q4 e rispetto alle mancanti di sistema ovvero le risposte codificate come NC (non compreso) o RG (rifiuto globale).

Tabella 7: FREQUENZE					
	Q1	Q2	Q3	Q4	Mancante di sistema
Vignetta 1	39	59	10	23	7
Vignetta 2	56	65	2	8	7
Vignetta 3	35	25	49	14	15
Vignetta 4	46	57	17	10	8
Vignetta 5	65	11	36	17	9

Vignetta 6	69	33	14	15	7
Vignetta 7	17	27	51	34	9
Vignetta 8	35	20	37	35	11
Vignetta 9	20	58	29	22	9
Vignetta 10	20	17	53	39	9
Vignetta 11	4	59	31	32	12
Vignetta 12	95	6	19	8	10
Vignetta 13	23	19	45	42	9
Vignetta 14	25	33	31	10	39
Vignetta 15	77	28	7	18	8
Vignetta 16	25	39	40	28	6
Vignetta 17	22	24	66	15	11
Vignetta 18	45	43	29	14	7
Vignetta 19	17	59	28	28	6
Vignetta 20	11	25	83	9	10
Vignetta 21	23	69	18	22	6
Vignetta 22	21	57	33	21	6
Vignetta 23	16	38	53	21	10
Vignetta 24	43	26	22	38	9

Tabella 8: PERCENTUALE

	Q1 (%)	Q2 (%)	Q3 (%)	Q4 (%)	Mancante di sistema (%)
Vignetta 1	28,3	42,8	7,2	16,7	5,1
Vignetta 2	40,6	47,1	1,4	5,8	5,1

Vignetta 3	25,4	18,1	35,5	10,1	10,9
Vignetta 4	33,3	41,3	12,3	7,2	5,8
Vignetta 5	47,1	8,0	26,1	12,3	6,5
Vignetta 6	50,0	23,9	10,1	10,9	5,1
Vignetta 7	12,3	19,6	37,0	24,6	6,5
Vignetta 8	25,4	14,5	26,8	25,4	8,0
Vignetta 9	14,5	42,0	21,0	15,9	6,5
Vignetta 10	14,5	12,3	38,4	28,3	6,5
Vignetta 11	2,9	42,8	22,5	23,2	8,7
Vignetta 12	68,8	4,3	13,8	5,8	7,2
Vignetta 13	16,7	13,8	32,6	30,4	6,5
Vignetta 14	18,1	23,9	22,5	7,2	28,3
Vignetta 15	55,8	20,3	5,1	13,0	5,8
Vignetta 16	18,1	28,3	29,0	20,3	4,3
Vignetta 17	15,9	17,4	47,8	10,9	8,0
Vignetta 18	32,6	31,2	21,0	10,1	5,1
Vignetta 19	12,3	42,8	20,3	20,3	4,3
Vignetta 20	8,0	18,1	60,1	6,5	7,8
Vignetta 21	16,7	50,0	13,0	15,9	4,3
Vignetta 22	15,2	41,3	23,9	15,2	4,3
Vignetta 23	11,6	27,5	38,4	15,2	7,2
Vignetta 24	31,2	18,8	15,9	27,5	6,5

CONFRONTI

Successivamente sono state svolte delle indagini t test a campioni indipendenti al fine di analizzare le differenze nella distribuzione tra maschi e femmine. Dalla Tabella 9 notiamo che essendo $p < 0.05$ abbiamo un'effettiva differenza nella distribuzione maschi e femmine per Q2. Confrontando le medie dalla Tabella 9 possiamo confermare che i maschi hanno dato maggiormente risposte in Q2 rispetto alle femmine. Possiamo inoltre notare una tendenza delle femmine a dare maggiori risposte in Q1 rispetto ai maschi ma questo dato non raggiunge la soglia di significatività ($p = 0,06$).

Tabella 9: statistiche gruppo					
	Sei...	N	Media (DS)	T-test	Sign. Unilaterale
FREQ Q1	Maschio	108	5,96 (3,94)	-1,569	0,60
	Femmina	26	7,34 (4,39)		
FREQ Q2	Maschio	108	6,81 (3,85)	1,826	0,35
	Femmina	26	5,34 (2,81)		
FREQ Q3	Maschio	108	5,79 (3,09)	-0,981	0,164
	Femmina	26	6,46 (3,15)		
FREQ Q4	Maschio	108	4,00 (4,17)	0,683	2,48
	Femmina	26	3,38 (4,23)		

Si è poi proceduto a valutare le differenze di genere (maschi e femmine) in tutti gli altri questionari della survey online. Dalla Tabella 10 notiamo che in numerose sottoscale si ha una differenza della distribuzione tra maschi e femmine. Nello specifico le femmine mostrano maggiori sintomi internalizzanti ma anche maggiori sintomi esternalizzanti; le femmine del campione mostrano maggiore fiducia epistemica ma anche maggiore sfiducia epistemica; le femmine riportano maggiori difficoltà ad adottare comportamenti orientati

verso un obiettivo, maggiore mancanza di fiducia, difficoltà nel riconoscimento delle propri emozioni; le femmine mostrano maggiore difficoltà ad identificare i sentimenti, maggiori punteggi alla sottoscala dell'affettività negativa e maggiori punteggi alla scala dello psicoticismo.

Tabella 10: t test gruppi					
		N	Media	T test	Significatività unilaterale
sdq_pros	Maschio	108	7,54	-1,210	0,114
	Femmina	26	8,00		
sdq_tds	Maschio	108	10,37	-2,522	0,006
	Femmina	26	13,53		
sdq_INT	Maschio	108	4,84	-2,560	0,006
	Femmina	26	6,84		
sdq_EXT	Maschio	108	5,52	-1,720	0,044
	Femmina	26	6,69		
ETMCQ_TRUST	Maschio	108	4,63	-1,793	0,038
	Femmina	26	5,06		
ETMCQ_MISTRUST	Maschio	108	3,50	-2,629	0,05
	Femmina	26	4,07		
ETMCQ_CREDULITY	Maschio	108	2,43	-1,607	0,055
	Femmina	26	2,91		
DERS_mancacc	Maschio	108	1,80	-0,307	0,380
	Femmina	26	1,84		
DERS_diffdistrax	Maschio	108	2,57	-2,169	0,016
	Femmina	26	2,94		
DERS_mancfiducia	Maschio	108	2,32	-2,131	0,017
	Femmina	26	2,57		

DERS_mancontrol	Maschio	108	1,80	-0,999	0,160
	Femmina	26	1,98		
DERS_diffricons	Maschio	108	2,43	-3,076	0,001
	Femmina	26	2,73		
DERS_ridotautocons	Maschio	108	2,80	0,193	0,423
	Femmina	26	2,76		
tasf1_difidens	Maschio	108	10,83	-4,403	< 0,001
	Femmina	26	16,00		
tasf2_difcompresent	Maschio	108	11,61	-1,323	0,094
	Femmina	26	12,84		
tasf3_pensesterno	Maschio	108	24,29	1,545	0,062
	Femmina	26	22,80		
tas_tot	Maschio	108	46,74	-2,345	0,010
	Femmina	26	51,65		
RPQ_proact	Maschio	108	2,44	1,215	0,113
	Femmina	26	1,88		
RPQ_react	Maschio	108	6,78	-0,751	0,227
	Femmina	26	7,30		
RPQ_tot	Maschio	108	9,23	0,039	0,485
	Femmina	26	9,19		
PID5_negaffectivity	Maschio	108	1,12	-3,295	< 0,001
	Femmina	26	1,57		
PID5_detach	Maschio	108	0,84	1,072	0,143
	Femmina	26	0,71		
PID5_antag	Maschio	108	0,65	-1,387	0,084
	Femmina	26	0,80		

PID5_disinib	Maschio	108	1,01	-0,718	0,237
	Femmina	26	1,10		
PID5_psychot	Maschio	108	1,07	-2,072	0,020
	Femmina	26	1,37		

CORRELAZIONI

Successivamente si è deciso di correlare la variabile anni con le altre variabili tramite la statistica P di Pearson al fine di vedere se le caratteristiche rilevate tramite i questionari variassero al variare dell'età.

	Età	Q1	Q2	Q3	Q4
Età	1	-0,278**	-0,030	0,245**	0,047
sdq_pros	0,004	0,231**	0,153	-0,028	-0,194*
sdq_tds	0,119	-0,050	-0,106	0,024	0,0200*
sdq_INT	0,131	0,014	-0,050	-0,027	0,118
sdq_EXT	0,071	-0,114	-0,144	0,079	0,243**
PID5_AFFNEG	0,116	0,082	-0,058	-0,009	0,107
PID5_DISTAC	0,097	-0,017	0,019	0,047	0,074
PID5_ANTAG	0,174*	0,001	-0,179*	0,144	0,087
PID5_DISINIB	0,075	-0,110	-0,088	0,175*	0,154
PID5_PSICOT	0,134	0,057	-0,116	0,051	0,080
ETMCQ_TRUST	0,106	0,186*	0,080	0,136	-0,093
ETMCQ_MISTR	0,114	0,016	-0,138	0,162	0,148
ETMCQ_CRED	0,129	-0,124	-0,110	0,226	0,178*
DERS_manacc	0,072	-0,035	-0,074	-0,033	0,050

DERS_diffdistr	0,068	-0,099	-0,091	0,120	0,040
DERS_manfid	0,180*	-0,146	-0,070	0,036	0,135
DERS_mancon	0,122	-0,063	-0,083	0,056	0,090
DERS_diffricon	0,126	0,010	-0,080	0,147	-0,010
DERS_ridauto	-0,084	-0,064	0,066	-0,027	0,013
tasf1_difidents	0,169*	0,009	-0,129	0,048	0,060
tasf2_difcompr	0,070	0,083	0,046	0,102	0,175*
tasf3_pensest	-0,171*	-0,012	-0,066	-0,095	0,153
tas_tot	0,071	-0,036	-0,124	0,032	0,178*
RPQ_Proact	0,084	-0,248**	-0,239**	0,184*	0,336**
RPQ_React	0,134	-0,155	-0,110	0,091	0,209*
RPQ_Tot	0,131	-0,202*	-0,184*	0,146	0,296**

Dalla Tabella 11 possiamo notare che la frequenza dei Q1 è inversamente proporzionale all'età ovvero che i soggetti appartenenti al campione tendono a dare meno risposte Q1 se sono più grandi, mentre Q3 è direttamente proporzionale al crescere dell'età quindi più i soggetti sono grandi più tendono a rispondere Q3. Possiamo inoltre notare che al crescere dell'età cresce l'antagonismo, cresce la mancanza di fiducia, cresce la difficoltà ad interpretare i propri sentimenti, mentre al crescere dell'età cala il pensiero esterno.

Sono numerose anche correlazioni tra le variabili Q1, Q2, Q3, Q4 e le sottoscale degli altri questionari.

Q1 tende a correlare positivamente con la sottoscala dei comportamenti prosociali (sdq_pros), con la fiducia epistemica (ETMCQ_TRUST) e a correlare negativamente con l'aggressività proattiva (RPQ_Proact) dandoci un quadro di questo tipo: chi dà maggiori

risposte in Q1 mostra migliori comportamenti prosociali, maggiore fiducia epistemica e minore aggressività proattiva.

Q2 tende a correlare negativamente con la scala dell'antagonismo (PID5_ANTAG) e con l'aggressività proattiva (RPQ_Proact) mostrandoci che chi tende a dare maggiori risposte in Q2 tende ad avere minori comportamenti indirizzati all'antagonismo e mostra minore aggressività proattiva.

Q3 tende a correlare positivamente con la scala della disinibizione (PID5_DISINIB) e con l'aggressività proattiva (RPQ_proact) dandoci un quadro di soggetto tendenzialmente più disinibito e maggiormente soggetto all'aggressività proattiva.

Infine, Q4 tende a correlare negativamente con la sottoscala dei comportamenti prosociali (sdq_pros); a correlare positivamente con sdq_tds ovvero la scala che comprende i sintomi emotivi, problemi comportamentali, disattenzione e iperattività, comportamenti con i pari e con la scala dei sintomi esternalizzanti (sdq_EXT); correla positivamente con la credulità epistemica (ETMCQ_CREDUL); positivamente con la sottoscala della difficoltà a descrivere i sentimenti (tasf2_difcompr); correla inoltre positivamente con l'aggressività proattiva (RPQ_Proact) e reattiva (RPQ_React) dandoci un quadro di questo tipo: un individuo che risponde maggiormente in Q4 metterà in atto meno comportamenti prosociali, mostrerà maggiori sintomi emotivi, problemi comportamentali, disattenzione, iperattività e difficoltà nei rapporti con i pari, mostrerà maggiori sintomi esternalizzanti, maggiore credulità epistemica, avrà maggiore difficoltà ad esprimere i propri sentimenti, sarà più propenso all'aggressività reattiva e proattiva.

ANOVA

Come ultima indagine è stata svolta un'ANOVA univariata confrontando le differenze tra i gruppi Q1, Q2, Q3, Q4 e le diverse sottoscale appartenenti agli altri test.

Tabella 12: ANOVA variabili descrittive - media (deviazione standard)				
	Q1	Q2	Q3	Q4
sdq_emo	3,09 (2,80)	3,09 (2,34)	3,11 (2,37)	3,27 (2,439)
sdq_con	1,68 (1,29)	1,78 (1,58)	2,11 (1,33)	2,88 (1,71)
sdq_hyp	3,75 (2,32)	3,60 (2,07)	4,34 (2,01)	4,38 (2,11)
sdq_peer	2,19 (2,10)	2,17 (1,94)	2,26 (2,32)	2,88 (2,21)
sdq_pros	7,82 (1,49)	7,75 (1,69)	7,65 (1,67)	6,72 (2,10)
sdq_tds	10,73 (6,68)	10,65 (6,08)	11,84 (5,84)	13,44 (5,64)
sdq_INT	5,29 (4,10)	5,26 (3,61)	5,38 (3,84)	6,17 (4,176)
sdq_EXT	5,43 (3,30)	5,39 (3,11)	6,46 (2,83)	7,27 (3,46)
PID5_AFFNEG	1,27 (0,67)	1,18 (0,66)	1,20 (0,59)	1,40 (0,69)
PID5_DISTAC	0,82 (0,55)	0,83 (0,51)	0,961 (0,70)	0,79 (0,58)
PID5_ANTAG	0,70 (0,46)	0,61 (0,45)	0,72 (0,39)	0,88 (0,58)
PID5_DISINIB	1,00 (0,51)	0,99 (0,61)	1,06 (0,51)	1,27 (0,63)
PID5_PSICOT	1,20 (0,75)	1,11 (0,63)	1,23 (0,68)	1,30 (0,79)
ETMCQ_TRUST	5,00 (1,17)	4,46 (1,13)	5,07 (0,98)	4,23 (1,01)
ETMCQ_MISTR	3,62 (1,08)	3,49 (1,07)	4,02 (0,62)	3,72 (1,05)
ETMCQ_CRED	2,45 (1,40)	2,34 (1,29)	3,23 (1,41)	2,79 (1,63)
DERS_manacc	1,80 (0,59)	1,82 (0,65)	1,75 (0,44)	1,85 (0,46)
DERS_diffdistr	2,48 (0,82)	2,65 (0,71)	2,91 (0,88)	2,63 (0,76)
DERS_manfid	2,21 (0,64)	2,43 (0,50)	2,46 (0,53)	2,61 (0,61)
DERS_mancon	1,71 (0,79)	1,82 (0,81)	2,04 (0,89)	2,10 (0,81)
DERS_diffricon	2,42 (0,47)	2,52 (0,49)	2,62 (0,34)	2,46 (0,64)
DERS_ridauto	2,77 (0,98)	2,66 (0,91)	2,98 (0,77)	2,90 (1,13)

tasf1_difidents	11,41 (6,22)	11,73 (6,09)	12,92 (5,89)	12,27 (6,16)
tasf2_difcompr	11,34 (4,41)	12,17 (4,38)	12,92 (4,27)	12,77 (4,70)
tasf3_pensest	24,60 (4,80)	23,21 (4,59)	24,26 (4,26)	24,38 (4,08)
tas_tot	47,36 (10,65)	47,12 (10,50)	50,11 (9,88)	49,44 (10,38)
RPQ_Proact	1,97 (2,17)	1,80 (1,86)	2,80 (1,93)	4,00 (2,22)
RPQ_React	6,04 (3,31)	7,04 (3,13)	7,34 (2,96)	8,66 (3,41)
RPQ_Tot	8,02 (4,75)	8,85 (4,39)	10,15 (4,35)	12,66 (4,99)

Tabella 13: ANOVA - significatività

	F	Significatività
sdq_emo	0,02	0,99
sdq_con	3,19	0,02
sdq_hyp	0,98	0,40
sdq_peer	0,55	0,64
sdq_pros	1,98	0,12
sdq_tds	1,05	0,37
sdq_INT	0,25	0,85
sdq_EXT	2,04	0,11
PID5_AFFNEG	0,54	0,65
PID5_DISTAC	0,41	0,74
PID5_ANTAG	1,39	0,24
PID5_DISINIB	1,34	0,26
PID5_PSICOT	0,31	0,81
ETMCQ_TRUST	3,71	0,01

ETMCQ_MISTR	1,54	0,20
ETMCQ_CRED	2,41	0,07
DERS_manacc	0,12	0,94
DERS_diffdistr	1,53	0,20
DERS_manfid	2,49	0,06
DERS_mancon	1,34	0,26
DERS_diffricon	0,95	0,41
DERS_ridauto	0,69	0,55
tasf1_difidents	0,36	0,78
tasf2_difcompr	0,84	0,47
tasf3_pensest	0,72	0,54
tas_tot	0,61	0,60
RPQ_Proact	5,81	< 0,001
RPQ_React	2,93	0,03
RPQ_Tot	4,68	0,004

Possiamo notare dalla Tabella 13 che esiste per l'aggressività proattiva (RPQ_Proact) una differenza tra i gruppi (Q1, Q2, Q3, Q4); esiste anche una differenza tra i gruppi per la variabile aggressività reattiva (RPQ_React) così come per l'RPQ_tot; notiamo una differenza tra i gruppi anche per quanto riguarda la fiducia epistemica (ETMCQ_TRUST) e con la sottoscala sdq_tds ovvero la scala che comprende i sintomi emotivi, problemi comportamentali, disattenzione e iperattività, comportamenti con i pari.

Al fine di confrontare come si caratterizzano queste differenze a livello delle medie è stata svolta un'indagine post hoc.

Tabella 14: confronti multipli post hoc	
RPQ_Proact	$(Q1=Q2=Q3)<Q4$
RPQ_React	$Q1 < Q4$
RPQ_Tot	$(Q1 = Q2) < Q4$
ETMCQ_TRUST	$(Q1 = Q3) > Q4$
sdq_con	$(Q1 = Q2) < Q4$

Leggendo la Tabella 14 possiamo vedere che rispetto alla variabile aggressività proattiva le risposte dei gruppi si differenziano in questo modo: i gruppi Q1, Q2 e Q3 presentano risposte uguali tutte e tre differenti da Q4. Per quanto riguarda l'aggressività reattiva invece possiamo notare una differenza tra Q1 e Q4. Analizzando la variabile RPQ_tot notiamo che le medie di Q1 e Q2 sono uguali e che si differenziano nettamente da Q4. Infine, per quanto riguarda la variabile sdq_con le medie di Q1 e Q2, uguali tra di loro si differenziano dalla media di Q4.

DISCUSSIONE

Dai risultati emersi è possibile elaborare una serie di riflessioni riguardanti gli strumenti utilizzati e riguardanti il campione scelto a partire dalle ipotesi formulate. Calcolando l'affidabilità dei questionari utilizzati in questo studio sono stati riscontrati una serie di valori bassi ($\alpha < 0.6$) ad indicare una bassa coerenza interna. I questionari sono quindi stati interpretati tenendo conto di questo limite.

Globalmente il campione risponde diversamente da quanto aspettato: mediamente la maggioranza delle risposte è codificata in Q2 dando un'immagine di soggetti passivi che tendono a voler proteggere la relazione con l'altro anche a costo del venir meno dei propri obiettivi, mostrando quindi una disfunzione maggiore di quella prevista. La minore

distribuzione in Q1 indica che la maggioranza degli individui non gestisce le situazioni frustranti in modo funzionale stabilendo un rapporto positivo con l'altro pur agendo attivamente nei confronti del proprio obiettivo. Rassicurante è il fatto che la distribuzione media in Q1 è comunque superiore alla distribuzione in Q3 e Q4 che indicano un maggiore grado di disfunzione ovvero descrivono soggetti che di fronte a situazioni frustranti mostrano elevati livelli di rabbia e aggressività.

È interessante osservare la differenza nella distribuzione tra maschi e femmine, sia per quanto riguarda il PFS che per gli altri questionari. I maschi tendono a rispondere maggiormente in Q2 rispetto alle femmine mostrandosi quindi come maggiormente passivi e volti alla salvaguardia del rapporto con l'altro rispetto alle femmine. In accordo con questo dato è la tendenza non significativa delle femmine a rispondere maggiormente Q1 rispetto ai maschi confermando quindi che i maschi tendono ad essere maggiormente disfunzionali delle femmine. Diversamente in tutti gli altri questionari dove è stata rilevata una differenza tra maschi e femmine è interessante notare come siano le femmine a mostrare maggiori sintomi emotivi, problemi comportamentali, d'attenzione e iperattività, ad avere difficoltà nei rapporti coi pari; ad avere maggiori sintomi internalizzanti; maggiore fiducia epistemica ma anche maggiore sfiducia epistemica, maggiori difficoltà ad adottare comportamenti orientati verso un obiettivo, maggiore difficoltà a riconoscere le proprie emozioni, maggiori difficoltà a identificare i propri sentimenti; si mostrano maggiormente alessitimiche; mostrano alta affettività negativa e alto psicoticismo.

I risultati delle analisi del PFS suggeriscono che le femmine hanno capacità di affrontare le situazioni frustranti in modo nettamente più funzionale dei maschi; è interessante notare come questo risultato sia opposto ai risultati presentati dai questionari della survey online, i quali sostengono che i soggetti di sesso femminile presentano una serie di aspetti (maggiore mancanza di fiducia, maggiore difficoltà a riconoscere le proprie emozioni, ecc.) che potrebbero influenzare in modo negativo la loro abilità di gestire la frustrazione.

Altro fattore degno di nota è la variazione della distribuzione del campione in base all'età: al crescere dell'età i soggetti tendono a rispondere maggiormente in Q3; invece, più giovani sono gli studenti più rispondo in Q1. Sembrerebbe quindi che gli studenti più giovani sappiano gestire la frustrazione in modo più funzionale degli studenti con solo qualche anno più di loro.

Per spiegare questo peculiare risultato possiamo ipotizzare un ragionamento di questo tipo. Gli adolescenti del campione analizzato nel gennaio 2023 sono di 14 anni (prima superiore), 15 anni (seconda superiore), 16 anni (terza superiore): questo significa che hanno trascorso rispettivamente prima e seconda media, seconda e terza media, terza media e primo anno di superiori, durante il periodo della pandemia quindi per la maggior parte del tempo in casa senza troppi contatti con i pari. Potremmo quindi ipotizzare che l'isolamento dovuto alla pandemia sia una variabile contingente che ha influenzato il nostro risultato: la disfunzionalità nella gestione della frustrazione potrebbe quindi essere dovuta all'impatto dell'isolamento prolungato.

Interessanti sono anche le correlazioni dei vari profili Q1, Q2, Q3 e Q4 con gli altri questionari della survey. Infatti, i soggetti che hanno risposto maggiormente in Q1 ovvero coloro che risultano saper gestire in modo funzionale la frustrazione mantenendo una buona relazione con l'altro pur riuscendo a persistere nel raggiungimento dei propri obiettivi o proponendo soluzioni alla situazione problematica sono anche gli individui che mostrano maggiori abilità prosociali, maggiore fiducia epistemica e tendenzialmente meno aggressivi. I soggetti invece che danno maggiori risposte in Q2 che si mostrano passivi, fortemente concentrati sul mantenimento della relazione piuttosto che sul raggiungimento dei propri scopi che possono addirittura essere abbandonati, mostrano anche di avere una minor tendenza all'antagonismo e all'aggressività proattiva cioè volta a una ricompensa, in accordo quindi con quello che ci si aspetta. I soggetti che danno una maggioranza di risposte in Q3 definendosi come passivi ma ostili, quindi arrabbiati e aggressivi ma che non riescono

a portare avanti le loro necessità o a proporre soluzioni ai problemi, mostrano anche maggiori livelli di disinibizione e di aggressività volta a una ricompensa. Infine i soggetti che danno una maggioranza di risposte in Q4 presentandosi quindi come aggressivi nei confronti dell'altro al fine di ottenere il proprio bisogno o di raggiungere il proprio obiettivo in accordo con le caratteristiche mostrate dagli altri test che danno un quadro di individuo con basse capacità prosociali, problemi comportamentali, numerosi sintomi emotivi e difficoltà a descrivere i propri sentimenti, alta disattenzione e iperattività, difficoltà nei comportamenti con i pari, elevati sintomi esternalizzanti, una maggiore propensione alla credulità epistemica e comportamento aggressivo.

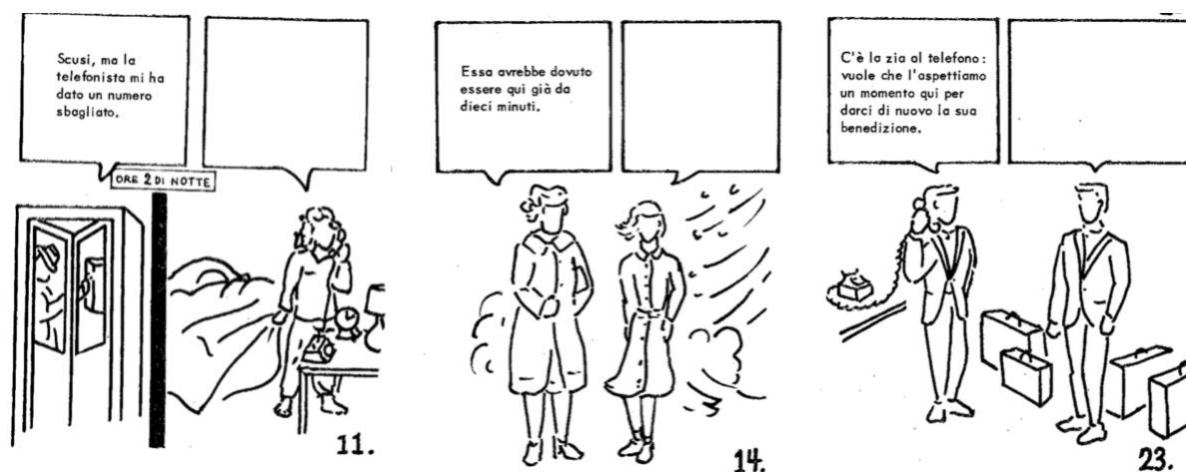
Questi dati sono ulteriormente confermati dall'indagine successiva (ANOVA) che ci mostra come l'aggressività reattiva e proattiva sia nettamente superiore negli individui che mostrano un profilo Q4, la fiducia epistemica è invece nettamente minore nei soggetti che danno un profilo di risposta Q4 e che i soggetti Q4 infine mostrano in netta maggioranza difficoltà a rapportarsi coi pari, emozioni negative, problemi comportamentali, disattenzione e iperattività.

LIMITI DELLO STUDIO

Questo studio presenta dei limiti che è necessario mettere in evidenza al fine di poter avere migliori sviluppi con la ricerca successiva. Uno dei limiti principali è la bassa affidabilità misurata tramite l'alfa di Cronbach di alcuni dei test somministrati (inferiore a .60). I dati sono stati analizzati nonostante questi valori ma è da tenere in conto la bassa coerenza interna.

Relativamente al PFS possiamo mettere in evidenza il limite del linguaggio poco moderno che rischia di essere di difficile comprensione per gli adolescenti. A prova di questo di seguito sono riportati la vignetta 11, la vignetta 14 e la vignetta 23 che sono state spesso

fonte di richiesta di chiarimento o che comunque presentano un linguaggio antiquato (telefonista) o situazioni di vita non più così quotidiane o comuni (benedizione).



In particolare, la vignetta 14, come mostrato nella Tabella 8 mostra un altissimo numero di mancanti si sistema, ovvero nel 28,3% dei casi questa vignetta è stata siglata con NC (non compreso) o RG (rifiuto globale) a indicare che quasi un terzo dei partecipanti non è riuscita a rispondere in modo adeguato. Inoltre, possiamo sottolineare come ulteriore limite il non aver richiesto ai partecipanti la presenza di eventuali diagnosi di DSA o ADHD che avrebbero potuto permettere ulteriori confronti e specificità di analisi.

Un altro fattore che può aver costituito un limite è la somministrazione all'interno del gruppo classe. Questa condizione potrebbe aver influito sulle modalità di risposta del partecipante: nonostante la richiesta di serietà nelle risposte e la garanzia dell'anonimato l'aver compilato sia la Survey online, sia il PFS cartaceo seduti vicino a un compagno di banco può aver influenzato alcune risposte. Infine, il campione presenta uno squilibrio riguardo al genere, dovuto alla grande prevalenza dei soggetti maschi.

SVILUPPI FUTURI PER LA RICERCA

Considerando i limiti presentati sono vari gli sviluppi possibili del presente lavoro per ampliare i risultati ottenuti. Come prima cosa sarebbe interessante proporre altre

somministrazioni in diverse scuole sul territorio nazionale in modo da creare un campione normativo al fine di validare il nuovo metodo di scoring del PFS, cosa che sarebbe di grande utilità ai fini della somministrazione clinica.

In secondo luogo, potrebbe essere interessante creare una formulazione più moderna delle vignette del PFS tale da avere uno strumento realmente tarato sul quotidiano di chi lo compila. Infine, potrebbe essere interessante proporre una compilazione individuale piuttosto che nel contesto classe al fine di capire se la presenza dei pari nel momento della compilazione possa in qualche modo influenzare le risposte.

CONCLUSIONE

Riassumendo dopo aver analizzato i costrutti teorici di frustrazione e dopo aver analizzato tutte quelle caratteristiche di un individuo che possono influenzare una buona tolleranza alla frustrazione, (ovvero la regolazione emotiva, le caratteristiche personologiche, la capacità di fidarsi degli altri di mettersi nei loro panni, il modo di comportarsi in diversi contesti e con i pari e la capacità di riconoscere e descrivere verbalmente i propri e gli altrui stati emotivi), dopo aver analizzato la struttura del questionario cardine di questa indagine (PFS), si sono delineate le ipotesi.

Essendo un community sample si era ipotizzata una maggiore distribuzione degli individui sul quadrante Q1 ovvero si era ipotizzato che i soggetti rispondessero alla frustrazione in modo funzionale essendo in grado di mantenere una relazione positiva con l'altro, pur portando a compimento i propri bisogni e i propri obiettivi. Solo una minoranza di individui avrebbe dovuto identificarsi con il profilo Q2 ovvero ci si aspettava che fossero pochi gli individui che mostrassero di far fronte alla frustrazione con un atteggiamento passivo, preoccupati principalmente della salvaguardia della relazione piuttosto che dei propri obiettivi, mentre avrebbero dovuto essere rari i casi di profilo Q3 e Q4 cioè coloro che reagiscono alle situazioni frustranti in modo aggressivo e rabbioso. Si era poi ipotizzato che i dati derivanti dagli altri costrutti avrebbero dovuto essere concordi a quanto rilevato in termini di tolleranza alla frustrazione. In contrasto con quanto previsto è stato rilevato che la maggioranza degli individui tende a definirsi sul quadrante Q2, quindi passivo, mostrando come la maggior parte di questi adolescenti non sappia far fronte alla frustrazione in modo funzionale. Rassicurante è comunque che una non troppo bassa quota di individui ha dimostrato di gestire le situazioni frustranti in modo adattivo e che solo soltanto la minoranza si mostra aggressivo in situazioni frustranti. I dati mostrano anche che i punteggi ottenuti ai

questionari appartenente alla Survey online sono concordi ai profili ottenuti dalla somministrazione del PFS.

BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research*, 38(1), 23-32.

Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (2020). Twenty-five years with the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 131, 109940.

Bonino, S., & Begotti, T. (2007). La prosocialità. *La prosocialità*, 1000-1009.

Britt, S. H., & Janus, S. Q. (1940). Criteria of frustration. *Psychological Review*, 47(5), 451.

Breuer, J., & Elson, M. (2017). Frustration-aggression theory. In *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, Peter Sturney (Ed.), 40:01–40:12.

Brusadelli, E. (2021). Symposium Picture Frustration Study: a new way to use an olde test. Virtual 3rd International Collaborative/Therapeutic Assessment Conference, University of Wollongong Australia; 2021. Unpublished

Buss, A. H. (1963). Physical aggression in relation to different frustrations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(1), 1.

Buss, A. H. (2011). *Pathways to individuality: Evolution and development of personality traits*. American Psychological Association.

Calkins, S. D., Dedmon, S. E., Gill, K. L., Lomax, L. E., & Johnson, L. M. (2002). Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes, and temperament. *Infancy*, 3(2), 175-197.

Campbell, C., Tanzer, M., Saunders, R., Booker, T., Allison, E., Li, E., ... & Fonagy, P. (2021). Development and validation of a self-report measure of epistemic trust. *PloS one*, *16*(4), e0250264.

Conte, H. R., & Plutchik, R. (1981). A circumplex model for interpersonal personality traits. *Journal of personality and social psychology*, *40*(4), 701.

Dewey, J. (1894). The theory of emotion: I: Emotional attitudes. *Psychological review*, *1*(6), 553.

Fossati, A., Krueger, R. F., Markon, K. E., Borroni, S., & Maffei, C. (2013). Reliability and validity of the Personality Inventory for DSM-5 (PID-5) predicting DSM-IV personality disorders and psychopathy in community-dwelling Italian adults. *Assessment*, *20*(6), 689-708.

Fung, A. L. C., Raine, A., & Gao, Y. (2009). Cross-cultural generalizability of the reactive–proactive aggression questionnaire (RPQ). *Journal of personality assessment*, *91*(5), 473-479.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, *38*(5), 581-586.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*, 41-54.

Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of personality*, *78*(1), 95-118.

Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., ... & Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self–report

measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child development*, 73(4), 1101-1118.

Jeronimus, B. F., & Laceulle, O. M. (2017). Frustration. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 1, 1-8.

Jeronimus, B. F., Riese, H., Oldehinkel, A. J., & Ormel, J. (2017). Why does frustration predict psychopathology? Multiple prospective pathways over adolescence: A TRAILS study. *European Journal of Personality*, 31(1), 85-103.

Jung, C. G. (1919). Psycho-analysis and association experiments. In C. G. Jung (Ed.) & M. D. Eder (Trans.), *Studies in word association: Experiments in the diagnosis of psychopathological conditions carried out at the psychiatric clinic of the University of Zurich* (pp. 297–321).

Kantor, J. R. (1923). The psychology of feeling or affective reactions. *The American Journal of Psychology*, 34(3), 433-463.

Kassinove, H. (1986). Self-reported affect and core irrational thinking: A preliminary analysis. *Journal of Rational Emotive Therapy*, 4(2), 119-130.

Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2009). Maturation of personality in adolescence. *Journal of personality and social psychology*, 96(4), 898.

Krueger, R. F., Derringer, J., Markon, K. E., Watson, D., & Skodol, A. V. (2012). Initial construction of a maladaptive personality trait model and inventory for DSM-5. *Psychological Medicine*, 42, 1879.

La Ferlita, V., Bonadies, M., Solano, L., De Gennaro, L., & Gonini, P. (2007). Alessitimia e adolescenza: studio preliminare di validazione della TAS-20 su un campione di 360 adolescenti italiani. *Infanzia e adolescenza*, 6(3), 131-144.

Laceulle, O. M., Jeronimus, B. F., Van Aken, M. A. G., & Ormel, J. (2015). Why not everyone gets their fair share of stress: Adolescent's perceived relationship affection mediates associations between temperament and subsequent stressful social events. *European Journal of Personality, 29*(2), 125-137.

Liotti, M., Milesi, A., Spitoni, G. F., Tanzilli, A., Speranza, A. M., Parolin, L., ... & Giovanardi, G. (2023). Unpacking trust: The Italian validation of the epistemic trust, mistrust, and credulity questionnaire (ETMCQ). *Plos one, 18*(1), e0280328.

Lingiardi, V., & McWilliams, N. (Eds.). (2017). *Psychodynamic diagnostic manual: PDM-2*. Guilford Publications.

Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., & Hanks, M. M. (2007). Relations of low frustration tolerance beliefs with stress, depression, and anxiety in young adolescents. *Psychological Reports, 100*(1), 98-100.

Marzocchi, G. M., Pietro, M. D., Vio, C., Bassi, E., Filoramo, G., & Salmaso, A. (2002). Il questionario SDQ. *Strength and Difficulties Questionnaire: Uno strumento per valutare difficoltà comportamentali ed emotive in età evolutiva. Difficoltà Di Apprendimento, 8*, 483-493.

Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass, 1*(1), 146-167.

Morgan, C. D., & Murray, H. A. (1935). A method for investigating fantasies: The Thematic Apperception Test. *Archives of Neurology & Psychiatry, 34*(2), 289-306.

Parker, J. D., Michael Bagby, R., Taylor, G. J., Endler, N. S., & Schmitz, P. (1993). Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *European Journal of personality, 7*(4), 221-232.

Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration-aggression hypothesis. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*(3), 728.

- Pechorro, P., Ray, J. V., Raine, A., Maroco, J., & Goncalves, R. A. (2017). The Reactive–Proactive Aggression Questionnaire: Validation among a Portuguese sample of incarcerated juvenile delinquents. *Journal of interpersonal violence, 32*(13), 1995-2017.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. *Advances in research on temperament, 165*, 182.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., . . . Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*, 159-171.
- Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and violent behavior, 17*(1), 72-82.
- Rosenzweig, S. (1938). Frustration as an experimental problem. VI. General outline of frustration. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies, 7*, 151–160.
- Rosenzweig, S. (1945). The picture-association method and its application in a study of reactions to frustration. *Journal of personality.*
- Sigmund, F. (1920). A general introduction to psychoanalysis. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 52*(6), 548-549.
- Shorkey, C. T., & Crocker, S. B. (1981). Frustration theory: a source of unifying concepts for generalist practice. *Social Work, 26*(5), 374-379.
- Sighinolfi, C., Pala, A. N., Chiri, L. R., Marchetti, I., & Sica, C. (2010). Difficulties in emotion regulation scale (DERS): Traduzione e adattamento italiano. *Psicoterapia cognitiva e comportamentale, 16*(2), 141–170.
- Spector, P. E. (1978). Organizational frustration: A model and review of the literature. *Personnel Psychology, 31*(4), 815-829.

Spector, P. E., Penner, L. A., & Hawkins, H. L. (1975). The effects of thwarting of aggression on subsequent aggression. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 3(2), 233-241.

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review*, 3, 269-307.

Tobia, V., Gabriele, M. A., & Marzocchi, G. M. (2011). Norme italiane dello Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Il comportamento dei bambini italiani valutato dai loro insegnanti. *Disturbi di attenzione e iperattività*, 6(2), 15-22.

Vetere (2021). Society of Personality Assessment Convention, Simposio: A performance-based test on the Circumplex model: an adaptation of the Picture Frustration Study coherent with Criterion A and Level of personality functioning of the AMPD, Marzo 2021, Virtual Conference (Unpublished)

Widiger, T. A., & McCabe, G. A. (2020). The alternative model of personality disorders (AMPD) from the perspective of the five-factor model. *Psychopathology*, 53(3-4), 149-156.