

**UNIVERSITÀ' DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
E PSICOLOGIA APPLICATA**

Corso di Laurea Magistrale in Psicologia Clinico Dinamica

Tesi di laurea Magistrale

**REGOLAZIONE EMOTIVA E SELF CONTROL IN
PREADOLESCENZA: INDAGINE TEMATICA DEI FOCUS GROUP
TRAMITE TEXT MINING**

**EMOTIONAL REGULATION AND SELF CONTROL IN PREADOLESCENCE: FOCUS
GROUPS' THEMATIC ANALYSIS THROUGH TEXT MINING**

Relatrice: Prof.ssa Silvia Salcuni

Correlatrice : Dott.ssa Giulia Bassi

Laureanda: Martina Dall'Angelo

Matricola: 2050499

Anno Accademico 2022-2023

INDICE

INTRODUZIONE	pag. 2
CAPITOLO UNO: LA TEORIA	pag. 4
1.1 Preadolescenza	pag. 4
1.2 Regolazione emotiva nella preadolescenza	pag. 12
1.3 Sintomatologia internalizzante ed esternalizzante nella preadolescenza	pag. 21
1.4 Self control nella preadolescenza	pag. 29
1.5 Focus group: strumenti validi per intervenire nella preadolescenza	pag. 34
CAPITOLO DUE: LA RICERCA	pag. 38
2.1 Obiettivi e ipotesi	pag. 38
2.2 Criteri di inclusione ed esclusione	pag. 41
2.3 Progetto L@M	pag. 41
2.4 Progetto L@M: focus group	pag. 44
CAPITOLO TRE: IL METODO	pag. 47
3.1 Partecipanti e procedura	pag. 47
3.2 Strumenti	pag. 48
3.3 Analisi dei dati	pag. 49
CAPITOLO QUATTRO: I RISULTATI	pag. 51
4.1 Risultati	pag. 51
CAPITOLO CINQUE: LA DISCUSSIONE	pag. 59
5.1 Discussione	pag. 59
5.2 Limiti	pag. 71
5.3 Possibili sviluppi futuri	pag. 72
5.4 Conclusioni	pag. 73
Bibliografia	pag. 75

INTRODUZIONE

La preadolescenza è un periodo complesso, portatore di molti cambiamenti, a livello sia fisico, sia fisiologico, sia psicologico. Pensiamola situata al giorno d'oggi: bombardati di stimoli, in questa società ormai virtualizzata, dove tutto sembra possibile, accessibile e dove può essere difficile selezionare le informazioni. Anche i preadolescenti si trovano immersi in questo pool di input ma non hanno capacità abbastanza sviluppate per analizzarli adeguatamente e per discriminarli qualitativamente.

È una fase di vita fondamentale per la crescita e il cambiamento, in cui possono avere una profonda rilevanza un'educazione adeguata, attenzione e prevenzione per fortificare le risorse e ridurre le possibili problematiche.

Questo elaborato verterà proprio sulla preadolescenza, trattandone in principio brevemente alcune caratteristiche generali, nel primo capitolo, collocando questa fase di vita nella società attuale, con i ruoli genitoriali odierni e i nuovi modelli educativi che influiscono su di essi. Poi, questa sarà trattata in relazione alla regolazione emotiva, al self control e alle sintomatologie internalizzanti ed esternalizzanti.

Il secondo capitolo parlerà del progetto-intervento Look@Me creato dalla collaborazione tra il DPSS e THE NET ONLUS che ha, come verrà prossimamente approfondito, come obiettivo quello di verificare la condizione dei preadolescenti tramite la somministrazione di specifici test e di intervenire in caso di necessità attraverso dei focus group. Lo scopo di questo elaborato consiste nell'indagare, descrivere ed esplorare le tematiche emerse nei focus group in relazione alla regolazione emotiva e al self control dei preadolescenti partecipanti alla ricerca.

Nel terzo capitolo verranno presentate le ipotesi di ricerca e la metodologia utilizzata. La tipologia di analisi attuata è qualitativa: si tratta di un'analisi tematica attraverso la tecnica del text mining, con l'obiettivo di individuare le tematiche salienti emerse in questi focus group, ai quali ho partecipato come osservatrice silente.

Nel quarto e quinto capitolo verranno rispettivamente presentati e discussi i risultati, ponendo attenzione ai limiti, alle prospettive future e alle conclusioni finali del lavoro svolto.

CAPITOLO UNO: LA TEORIA

1.1 PREADOLESCENZA

Sebbene la preadolescenza rappresenti un periodo molto delicato e a cui deve essere prestata un'attenzione continua, uno dei problemi è discriminare le differenze tra i periodi di sviluppo della preadolescenza e dell'adolescenza, e questo ha portato a una sottovalutazione di questa fase, i cui confini sono fluidi e talvolta indefiniti. È importante pensare a questa fascia di età perché possiamo intravedere alcuni precursori che in seguito possono svilupparsi in comportamenti problematici (Mascia et al., 2023). Per preadolescenza si intende quella finestra di sviluppo umano tra i 10 e i 13 anni in cui si sperimenta un rapido sviluppo fisico e mentale. Durante questo periodo il pensiero e le azioni sono molto influenzate dalla pressione dei coetanei, dalla difficoltà nell'assunzione e considerazione dei rischi, dall'immagine corporea che può essere distorta e socialmente influenzata e possono esserci casistiche di bullismo o disagi riguardo la salute mentale. È, inoltre, un periodo di transizione da un'istituzione all'altra, dove si crea un'identità più chiara, autonoma e stabile e aumenta il bisogno di indipendenza (Bulimwengu & Cartmel, 2022). A questo stadio evolutivo c'è un passaggio dal pensiero concreto a quello astratto, anche se le capacità esecutive superiori non sono ancora sviluppate (Fabio & Suriano, 2023). È caratterizzato da diverse possibili vulnerabilità (Cicchetti & Rogosch, 2022), per via delle strutture neurali in via di sviluppo (Mancinelli et al., 2021) e delle nuove sfide sociali quali bisogno di accettazione dai coetanei, cambio di amici, bisogno di indipendenza e pressioni scolastiche (Casey et al., 2010). Il cervello nella preadolescenza si prepara a dei cambiamenti che sanciranno una rivoluzione

per alcune sue aree. I processi principali si chiamano “pruning” o potatura sinaptica e la mielinizzazione e servono a migliorare la velocità di comunicazione dei neuroni e l’efficienza di elaborazione delle informazioni (Pinel & Barnes, 2022). L’essere umano adulto ha circa 85 miliardi di neuroni i quali formano sinapsi, cioè connessioni tra essi, che si creano e si rimodellano. Il picco di densità di materia grigia presente è raggiunto alla fine dell’infanzia. Il pruning -o potatura sinaptica- rimuove le connessioni non necessarie e mantiene quelle importanti affinché esse crescano più forti. Allo stesso tempo, nell’adolescenza, si esaurisce la formazione di sostanza bianca, formata da fibre che collegano le aree del cervello e si arricchiscono di mielina. Questa, fa sì che i messaggi vengano comunicati molto più velocemente (è presente in quantità quasi raddoppiate). Il cervello acquisisce molta plasticità e un incremento cognitivo e ciò influisce sull’educazione e sulla prevenzione. I cambiamenti a livello cerebrale influiscono sulla comparsa di una maggiore creatività e innovatività nella ricerca e nel tentativo di conoscere il mondo, favoriscono un’intensificazione della gamma emotiva sperimentata, la creazione di un’identità più definita attraverso la conoscenza dell’altro e del gruppo dei pari e una spinta verso la gratificazione e ricerca di novità (Pinel & Barnes, 2022). Ruolo importante, durante questa fascia d’età, è della corteccia prefrontale, in particolare nella sua funzione di controllo degli impulsi, nell’organizzazione di strategie e idee, presa di decisioni ed empatia. Essa favorisce l’adattamento al contesto, è centro d’integrazione di emozioni e cognizioni e controllo inibitorio e comportamentale. Alcune condotte di risk taking che possono avvenire in questa fase di vita possono essere ricondotte a una scarsa maturità della corteccia prefrontale (Carretti et al., 2008). Dunque, lo sviluppo del cervello avviene rapidamente durante la prima infanzia e continua per tutta la prima adolescenza, ma esistono finestre di opportunità precoci e tardive per alterare le traiettorie

dello sviluppo (Villanueva et al., 2022). I cambiamenti fisici e ormonali sono i primi grandi cambiamenti nella preadolescenza, e coincidono con la maturazione sessuale (Mascia et al., 2023). Durante questa fase, i ragazzi si confrontano con cambiamenti radicali che riguardano il corpo, la mente, lo sviluppo sociale e relazionale. È una fase di disarmonie vissute con ansia, incertezza e conflitto, sensazioni che li accompagnano costantemente e che determinano un decisivo progresso nel processo di sviluppo verso la fase adulta e la costruzione di un'identità solida (Santrock et al., 2021). La preadolescenza è un periodo in cui i cambiamenti che osserviamo più manifesti nell'adolescenza iniziano ad apparire e a prendere forma: si avverte un senso di scompenso interno e un aumento del conflitto nelle relazioni, in particolare, con i coetanei e con i genitori (Mascia et al., 2023). È importante, però, anche calare la preadolescenza nel contesto storico e antropologico in cui viviamo: siamo passati da una famiglia normativa a una famiglia etica e affettiva (Benasayag, 2018) e ciò influisce necessariamente sull'educazione e la crescita dei nuovi giovani. Mentre nella generazione passata vigeva il senso di colpa, ora il sentimento preponderante è la vergogna influenzata anche dall'esposizione continua ai social. In questa società dove le nostre vite sono su una vetrina sociale, i preadolescenti navigano nel mare del digitale e ciò influisce nella loro crescita, educazione e percezione del sé (Lancini, 2015). I preadolescenti di oggi, quindi, sono dei veri e propri "nativi digitali" (Prensky, 2017; Ståhl, 2017). I social, nella società odierna, hanno acquisito la caratteristica della pervasività: anche se non lo scegliamo siamo costantemente esposti al web ed immersi nel mondo mediatico, sopraffatti a causa della loro facile accessibilità. L'esposizione ad informazioni virtuali e sempre disponibili ha un grande impatto nella preadolescenza, periodo in cui si è molto vulnerabili non avendo un'identità ben consolidata ed essendo particolarmente sensibili al condizionamento esterno

(Fabio & Suriano, 2023). Nello studio effettuato dagli autori appena citati ci si propone di valutare le conseguenze dell'uso problematico dello smartphone sul pensiero critico, considerato come la prima linea di difesa contro le informazioni fuorvianti. Nella preadolescenza questo non è ancora molto sviluppato e può influire negativamente su un uso consapevole delle nuove tecnologie. Inoltre, le scarse capacità di autoregolazione e autocontrollo sono associate a un possibile uso eccessivo e problematico di queste nuove tecnologie (LaRose, 2010; LaRose & Eastin, 2004; LaRose et al., 2003). Si definisce come uso problematico l'incapacità di regolare l'uso dello smartphone influenzando la salute fisica e mentale delle persone. Inoltre, può indurre avarizia cognitiva, ovvero la rinuncia a dedicare sforzo mentale per svolgere attività cognitive, data la facilità di reperibilità di scorciatoie e informazioni tramite il telefono. Il rischio, quindi, di ricorrere a euristiche invece di utilizzare il pensiero critico aumenta proporzionalmente all'uso dello smartphone (Fabio & Suriano, 2023). I preadolescenti hanno tutto a portata di mano ma non sanno discernere e selezionare le informazioni. Uno studio di Chen et al., (2023), ha dimostrato l'impatto negativo dell'uso quotidiano di uno schermo sulla rete di controllo inibitorio nella preadolescenza. Inoltre, i dati in letteratura ci dicono che l'eccessivo uso della tecnologia può portare i ragazzi di questa età a preferire la ricompensa immediata e non saper più accettare risposte dilatate nel tempo. Tutti questi rischi sono da considerare, soprattutto dopo l'aumento dell'utilizzo di dispositivi elettronici a causa del Covid-19, durante la quale pandemia i bambini e i ragazzi erano costretti a seguire le lezioni online e dunque stare ore a guardare un computer. Ciò ha creato delle carenze anche dal punto di vista relazionale: "l'amicizia esorcizza il rischio di rimanere soli" (Lancini, 2015), però è importante che queste relazioni siano anche fisiche e reali, non solo virtuali. Il preadolescente crea i propri confini e crea una propria forma identitaria più

stabile attraverso la conoscenza dell'altro, perciò è di fondamentale importanza, soprattutto in questa fascia d'età, avere dei rapporti reali con il gruppo dei pari. In questo le istituzioni come la scuola hanno un ruolo notevole. A partire da quest'età, essi mettono in atto comportamenti prosociali al fine di mantenere un'amicizia (Padilla-Walker, et al., 2015), in quanto sono suscettibili alla valutazione da parte degli altri (La Greca & Lopez, 1998).

“Gli altri sono indispensabili alla nostra vita quanto a noi medesimi [...]. L'uomo non è un solitario, non nasce solo [...] e noi prendiamo consapevolezza di noi medesimi uscendo fuori e incontrando gli altri. Separare perciò dalla vita noi e gli altri è impossibile, è ineffettuabile.”

(Bassi, 1910, p. IX). Si può dire che dopo l'infanzia si inizia a comprendere l'essenzialità del rapporto con l'altro, derivando talvolta nel conformismo, quando ciò che fanno i propri pari diventa totalmente condizionante (De Beni, 1998). Cohen & Prinstein (2006), hanno condotto degli studi per indagare che tipologia di preadolescenti è più incline a conformarsi, altro fenomeno tipico della preadolescenza. È risultato che i fattori maggiormente influenti sono lo status sociale reale e percepito, la bassa autostima e l'alta ansia sociale. In quest'età si è anche molto suscettibili alla valutazione da parte degli altri (La Greca & Lopez, 1998).

Un fattore di protezione è la prosocialità, ovvero un comportamento volontario destinato a beneficio di un altro, che non viene eseguito con l'aspettativa di ricevere ricompense esterne o di evitare stimoli o punizioni avversi prodotte esternamente (Oldini, 2002). La prosocialità, quindi, si manifesta attraverso azioni basate sulla considerazione di eventuali interessi a beneficio degli altri o del gruppo, e si esprime attraverso comportamenti quali l'aiutare, il condividere, l'essere gentili e premurosi e nell'avere la capacità di assumersi le proprie responsabilità (Keltner et al., 2014). I comportamenti prosociali includono, quindi, aiutare, condividere, confortare e cooperare e sono stati definiti come comportamenti a beneficio

degli altri e/o che promuovono relazioni sociali positive (Eisenberg et al., 2006; Hay, 1994; Jackson & Tisak, 2001). Ricerche passate hanno dimostrato che la prosocialità infantile è correlata positivamente con vari marcatori di benessere e adattamento (Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 2006) ma esaminando specificamente i legami tra prosocialità e salute mentale, ci si è imbattuti in risultati contrastanti (Caplan, 1993; Hay, 1994). Infatti, lo studio di Nantel-Vivier et al., nel 2014, ha evidenziato la complessa relazione tra questi due fattori mostrando come, a seconda del contesto, un eccessivo comportamento prosociale possa portare a distress. Se l'adolescenza è una fase di transizione tra il mondo dell'infanzia e quello adulto, la preadolescenza al giorno d'oggi ha lo stesso valore di rito di passaggio: è una piccola finestra sul mondo dei grandi a cui si affacciano dei preadolescenti che da soli non hanno i mezzi per affrontarlo. Durante la preadolescenza inizia una nuova nascita, la nascita sociale, e si comincia a familiarizzare con le nuove forme del proprio corpo, che cambia evolvendosi (Pietropolli Charmet, 2000). Questa transizione implica anche la rinuncia all'onnipotenza e il confronto col limite. Inizia il processo di separazione-individuazione, che però non avviene in maniera lineare, ma l'autonomia si sviluppa in maniera discontinua. Cambiano le rappresentazioni cognitive dei genitori e si rinegoziano i legami di attaccamento infantile (Alonso-Stuyck et al., 2018). A 12-13 anni, i preadolescenti vanno accompagnati con cure e sostegno sia da parte dei caregiver che da parte dei professori e dei coetanei affinché trovino i propri mezzi funzionali per poter, un giorno, proseguire da soli il viaggio verso l'individuazione e la creazione di un'identità adulta. La preadolescenza è un periodo temporale dove l'esperienza con le persone e i luoghi che si attraversano può essere differente a seconda del genere a cui si appartiene (Caputi & Bosacki, 2023). A questa età si percepiscono molto le differenze tra maschi e femmine: queste vengono polarizzate e

si crea maggior divario tra un gruppo e l'altro. Ciò ha molto a che fare anche con gli stereotipi sociali che conferiscono ruoli diversi ai due generi (purtroppo è ancora presente molto binarismo) e i preadolescenti si affacciano a questi per la prima volta. Dal punto di vista psicologico, questa stagione di vita è caratterizzata dal processo di identificazione, il che significa che i preadolescenti iniziano a identificarsi con i loro coetanei e iniziano a entrare in conflitto con le figure di riferimento ovvero caregiver e insegnanti: il confronto e l'identificazione con il loro gruppo di riferimento è l'obiettivo più importante in questo periodo di sviluppo. I preadolescenti vivono in un importante conflitto tra la sicurezza del mondo dell'infanzia e la spinta a iniziare a creare la propria identità: iniziano a ridefinire il loro rapporto con i loro genitori e iniziano ad attribuire più importanza alle relazioni simmetriche rispetto a quelle asimmetriche (Mascia et al., 2023). Le amicizie iniziano piano piano a diventare più intime e costanti di quelle dell'infanzia e ci si confronta di più col modello dei pari. Inoltre, il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, è motivo di sofferenza per molti preadolescenti (Mascia et al., 2023). Essi, durante questo periodo di sviluppo, spesso sperimentano una maggiore vulnerabilità ai problemi emotivi e comportamentali, il disimpegno dalla scuola e una diminuzione dell'influenza positiva dei pari (Steinberg, 2017). La letteratura suggerisce, come già accennato, che in questa fase di vita l'immagine corporea si modifica e ciò può avere impatto sulla percezione di sé e degli altri, e sul rapporto con questi. Cambia, quindi, l'immagine di se stessi e la propria percezione di sé (Camodeca et al., 2010). I cambiamenti biologici hanno importanti impatti psicologici e sociali che influenzano i preadolescenti ad accettarsi fisicamente (Mascia et al., 2023). Uno studio pubblicato nel 2023 da Digennaro & Iannaccone, si occupa di indagare come l'esposizione ai social media possa modificare la percezione della propria immagine

corporea. Questa può essere descritta come percezione simultanea di se stesso e senso di “essere al mondo” dunque conferire al proprio corpo funzione di organizzatore attivo dei propri sensi e della propria esperienza (Sartre, 2014). Può essere dicotomizzata in due componenti: una percettiva, l’autostima e una soggettiva che comprende sottocomponenti affettive e cognitive. Maggiore è la discrepanza da sé percepito e sé ideale, maggiore è il grado di insoddisfazione; inoltre, confrontare il proprio sé percepito con un altro ideale porta a preoccupazione personale per la propria immagine (Thompson, 1990). Durante quest’età i preadolescenti iniziano a confrontarsi con gli altri, il diffondersi dell’uso dei social nell’era del digitale incrementa questa tendenza e ciò li rende vulnerabili a insoddisfazione personale, insicurezze e sofferenza. Tale sofferenza può essere particolarmente intensa, a causa del cambiamento fisiologico che reca destrutturazione e instabilità (Pietropolli Charmet, 2000). In letteratura, sono stati identificati alcuni fattori di rischio nella preadolescenza ovvero: fattori individuali (livelli di consapevolezza emotiva e autostima) e fattori relazionali (amicizia, azioni e ruoli di supporto degli insegnanti e dei genitori). Nonostante questo periodo possa comportare sfide significative, può anche segnare un momento di opportunità per intervenire, insegnare e rafforzare le competenze sociali ed emotive dei preadolescenti e per promuovere la resilienza e prevenire problemi futuri (Duong & Bradshaw, 2017). I programmi di intervento si concentrano principalmente sul miglioramento delle capacità di regolazione emotiva e sociale che influenzano anche i risultati accademici (Mascia et al., 2023). Dunque, durante la preadolescenza, fase di passaggio e consolidamento dell’identità, avvengono vari cambiamenti a livello fisiologico che influenzano la regolazione emotiva, l’autoregolazione e l’espressione di possibile sintomatologia internalizzante e/o esternalizzante. Inoltre, sono presenti vulnerabilità rispetto alla capacità di valutazione del

rischio e, di conseguenza, può aumentare la messa in atto di comportamenti rischiosi (Ahmed et al., 2015). Questi costrutti verranno analizzati in dettaglio nei prossimi paragrafi.

1.2 REGOLAZIONE EMOTIVA NELLA PREADOLESCENZA

Le ricerche sulla prima infanzia e il passaggio all'adolescenza hanno attribuito importanza sempre maggiore al concetto di regolazione, inteso come capacità posseduta fin dalla nascita di regolare i propri stati emotivi e organizzare l'esperienza con risposte comportamentali adeguate (Ammaniti, 2019). Definiamo, innanzitutto, cosa sono le emozioni: sono stati affettivi che si manifestano con un comportamento di piacere o dispiacere; sono fenomeni complessi che derivano dall'interazione tra fattori soggettivi e oggettivi che includono espressioni facciali, comunicazione non verbale, vissuti interni ed intimi (Santrock, 2019). Le emozioni forniscono informazioni importanti che gli individui possono utilizzare per guidare il loro comportamento e interpretare gli eventi, per cui il mancato utilizzo di queste informazioni può portare a una serie di difficoltà psicologiche, comportamentali ed interpersonali (Smith & Mackie, 2015; Costa et al., 2017; Park et al., 2022). Le emozioni specifiche possono essere collegate a diverse strategie per la loro regolazione e la regolazione delle emozioni è un fattore importante per la resilienza e uno stato di benessere generale durante lo sviluppo (Smith et al., 2022). La regolazione emotiva comprende tutti i processi coinvolti nel cambiamento degli stati emotivi attuali o attesi per quanto riguarda la loro intensità, qualità, durata, velocità di elicitazione e recupero al servizio dell'adattamento (Zimmermann & Iwanski, 2014). Dunque, si tratta di un costrutto complesso, che comprende l'insieme delle capacità dell'individuo di utilizzare un'ampia gamma di emozioni per

rispondere alle continue richieste dettate dall'esperienza, in modo flessibile e socialmente adattivo e la capacità di sospendere e ritardare tali reazioni, se e quando necessario (Cole et al., 1994). Queste abilità permettono di modificare l'esperienza e l'espressione delle emozioni (Gross & Thompson, 2007). Si può concettualizzare la regolazione emotiva attraverso le seguenti componenti: consapevolezza e comprensione delle emozioni; accettazione delle emozioni; capacità di controllare i comportamenti impulsivi e riuscire a perseguire gli obiettivi desiderati nonostante si esperiscano emozioni negative; capacità di utilizzare in modo flessibile le strategie di regolazione delle emozioni appropriate alla situazione per modulare le risposte emotive come desiderato, al fine di soddisfare gli obiettivi individuali e le richieste situazionali (Gratz & Roemer, 2004). L'assenza di almeno una di queste abilità indica una difficoltà di regolazione emotiva, o disregolazione emotiva (Gratz & Roemer, 2004). La regolazione emotiva è, dunque, un costrutto multidimensionale che coinvolge quattro aspetti: consapevolezza; comprensione e accettazione dell'esperienza emotiva; capacità di orientare i propri comportamenti verso obiettivi e inibire i comportamenti impulsivi che allontanano dal raggiungimento di questi quando si verificano emozioni negative; uso di strategie emotive flessibili e adatte ad ogni situazione specifica (Mancinelli et al., 2021). La consapevolezza emotiva consiste nel riuscire a focalizzarsi sulle proprie emozioni, comprendendo i propri sentimenti e le proprie esperienze emotive (Sim & Zeman, 2004). La consapevolezza cosciente delle emozioni si inserisce come potenziale elemento di controllo adattivo, attraverso l'attenzione e la riflessione sulle esperienze corporee generate automaticamente (Lane et al., 2022).

O' Toole et al., (2013), hanno descritto un costrutto simile a quello di consapevolezza emotiva, cioè *emotional knowledge* (conoscenza emotiva), il quale è molto sfaccettato e

consiste nel riconoscimento di emozioni proprie e altrui, della loro appropriatezza in relazione al contesto e la comprensione e la previsione delle conseguenze delle emozioni proprie e altrui. I ricercatori sostengono che l'*emotional knowledge* potrebbe svolgere un ruolo positivo nel funzionamento social e nell'adattamento psicologico (Izard et al., 2001; Trentacosta & Fine, 2010; O' Toole et al., 2013). La competenza emotiva è multi-sfaccettata e socio-relazionale e consiste nell'affrontare in maniera funzionale le proprie emozioni e quelle altrui, mantenendo e modificando l'interazione con l'ambiente (Grazzani Gavazzi, 2009). Durante l'infanzia possono stabilirsi dei pattern temperamentali, che derivano dallo stile di attaccamento e di cura primario e influenzano lo sviluppo dei percorsi neurali nel cervello, sostenendo l'elaborazione di quei circuiti che sono attivati ripetutamente nell'infanzia (Schoore, 1994). L'espressione dell'attaccamento in età scolare e in preadolescenza è conseguente all'organizzazione di modelli operativi interni più complessi, la cui organizzazione è possibile a partire da questa finestra temporale, poiché prima di allora mancano le capacità cognitive ed affettive necessarie (Crocetti, 2007). Esperienze di sensibilità, positive e di regolazione reciproca influenzano lo sviluppo del cervello e della personalità. La regolazione avrà prima un ritmo fisiologico, poi comportamentale, infine emotiva e sociale (Ammaniti, 2019). Nella preadolescenza, considerando il piano cognitivo, lo sviluppo di un pensiero ipotetico-deduttivo permette di ragionare formulando delle ipotesi e questo rende il pensiero più complesso e meno vincolato all'esperienza diretta. Allo stesso tempo la capacità di rappresentarsi lo stato emotivo delle altre persone diventa sempre più accurata (Crocetti, 2007). I cambiamenti che si verificano durante la pubertà danno origine a nuove esperienze emotive come un senso di insicurezza o un senso di nervosismo. Iniziano a comparire molti sbalzi d'umore. Inoltre, la fluttuazione dei livelli ormonali e lo sviluppo

del cervello possono influenzare l'umore, creare oscillazioni emotive e instabilità e causare difficoltà nella regolazione emotiva: di conseguenza, i preadolescenti mostrano modelli comportamentali come i conflitti genitore-figlio, la ricerca di sensazioni forti e lo sviluppo di interessi romantici (Mascia et al., 2023). Un maggior fattore di rischio per la sofferenza, non solo di questa fascia di popolazione, ma in generale, è l'alessitimia ovvero l'incapacità di identificare e distinguere i propri sentimenti e le proprie emozioni, l'impossibilità dunque di verbalizzarle e comunicarle, di individuarle ed esperirle (Levantini et al., 2023). L'alessitimia si può considerare una strategia di regolazione delle emozioni inflessibile, una non elaborazione emotiva che porta reattività disfunzionale e stress più frequente (Taylor & Bagby, 2012; Panayiotou et al., 2019). Possiamo anche definirla come problematica di elaborazione degli affetti che interferisce con l'autoregolazione e la simbolizzazione delle emozioni; caratterizzata da difficoltà nell'identificare e descrivere i propri e gli altrui sentimenti, nel distinguere gli stati emotivi dalle percezioni fisiologiche, nell'identificare le cause delle proprie emozioni, nell'usare il linguaggio per esprimere i sentimenti, che si traducono in una tendenza a sostituire le parole con le azioni (modo di pensare orientato all'esterno) (Taylor et al., 1997). Possiamo vedere alessitimia ed emotional knowledge (O'Toole, 2013) come gli estremi di uno spettro, in un continuum di strategie di regolazione emotiva, più o meno funzionali. Lo sviluppo emotivo è il traguardo a cui mirare in questo periodo di transizione, insieme alla formazione dell'identità (Kim & Kochanska, 2012). La regolazione emotiva è un aspetto importante della competenza sociale e l'autoregolazione delle emozioni aumenta quest'ultima (Fabes et al., 1999). Una regolazione delle emozioni pienamente funzionante richiede la capacità di riconoscere il significato emotivo degli stimoli percepiti, di valutare la necessità di regolazione dato il contesto e quindi di selezionare

ed attuare una strategia appropriata (Sheppes et al., 2015); questo insieme di capacità può attivare una serie di processi, al fine di influenzare la generazione delle emozioni stesse (Gross et al., 2011). L'attenzione e la riflessione permettono di estrarre informazioni inerenti alla risposta emotiva, che indicano alla persona il significato delle sue esigenze in una specifica situazione (Lane et al., 2022). L'obiettivo dei processi di regolazione può essere quello di indurre un cambiamento intrinseco, ovvero nella stessa persona che esperisce l'emozione, o estrinseco ovvero all'esterno, per esempio quando i bambini o preadolescenti sono aiutati da qualcun altro, un caregiver o un insegnante, a regolare le emozioni (Sheppes et al., 2015). Durante l'età scolare ci sono dei cambiamenti evolutivi nella regolazione delle emozioni: aumenta l'abilità di comprensione delle emozioni complesse come orgoglio e vergogna; si impara a nascondere le emozioni ritenute negative dalla cultura di appartenenza; si acquisiscono o vi è il tentativo di acquisire delle strategie di regolazione emotiva; compare un aumento della capacità empatica (Denham et al., 2009). Le strategie di regolazione emotiva si spostano piano piano dall'esterno, con strategie di eteroregolazione date dal contesto esterno quindi da caregivers, insegnanti ecc, all'interno, con strategie di autoregolazione (Zeman et al., 2006). Con strategie di regolazione emotiva si intende una serie di risposte specifiche che vertono a modulare e regolare le varie esperienze a cui si è esposti (Smith et al., 2023). Queste strategie possono essere classificate come adattive (ad esempio accettazione, *problem solving*, rivalutazione cognitiva) o disadattive (come evitamento, ruminazione soppressione) a seconda conducano a esiti positivi o negativi per la salute mentale e la pertinenza alla situazione (Compas et al., 2017). Strategie di rilassamento, ricerca di supporto sociale e buone capacità di *problem solving* sarebbero altri fattori predittivi per un buon funzionamento sociale, importante quando l'emotività di tratto risulta

alta e in generale nella preadolescenza dove si percepiscono emozioni più intensamente e pervasivamente (Rueth & Lohaus, 2022). Considerando le strategie adattive, l'accettazione consiste nel riconoscimento consapevole delle emozioni e nella successiva capacità di regolarle diminuendo il possibile disagio (Hayes et al., 1996; Najmi et al., 2009). La rivalutazione cognitiva prevede la riconcettualizzazione di un avvenimento negativo o una situazione spiacevole in maniera più neutra o positiva, riducendo, così, l'angoscia (Gross, 1998). Un'altra strategia ritenuta positiva prevede l'utilizzo del *problem solving* ovvero trovare una soluzione al problema tentando di modificare coscientemente la situazione per ridurre le emozioni negative a essa associate (Aldao et al., 2010). Altre strategie di regolazione emotiva possono essere la distrazione e il supporto sociale (Lennarz et al., 2019). Nell'articolo di Liu et al., (2022), si parla di uno studio che indaga come strategie funzionali di regolazione emotiva possano prevenire nei preadolescenti affettività negativa come angoscia e suscettibilità e sintomatologia depressiva. La sintomatologia depressiva nei preadolescenti è in letteratura solitamente considerata come precursore dei disturbi clinici in età adulta. Riconoscere le emozioni e maturità cognitiva favoriscono la regolazione emotiva. Tutto ciò ha ancora più rilevanza se consideriamo il fatto che la preadolescenza è un periodo importante per lo sviluppo delle proprie emozioni: i preadolescenti iniziano a sperimentare emozioni più negative rispetto all'infanzia e devono imparare a regolare autonomamente le loro emozioni (Maciejewski et al., 2015; Silk et al., 2003; Steinberg 2005; Steinberg, 2008). Inoltre, la regolazione emotiva è importante per lo sviluppo psicosociale e comportamento prosociale (Mancinelli et al., 2021). Uno studio di Villanueva et al., (2022), condotto su un campione di preadolescenti e adolescenti, testimonia come l'intelligenza emotiva, autostima e bassa percezione di stress siano fattori di protezione per la sofferenza che potrebbe essere

percepita in questa età per via di tutti i cambiamenti fisici, fisiologici e sociali descritti precedentemente. In particolare, la chiarezza emotiva ovvero essere in grado di capire le proprie emozioni è un predittore verso il grado di soddisfazione della propria vita. L'intelligenza emotiva è l'insieme di abilità cognitive riferite alla gestione, alla comprensione e all'uso delle emozioni (Mayer & Salovey, 1997). Peter Salovey e John D. Mayer nel loro articolo "Emotional Intelligence" (1997) definirono l'intelligenza emotiva come: "la capacità di controllare i sentimenti ed emozioni proprie ed altrui, distinguere tra di esse e di utilizzare queste informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni". L'intelligenza emotiva è dunque composta da valutazione ed espressione, regolazione e utilizzo delle emozioni. La gestione emotiva è molto importante e incide anche sulla salute (Goleman, 1995). T. Berry Brazelton, pediatra statunitense, afferma che questo tipo di intelligenza influisce molto anche su come un bambino impara: infatti si possono delineare sette abilità, ad essa connesse, fondamentali all'apprendimento. Tali abilità consistono in: fiducia, curiosità, intenzionalità, autocontrollo, connessione, capacità di comunicare e di cooperare (Goleman, 1995). La sede della memoria è l'ippocampo, ma la sede della memoria emozionale risiede nell'amigdala, organo molto primitivo, responsabile di molte nostre risposte istintive. Come tutti ben sappiamo, le emozioni possono rendere disorganizzato il pensiero, infatti la capacità dei lobi prefrontali di preservare la memoria di lavoro può essere sabotata dai circuiti che li connettono al sistema limbico ed emozioni forti quali ansia, collera, paura, possono creare dei "rumori di fondo" (Goleman, 1996). Uno studio proposto dagli autori Pauletto et al., nel 2022, indaga come programmi di potenziamento dell'intelligenza emotiva nelle scuole possano prevenire il rischio di psicopatologia. In particolare, un anno di intervento migliora le competenze emotive e continuando si possono anche influenzare i tratti

di personalità (Viguer et al., 2017). Anche la disregolazione è una forma di regolazione delle emozioni (Cole et al., 2004). Strategie di regolazione emotiva negative come evitamento, ruminazione, soppressione, catastrofizzazione, portano a sofferenza e preoccupazione, ma non necessariamente interferiscono con le abilità sociali. Infatti, possono essere sia disadattive che adattive a seconda del contesto (Marroquin et al., 2010). L'evitamento è un processo che comporta un'eccessiva valutazione negativa di pensieri, sentimenti e sensazioni percepite come indesiderate, causando una riluttanza nello sperimentarle e sforzi per sfuggirne (Hayes, 1994; Hayes et al., 1999; cit. in Kashdan et al., 2006). La ruminazione è caratterizzata dal pensare costantemente alle possibili cause e conseguenze di una situazione, soffermandosi su di essa senza adottare una soluzione o intraprendere azioni correttive (Nolen-Hoeksema et al., 2008). La strategia della ruminazione, con l'aumentare dell'età, potrebbe essere funzionale alla costruzione e al mantenimento di nuovi rapporti sociali tra coetanei (Valle et al., 2011). Strategie negative di regolazione emotiva sono associate, però, a emozioni negative come rabbia e infelicità (Smith et al., 2022) e a livelli più elevati di sintomi della psicopatologia (Compas et al., 2017). La soppressione consiste nell'inibizione intenzionale dell'espressione emotiva e dei pensieri a essa associati, col fine di regolarla (Gross & Levenson, 1993; Wenzlaff & Wegner, 2000). Infine, la catastrofizzazione implica una percezione esagerata dell'intensità dell'evento esperito, al punto di rendere impossibile una regolazione emotiva adeguata (Rodriguez-Menchòn, 2021). In uno studio tra adolescenti (Silk et al., 2003), le strategie di regolazione emotiva sono state raggruppate in quattro categorie comprendenti: controllo primario, controllo secondario, disimpegno e impegno involontario. Le strategie che rientrano nelle categorie di impegno involontario (ad esempio, ruminazione) e disimpegno (ad esempio, evitamento) hanno avuto meno successo nella

regolazione di rabbia e tristezza. Tuttavia, contrariamente alle aspettative, anche le strategie primarie (ad esempio, problem-solving) e di controllo secondario (ad esempio, rivalutazione, accettazione) non hanno avuto successo nella riduzione delle emozioni negative e gli adolescenti che hanno avuto meno successo nel regolare le loro emozioni hanno riportato sintomi più internalizzanti ed esternalizzanti rispetto a quelli che avevano più successo regolatori (Lennarz et al., 2019). E' probabile che alcune delle strategie ritenute disadattive a lungo termine, servano nell'immediato nel regolare le emozioni di bassa e alta intensità negativa (Werner & Gross, 2010). Preadolescenti ed adolescenti, in generale, sono più sensibili all'efficacia o meno della strategia da loro scelta per la regolazione emotiva, poiché procedono per tentativi ed errori, dunque oltre alle caratteristiche personali del particolare preadolescente, ha molta influenza il contesto e l'intensità dell'evento (Lennarz et al., 2019). In letteratura emerge come una buona regolazione emotiva possa ridurre o addirittura prevenire sia problematiche internalizzanti che esternalizzanti in preadolescenza. In particolare, la presenza di strategie disfunzionali è più problematica che l'assenza di strategie funzionali (Rueth & Lohaus, 2022). È necessario, inoltre, fare attenzione perché i preadolescenti, per le loro caratteristiche e vulnerabilità date dal periodo evolutivo, potrebbero ricorrere all'utilizzo dello smartphone come strategia di regolazione emotiva per il miglioramento del tono dell'umore che richiede poco sforzo cognitivo (Mahapatra, 2019), con rischio di sviluppare problematiche legate all'emotività (Baker & Galvan, 2020). Perciò è importante la prevenzione e in caso un pronto intervento. La socializzazione delle emozioni si riferisce al processo attraverso il quale si imparano a capire, sperimentare, esprimere e regolare le loro emozioni attraverso le relazioni interpersonali (Zahn-Waxler, 2010). Il Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) ha identificato

cinque competenze fondamentali dell'apprendimento sociale ed emotivo: consapevolezza di sé (saper riconoscere le emozioni, i pensieri e la loro influenza sul comportamento; valutare i punti di forza e i limiti personali), l'autogestione (saper regolare efficacemente le emozioni, i pensieri e i comportamenti in diverse situazioni, fissare obiettivi), la consapevolezza sociale (entrare in empatia con gli altri, comprendere le norme comportamentali sociali ed etiche e i supporti disponibili), le capacità relazionali (stabilire e mantenere relazioni sane, comunicare bene con gli altri, negoziare i conflitti e cercare e offrire aiuto quando necessario) e prendere decisioni responsabili (ovvero fare scelte costruttive, valutare le conseguenze delle azioni e considerare il benessere di sé e degli altri) (Green et al., 2021). La scuola è un ambiente ottimo per migliorare le competenze emotive e i preadolescenti possono esercitare direttamente in questo ambiente le proprie abilità sociali (Pauletto et al., 2022).

1.3 SINTOMATOLOGIA INTERNALIZZANTE ED ESTERNALIZZANTE NELLA PREADOLESCENZA

Essendo la preadolescenza, come già anticipato, periodo di transizione tra infanzia e adolescenza, si è riscontrato che i soggetti in questa fascia di età sono più inclini a problemi di adattamento come disturbi di ansia, condotta e depressione, i quali hanno anche influenze negative sul loro sviluppo portandoli a disadattamento sociale (Bacter et al., 2021). Possiamo dividere le sintomatologie problematiche in internalizzanti ed esternalizzanti secondo la classificazione di Achenbach. *“Con sintomi internalizzanti si intende una categoria di sintomi che vengono sperimentati “interiormente”, che comprende stati depressivi, di solitudine, ansia e ritiro sociale”* (PDM-2, pag 422).

Gli studi di neuroimmagine sembrano suggerire che lo sviluppo cerebrale strutturale e funzionale in corso durante preadolescenza possa favorire lo sviluppo di alcuni sintomi internalizzanti, ad esempio a causa di una maggiore reattività emotiva (Ahmed, 2015). Queste vulnerabilità strutturali, associate alle nuove sfide sociali (ad esempio, il bisogno di essere accettati dai coetanei, il bisogno di indipendenza e le pressioni accademiche (Casey et al., 2010) possono rendere i preadolescenti più a rischio di sviluppare tali sintomatologie (Lee et al., 2014; Paus et al., 2008; Spear, 2000), in quanto possono generare una miriade di situazioni emotivamente gravose in cui le emozioni devono essere necessariamente regolate con successo, al fine di garantire un funzionamento adattivo (Silk et al., 2003). Ciò nonostante, una sana preoccupazione per le emozioni degli altri potrebbe aiutare i preadolescenti ad avere delle sane e soddisfacenti relazioni sociali, anche se presentano carenze di regolazione emotiva. Tra i preadolescenti, alcune sintomatologie internalizzanti comuni sono irritabilità, diminuzione della concentrazione, ritiro sociale, affaticamento, ritardo psicomotorio, disperazione, senso di impotenza e insonnia (Crowe et al., 2016). Un'altra problematica internalizzante consiste nell'abbassamento del tono dell'umore, ovvero nella così detta sintomatologia depressiva dove si mettono in atto atteggiamenti autosvalutativi e autodenigratori, incapacità di provare piacere, diminuzione dell'attaccamento affettivo, mancanza di motivazione, anedonia, alterazione dello stato sonno-veglia o perdita di energia (Ammaniti, 2019). Nello studio della depressione è stato particolarmente significativo il quesito se essa fosse un tratto categoriale o dimensionale (Solomon et al., 2001). Da un lato, la struttura diagnostica psichiatrica (ad esempio, DSM-IV; American Psychiatric Association, 1994) descrive la depressione come un disturbo qualitativamente distinto. D'altra parte, diversi ricercatori hanno sostenuto che la depressione

potrebbe essere meglio vista come una deviazione quantitativa dall'esperienza affettiva "normale" (Salomon et al., 2001). Uno studio (Hankin et al., 2005) si è occupato di indagare il costrutto della depressione in infanzia e adolescenza rilevando che si tratta di un costrutto dimensionale la cui più o meno "gravità" si colloca in un continuum qualitativo. Per via della giovane età, i preadolescenti riporteranno con meno probabilità di "essere depressi", ma hanno più probabilità degli adulti di accusare sintomi melanconici (Cook et al., 2009) o anedonia (Tandon et al., 2009). Secondo Dietz (2020), i preadolescenti che hanno avuto una diagnosi di depressione sono a rischio di compromissione interpersonale, perché continuano a sperimentare significativamente più difficoltà nelle relazioni con genitori e coetanei rispetto ai preadolescenti che non sono stati depressi. Strettamente associata con la depressione è l'ansia, altra caratteristica internalizzante, la quale include una ridotta capacità di regolare le emozioni negative (Glenn, D.E., et al., 2022). L'ansia può portare a scarse capacità sociali e di coping, ridotte interazioni sociali, bassa autostima e minori risultati accademici (McLoone et al., 2006, Rapee et al., 2005). Si tratta di uno dei disturbi infantili e preadolescenziali internalizzanti più comuni (Evans-Lacko et al., 2018). I disturbi d'ansia possono assumere molte forme e sono generalmente caratterizzati come sentimenti di tensione e pensieri preoccupanti, nonché cambiamenti fisiologici, tra cui un aumento della frequenza cardiaca, aumento della sudorazione e tremore tra gli altri (APA, 2013). Se non trattate, tali sintomatologie nell'infanzia e nell'adolescenza possono portare a una riduzione delle scelte di carriera (a causa dell'assenteismo e dei gradi scolastici inferiori), aumento dell'uso medico, depressione e abuso di sostanze in età adulta (Donovan e Spence, 2000, Rapee et al., 2005). È stato riscontrato che preadolescenti ansiosi interpretano le informazioni ambigue come minacciose più spesso rispetto ai non ansiosi (ad esempio, Hadwin et al., 1997). Si ritiene

che un'attenzione distorta ai segnali di minaccia o pericolo crei distorsioni cognitive attraverso un processo di iperattivazione. L'attenzione distorta potrebbe verificarsi per esperienze di socializzazione che rendono maggiormente sensibili a condizioni pericolose e che provocano ansia, o per via del temperamento (Zahn-Waxler et al., 2000). Il rapporto caregiver-infante è di fondamentale importanza per la creazione di un senso di comfort e di sicurezza del bambino (Ainsworth et al., 1978; Books & Bowlby, 1973; Bowlby, 1988). Infatti, esiste una significativa associazione tra attaccamento e problemi collegati a sintomatologia internalizzante (Rönnlund et al., 2006). L'attaccamento ansioso-resistente è associato ad un aumento della paura e di comportamenti inibiti nei bambini (ad esempio, Cassidy & Berlin, 1994) ed è predittivo dello sviluppo di disturbi d'ansia in preadolescenti e adolescenti (Warren et al., 1997). Altre variabili predittive possono essere la perdita di una persona cara (ad esempio, Raveis et al., 1999), la malattia mentale di un genitore (ad esempio, Downey & Coyne, 1990) e l'esposizione alla violenza della comunità e all'abuso sessuale (Caffo et al., 2005). L'ansia può intaccare la dimensione sociale, causando alti livelli di preoccupazione per la valutazione negativa degli altri verso di sé che porta alla paura e l'evitamento di un'ampia varietà di situazioni di valutazione sociale (Rapee & Spence, 2004). Le fobie peculiari dell'infanzia, legate alla separazione dall'oggetto o a oggetti esterni visti come "spaventosi e sconosciuti", man mano che si procede verso l'adolescenza si tramutano in fobie sociali (Marks & Gelder, 1965). La letteratura attesta che i ragazzi con disturbo d'ansia sociale differiscono significativamente dagli altri giovani sulle misure di confronto sociale (confronti dell'aspetto fisico, attrattività autovalutata e confronti negativi tra pari sui social media) nonché le connessioni positive tra pari (tra cui l'appartenenza scolastica auto-riferita, il numero di amici, la vittimizzazione e l'affiliazione tra pari) (Rapee., et al, 2020).

Queste problematiche sono comuni nella fascia d'età considerata e portano ad elevate compromissioni accademiche e delle attività sociali e sono correlate all'aumento del rischio di disturbi dell'umore e uso di sostanze (Burnstein et al., 2011; De Lijster et al., 2018). Una manifestazione di difficoltà sociali ed emotive può essere il ritiro dalle relazioni (Fiorenza, 2015). Durante il passaggio tra infanzia e adolescenza, stare da soli non è sempre portatore di vantaggi, anzi la maggior parte delle volte è un fattore di rischio e vulnerabilità per la comparsa o l'aumento di sintomatologia internalizzante (Hipson & Coplan, 2021). In particolare, il tempo trascorso da soli può rappresentare un fattore di rischio maggiormente per i timidi, che generalmente desiderano stare con gli altri ma scelgono di allontanarsi dal gruppo per via di ansia e/o imbarazzo. (Sette et al., 2023). La dimensione internalizzante, dunque, include problematiche riguardanti il mondo interno come depressione, ritiro sociale, ansia o problemi somatici; quella esternalizzante riguarda conflitti con l'ambiente esterno dunque iperattività, problemi di condotta, aggressività. *“Con sintomi esternalizzanti, si intende una categoria di sintomi che vengono rivolti verso l'esterno e “imposti” agli altri, e comprendono aggressività, iperattività e problematiche di condotta. Tali sintomi possono essere caratterizzati da irritabilità cronica, gravi scoppi di collera, impulsività, agiti e comportamenti rischiosi e potenzialmente autodistruttivi, con la percezione interna di perdita di controllo e possibilmente un senso di sé negativo e instabile. Possono essere presenti distraibilità, eccitazione eccessiva, ipervigilanza e insonnia, oltre che un'importante compromissione nel rapporto con i familiari e i coetanei”* (PDM-2, pag. 426- 427). Per quanto riguarda la sintomatologia esternalizzante presente in preadolescenza, monitorare l'aggressività ed esplorarne la causa può aiutare uno sviluppo sano (Liu et al., 2022). In letteratura si distingue tra aggressività reattiva e proattiva: l'aggressività reattiva consiste

nella tendenza a reagire aggressivamente in situazioni problematiche di interazione, associata a una mancata regolazione emotiva (Little et al., 2007) e l'aggressività proattiva consiste nella tendenza ad aggredire in modo pianificato, indipendentemente da presunte provocazioni, al fine di ottenere benefici (Crick & Dodge, 1996). Uno studio di Antonietti et al., (2011), ha indagato la correlazione tra queste due tipologie di aggressività e alcune capacità cognitive in un campione di bambini di 10-11 anni. I correlati cognitivi indagati sono: funzioni esecutive (clock test: Moron, 1997), abilità di pianificazione (meta-avventura: Sala & Antonietti, 2008), evocazione di pensieri aggressivi (Caravita & Gini, 2010), disattenzione ed iperattività (SDAI, SCOD). Sono emerse delle differenze a seconda della tipologia di aggressività manifestata: i preadolescenti proattivi presentavano abilità di pianificazione migliori; quelli reattivi-proattivi si sono mostrati più disattenti, iperattivi e con difficoltà nelle funzioni esecutive (Antonietti et al., 2011). Una scarsa regolazione emotiva risulta maggiormente associata a un'aggressività di tipo reattivo rispetto all'aggressività proattiva (Eisenberg et al., 2010), anche se queste sono moderatamente correlate, in quanto coloro che manifestano un'aggressività proattiva spesso mostrano anche una bassa tolleranza alla frustrazione (Ahmed et al., 2015). Alcune ricerche svolte su preadolescenti con problemi esternalizzanti (in particolare di condotta) hanno individuato delle caratteristiche definite "tratti calloso-anemozionali" che consistono in: scarsa empatia, egocentrismo, mancanza di senso di colpa, insensibilità e uso degli altri per scopi personali (Frick et al., 2014). L'aggressività proattiva in età adulta presenta associazione con tratti calloso-anemozionali in infanzia e adolescenza (Frick et al., 2003). Uno studio di Baroncelli et al., (2022) ha indagato la correlazione tra questi tratti calloso-anemozionali e l'attaccamento come causa di sviluppo di sintomatologia internalizzante o esternalizzante e ha individuato che scarso

interesse o preoccupazione per le relazioni interpersonali e la mancanza di fiducia sono fattori di rischio in preadolescenza. Secondo la teoria transazionale (Sameroff, 2009), il comportamento di un individuo è il risultato di complessi meccanismi di interazione tra l'individuo stesso e i vari sistemi dell'ambiente che lo circonda. Per quanto riguarda le componenti individuali, in letteratura si sostiene che il "hostile attribution bias" (pregiudizio di attribuzione ostile), ovvero la percezione di come l'altro si rivolge a noi, abbia un ruolo chiave di predittore di aggressività (Dodge, 2006), soprattutto in preadolescenza, dove le relazioni con i pari iniziano a diventare più complesse. Inoltre, la vittimizzazione tra pari può aumentare la probabilità di messa in atto di un comportamento aggressivo (Yao & Enright, 2022). Alcuni studi testimoniano che questo tipo di bias può indurre i preadolescenti a comportarsi in maniera più evitante, a mettere in atto comportamenti di ritiro o a manifestare sintomatologie di ansia sociale e solitudine (Bell et al., 2009; Luebke et al., 2010; Spithoven et al., 2017). Altre sintomatologie esternalizzanti per esempio, come già accennato, problematiche legate alla condotta o all'iperattività, possono influenzare negativamente le relazioni con i genitori e i coetanei (Zhang et al., 2021). Secondo l'American Psychological Association (2013), coloro che mostrano comportamenti iperattivi agitati, non sono in grado di rimanere seduti quando richiesto, corrono e si arrampicano in situazioni inappropriate, parlano eccessivamente e interrompono gli altri. Alcuni preadolescenti mostrano anche comportamenti disattenti, dimenticano le cose, sono facilmente distratti e hanno difficoltà a organizzare il loro lavoro e il loro materiale. Possono commettere errori negligenzi, hanno difficoltà a concentrare la loro attenzione sui compiti e talvolta trascurano di ascoltare quando si parla (Olivier & Archambault, 2017). Queste difficoltà possono essere accentuate dal cambiamento dalla scuola primaria alla secondaria (Evans et al., 2018). I preadolescenti che

manifestano comportamenti esternalizzanti possono anche manifestare un uso problematico dello smartphone (LaRose, 2010). Ciò è dovuto dall'impulsività e dalla ricerca di gratificazione immediata, che possono portare a esiti negativi per lo sviluppo cognitivo e per i risultati scolastici (Dontre, 2020). Molti dei sintomi comportamentali possono essere la conseguenza di emozioni scarsamente controllate, come la rabbia (APA, 2013). In questa finestra temporale sono importanti il controllo, la prevenzione e l'intervento perché queste caratteristiche esternalizzanti potrebbero esacerbarsi col crescere dell'età e sfociare in comportamenti come sfide all'autorità, vandalismo, furto e aggressività fisica (Beauchaine & McNulty, 2013; Loeber et al., 2009), in particolare nei maschi (Chi & Cui, 2020). Uno studio condotto da Mannarini et al., nel 2018, testimonia come ci sia un legame tra alessitimia, stile genitoriale e sintomatologia internalizzante o esternalizzante. Più specificamente, i preadolescenti con alessitimia ed educati con stile genitoriale evitante, manifestano maggiormente una sintomatologia internalizzante. Invece, nelle famiglie di preadolescenti con sintomatologia esternalizzante, era maggiormente la mamma a manifestare uno stile genitoriale di controllo e carenza affettiva. Dunque, questo studio testimonia che esiste una trasmissione intergenerazionale di specifici legami parentali che influenzano la regolazione emotiva e l'eventuale comparsa di sintomatologia psicopatologica internalizzante o esternalizzante. Inoltre, sembra che i preadolescenti che presentano sintomatologia internalizzante tendono a utilizzare strategie cognitive disadattive, mentre gli adolescenti con problematiche esternalizzanti più strategie comportamentali negative (Te Brinke et al., 2020). Calore e cura genitoriale sono associati a minori problematiche internalizzanti ed esternalizzanti (Mannarini et al., 2018). Un attaccamento sicuro è importante sia nella qualità della genitorialità (Karavasilis et al., 2003) che nella qualità delle

amicizie (Dwyer et al., 2010) e correlato al successo scolastico (Bergin & Bergin, 2009). Inoltre, ciò porta a prosocialità e basse tendenze aggressive (Laible, 2007; Laible et al., 2010). Dunque, è importante capire quale specifico aspetto dell'attaccamento stimolare, in maniera tale da prevenire sintomatologie internalizzanti o esternalizzanti e favorire la relazione con i coetanei (Baroncelli et al., 2022).

1.4 SELF CONTROL NELLA PREADOLESCENZA

La preadolescenza, come finestra temporale, presenta vulnerabilità a comportamenti rischiosi e ricerca della novità senza troppe opportune valutazioni, probabilmente correlate al basso livello di autocontrollo (Herpertz-Dahlmann et al., 2013). Potremmo definire l'autocontrollo come la capacità di controllare i propri impulsi, ponendo delle priorità e degli obiettivi (Milyavskaya et al., 2017). A volte l'autocontrollo include il rafforzamento di un comportamento per raggiungere un obiettivo desiderato, oltre l'inibizione di un impulso indesiderato, che può interferire con uno scopo predefinito. Un comportamento autocontrollato comprende, dunque, azioni allineate con obiettivi valutati e a lungo termine nonostante l'eventuale presenza di impulsi contrastanti che ricercano una gratificazione immediata (Duckworth & Syeinberg, 2015). Il self control è una caratteristica protettiva (Kim et al., 2018) perché conferisce autodeterminazione emotiva e comportamentale (De Ridder et al., 2012) ed è importante per una buona regolazione emotiva. Il modello cibernetico suggerisce che il self control si basa su tre processi separati: definizione degli obiettivi, monitoraggio quando il comportamento diverge dagli obiettivi e implementazione del comportamento allineato con gli obiettivi (Inzlicht et al., 2014). A livello teorico, due

importanti componenti dell'autoregolazione sono: controllo faticoso e approccio surgente o estroverso (denominato impulsività) (Rothbart et al., 2001). Il controllo faticoso è la componente cognitiva, si riferisce all'attenzione e al controllo inibitorio (Rothbart et al., 2000) ed è correlato negativamente al raggiungimento degli obiettivi (Inzlicht & Hutcherson, 2017). L'impulsività è la componente motivazionale e si riferisce alla velocità di risposta. Dunque, i funzionamenti psicologici sottostanti al self control si possono raggruppare in due categorie funzionalmente distinte: i processi volizionali e i processi impulsivi. I primi facilitano il comportamento autocontrollato e includono funzioni esecutive e strategie metacognitive apprese come la pianificazione, l'implementazione dell'attenzione e il distanziamento psicologico. Al contrario, i processi impulsivi minano il comportamento autocontrollato e includono la sensibilità alla ricompensa, la ricerca di sensazioni nuove e di soddisfare immediatamente voglie e desideri specifici (Duckwoth & Steinberg, 2015). I preadolescenti che presentano bassa impulsività sono meno inclini a sintomatologie esternalizzanti ma più propensi a internalizzare sintomi come l'ansia (Tandon et al., 2009). Uno studio di Lengua et al., (2013), ha dimostrato che, trattando i due costrutti del self control in maniera distinta, vi è un aumento della componente cognitiva nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza, ma una diminuzione del controllo di quella motivazionale, ovvero l'impulsività, data dall'irruenza emotiva che si sperimenta all'avvicinarsi dell'adolescenza. Lo stile genitoriale influisce sul controllo dell'impulsività: a uno stile autoritario e di potere viene associato un minor controllo degli impulsi (Colman et al. 2006; Lengua et al. 2007; Olson et al. 1990). Secondo il modello del processo di autocontrollo (Duckwoth & Gross, 2014) gli impulsi vengono generati in un ciclo che comprende quattro fasi: situazione, attenzione, attivazione e risposta. Un buon grado di self control implica che il preadolescente

riesca a gestire il conflitto interno tra il raggiungere un obiettivo desiderato e l'appagare un desiderio immediato che però può ledere successi a lungo termine (Duckwoth & Steinberg, 2015). Questa ambivalenza può essere maggiore in questa fascia d'età dove, secondo Moffitt (1993), è presente un vero e proprio "gap di maturità", in cui il preadolescente sente di avere maggiori conquiste in termini di autonomia, ma di non disporre di tutti i mezzi necessari per usufruirne a pieno. In questa fascia d'età si è anche molto inclini a conformarsi con i pari, che iniziano ad acquisire sempre maggior rilevanza per il preadolescente e bisogna inoltre distinguere tra autocontrollo e assecondare l'autorità (per conformismo o timore) (Eisenberg et al., 2014). In realtà, il conflitto interno e le tendenze impulsive non cessano con l'avanzare dell'età, però aumenta il grado di controllo su di esse, dunque vi è una graduale maturazione dei processi volizionali (Duckwoth & Steinberg, 2015). Lo sviluppo del self control è la chiave per un buon adattamento nell'infanzia e nell'adolescenza. Include processi che servono a modulare la reattività e l'inibizione e il controllo del comportamento (Rothbart et al., 2004) e la sua acquisizione è fondamentale per il successo in tutti i domini della vita, dalla scuola al lavoro alle relazioni (Inzlicht et al., 2014). Tra i processi psicologici che facilitano un'azione orientata agli obiettivi, e dunque autocontrollata, ci sono le funzioni esecutive. Le funzioni esecutive includono la memoria di lavoro, l'inibizione della risposta e la commutazione delle attività e sono supportate dalle aree cerebrali prefrontali. Questi processi di base consentono agli individui di sopprimere un'urgenza indesiderabile o di rafforzarne una desiderabile. Quindi, le funzioni esecutive facilitano il comportamento autocontrollato in presenza di tentazioni, consentendo agli individui di mantenere gli obiettivi astratti come rappresentazioni mentali attive e sopprimere volontariamente gli impulsi indesiderati. Fujisawa et al. (2019), in uno studio, hanno trovato un effetto significativo per

l'ambiente condiviso per quanto riguarda le funzioni esecutive osservate durante la prima infanzia. Inoltre, il self control è facilitato anche da strategie metacognitive (Duckwoth & Steinberg, 2015). Rothbart (2011) suggerisce che componenti come l'autocontrollo influiscono positivamente sulla percezione di umore basso e che strategie di regolazione emotiva possono fungere da fattori di protezione. Il basso autocontrollo, invece, è associato, oltre a problematiche di risk taking e dipendenza, a maggiori difficoltà nello sviluppo emotivo (Oliva et al., 2019). Le difficoltà di autoregolazione sono implicate nello sviluppo di problematiche emotive e comportamentali e diverse traiettorie di regolazione hanno dei risultati diversi in preadolescenza e in adolescenza (King et al., 2013). I primi aspetti di un self control in via di maturazione sono autoconsapevolezza e pianificazione di una sequenza di azioni. Di solito queste due capacità emergono intorno ai 2-3 anni e aumentano di prevalenza durante i primi anni man mano che il cervello sviluppa meccanismi più sofisticati per la pianificazione e il controllo degli impulsi (Berger, 2011). Successivamente, l'autocontrollo continuerà ad aumentare nel corso degli anni. Sia la prima infanzia che la preadolescenza sono state ipotizzate come "periodi chiave" di sviluppo e cambiamento nell'autocontrollo con implicazioni a lungo termine per i risultati futuri (McClelland & Cameron, 2012; Moffitt et al., 2011; Valcan et al., 2017). Durante il passaggio dall'infanzia all'adolescenza possiamo trovare sia tendenze reattive di undercontrol come ad esempio irrequietezza, sia tendenze reattive di overcontrol come ad esempio risposte timorose alla novità. A partire dalla preadolescenza, con un picco verso fine adolescenza, aumentano la ricerca di sensazioni forti e la bassa percezione del rischio ed è per questo che durante questo periodo si ha una diminuzione dell'efficacia dei processi di self control: è presente un vero e proprio squilibrio maturazionale tra sensibilità alla ricompensa e controllo degli impulsi

(Duckwoth & Steinberg, 2015). Inoltre, gli impulsi che possono essere immediatamente gratificati tendono ad essere più forti degli impulsi i cui benefici si ridondano più tardi nel tempo (Rachlin 2000). Le scarse capacità di autoregolazione e autocontrollo sono associate a un possibile uso eccessivo e problematico delle nuove tecnologie (LaRose, 2010; LaRose & Eastin, 2004; LaRose et al., 2003), che offrono gratificazione immediata: l'uso quotidiano di uno schermo ha un impatto negativo sulla rete di controllo inibitorio nella preadolescenza (Chen et al., 2023). In un ampio studio longitudinale su un campione multietà di bambini e preadolescenti (di età compresa tra 4 e 14 anni), le stime di ereditabilità di un basso autocontrollo variavano da moderato (circa 30%) a molto alto (circa 90%), mentre l'ambiente condiviso rappresentava lo 0%-30% della varianza, con tassi di ambiente condiviso più elevati nelle età più giovani (Connolly & Beaver, 2014). La carenza di autocontrollo può interferire anche con la prestazione scolastica: i preadolescenti, infatti, possono percepire conflitti tra gli obiettivi accademici (nuovi rispetto alla scuola primaria) e i desideri che portano a gratificazione immediata (Duckworth et al., 2019). Le responsabilità che i preadolescenti iniziano a percepire possono risultare ad essi noiose e padroneggiare nuove abilità e conoscenze è per loro intrinsecamente difficile (Bjork & Bjork 2011) e spesso causa di frustrazione e confusione (D'Mello & Graesser 2012). Un apprendimento autoregolato comprende non solo il processo volitivo di autocontrollo, ma anche processi motivazionali come l'autoefficacia accademica e le strategie di apprendimento come chiedere feedback o aiuto (Duckworth et al., 2019). Automonitoraggio, consapevolezza e strategie di modulazione delle risposte possono aiutare a elevare il grado di autocontrollo (Duckworth et al., 2019). Il self control è un aspetto del temperamento e come tale è malleabile e suscettibile alle influenze ambientali (Rothbart et al., 2000). Alcuni studi testimoniano che anche uno

svantaggio economico ha influenza negativa sul self control (Evans and English 2002; Hughes et al., 2010; Lengua, 2002; Lengua et al., 2007; Li-Grining, 2007; Mezzacappa, 2004), ma si sa poco di come il self control non smetta di svilupparsi durante l'infanzia e possa essere sviluppato e sostenuto durante l'adolescenza e di come l'ambiente e i fattori contestuali influenzino tale processo (King et al., 2013). Ciò che si può con certezza affermare è che i nuovi fattori genetici che emergono verso la preadolescenza e i conseguenti processi neurobiologici associati alla plasticità cerebrale durante questo periodo, possono portare a cambiamenti in termini di self control (Bridgett et al., 2015; Steinberg, 2010), o almeno aumentare la suscettibilità alle influenze ambientali come le crescenti richieste educative del sistema scolastico (Morrison et al., 2010).

1.5 FOCUS GROUP: STRUMENTI VALIDI PER INTERVENIRE NELLA PREADOLESCENZA

La preadolescenza e il passaggio alla scuola media portano nuove sfide e rischi come il declino accademico, il disadattamento sociale e difficoltà legate alla salute mentale. Rafforzare le competenze sociali ed emotive degli studenti attraverso interventi nelle scuole può prevenire eventuali problematiche o ridurre il disagio (Green et al., 2022). Inoltre, dalla letteratura emerge che, per la loro transitorietà, gli anni della scuola media sono un periodo di tempo ideale per l'erogazione di interventi per aumentare il funzionamento sociale ed emotivo (January et al., 2011). Inoltre, come trattato nei precedenti paragrafi, durante la preadolescenza inizia a formarsi l'identità. "L'identità nasce da un rapporto dell'individuo con la sua soggettività e la sua storia, con gli altri e non si costruisce soltanto intorno alla

domanda: *chi sono io?*, ma anche intorno alle domande: *chi sono io in rapporto agli altri?* e *chi sono gli altri in rapporto a me?* Gli altri, con le loro valutazioni, conferme, rifiuti o disconferme, incidono in modo decisivo sulla costruzione dell'identità, nelle sue diverse sfaccettature.” (Oliverio Ferraris, 2000, p. 20). “La discussione tra “pari” recupera la dimensione relazionale nella rilevazione delle opinioni, permettendo ai partecipanti di utilizzare una forma per la loro consueta comunicazione e di espressione” (Corrao, 2000). Le discussioni tra pari portano alla prevenzione delle incomprensioni, alla ricerca di soluzioni migliori, all'apprendimento alla scoperta e al pensiero creativo, e a migliori competenze sociali, come il comportamento amichevole ed equo nelle relazioni interpersonali (Slavin, 2014). Tra gli strumenti di intervento utilizzabili nelle scuole per favorire la discussione tra pari ci sono i focus group. Esistono varie definizioni in letteratura per i focus group ma tutte queste sono accomunate dalle loro caratteristiche di discussione organizzata (Kitzinger, 1994) e interazione sociale (Kitzinger, 1995). Powel e Single (1996), definiscono i focus group come gruppi di individui selezionati e riuniti dai ricercatori per discutere e commentare, con la loro personale esperienza, l'argomento oggetto della ricerca (Gibbs, 1997). I focus group sono, dunque, dei gruppi tematici, in questo caso con funzione psicoeducativa, dove c'è un conduttore e i partecipanti sono distribuiti in cerchio. Sono gruppi focalizzati di ricerca qualitativa il cui scopo è entrare in profondità rispetto ad un argomento in particolare. Le caratteristiche generali dei focus group sono il coinvolgimento delle persone, la serie di incontri, l'omogeneità dei partecipanti rispetto agli interessi di ricerca, la generazione di dati qualitativi e la discussione focalizzata su un argomento, determinato dallo scopo della ricerca (Freitas et al., 1998). I risultati ottenuti dall'applicazione dei focus group sono particolarmente efficaci nel fornire informazioni su come le persone

pensano, sentono o agiscono riguardo a un argomento specifico (Freitas et al., 1998). Essi si basano sull'interazione, spontanea anche se guidata, all'interno del gruppo, che ne è il focus o oggetto di analisi ed è creata a partire dagli argomenti forniti dal ricercatore (Morgan, 1997; Freitas et al., 1998). Dunque, elemento essenziale per il funzionamento di questi gruppi è garantire che i partecipanti abbiano un'esperienza o almeno una specifica opinione riguardo le tematiche scelte e trattate, che ci sia un conduttore, con adeguata formazione disposto a fornire una guida esplicita e che le esperienze soggettive dei partecipanti siano esplorate in relazione a domande di ricerca predeterminate (Gibbs, 1997). I partecipanti si influenzano a vicenda attraverso le idee e i contributi che emergono durante la discussione (Freitas et al., 1998). La dimensione grupppale è molto importante per la cura, infatti anche la terapia individuale può essere vista come grupppale. In gruppo si crea un network comunicativo e supportivo che unisce i componenti e intensifica le dinamiche individuali (Neri, 2017). La potenza del gruppo si rispecchia anche nella gamma emotiva. Le emozioni hanno anche una loro dimensione grupppale, sono dinamiche e derivano da identificazioni e proiezioni reciproche che si rafforzano in tale contesto (Smith & Mackie, 2015). I focus group possono essere utilizzati nelle fasi preliminari o esplorative di uno studio (Krueger & Casey, 2015); durante uno studio, magari per valutare o sviluppare un particolare programma di attività (Race et al., 1994); o dopo che un programma è stato completato, per valutarne l'impatto o per generare ulteriori percorsi di ricerca (Gibbs, 1997). I dati prodotti da questa tecnica sono le trascrizioni delle discussioni avvenute e degli eventuali commenti del conduttore o di colui/colei che trascrive (Freitas et al., 1998). Krueger e Casey (2015) e Morgan (1988) hanno individuato una serie di vantaggi svantaggi nell'utilizzo di questa tecnica. Alcuni vantaggi sono che il focus group: permette di esplorare temi e argomenti e da essi generare ipotesi;

permette una raccolta dati basata sull'interazione gruppale, centrata sull'argomento di ricerca interessato. Alcuni svantaggi invece sono: è difficile separare l'interazione in gruppo dal comportamento individuale; l'interazione del gruppo forma un'atmosfera sociale e i dati dovrebbero essere interpretati all'interno di quel contesto; la discussione dovrebbe essere condotta in un'atmosfera che faciliti il dialogo (Freitas et al., 1998). Il beneficio dei partecipanti non va, però, sottovalutato: si tratta dell'opportunità di mettersi in gioco e di interagire attraverso dei temi conduttori, di essere coinvolti in processi di interazione che possono aiutare a sviluppare social skills e processi di crescita individuale attraverso un percorso collettivo. Non sempre si tratta di un'attività semplice, soprattutto per i soggetti più timidi o introversi, ma tutti possono trarne vantaggio (Kitzinger, 1995). Come già trattato nei precedenti paragrafi, durante la preadolescenza i pari iniziano ad acquisire sempre più importanza, i coetanei e gli amici intimi diventano una parte centrale della vita sociale dei preadolescenti (Hartup & Abecassis, 2002), fungendo da contesto interpersonale sempre più rilevante per la socializzazione delle emozioni (Kwon et al., 2021).

Nei prossimi capitoli analizzeremo come l'utilizzo di focus group in due classi di preadolescenti ha influito sulla regolazione emotiva, sintomatologia internalizzante ed esternalizzante e autocontrollo.

CAPITOLO DUE: LA RICERCA

2.1 OBIETTIVI E IPOTESI

Come trattato nel precedente capitolo, la preadolescenza è un periodo di vulnerabilità, caratterizzato da cambiamenti nello sviluppo fisico, ormonale, cognitivo, comportamentale ed emotivo, nonché da cambiamenti nelle relazioni sociali e scolastiche (Mascia et al., 2023). Durante questa fase di sviluppo, molte aree della vita sono accompagnate da intense emozioni negative nella vita quotidiana (Silk et al., 2003) con relazioni tra pari spesso instabili (Furman & Collins, 2009) e una diminuzione del sostegno percepito da parte di genitori (Furman & Buhrmester, 1992). La preadolescenza è proposta come un periodo distinto in cui i cambiamenti che osserviamo più manifesti nell'adolescenza iniziano a prendere forma e iniziano ad apparire: un senso di scempenso interno e un aumento del conflitto nelle relazioni, in particolare, con i coetanei e con i genitori (Mascia et al., 2023). Dunque, nonostante il rappresentarsi lo stato emotivo delle altre persone diventa sempre più accurato (Crocetti & Agosta, 2007), la capacità di regolazione emotiva inizia a complicarsi per via dei cambiamenti e degli sbalzi d'umore tipici di quest'età. Dall'infanzia all'adolescenza le funzioni esecutive, la complessità cognitiva e la comprensione delle emozioni rilevanti per monitorare e valutare le proprie reazioni emotive (Thompson et al., 2011) diventano più sofisticate, con la conseguenza che la regolazione delle emozioni individuali includa anche imparare a posticipare l'appagamento immediato per perseguire obiettivi a lungo termine (Zimmermann & Iwanski, 2014). Ciò nonostante, per via dei cambiamenti in termini di self control, per i preadolescenti è difficile perseguire obiettivi a lungo termine poiché è presente

un vero e proprio squilibrio tra sensibilità alla ricompensa e controllo degli impulsi (Duckwoth & Steinberg, 2015). Di conseguenza, essi sono più inclini a comportamenti che concernono la ricerca del rischio e l'appagamento immediato piuttosto che l'attesa della ricompensa. In questo periodo di transizione, si verifica, dunque, un marcato sviluppo e cambiamento sociale, biologico e psicologico (Anderson et al., 2000) e l'eventualità della comparsa di una sintomatologia internalizzante o esternalizzante diventa più saliente (Kessler et al., 2005). In letteratura sono stati individuati dei fattori individuali e relazionali che possono influenzare positivamente il benessere dei preadolescenti in questa fascia di età: livelli di consapevolezza emotiva e autostima, amicizia, ruoli di supporto e azioni di aiuto e sostegno da parte degli insegnanti e dei genitori. I programmi di intervento si concentrano principalmente sul miglioramento delle capacità di regolazione emotiva e sociale che influenzano positivamente anche i risultati accademici (Mascia et al., 2023). Cohen e Wills (1985) hanno esaminato l'importanza del ruolo del sostegno sociale durante le situazioni stressanti: in primo luogo, il sostegno sociale funge da cuscinetto contro lo stress e in secondo luogo, essere parte di una rete sociale è utile per l'individuo. Il sostegno sociale percepito può essere molto importante durante l'adolescenza, dove gli individui sperimentano rapidi cambiamenti biologicamente, emotivamente e socialmente (Evans et al., 2018). La preadolescenza è una fase difficile e complessa e poter beneficiare di una rete sociale di supporto può, dunque, fungere da fattore di protezione per le problematiche sopra descritte. La dimensione grupale crea un network supportivo fondamentale per un buon sviluppo, anche perché nell'età considerata si smette di far affidamento solamente sui caregiver e le figure adulte e iniziano ad acquisire sempre più importanza i rapporti con i pari (Blum et al., 2022). Inoltre, buoni livelli di prosocialità nei confronti dei pari possono diminuire la

sintomatologia esternalizzante (Olivier & Archambault, 2017). La scuola è l'ambiente più importante per il potenziamento delle abilità emotive e sociali. Molti ricercatori ritengono che, il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado sia uno degli eventi più stressanti sperimentato nella preadolescenza (Chung et al., 1998; Coelho e Romão, 2016). Le preoccupazioni durante questo periodo, infatti, iniziano ad avere a che fare con la paura dei bulli, l'inizio della sperimentazione del sentimento di perdita e lutto, le nuove relazioni tra pari e l'ansia di far fronte ad un aumento del carico di lavoro scolastico (Zeedyk et al., 2003). Si può dunque ipotizzare che progetti di intervento scolastico basati su focus group possano apportare benefici al benessere psicologico dei preadolescenti.

Date le suddette premesse, la presente ricerca, avvalendosi dei dati raccolti in un campione di preadolescenti italiani clinici e non, ha l'obiettivo di indagare come la partecipazione a focus group influenzi la regolazione emotiva, l'autocontrollo e sintomatologie internalizzanti ed esternalizzanti. A tal proposito verrà condotta un'analisi qualitativa attraverso la tecnica del text mining, che rileverà i temi ricorrenti. Questa ricerca nasce dal progetto Look@Me (L@M), che verrà spiegato in seguito (vedi paragrafo 2.2) e ha lo scopo di esplorare i temi attorno ai quali vertono maggiormente tali gruppi attraverso un'analisi qualitativa dei trascritti dei focus group condotti in due classi seconde provenienti da due differenti scuole secondarie. Tale analisi consiste nell'utilizzo della tecnica del text mining, ovvero una tecnica di data mining applicata al materiale narrativo (Falavigna, 2021).

L'obiettivo finale è quello di mettere in luce i temi maggiormente ricorrenti emersi durante i focus group effettuati, che avevano come focus principale la regolazione emotiva, il self control e le sintomatologie internalizzanti ed esternalizzanti in preadolescenza. Verranno, quindi, prese in considerazione le parole maggiormente ricorrenti (in percentuale) in

relazione alle tematiche affrontate, e verranno descritte ed esplorate le connessioni tra esse, ponendo l'accento su cosa queste interazioni abbiano suscitato nei preadolescenti e cosa abbia fatto emergere in loro.

2.2 CRITERI DI INCLUSIONE ED ESCLUSIONE

I criteri di inclusione per la partecipazione ai focus group sono stati i seguenti: far parte delle classi delle scuole secondarie di primo grado in cui si è effettuato il progetto intervento L@M, dunque un'età compresa tra gli 11 e i 14 anni (preadolescenza); aver firmato il consenso informato da parte di entrambi i genitori (esclusi casi particolari tra cui irreperibilità di un genitore o problemi familiari); volontà del preadolescente di partecipare.

L'assenza di queste caratteristiche rappresenta il criterio di esclusione per la partecipazione ai focus group e dunque a questa ricerca qualitativa.

2.3 PROGETTO L@M

Questa ricerca nasce da Look @ Me, progetto di ricerca e intervento per la prevenzione secondaria dei comportamenti a rischio negli adolescenti. È diretto a minori in condizione di disagio, oggetto di attenzione clinica, disturbi psichiatrici o abusi e problemi relazionali, problematiche connesse all'uso di internet e smartphone e social network, all'integrazione sociale e culturale e difficoltà economiche e sociali. L@M, si occupa di problematiche legate al self harming, e a smartphone e social network. Questi due fenomeni sono molto diffusi durante l'adolescenza e preadolescenza. Il self harming è sottostimato sia dalle famiglie che

dai servizi socio-sanitari. L'autolesionismo non suicidario (NSSI) colpisce dal 15% al 20% degli adolescenti, in modo particolare le ragazze, ed è un forte predittore di eventuali tentativi di suicidio e casi di suicidio. Ricerche recenti indicano che le ragazze preadolescenti con ADHD che sono anche maltrattate sono a rischio allarmante di NSSI e tentativi di suicidio nell'adolescenza e che gli effetti congiunti di queste vulnerabilità sono sufficienti per una prevenzione mirata. Le vulnerabilità a condotte di NSSI sono disregolazione emotiva e impulsività o fattori di rischio come abusi familiari (Beauchaine & Cicchetti, 2019). Per quanto riguarda l'uso problematico degli smartphone, invece, sappiamo che più di metà dei preadolescenti usa i social media (Fardouly et al., 2018), nonostante siano al di sotto dell'età minima per avere un account social. La ricerca suggerisce che il tempo trascorso sui social è direttamente proporzionale a una visione negativa della propria immagine corporea (Fardouly & Vartain, 2016) e a maggiori sintomi depressivi (McCrae et al., 2017). In letteratura si è trovata anche una correlazione con i disturbi di ansia e i social media, anche se meno drastiche (Prizant- Passal et al., 2016). Le preoccupazioni per l'immagine corporea e i sintomi depressivi aumentano durante la preadolescenza e con l'uso concomitante dei social network (McLaughlin et al., 2015). Pochi studi hanno esaminato le associazioni tra il tempo che i preadolescenti trascorrono navigando sui social media (cioè l'uso passivo) e le loro preoccupazioni per l'immagine corporea e i sintomi depressivi (Fardouly et al., 2018). I preadolescenti possono essere attratti dai social media per vari motivi: uno di questi è che i coetanei diventano più salienti al loro interesse (Brown & Larson, 2009) e queste piattaforme permettono di interagire con loro. Inoltre, dati i cambiamenti fisici, cognitivi e sociali (Eccles, 1999) che, come descritto nel capitolo precedente avvengono durante questa età, i preadolescenti possono guardare altri come loro e determinare cosa sia normale o

desiderabile (Fardouly et al., 2018). Tuttavia, gli adolescenti sono più propensi a fare confronti sull'aspetto esteriore rispetto ai preadolescenti (Jones, 2001). Il progetto di ricerca Look @ Me è stato approvato dal Comitato Etico per la Ricerca in Psicologia dell'Università degli Studi di Padova (num.3713 del 31/07/2020). Nell'anno preso in considerazione, 2022-2023, il progetto intervento si è svolto in cinque scuole secondarie di primo grado: due del centro di Padova (istituto Pascoli, istituto Mameli) e tre della provincia (Cadoneghe, Caselle e Tencarola). Sono state coinvolte principalmente le classi seconde, alcune prime e una terza, dunque il campione consiste in un gruppo di preadolescenti dagli undici e i tredici anni. Prima di iniziare, il progetto è stato presentato alle classi ed è stato raccolto il consenso informato da parte di entrambi i genitori per la partecipazione del figlio/a. Per garantire la privacy, è stato affidato ad ogni preadolescente un codice alpha-numeric, al quale fare riferimento per l'identificazione. Successivamente, sono stati somministrati i test tramite una survey online al computer nelle varie classi, per una durata complessiva di 50 minuti. Una volta somministrati i test a tutte le classi, sono stati analizzati e si sono stesi i profili di funzionamento di ogni singolo ragazzo. Questi sono stati suddivisi in clinici, nella media e a rischio. Successivamente sono stati effettuati i colloqui individuali con i ragazzi clinici e a rischio, singolarmente e con i loro genitori. La fase successiva riguarda i focus group, di cui parlerò in maniera approfondita successivamente. Infine, sono stati ri-somministrati i test per valutare il grado di efficacia dell'intervento, per controllare nuovamente come stanno i ragazzi in questione e l'evoluzione del loro stato nei mesi. Infine, sono state fatte le restituzioni dell'andamento della ricerca intervento ai genitori e ai professori. In letteratura, si attesta che i programmi di intervento e prevenzione attuati nelle scuole sono efficaci, sono vie ideali, in quanto possono ridurre la stigmatizzazione, promuovere la socialità e sono visti

come sistemi di apprendimento, dunque, possono portare all'acquisizione di capacità specifiche e risorse (Neil et al., 2009).

2.4 PROGETTO L@M: FOCUS GROUP

I focus group in questo progetto-intervento sono stati rivolti alle classi delle scuole sopra citate, alcuni coinvolgendo l'intera classe divisa a metà, altri prendendo solo le persone a rischio o cliniche e creando un gruppo che vada al di fuori del gruppo classe. Questo elaborato prenderà in considerazione due insiemi di focus group, uno riguardante metà classe dell'istituto Mameli, l'altro, preadolescenti clinici e a rischio dell'istituto secondario di primo grado di Caselle. I gruppi sono divisi per temi, sono composti da sei incontri, ognuno della durata di un'ora e mezza con una tematica protagonista.

Durante il primo incontro la conduttrice domanda che cosa i preadolescenti si aspettino da quello spazio. Questi, non del tutto ignari dello scopo dei suddetti incontri, sanno che si tratta di qualcosa che li aiuterà a sentirsi meglio, con loro stessi e con il loro intorno, a migliorare la comunicazione e il controllo e la padronanza delle loro emozioni. Per presentarsi e conoscersi viene chiesto di dire, oltre al proprio nome, a turno l'animale con cui ci si identifica, spiegando la motivazione. Durante il primo incontro si è introdotto il tema delle emozioni e si sono usate le carte Dixit, gioco di carte creato nel 2008 da Jean-Louis Roubirra e illustrato da Marie Cardouat. Le illustrazioni sono fantasiose ed evocative e per questo hanno il potere di permettere ai preadolescenti di associare liberamente le loro sensazioni alle figure e far emergere una parte del loro mondo interno. Questo perché tale gioco da tavolo attiva fortemente i meccanismi di proiezione, offre agli adolescenti con difficoltà di

simbolizzazione (e non solo), una rappresentazione figurativa della loro esperienza e attraverso il gruppo una possibilità di messa in gioco. Ciascun ragazzo può, così, mostrare le sue capacità di immaginazione, creazione e adattamento e le sue inibizioni. Il fatto che venga presentato come un gioco aiuta a contenere le angosce e le ansie suscitate dalla situazione (Ikiz & Béziat, 2020). Durante il secondo incontro il tema principale consiste nei social network e nel loro utilizzo. È difficile far rispettare un determinato tema ai ragazzi perché hanno molto bisogno di quello spazio come libera espressione e di evadere i confini di una conduzione. A seconda dello specifico gruppo e delle esigenze individuali e collettive questa attività è stata indirizzata diversamente. In una classe (quella della scuola Mameli) si è richiesto di stendere degli eventuali profili social su un foglio di carta, per poi parlarne la volta successiva, in altre classi si è mostrato un video di una ragazza che, a causa della diffusione di un suo video nei social, si è tolta la vita. Si sono condotte riflessioni sull'uso dei social, sui gruppi whatsapp, sull'uso di Internet. Durante il terzo incontro si riprende un po' ciò che si è fatto nel primo e nel secondo, il tema è: la confusione che si prova nel non saper capire le emozioni esperite. Come già esplorato nel primo capitolo, durante la preadolescenza il controllo emotivo presenta vulnerabilità (Bacter et al., 2021). Sentirsi confusi, a volte, ci fa sentire più soli (Smorti, 2007). Durante il quarto incontro si sono svolte attività di gruppo o di coppia, per aumentare il grado di intimità tra i partecipanti e farli riflettere sulle loro emozioni e sulla relazione con se stessi e con l'altro al di fuori da sé. La capacità di comprendere le proprie emozioni e quelle degli altri, che maturano con la funzione riflessiva che si acquisisce all'incirca in questa fascia d'età, permette lo sviluppo di una relazione e di un confronto empatici (Crocetti & Agosta, 2007). L'obiettivo è vedersi con gli occhi dell'altro. Durante il quinto incontro sono state fatte vedere delle immagini contenenti

illusioni ottiche e si è lavorato sulle prese in giro. Infatti, è naturale a questa età iniziare un po' a prendersi in giro, ma non tutte le prese in giro sono uguali. È importante il consenso. In alcuni gruppi si è parlato di autolesionismo, dipendenza e delle strategie che aiutano a non mettere in atto certi meccanismi. Il sesto e ultimo incontro verte su un'attività di classe e conclusiva rispetto all'esperienza dei focus group, in maniera tale da inquadrare i progressi, creare maggiore aggregazione e lasciare una traccia del percorso costruito e attraversato insieme. I preadolescenti hanno dovuto dire una qualità e un punto debole del gruppo classe. In un altro gruppo le qualità e i punti deboli sono stati indagati da ciascuno dei partecipanti come individui e poi, attraverso la condivisione, diventavano spinta alla comprensione reciproca e all'aggregazione.

Ciò che verrà indagato nei prossimi capitoli consiste nello scovare i principali temi emersi nelle discussioni tra i pari e come questi abbiano influito nel buon funzionamento dell'attività.

CAPITOLO TRE: IL METODO

3.1 PARTECIPANTI E PROCEDURA

Il seguente lavoro di ricerca considera i dati raccolti nell'anno attuale (2023) attraverso la partecipazione ai focus group del progetto di ricerca-intervento Look@Me (L@M) in scuola secondaria di primo grado di Padova e una della provincia (Caselle) per un totale di N=21 preadolescenti di due classi seconde (mediana= 12 anni). In particolare: N = 8 preadolescenti, di cui n = 3 maschi (37.5%) e n = 5 femmine (62.5%) della scuola superiore di secondo grado di Caselle (mediana 12 anni); N = 13 preadolescenti, di cui n = 9 maschi (69.2 %) e n = 4 femmine (30.8%) della scuola superiore di secondo grado della Mameli (mediana = 12 anni). I preadolescenti hanno potuto partecipare ai focus group previa volontaria partecipazione del singolo, comunicata oralmente al momento della presentazione del progetto e tramite la compilazione con firma da parte di entrambi i genitori di un consenso informato. Il suddetto consenso informato include due firme per i genitori: la prima riguarda la partecipazione del figlio alla ricerca intervento e la seconda concerne il consenso a essere ricontattati in caso il figlio presenti eventuali problematiche a livello sub-clinico, emotive o comportamentali, emerse dalla compilazione dei test (Informativa ex art 13. Lgs. 196/2003 per il trattamento di dati sensibili). Si garantisce la riservatezza dei dati (vedi paragrafo 2.3 Progetto L@M).

I focus group svolti in entrambe le classi prese in considerazione sono stati organizzati e suddivisi in 6 sessioni (vedi paragrafo 2.4 Progetto L@M: focus group), ciascuno della durata di 90 minuti. Sono stati condotti da una moderatrice e un'osservatrice silente ha trascritto,

manualmente e successivamente riportato al computer, le interazioni avvenute durante gli incontri.

Al termine delle sei sessioni di focus group per ciascuna scuola secondaria di primo grado, sono stati somministrati nuovamente i questionari con le medesime batterie di test della fase di screening per una valutazione di follow-up.

3.2 STRUMENTI

I focus group, come già trattato nel capitolo precedente (2.4), sono stati strutturati in sei incontri, ciascuno della durata di 90 minuti e in cui si sono trattati i temi descritti nel paragrafo citato sopra.

I temi sono riassumibili in: social network e uso di internet, emozioni negative e positive e strategie per regolarle, self harming, rapporti tra pari e con gli insegnanti, conformismo e differenze, solitudine, consenso. La conduttrice non poneva una precisa domanda, ma indirizzava i preadolescenti verso un'interazione rispettosa nei confronti del gruppo e riflessiva riguardo le tematiche sopra citate. Il clima spesso era caotico, soprattutto nella classe della scuola secondaria di primo grado Mameli, tuttavia la conduttrice è sempre riuscita a rendere il gruppo collaborativo attraverso le varie attività proposte e il richiamo all'attenzione, all'ascolto e al rispetto. In questa scuola, i partecipanti considerati facevano tutti parte della stessa classe, a differenza dei ragazzi della scuola di Caselle, i quali appartenevano a tre classi differenti. Ciò nonostante, era presente maggiore frammentazione in quella che avrebbe dovuto essere una singola classe che nei focus group di Caselle, dove il processo di conduzione e interazione è stato più fluido, semplice e lineare. Inoltre, i

preadolescenti della scuola Mameli erano sia non clinici, che clinici/a rischio, mentre quelli appartenenti ai focus group della scuola di Caselle erano per lo più clinici e a rischio. Per condurre questa ricerca sono state utilizzate le trascrizioni di questi focus group, che sono state eseguite a penna su un quaderno dall'osservatrice silente e poi riportate su un documento word. Per applicare la tecnica del Text Mining si sono apportate alle trascrizioni le modifiche spiegate successivamente (vedi paragrafo 3.3). Nel presente elaborato verrà effettuata un'analisi qualitativa ed esplorativa del testo, la quale non terrà dunque in considerazione i dati quantitativi ricavati nel progetto L@M (vedi paragrafo 2.3). Ci si baserà unicamente sulla descrizione di quanto è emerso dai trascritti.

3.3 ANALISI DEI DATI

Le analisi sono state condotte tramite il software R (R Development Core Team, 2021).

Si tratta di un'analisi di tipo qualitativo utilizzando l'approccio del Text Mining, una tecnica di Data Mining applicata al materiale narrativo, con lo scopo di raccogliere dati qualitativi dai trascritti dei sei incontri per ciascuna delle due classi prese in considerazione. Il Text Mining è un insieme di tecniche e metodi usati per il processamento automatico del linguaggio testuale disponibile su file elettronici. Ha come obiettivi: estrarre e strutturare i contenuti e i temi per una rapida analisi (di tipo non letterario); scoprire informazioni nascoste e/o rendere automatiche alcune decisioni. L'obiettivo di questo elaborato, tramite la tecnica sopra descritta, è quello di individuare i temi maggiormente ricorrenti durante i focus group considerati al fine di indagare l'utilità di questi per il miglioramento dei costrutti trattati nel capitolo uno (LA TEORIA), per quanto concerne l'età della preadolescenza.

Con il fine di condurre questa ricerca è stato utilizzato il pacchetto R “Quanteda” (Benoit et al., 2018). Le analisi sono state effettuate sulle trascrizioni delle interazioni avvenute nelle sessioni dei focus group e sono avvenute in questo ordine: le trascrizioni sono state prima ripulite sostituendo le lettere maiuscole con quelle minuscole ed eliminando numeri, punteggiatura, i nomi degli interlocutori, i commenti dell’osservatrice esterna e le *stopwords*, ovvero le parole più frequenti che avrebbero fuorviato la ricerca (es: appunto, c’è, boh). Successivamente, le interazioni dei partecipanti sono state raggruppate: ogni gruppo comprendeva tutte le parole più frequenti in ciascuno dei sei incontri svolti per ciascuna delle due classi. Sono state riportate solo le parole più frequenti e si sono scelte le più salienti per rispecchiare l’andamento tematico degli incontri, a condizione che ricorressero almeno tre volte all’interno del set di dati. Sono stati creati dei sotto-file per condurre due analisi: (1) analisi delle frequenze delle parole e (2) i digrams maggiormente frequenti. Sono state considerate frequenti quelle parole che venivano ripetute un minimo di tre volte e in linea con le tematiche di regolazione emotiva, self control e disturbi internalizzanti ed esternalizzanti e per quanto riguarda i digrams sono state scelte le parole con almeno tre occorrenze (Bassi et al., 2022).

CAPITOLO QUATTRO: I RISULTATI

4.1 RISULTATI

Dalle analisi dei dati svolte con la tecnica del Text Mining (vedi paragrafo 3.3) sono state estratte N= 1725 parole totali, dalle quali sono state selezionate le più salienti per quanto riguarda la regolazione emotiva, il self control e le sintomatologie internalizzanti ed esternalizzanti in preadolescenza. Le parole maggiormente ricorrenti sono rappresentate graficamente nelle figure successive (*Figura 1* e *Figura 2*), con il criterio di avere come minimo tre occorrenze nel trascritto. Nelle *Word Cloud* (ovvero nelle rappresentazioni visive delle parole che da questa analisi sono risultate essere maggiormente ricorrenti) la grandezza dei fonemi è direttamente proporzionale alle frequenze di questi in tutto il testo e la loro disposizione è centrifuga con il diminuire della frequenza. La *Figura 1* concerne i trascritti dei focus group effettuati nella scuola secondaria di primo grado Mameli, mentre la *Figura 2* concerne i trascritti dei focus group effettuati nella scuola secondaria di primo grado di Caselle.

In seguito, verranno riportate le due tabelle delle parole selezionate per la ricerca: una tabella per le parole ricorrenti e salienti dei trascritti della scuola secondaria di primo grado Mameli e l'altra per le parole ricorrenti e salienti dei trascritti della scuola secondaria di primo grado di Caselle.

Per quanto riguarda la scuola Mameli (*Tabella 1*), dal quadro complessivo è stata effettuata una selezione che ha permesso di considerare n = 205 radici di fonemi. A seguito di un lavoro di unione di sinonimi, di flessioni e declinazioni e di selezione dei fonemi maggiormente salienti per quanto riguarda i costrutti indagati in questo elaborato, sono emerse n = 58 radici di fonemi e i vocaboli riportati nella *Tabella 1* ne esprimono una declinazione generalizzata del concetto. Ad esempio, la parola “giocare” considera le diverse radici emerse nel Text Mining come “giocare”, “gioco”, “gioca”, “giochi”, “giochiamo”, “giocavo”, ecc. In tabella sono inoltre riportate le percentuali riferite alla somma delle frequenze delle radici prese in esame (205, 11.88 % dei trascritti dei sei focus group per ciascuna delle due scuole).

Parola	Frequenza	Parola	Frequenza
giocare	2.86%	disturbare	0.42%
simpatia	2.36%	pregiudizio	0.42%
rabbia	1.52%	paura	0.34%
parlare	1.94%	allenarsi	0.34%
amicizia	1.43%	videogiochi	0.34%
basket	1.26%	chat	0.34%
telefono	1.18%	litigare	0.34%
prof	1.01%	minecraft	0.34%
calcio	0.93%	divertente	0.34%
tristezza	0.93%	gatto	0.34%
sorella	0.93%	libro	0.34%
fratello	0.93%	divertente	0.34%
bravo	0.93%	vivace	0.34%
male	0.84%	sensibile	0.34%
fastidio	0.84%	femmine	0.34%

dormire	0.84%	intelligente	0.25%
compagnia	0.76%	amichevole	0.25%
razzista	0.76%	tecnologia	0.25%
buono	0.59%	social	0.25%
scarpe	0.59%	genitori	0.25%
antipatico	0.59%	instagram	0.25%
felice	0.51%	tik	0.25%
famiglia	0.51%	tok	0.25%
aiutare	0.51%	religione	0.25%
tristezza	0.42%	leggere	0.25%
scuola	0.42%	ascoltare	0.25%
zitta	0.42%	stupido	0.25%
casino	0.42%	elementari	0.25%
gentilezza	0.42%	offendere	0.25%

Tabella 1- Frequenze dei vocaboli (generalizzati) presi in esame nei trascritti dei 6 focus group (n=6) della scuola Mameli.

Come si può vedere dalla *tabella 1*, le parole maggiormente frequenti nei focus group di questa scuola sono: “giocare”, “simpatia”, “rabbia”, “parlare”, “amicizia”, “basket”, “telefono”, “prof”.

Per quanto riguarda la scuola di Caselle (*Tabella 2*), dal quadro complessivo è stata effettuata una selezione che ha permesso di considerare n = 270 radici di fonemi. A seguito di un lavoro di unione di sinonimi, di flessioni e declinazioni e di selezione dei fonemi maggiormente salienti per quanto riguarda i costrutti indagati in questo elaborato, sono emerse n = 64 radici di fonemi e i vocaboli riportati nella *Tabella 2* ne esprimono una declinazione generalizzata del concetto. Ad esempio, “sentire”, “sentirsi”, “sento”, “sentivo”, “sentiva”, ecc. Oppure le parole “mamma” o “papà” erano presenti anche con i sinonimi “madre”, “padre”. In tabella sono inoltre riportate le percentuali riferite alla somma delle frequenze delle radici prese in esame (270, 15.65 % dei trascritti dei sei focus group per ciascuna delle due scuole).

Parola	Frequenza	Parola	Frequenza
sentire	1.91%	prof	0.70%
person*	1.80%	sensibile	0.35%
amic*	1.68%	compagnia	0.29%
nonni	1.39%	disegnare	0.29%
casa	1.28%	bisogno	0.29%
telefono	1.39%	diverso	0.29%
male	1.10%	divertente	0.29%
mamma	1.29%	triste	0.29%
bello	0.99%	covid	0.23%
genitori	0.87%	fastidio	0.23%
arrabbiarsi	0.75%	tristezza	0.23%
simpatia	0.75%	parolacce	0.23%
solitudine	0.75%	instagram	0.23%
fratelli	0.70%	noioso	0.23%
paura	0.64%	rapportarsi	0.23%
giocare	0.58%	scherzare	0.23%
scuola	0.58%	drogarsi	0.23%
papà	0.58%	perdere	0.23%
morte	0.58%	gentile	0.23%
libro	0.52%	estroverso	0.23%
computer	0.52%	controllare	0.17%
leggere	0.46%	calcio	0.17%
colpire	0.46%	emozioni	0.17%
musica	0.46%	felice	0.17%
lasciare	0.46%	insieme	0.17%
brutto	0.46%	ginnastica	0.17%
basket	0.46%	profilo	0.17%
sorella	0.46%	apparenze	0.17%
youtub	0.41%	litigare	0.17%
piangere	0.41%	punizione	0.17%
interrogare	0.41%	intelligente	0.17%

Tabella 2- Frequenze dei vocaboli (generalizzati) presi in esame nei trascritti dei 6 focus group (n=6) della scuola di Caselle.

Come si può vedere dalla *tabella 2*, le parole maggiormente frequenti nei focus group di questa scuola sono: “sentire”, “persone”, “amici”, “nonni”, “casa”, “telefono”, “male”, “mamma”.

Confrontando le due tabelle (*Tabella 1* e *Tabella 2*), si può notare che tra le frequenze di vocaboli superiori all'1% compare in entrambe la parola "telefono".

Assieme all'osservazione delle occorrenze delle singole parole è stata eseguita un'analisi sulle co-occorrenze di 2 o più parole nei trascritti dei focus group per ciascuna delle due scuole considerate, i digrams (sequenze di almeno due parole che compaiono con almeno tre occorrenze), i cui risultati sono riassumibili graficamente in *Figura 3* e *Figura 4*.

I raggi dei nodi che figurano negli Scatter Plot appaiono con una grandezza proporzionale all'occorrenza dei vocaboli nel testo e rappresentano i concetti maggiormente frequenti. Le frecce permettono di identificare i digrams più ricorrenti e la direzione delle punte delle frecce indica l'ordine con cui i fonemi si presentano nel trascritto. In particolare, dall'analisi non sono emersi nuclei tematici centrali intricati di nodi ma concetti circoscritti indipendenti tra loro, aventi tutti a che fare con la regolazione emotiva dei preadolescenti che hanno partecipato ai focus group (vedi *Figura 3* e *Figura 4*).

Scuola Mameli: La gestione delle emozioni

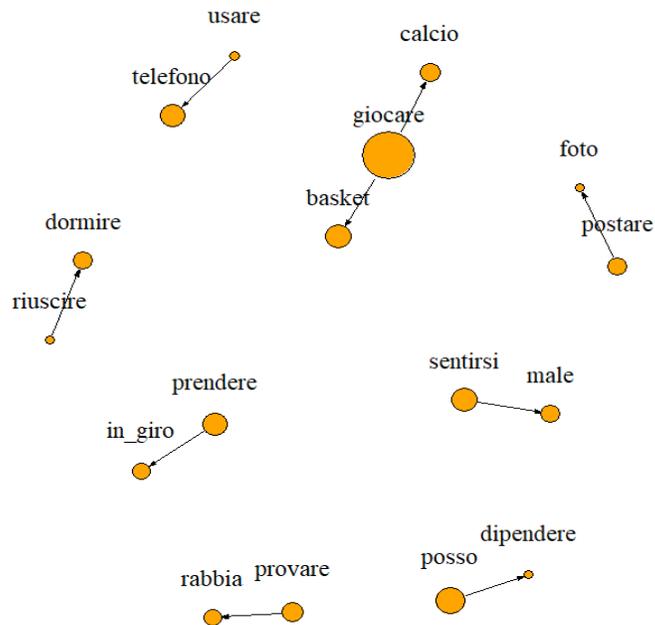


Figura 3 - Scatter Plot dei digrams con almeno tre occorrenze dei trascritti dei 6 focus group (n=6) della scuola Mameli.

Come si denota dalla *Figura 3*, dallo Scatter Plot dei digrams con almeno tre occorrenze emergono le seguenti connessioni: “riuscire (a) dormire”, “giocare (a) basket” e “giocare (a) calcio”, “postare foto”, “prendere in-giro”, “sentirsi male”, “posso (poter) dipendere”, “provare rabbia”.

Scuola Caselle: La gestione delle emozioni

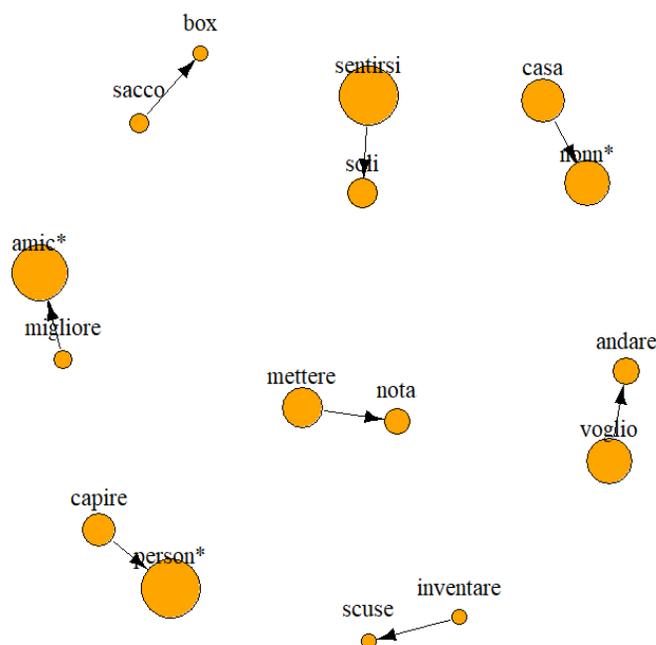


Figura 4 - Scatter Plot dei digrams con almeno tre occorrenze dei trascritti dei 6 focus group (n=6) della scuola di Caselle.

Come si denota dalla *Figura 4*, dallo Scatter Plot dei digrams con almeno tre occorrenze emergono le seguenti connessioni: “sacco (da) box”, “sentirsi soli”, “casa (dei) nonni”, “voglio (voler) andare”, “inventare scuse”, “capire (le) person*”, “mettere (una) nota”.

Come si può notare dalle figure 3 e 4, nei 6 focus group effettuati nelle due differenti scuole, emergono co-occorrenze di almeno due parole (digrams) diverse. Interessante come nella scuola Mameli sia molto presente il concetto esternalizzante di “provare rabbia”, mentre nella scuola di Caselle sia molto presente il concetto internalizzante di “sentirsi soli”. I risultati saranno approfonditamente discussi nel capitolo 5: LA DISCUSSIONE.

CAPITOLO CINQUE: LA DISCUSSIONE

5.1 DISCUSSIONE

L'obiettivo del seguente elaborato, come già esplicitato, consiste in un'analisi qualitativa dei temi emersi nei focus group del progetto di ricerca intervento L@M, prendendo in considerazione due differenti gruppi appartenenti a due scuole secondarie di primo grado del centro e della provincia di Padova. La finalità è esplorare ciò che la partecipazione alle sessioni di focus group ha suscitato nei preadolescenti in questione, descrivendo le tematiche emerse attraverso l'analisi delle parole ricorrenti, delle loro connessioni e confrontando i due diversi gruppi. Prendendo in esame i costrutti trattati nel capitolo teorico ovvero regolazione emotiva, self control e disturbi internalizzanti ed esternalizzanti in preadolescenza, verranno discussi i risultati ottenuti dalle analisi effettuate tramite la tecnica del Text Mining. Soffermandosi sui risultati inerenti alla scuola Mameli, è emerso molto il tema del gioco (parola con 2.86% di ricorrenza), utilizzato come forma di regolazione degli stati emotivi più complessi, negativi, intensi e difficili da tollerare. In particolare, i preadolescenti hanno parlato di basket (1.26%) e calcio (0.93%) e nello specifico del loro allenatore (0.34%), evidente punto di riferimento per la loro motivazione. La letteratura attesta che non ci sono ancora molti studi relativi alla prevenzione del comportamento aggressivo e alla promozione della competenza sociale nei primi adolescenti che partecipano a sport di squadra, ad esempio, sport con la palla, come il calcio o basket (Scheithauer et al., 2020), ma sicuramente queste tipologie di sport offrono possibilità di interazione con i coetanei permettendo di addestrare le abilità di risoluzione dei conflitti e abilità socio-emotive come assumere la

prospettiva dell'altro o l'empatia (Bukowski et al., 2011). Raggruppando insieme varie azioni emerse in maniera ricorrente nei trascritti dei focus group si possono notare delle strategie per aumentare autocontrollo e regolazione emotiva. Ad esempio “parlare” (1.94%), “dormire” (0.84%), “aiutare” (0.51%), “ascoltare” (0.25%), “leggere” (0.25%). Tutte queste strategie sono positive, soprattutto parlare e ascoltare. Per quanto riguarda il dormire, alcuni studi riscontrano una relazione tra la qualità del sonno e la regolazione affettiva: esiste, infatti, una sovrapposizione tra i processi neurologici necessari per autoregolare le emozioni e il sonno (Foley & Weinraub, 2017). Riguardo l'azione di leggere si può riflettere sul fatto che con l'aumento dell'uso dei social media, si tratti di un'attività sempre meno comune tra i giovani. Infatti, in letteratura si attesta che circa un preadolescente ogni dieci e un adolescente ogni cinque sostiene di non leggere nulla oltre a ciò che è strettamente richiesto da compiti scolastici (Rideout et al., 2022). L'azione di scrivere, invece, non è emersa come tema ricorrente in questi focus group, anche se i dati in letteratura attestano che ogni giorno il 2% dei preadolescenti e il 4% degli adolescenti trascorrono almeno un po' di tempo scrivendo qualcosa di diverso dai compiti scolastici (Rideout et al., 2022). Parlando di emozioni, la rabbia ha avuto una forte ricorrenza (1.52 %). Questo dato necessita particolare attenzione in quanto la rabbia sembrerebbe essere un tratto latente specifico dei problemi esternalizzanti (Trip et al., 2021; House et al., 2023). La sicurezza nella regolazione della rabbia si acquisisce proprio in questa fascia d'età e la socializzazione con i pari e un rapporto adattivo con i caregiver favoriscono lo sviluppo di questa capacità (Boldt et al., 2020). Un certo grado di rabbia è sano, in quanto tutto lo spettro emotivo ha necessità di essere esperito, il problema sorge quando la persona non riesce a capirne le ragioni e a esprimere l'emozione in maniera funzionale. La letteratura attesta che durante la preadolescenza è più probabile che la rabbia

sia suscitata da situazioni sociali che il soggetto percepisce come minacciose per la sua autostima personale (Lochman et al., 2020). Inoltre, stati emotivi negativi come rabbia e infelicità sono associati a strategie di regolazione emotiva negative (Smith et al., 2023) e a livelli più elevati di sintomatologia psicopatologica (Compas et al., 2017). Altre parole molto frequenti che si possono collegare alla rabbia sono: “offendere” (0.25%) e “fastidio” (0.84%). Preadolescenti con problemi di condotta hanno maggiori probabilità di percepire le interazioni ambigue dei coetanei come intenzionalmente ostili, ricordare segnali più ostili e aspettarsi che l'aggressività avrà un esito positivo (Crick & Dodge, 1996; Dodge et al., 1997). Il fastidio è un sentimento irrazionale che può indurre all'azione immediata e dunque all'offesa. Per evitare ciò, è fondamentale un buon grado di self control, ovvero capacità di controllare in modo flessibile l'attenzione e il comportamento al fine di rispondere in modo appropriato alle richieste sia interne che ambientali. L'acquisizione di un buon grado di self control è fondamentale per lo sviluppo adattivo (Carver & Scheier, 2011). Il self control è una caratteristica protettiva (Kim et al., 2018) perché conferisce autodeterminazione emotiva e comportamentale (De Ridder et al., 2012) ed è importante per una buona regolazione emotiva (vedi CAPITOLO UNO). Passando da una dimensione esternalizzante a una internalizzante, dal punto di vista emotivo è particolarmente frequente la parola “tristezza” (0.93%). Ricerche supportano l'idea che un uso inappropriato delle strategie di regolazione delle emozioni possa essere collegato a sintomi depressivi nella preadolescenza (Liu et al., 2022). In letteratura si attesta che preadolescenti con sintomatologia depressiva sperimentano significativamente più difficoltà nelle relazioni con genitori e coetanei rispetto agli altri preadolescenti (Dietz, 2020). Altre parole ricorrenti sono: “sorella” e “fratello” (0.93 % ciascuno), “famiglia” (0.51%), “genitori” (0.25%) e “compagnia” (0.76%). Probabilmente

queste parole sono state menzionate molte volte dai partecipanti ai focus group perché la dimensione familiare è di fondamentale importanza per un sano sviluppo dei preadolescenti. Eisenberg et al., (1998) sostengono che l'attaccamento genitore-figlio sia la dimensione chiave dell'ambiente di socializzazione delle prime emozioni. Studi di neuroscienze attestano che la qualità della relazione di attaccamento influenza l'attivazione nelle aree del cervello coinvolte nel self control (ad esempio, Schneider-Hassloff et al., 2016). Inoltre, uno studio di Heylen et al., (2017), ha dimostrato che mancanze affettive da parte dei caregiver causano carenze a livello di self control in preadolescenza. Come già sottolineato nel capitolo uno (LA TEORIA), la preadolescenza segna una maggiore importanza dei coetanei rispetto ai genitori (Casey et al., 2010) e la spinta a costruire la propria identità e ridefinire le relazioni con le figure di riferimento come genitori e insegnanti (Mascia et al., 2023). A tal proposito la parola “prof” presenta una ricorrenza elevata (1.01%). Una ricerca di Pedditzi et al., (2022), ha riscontrato che la qualità delle relazioni genitore-figlio e insegnante-studente sono importanti fattori di rischio e di protezione rispetto all'abbandono scolastico e al benessere dei preadolescenti. Parlando di educazione scolastica, il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, è motivo di sofferenza per molti preadolescenti (Mascia et al., 2023). Infatti, le parole scuola (0.42%) ed elementari (0.25%) compaiono spesso nei trascritti dei focus group. Ciò è in linea con la letteratura dove si afferma che durante questo periodo la scuola svolge un ruolo cruciale nello sviluppo educativo, nelle transizioni nel sistema relazionale sia con i coetanei che con gli insegnanti, nell'autonomia, nell'approccio allo studio. I preadolescenti sperimentano, infatti, sia un cambiamento contestuale (passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado) che una transizione personale (cambiamenti fisici e a livello biologico) (Mascia et al., 2022). Altre parole ricorrenti sono:

“femmine” (0.34%), “razzismo” (0.76%), “pregiudizio” (0.42%), “religione” (0.25%). In questo gruppo è emersa, in maniera notevole anche rispetto al gruppo della scuola di Caselle, molta divisione tra maschi e femmine. Entrambi i generi, durante le interazioni gruppali, esacerbavano le differenze gli uni con le altre. Questi stereotipi di genere creano categorie alle quali i preadolescenti sentono di doversi attenere e influenzano negativamente i rapporti tra generi e la concezione di sé. Infatti, è interessante che in letteratura emerga che il concetto di sé generale delle preadolescenti femmine sia fortemente dipendente dai giudizi di insegnanti e genitori, ma ciò non è stato confermato nel caso di preadolescenti maschi (Hergovich et al., 2004). Ciò ha sicuramente un’implicazione sia personale che sociale. Uno studio di Yunger et al., (2004), attesta che la percezione personale di appartenenza identitaria a un genere specifico influenza la presenza o l’assenza di sintomatologia internalizzante e/o esternalizzante in preadolescenza. In particolare, le variabili osservate riguardano la percezione di tipicità di genere, l’essere o meno contenti/e della propria appartenenza ad un determinato genere e la pressione interpersonale che l’appartenenza ad un determinato genere suscita. In relazione alla presenza ricorrente della parola pregiudizio si conferma che in questo particolare periodo di crescita si è suscettibili alle categorie socialmente attribuite e agli stereotipi riguardo le diversità e le alterità. I pregiudizi permeano la nostra società, dipendono dalla cultura in cui siamo inseriti e hanno conseguenze negative sui rapporti interpersonali, in particolare durante questa fascia temporale in cui le identità sono ancora poco stabili e in via di evoluzione (Besozzi, 1999). Attraverso il tema degli stereotipi ci si può collegare al razzismo, altro tema ricorrente in questo gruppo ma non in quello della scuola di Caselle, probabilmente per la presenza all’interno del gruppo della scuola Mameli di persone non italiane. Un paper di Vicini (2022) attesta come forme di razzismo (chiamate

micro in quanto sfuggenti e quasi impercipienti) siano presenti a partire dalle scuole primarie di primo grado e perpetuate sia dagli studenti che dagli insegnanti. È interessante notare come la differenza etno-religiosa sia marcata in un contesto come l'Italia dove le minoranze sono relativamente meno visibili che in altri paesi europei (Vicini, 2022). A questa età conta molto l'aspetto esteriore ed è un momento critico per la definizione dell'identità. Un'altra parola molto frequente a tal proposito è “scarpe” (0.59%), che può sembrare innocua ma è stata di costante interesse per i partecipanti dei focus group, in quanto tutti i preadolescenti, durante lo svolgimento dei focus group, osservavano chi avesse le scarpe di marca e questo tema ricorreva nelle loro interazioni, avendo inevitabilmente un risvolto sociale e personale. I preadolescenti, infatti, sono dotati di capacità sociali, culturali e valoriali che vengono continuamente apprese, rielaborate e riprodotte nelle interazioni con i propri coetanei e negli ambienti sociali in cui sono inseriti (Beltramo, 2022). Un altro gruppo di parole ricorrenti e significative emerse in questa ricerca sono “telefono” (1.18 %), alcuni social (Instagram 0.25 %, Tik Tok 0.25%) e “chat” (0.34%). In letteratura si attesta che più della metà dei preadolescenti utilizza i social media (Fardouly et al., 2018), nonostante abbia meno dell'età minima per avere un account sui social media (cioè 13 anni). I coetanei diventano più salienti durante la preadolescenza (Brown e Larson 2009) e le piattaforme di social media consentono agli utenti di interagire con i loro coetanei (Fardouly et al., 2018). Più tempo trascorso sui social media da parte dei preadolescenti può essere collegato a un'immagine corporea più negativa (Fardouly e Vartanian 2016) e maggiore sintomatologia depressiva (McCrae et al. 2017), ma non emergono correlazioni legate a sintomi ansiosi (Prizant-Passal et al., 2016). La parola chat è emersa in relazione alla piattaforma social Whatsapp e a una serie di esclusioni avvenute all'interno di gruppi creati su e attraverso essa. Fa riflettere come

dinamiche virtuali impattino la dimensione grupale fisica. I preadolescenti possono sviluppare un senso di comunità e coesione attraverso chat di gruppo (Madonsela et al., 2023) ma, come in questo caso, possono anche creare sotto gruppi ed alimentare sentimenti di solitudine ed esclusioni.

Per quanto riguarda, invece, i trascritti dei focus group condotti nella scuola di Caselle, si evince una ricorrenza elevata di tematiche riguardanti il sentire (1.91%). Il sentire viene connesso principalmente a rabbia (0.75%), paura (0.64 %) e con minor occorrenza a tristezza (0.23%). Zimmermann e Iwanski (2014) hanno riferito che l'uso di alcune strategie di regolazione emotiva nei preadolescenti varia a seconda che la situazione invocasse principalmente tristezza, paura o rabbia. Uno studio in letteratura afferma che i preadolescenti usano la regolazione emotiva in maniera adattiva e richiedono l'aiuto del sostegno sociale più spesso in risposta a situazioni che provocano tristezza; invece, in risposta a situazioni che provocano paura utilizzano più spesso la soppressione espressiva e la ruminazione in maniera disfunzionale e in risposta a situazioni che provocano rabbia utilizzano maggiormente la sola ruminazione disfunzionale (House et al., 2022). I preadolescenti potrebbero voler presentarsi come senza paura (ad esempio, non cercare sostegno sociale) e cercare di sopprimere i sentimenti di paura (Zimmermann & Iwanski, 2018), ma al contempo possono essere talmente sopraffatti in contesti di paura, da sentire il bisogno di gestire attivamente questa emozione (House et al., 2022). Un'altra sensazione che emerge con ricorrenza secondo le analisi dei trascritti di questa scuola è la solitudine (0.75%). Durante la preadolescenza la solitudine inizia ad assumere la dimensione della consapevolezza, della pensabilità e dello stile personale. Essa è caratterizzata sia da una dimensione processuale che considera la situazione di crescita in cui il preadolescente si trova

e i cambiamenti relazionali e istituzionali, sia da una dimensione esistenziale riguardante più in particolare vicende identitarie soggettive (Novelletto & Ricciardi, 1997). È, perciò, importante lavorare su questo sentimento, anche per la sua correlazione a problematiche di tipo internalizzante (Liu et al., 2020) e conseguenze negative per la salute mentale (Wang et al., 2017). È interessante notare che nei focus group della scuola Mameli, la parola “solitudine”, non emerge con occorrenza rilevante. La parola “fastidio”, invece, è presente in entrambi i gruppi, nella scuola di Caselle però con occorrenza minore (0.23% rispetto a 0.84% nella scuola Mameli). Un altro gruppo di tematiche riguarda le seguenti parole: “drogarsi” (0.23%) e “lasciare” (0.46%). Riguardo la tematica del lasciare, la sua emersione è in linea con la letteratura in quanto la preadolescenza, oltre a essere un periodo sensibile per lo sviluppo neurale, lo è anche per quanto riguarda le transizioni sociali (Dietz, 2020). In queste transizioni si lascia sempre qualcosa e il preadolescente deve familiarizzare con la sensazione della perdita, ma tenendo presente che si trova davanti a nuove acquisizioni al fine di arrivare a un’integrazione. Riguardo il tema delle droghe, durante questa fascia d’età si inizia a venirne a conoscenza e sarebbe necessaria un’educazione e un’informazione, soprattutto considerando la vulnerabilità del periodo. Infatti, la ricerca di sensazioni forti, presenza di sintomatologia internalizzante o esternalizzante, scarso self control e ridotta capacità di regolazione emotiva sono fattori di rischio (Carbonneau et al., 2022). È importante la prevenzione. La parola “piangere” ha una frequenza di 0.41%. A partire dalla fascia temporale della preadolescenza, si ha una maggiore comprensione delle norme per esprimere emozioni e si possono utilizzare strategie regolative come l'autoregolazione e le tecniche cognitive di regolazione emotiva piuttosto che comportamenti riflessivi (come piangere) per raggiungere obiettivi (Saarni, 1999; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007;

Zimmermann & Iwanski, 2014). La parola “colpire” (0.46%) emerge come strategia di regolazione emotiva. I partecipanti riferivano di colpire il cuscino o un sacco da box e che questo li aiutasse a calmarsi quando esperivano emozioni particolarmente intense. “Leggere” (0.46 %) è presente con una frequenza maggiore rispetto ai trascritti dei focus group della scuola Mameli, mentre “disegnare” (0.29 %) è un tema che emerge in maniera ricorrente solo nel gruppo della scuola di Caselle. Disegnare può essere una buona strategia regolativa, le arti figurative possono aiutare a trovare un’espressione di se stessi. Un’altra parola ricorrente emersa nella suddetta analisi dei trascritti dei focus group della scuola di Caselle è “musica” (0.46 %), parola non presente in maniera ricorrente nei trascritti dei focus group della scuola Mameli. L’atto di ascoltare musica può anche essere connesso al sempre più diffuso utilizzo di internet e del telefono cellulare (proprio o, in casi di non possesso, appartenente ai genitori). In letteratura si attesta che circa un preadolescente ogni dieci utilizza i propri dispositivi digitali per creare qualche tipo di arte o musica (nello specifico, 11% dei preadolescenti e 13% degli adolescenti) (Rideout et al., 2022). Anche in questo gruppo emerge lo sport come strategia di regolazione emotiva, in particolare il basket (0.46%) e il calcio (0.17%), entrambi con frequenza minore rispetto ai focus group dell’altra scuola considerata. Un altro gruppo di tematiche emerse comprende le seguenti parole: “amici” (1.68%), “nonni” (1.39%), “mamma” (1.29%), “casa” (1.28%), “genitori” (0.87%), “fratelli” (0.70%), “sorella” (0.46%), “bisogno” (0.29%), “insieme” (0.17%). La ricorrenza di questi temi si può spiegare dal fatto che la presenza di amicizie e reti di supporto durante la preadolescenza sono associate a maggiori capacità di regolazione emotiva (Von Salisch & Zeman, 2018). Un’altra parola emersa e di rilevanza è “punizione” (0.17 %). Oltre al genere, al grado scolastico e ai livelli di problemi sia interiorizzanti che di esternalizzanti, la

sensibilità alla punizione degli insegnanti e l'affiliazione con gli insegnanti sono associati a strategie negative di regolazione emotiva (Baroncelli et al., 2022). I temi “telefono” (1.39%), “Instagram” (0.23%) e “Youtube” (0.41%) sono presenti in entrambi i gruppi di preadolescenti (scuola Mameli e scuola di Caselle) e la loro ricorrenza nei trascritti dei focus group è in linea con i dati presenti in letteratura. Infatti, la quantità di tempo che i giovani (adolescenti e preadolescenti) dedicano ai contenuti prodotti da altri attraverso l'utilizzo di internet e dei social network è predominante, sia che si tratti di contenuti che guardano, leggono, con cui giochino o semplicemente scorrano senza attenzione (Rideout et al., 2022). La parola “telefono”, in particolare, presenta elevata occorrenza in entrambi i gruppi e ciò è in linea con la letteratura in quanto studi recenti riportano una diffusa proprietà e uso del telefono cellulare tra i giovani (Nwaozuru et al., 2021). Durante i focus group di Caselle è emersa la tematica del “profilo” (0.17%), in linea con l'attività proposta e spiegata nel capitolo secondo: LA RICERCA (vedi paragrafo 2.3 PROGETTO L@M: FOCUS GROUP). Il profilo che si crea in vista della propria vetrinizzazione sui social veicola e perpetua una serie di aspettative sociali e culturali che i preadolescenti hanno assorbito e a cui aderiscono in maniera inconscia. Infatti, in letteratura si attesta che gli adolescenti al di sotto dei diciotto anni, anche a causa dell'esposizione ai social media, sono sottoposti a un'internalizzazione di ideali riguardo la loro apparenza (Levine & Murnen, 2009). Inoltre, a causa del ruolo della donna a livello sociale e della sua oggettificazione, le preadolescenti sembrano esser più vulnerabili a sofferenze riguardanti la propria immagine corporea per via dell'esposizione ai media (Daniels et al., 2016). La teoria del confronto sociale suggerisce che le persone hanno una spinta a determinare i loro progressi su diversi aspetti della loro vita e che le persone si confrontano con gli altri per farlo (Festinger, 1954). Ma se il confronto viene effettuato con

persone giudicate migliori di se stessi le conseguenze sono negative per la salute mentale. Purtroppo questa problematica è accentuata dai social, dove le persone, creando i loro profili, sono maggiormente propense a presentare la versione più attraente di se stesse (Manago et al. 2008). Di conseguenza, quando navigano sui social media, gli utenti percepiscono principalmente gli altri utenti come più attraenti di loro (cioè, fanno confronti verso l'alto), il che può influenzare negativamente la loro immagine corporea e il loro umore (Fardouly et al. 2017). Il problema si accentua se a fare questo uso sono i preadolescenti, soggetti la cui identità è in via di formazione, che si trovano in una temporalità caratterizzata da vulnerabilità e che, come già presentato nel capitolo teorico, essendo biologicamente in evoluzione non hanno le capacità emotive e cognitive per gestire l'utilizzo dei social e di internet. La parola "Covid" ha avuto un'occorrenza del 0.23%, ma solo in questo gruppo. La pandemia ha anche influito sull'utilizzo dei social e di internet in generale, il quale è aumentato, anche semplicemente pensando alle lezioni online, argomento ricorso particolarmente nelle interazioni durante i focus group. L'unico modo per coltivare le relazioni sociali era attraverso uno schermo e ciò ha sicuramente influito sulla crescita e lo sviluppo sociale dei preadolescenti (Rideout et al., 2022). Altre parole emerse sono "rapportarsi" (0.23%) e "scherzare" (0.23%) ed è interessante riflettere su come queste due azioni fossero possibili solo virtualmente durante la pandemia di Covid. È emersa anche la tematica del controllo (0.17%). Anche se il controllo dei genitori sul tempo trascorso sui social media può essere associato a benefici per la salute mentale tra i preadolescenti (Fardouly et al., 2018), i partecipanti ai focus group erano molto turbati da questo fatto e ritenevano eccessivo il controllo dei genitori sul loro utilizzo dei social. L'impostazione di regole che limitano la frequenza o la durata del tempo trascorso sui social network è chiamata

in letteratura con il nome di mediazione restrittiva (Valkenburg et al. 1999). È emerso molto questo tema in quanto quasi tutti riferivano di non sentirsi liberi e sentire invasa la loro privacy. Altre tematiche interessanti sono: “scuola” (0.58%) e “interrogare” (0.41%), “diverso” (0.29%) e “apparenze” (0.17%). Come emerso nel capitolo uno: LA TEORIA, la scuola è un ambiente ottimo per migliorare le competenze emotive e i preadolescenti possono esercitare direttamente in questo ambiente le proprie abilità sociali (Pauletto et al., 2022). Nonostante questo, le prime interrogazioni, il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, può creare frustrazione e sofferenza (Mascia et al., 2023). Lo stigma per il diverso e le apparenze derivate dai pregiudizi, sono tematiche emerse anche nella scuola Mameli e sono rilevanti perché sottolineano la necessità di svolgere un lavoro di educazione e decostruzione. Le differenze riguardo le tematiche emerse nei due differenti gruppi possono essere dovute, oltre a variabili contestuali e di dinamiche gruppali difficili da isolare, anche alla differente natura dei due gruppi. Quello della scuola secondaria di primo grado Mameli è formato da preadolescenti appartenenti tutti alla stessa classe e sia clinici, che a rischio, che senza nessuna problematica di tipo internalizzante o/e esternalizzante. Mentre quello della scuola di Caselle è un gruppo composto da tre differenti classi e da preadolescenti per lo più a rischio o con sintomatologia internalizzante e/o esternalizzante. Analizzando le co-occorrenze di parole in entrambi i gruppi presi in esame, è interessante notare come nella scuola Mameli sia molto presente il concetto esternalizzante di “provare rabbia”, mentre nella scuola di Caselle sia molto presente il concetto internalizzante di “sentirsi soli”. Si può supporre questo sia dovuto al fatto che il primo gruppo sia un gruppo formato da un’unica classe mentre il secondo contenga preadolescenti che, appartenendo anche a classi differenti, non hanno molta familiarità tra loro. La competenza sociale richiede

la regolazione dei comportamenti e delle emozioni per costruire amicizie, attuare cooperazione e partecipare volontariamente alle attività di gruppo (Bodrova e Leong, 2006). La capacità di sviluppo di regolare il controllo dell'attenzione e inibire le risposte, insieme alla crescita dei processi cognitivi come la memoria di lavoro e le funzioni di pianificazione, aumenta la capacità del preadolescente non solo di gestire le strategie di risposta, ma di assistere in modo più costruttivo ai segnali sociali nell'impegno con la famiglia, gli insegnanti e i coetanei (Bronson, 2000). Durante questa fascia d'età si sperimenta la creazione di un'identità più definita attraverso la conoscenza dell'altro e del gruppo dei pari e una spinta verso la gratificazione e ricerca di novità (Pinel & Barnes, 2022). Il gruppo rappresenta un luogo psicosociale all'interno del quale i soggetti costruiscono la loro identità grupale e diviene strumento facilitante per i processi di cambiamento. Le relazioni interpersonali e la partecipazione ad esperienze gruppali rappresentano un elemento basilare per lo sviluppo delle competenze sociali e delle riorganizzazioni del sé nel periodo critico della preadolescenza. Dunque, l'utilizzo del gruppo, nella ricerca intervento, come mezzo per avviare un cambiamento in termini di regolazione emotiva, self control e sintomatologia internalizzante ed esternalizzante può essere una strategia idonea per i preadolescenti (Romano & Lavanco, 2006).

5.2 LIMITI

La ricerca esposta in questo elaborato deve però essere considerata alla luce di alcune limitazioni, che suggeriscono ulteriori direzioni per la ricerca futura.

Un limite di questo studio è il campione molto basso (N=21). La scelta di considerare un numero ridotto di preadolescenti è dovuta al fatto che i trascritti dei focus group considerati sono stati fatti dalla stessa osservatrice esterna, in maniera che il confronto tra i due gruppi non facesse emergere differenze dovute all'osservatore esterno, dunque per un maggiore controllo delle variabili. Oltre ad essere basso, il campione appartiene solo a scuole secondarie di primo grado della città di Padova e provincia, dunque non è favorita la generalizzabilità dei risultati. I trascritti sono stati scritti a mano dall'osservatrice silente durante lo svolgimento dei focus group, senza l'utilizzo di registrazioni dello svolgimento degli stessi, per cui alcune parole potrebbero esser state perse e/o soggette ad errore dato da incomprendimento.

Un altro limite riguarda il fatto che la suddetta ricerca è solo di tipo qualitativo; dunque, esplora e descrive le tematiche maggiormente salienti e ricorrenti durante i focus group, in relazione ai costrutti indagati in letteratura, ma non è quantitativa.

Inoltre, non sono state prese in considerazione la situazione socioeconomica delle famiglie dei preadolescenti considerati, né le dinamiche familiari. Questi due fattori sicuramente hanno un'influenza sulla regolazione emotiva, il self control ed eventuali problematiche internalizzanti/esternalizzanti dei preadolescenti.

5.3 POSSIBILI SVILUPPI FUTURI

Questa ricerca apre la strada a vari possibili sviluppi futuri. Per esempio, si potrebbe ampliare la ricerca integrando a questo studio di tipo qualitativo, uno di tipo quantitativo.

Si potrebbe ampliare il campione considerato ed estendere questo tipo di intervento e di studio a una fascia d'età più ampia o/e ad altre scuole.

Inoltre, si potrebbero considerare anche campioni di preadolescenti appartenenti ad annate diverse (questo studio considera solo il 2023), in modo da vedere anche l'influenza di internet e del contesto sociale anno dopo anno.

Sarebbe auspicabile creare anche programmi di educazione per i genitori (Pedditzi et al., 2022), in modo da accompagnarli a quelli per i preadolescenti e creare una rete supportiva.

Si potrebbero, inoltre, sviluppare programmi di educazione specifici all'uso dei social e creare contenuti per preadolescenti che possano stimolarli lavorando sulla regolazione emotiva (Rideout et al., 2022). È importante identificare approcci innovativi per fornire un supporto per la salute mentale sostenibile in termini di portata e impatto, in particolare tra le popolazioni a più alto rischio come i preadolescenti, come qualche programma di intervento anche attraverso i telefoni cellulari, per sfruttare l'incremento dell'uso di tecnologie di questi tempi in maniera funzionale (Madonsela et al., 2023).

5.4 CONCLUSIONI

Dopo un'attenta analisi della letteratura riguardante la preadolescenza, questo elaborato mostra come progetti di intervento scolastico, come i focus group del progetto Look@Me, condotti in gruppi di preadolescenti, siano utili per la prevenzione di problematiche internalizzanti ed esternalizzanti, esplorando le varie tematiche trattate. È molto interessante che le tematiche emerse attraverso la tecnica del text mining siano perfettamente in linea con i dati in letteratura. Tutte le tematiche emerse da questa ricerca sono ricollegabili

perfettamente alle vulnerabilità di questa fase di vita e ai costrutti analizzati nella parte teorica dell'elaborato. La rabbia e la tristezza, emozioni internalizzanti ed esternalizzanti, possono essere connesse a varie sintomatologie psicopatologiche e ad una scarsa regolazione emotiva. La socializzazione delle emozioni in un contesto grupppale offerto dall'istituzione scolastica e una rete di supporto data da genitori e gruppo dei pari sono importanti per la prevenzione e il miglioramento di eventuali problematiche connesse alla preadolescenza (Mascia et al., 2023). Sono emerse anche tematiche connesse a pregiudizi, esclusione, stereotipi etnici, religiosi e di genere, al contesto scolastico e familiare, all'utilizzo dei social e a identità e apparenze. Dunque, emergono anche la pervasività acquisita dai social media nel mondo odierno e le relative conseguenze per i preadolescenti. Le sfide sociali di questa fase di vita sono molte: i coetanei iniziano ad essere sempre più importanti ma con essi anche il giudizio, la propria immagine, il confronto con gli altri. Gli stimoli a disposizione sono tanti e affiancamento e sostegno sono necessari. Possiamo evincere che la socializzazione tra pari è importante e stimolarla e rafforzarla attraverso focus group può essere funzionale per uno sviluppo sano e per aiutare la crescita durante questo periodo critico ma ricco di potenzialità. I progetti di intervento scolastico rappresentano la strada giusta da percorrere per la prevenzione e il miglioramento della sintomatologia internalizzante ed esternalizzante, del self control e della regolazione emotiva: la socializzazione tra pari, la stimolazione di una dimensione grupppale e la conseguente creazione di un network sociale sono fondamentali in un periodo di transizione come la preadolescenza.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1–37. <https://doi.org/10.1037/h0093906>
- Adolescenti senza tempo—Massimo Ammaniti—Raffaello Cortina Editore—Libro Raffaello Cortina Editore.* (s.d.). Recuperato 25 settembre 2023, da <https://www.raffaellocortina.it/scheda-libro/massimo-ammaniti/adolescenti-senza-tempo-9788832850550-2868.html>
- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15, 11–25. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006>
- Ainsworth, M. D. S. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 436–438. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00075828>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Alonso-Stuyck, P., Zacarés, J. J., & Ferreres, A. (2018). Emotional Separation, Autonomy in Decision-Making, and Psychosocial Adjustment in Adolescence: A Proposed Typology. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1373–1383. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0980-5>
- Ammaniti M., (2019). *Adolescenti senza tempo*. Raffaello Cortina Editore.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington, DC.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. Arlington, VA: American Psychiatric Pub.

- Anderson, P. L. (2000). Using Literature to Teach Social Skills to Adolescents with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35(5), 271–279. <https://doi.org/10.1177/105345120003500503>
- Antonietti, A., Demeter, K., Caravita, S. C. S., & Cena, L. (2011). Correlati cognitivi di tipi diversi di aggressività. In *XX Congresso nazionale Airipa i Disturbi dell'apprendimento* (pagg. N/A)
- Bacter, C., Băltătescu, S., Marc, C., Săveanu, S., & Buhaş, R. (2021). Correlates of Preadolescent Emotional Health in 18 Countries. A Study Using Children's Words Data. *Child Indicators Research*, 14(4), 1703–1722. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09819-y>
- Baker, A. E., & Galván, A. (2020). Threat or thrill? The neural mechanisms underlying the development of anxiety and risk taking in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100841. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100841>
- Baroncelli, A., Facci, C., & Ciucci, E. (2022). Sensitivity to teachers' punishment and social affiliation with teachers: Unique and interactive effects to callous-unemotional traits among preadolescents. *Journal of Research in Personality*, 99, 104247. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104247>
- Bassi, G., Giuliano, C., Perinelli, A., Forti, S., Gabrielli, S., & Salcuni, S. (2022). A Virtual Coach (Motibot) for Supporting Healthy Coping Strategies Among Adults With Diabetes: Proof-of-Concept Study. *JMIR Human Factors*, 9(1), e32211. <https://doi.org/10.2196/32211>
- Bassi D. (1910). *Gli altri. Saggi di educazione*. Città di Castello: Tipografica Editrice Cooperativa.
- Beauchaine, T. P., & Cicchetti, D. (2019). Emotion dysregulation and emerging psychopathology: A transdiagnostic, transdisciplinary perspective. *Development and Psychopathology*, 31(3), 799–804. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000671>
- Beauchaine, T. P., & McNulty, T. (2013). Comorbidities and continuities as ontogenic processes: Toward a developmental spectrum model of externalizing psychopathology. *Development and Psychopathology*, 25(4pt2), 1505–1528. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000746>
- Bell, D. J., Luebke, A. M., Swenson, L. P., & Allwood, M. A. (2009). The Children's Evaluation of Everyday Social Encounters Questionnaire: Comprehensive Assessment of Children's Social Information Processing and Its Relation to Internalizing Problems. *Journal of Clinical*

Child & Adolescent Psychology, 38(5), 705–720.
<https://doi.org/10.1080/15374410903103585>

Beltramo, I. (2022). *Oltre il conflitto. Le rappresentazioni delle relazioni conflittuali tra pari nella preadolescenza e nell'adolescenza.*
<https://doi.org/10.20373/UNIUPO/OPENTHESIS/142761>

Benasayag, M., & Del Rey, A. (2018). *Oltre le passioni tristi: Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa* (E. Missana, Trad.). Feltrinelli.

Benoit, K., Watanabe, K., Wang, H., Nulty, P., Obeng, A., Müller, S., & Matsuo, A. (2018). quanteda: An R package for the quantitative analysis of textual data. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 774. <https://doi.org/10.21105/joss.00774>

Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, cognition, and development.* American Psychological Association.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>

Berkman, E. T., Hutcherson, C. A., Livingston, J. L., Kahn, L. E., & Inzlicht, M. (2017). Self-Control as Value-Based Choice. *Current Directions in Psychological Science*, 26(5), 422–428. <https://doi.org/10.1177/0963721417704394>

Besozzi, E. (1999). *Crescere tra appartenenze e diversità: Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi.* FrancoAngeli.

Besozzi, E., & Fondazione Cariplo per le iniziative e lo studio sulla multietnicità (A c. Di). (1999). *Crescere tra appartenenze e diversità: Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi.* F. Angeli.

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). *Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning.* <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:894160>

Blum, B., Goodman, G., Rentrop, C., Malberg, N., & Agrawal, P. (2022). Gender, Attachment Patterns, and Mental Representations of Parents and Self as Predictors of Young Adolescents' Trauma Symptoms. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 21(4), 309–324. <https://doi.org/10.1080/15289168.2022.2127625>

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind.* Pearson Australia Pty Limited Pearson Australia Pty Limited.

- Boldt, L. J., Goffin, K. C., & Kochanska, G. (2020). The significance of early parent-child attachment for emerging regulation: A longitudinal investigation of processes and mechanisms from toddler age to preadolescence. *Developmental Psychology*, 56(3), 431–443. <https://doi.org/10.1037/dev0000862>
- Books, B., & Bowlby, J. (1973). Attachment and loss. *Separation: Anxiety and*
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory. Routledge, London and New York.
- Bridgett, D. J., Burt, N. M., Edwards, E. S., & Deater-Deckard, K. (2015). Intergenerational transmission of self-regulation: A multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychological Bulletin*, 141(3), 602–654. <https://doi.org/10.1037/a0038662>
- Bronson, M. B., & Bronson, M. (2001). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford press.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (A c. Di), *Handbook of Adolescent Psychology* (1^a ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Bukowski, W., Buhrmester, D., Underwood, M., & Rosen, L. (2011). *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*.
- Bulimwengu, A. S., & Cartmel, J. (2022). The tween years: A systematic literature review for services for children aged 10–13 years. *Heliyon*, 8(1), e08822. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08822>
- Burstein, M., He, J.-P., Kattan, G., Albano, A. M., Avenevoli, S., & Merikangas, K. R. (2011). Social Phobia and Subtypes in the National Comorbidity Survey–Adolescent Supplement: Prevalence, Correlates, and Comorbidity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(9), 870–880. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.06.005>
- Caffo, B. S., Jank, W., & Jones, G. L. (2005). Ascent-based Monte Carlo expectation–maximization. *Journal of the Royal Statistical Society Series B: Statistical Methodology*, 67(2), 235–251.
- Camodeca M, Di Michele C, Mela M, & Cioffi R. (2010). Adattamento italiano del Self-Description Questionnaire per bambini di età scolare e preadolescenti. *Giornale italiano di psicologia*, 3, 673–696. <https://doi.org/10.1421/32906>

- Caplan, M. Z. (1993). Precursors and causes in development psychopathology. (*No Title*), 169.
- Caputi, M., & Bosacki, S. (2023). The Role of Gender in the Relation Among Anxiety, Theory of Mind, and Well-Being in Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 43(7), 845–866. <https://doi.org/10.1177/02724316221130440>
- Carbonneau, R., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2022). Alcohol, Marijuana and Other Illicit Drugs Use Throughout Adolescence: Co-occurring Courses and Preadolescent Risk-Factors. *Child Psychiatry & Human Development*, 53(6), 1194–1206. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01202-w>
- Carretti, V., Di Carlo, G., Craparo, G. (2008). Lo spettro impulsivo-compulsivo nell'addiction: una prospettiva in- tegrata sullo sviluppo delle dipendenze patologiche in adolescenza.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2004). Self-regulation of action and affect. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 3–21.
- Casey, B. J., Duhoux, S., & Cohen, M. M. (2010). Adolescence: What Do Transmission, Transition, and Translation Have to Do with It? *Neuron*, 67(5), 749–760. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.033>
- Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994). The Insecure/Ambivalent Pattern of Attachment: Theory and Research. *Child Development*, 65(4), 971. <https://doi.org/10.2307/1131298>
- Chen, Y.-Y., Yim, H., & Lee, T.-H. (2023). Negative impact of daily screen use on inhibitory control network in preadolescence: A two-year follow-up study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 60, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101218>
- Chi, X., & Cui, X. (2020). Externalizing problem behaviors among adolescents in a southern city of China: Gender differences in prevalence and correlates. *Children and Youth Services Review*, 119, 105632. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105632>
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of school psychology*, 36(1), 83–101.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 6–20. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.1.6>

- Coelho, V. A., & Romão, A. M. (2016). Stress in Portuguese Middle School Transition: A Multilevel Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E61. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.61>
- Cohen, G. L., & Prinstein, M. J. (2006). Peer Contagion of Aggression and Health Risk Behavior Among Adolescent Males: An Experimental Investigation of Effects on Public Conduct and Private Attitudes. *Child Development*, 77(4), 967–983. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00913.x>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15(4), 421–437. <https://doi.org/10.1002/icd.469>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Connolly, E. J., & Beaver, K. M. (2016). Considering the Genetic and Environmental Overlap Between Bullying Victimization, Delinquency, and Symptoms of Depression/Anxiety. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(7), 1230–1256. <https://doi.org/10.1177/0886260514564158>
- Corrao, S. (2005). *Il focus group*. Franco Angeli. <https://books.google.it/books?id=lfxQRXTwAoC>

- Costa, J., Marôco, J., Pinto-gouveia, J., & Ferreira, N. (2017). Depression and physical disability in chronic pain: The mediation role of emotional intelligence and acceptance. *Australian Journal of Psychology*, 69(3), 167–177. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12131>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67(3), 993. <https://doi.org/10.2307/1131875>
- Crocetti, G., & Agosta, R. (2007). *Preadolescenza. Il bambino caduto dalle fiabe. Teoria della clinica e prassi psicoterapeutica*. Pendragon. <https://books.google.it/books?id=ba5g-SXZ9a4C>
- Daniels, E. A., Layh, M. C., & Porzelius, L. K. (2016). Grooming ten-year-olds with gender stereotypes? A content analysis of preteen and teen girl magazines. *Body Image*, 19, 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.08.011>
- De Beni, M. (1998). *Prosocialità e altruismo: Guida all'educazione socioaffettiva*. Centro Studi Erickson. <https://books.google.it/books?id=gOf-BjsNmQC>
- De Lijster, J. M., Dieleman, G. C., Utens, E. M. W. J., Dierckx, B., Wierenga, M., Verhulst, F. C., & Legerstee, J. S. (2018). Social and academic functioning in adolescents with anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 230, 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.01.008>
- De Ridder, D. T. D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking Stock of Self-Control: A Meta-Analysis of How Trait Self-Control Relates to a Wide Range of Behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16(1), 76–99. <https://doi.org/10.1177/1088868311418749>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(Suppl 1), i37–i52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Dietz, L. J. (2020). Family-Based Interpersonal Psychotherapy: An Intervention for Preadolescent Depression. *American Journal of Psychotherapy*, 73(1), 22–28. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.20190028>
- Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2023). *Corpi Duplicati: L'utilizzo dei social media tra gli under 14*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32967.78248>

- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology, 18*(03). <https://doi.org/10.1017/S0954579406060391>
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.37>
- Donovan, C. L., & Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review, 20*(4), 509–531. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00040-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00040-9)
- Dontre, A. J. (2021). The influence of technology on academic distraction: A review. *Human Behavior and Emerging Technologies, 3*(3), 379–390. <https://doi.org/10.1002/hbe2.229>
- Downey, G., & Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin, 108*(1), 50–76. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.1.50>
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 319–325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking Self-Control. *Child Development Perspectives, 9*(1), 32–37. <https://doi.org/10.1111/cdep.12107>
- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology, 70*(1), 373–399. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230>
- Duong, J., & Bradshaw, C. P. (2017). Links Between Contexts and Middle to Late Childhood Social-Emotional Development. *American Journal of Community Psychology, 60*(3–4), 538–554. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12201>
- Dwyer, K. M., Fredstrom, B. K., Rubin, K. H., Booth-LaForce, C., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K. B. (2010). Attachment, social information processing, and friendship quality of early adolescent girls and boys. *Journal of Social and Personal Relationships, 27*(1), 91–116. <https://doi.org/10.1177/0265407509346420>
- Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children, 9*(2), 30. <https://doi.org/10.2307/1602703>

- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, Vol. 3, 6th ed* (pp. 646–718). John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M., & Spinrad, T. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. *Handbook of emotion regulation*, 157–172.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children’s Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Evans, G. W., & English, K. (2002). The Environment of Poverty: Multiple Stressor Exposure, Psychophysiological Stress, and Socioemotional Adjustment. *Child Development*, 73(4), 1238–1248. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00469>
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Evans-Lacko, S., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Alonso, J., Benjet, C., Bruffaerts, R., Chiu, W. T., Florescu, S., De Girolamo, G., Gureje, O., Haro, J. M., He, Y., Hu, C., Karam, E. G., Kawakami, N., Lee, S., Lund, C., Kovess-Masfety, V., Levinson, D., ... Thornicroft, G. (2018). Socio-economic variations in the mental health treatment gap for people with anxiety, mood, and substance use disorders: Results from the WHO World Mental Health (WMH) surveys. *Psychological Medicine*, 48(9), 1560–1571. <https://doi.org/10.1017/S0033291717003336>
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early Adolescence and Prosocial/Moral Behavior I: The Role of Individual Processes. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5–16. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001001>
- Fabio, R. A., & Suriano, R. (2023). The Influence of Smartphone Use on Tweens’ Capacity for Complex Critical Thinking. *Children*, 10(4), 698. <https://doi.org/10.3390/children10040698>

- Falavigna, G. (2021). *Una breve introduzione alle tecniche di Data Mining*. CNR-Ircres. <https://doi.org/10.23760/978-88-98193-2021-02>
- Fardouly, J., Magson, N. R., Johnco, C. J., Oar, E. L., & Rapee, R. M. (2018). Parental Control of the Time Preadolescents Spend on Social Media: Links with Preadolescents' Social Media Appearance Comparisons and Mental Health. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(7), 1456–1468. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0870-1>
- Fardouly, J., & Vartanian, L. R. (2015). Negative comparisons about one's appearance mediate the relationship between Facebook usage and body image concerns. *Body Image*, 12, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.10.004>
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fiorenzo, R., Manola, A., Elisabetta, B., Elisa, F., Francesca, M., Lucia, P., & Marta, S. (s.d.). *Adolescenti tra abbandono scolastico e ritiro sociale: Il fenomeno degli "Hikikomori" ad Arezzo*.
- Foley, J. E., & Weinraub, M. (2017). Sleep, Affect, and Social Competence from Preschool to Preadolescence: Distinct Pathways to Emotional and Social Adjustment for Boys and for Girls. *Frontiers in Psychology*, 8, 711. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00711>
- Freitas, H., Oliveira, M., Jenkins, M., & Popjoy, O. (1998). The Focus Group, a qualitative research method. *Journal of Education*, 1(1), 1–22.
- Frick, P. J., Cornell, A. H., Bodin, S. D., Dane, H. E., Barry, C. T., & Loney, B. R. (2003). Callous-unemotional traits and developmental pathways to severe conduct problems. *Developmental Psychology*, 39(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.246>
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C., & Kahn, R. E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological Bulletin*, 140(1), 1–57. <https://doi.org/10.1037/a0033076>
- Fujisawa, K. K., Todo, N., & Ando, J. (2019). Changes in genetic and environmental influences on cognitive ability, executive function, and preacademic skills in Japanese preschool age twins. *Developmental Psychology*, 55(1), 38–52. <https://doi.org/10.1037/dev0000627>

- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63(1), 103. <https://doi.org/10.2307/1130905>
- Furman, W., & Collins, W. A. (2009). Adolescent romantic relationships and experiences. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 1, 341–360.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8), 1–8.
- Glenn, D. E., Merenstein, J. L., Bennett, I. J., & Michalska, K. J. (2022). Anxiety symptoms and puberty interactively predict lower cingulum microstructure in preadolescent Latina girls. *Scientific Reports*, 12(1), 20755. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-24803-4>
- Graesser, A. C., & D'Mello, S. (2012). Emotions During the Learning of Difficult Material. In *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 57, pp. 183–225). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00005-4>
- 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(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Grazzani Gavazzi, I. (2009). *Psicologia dello sviluppo emotivo*. Il Mulino.
- Green, Z. A., Faizi, F., Jalal, R., & Zadran, Z. (2022). Emotional support received moderates academic stress and mental well-being in a sample of Afghan university students amid COVID-19. *International Journal of Social Psychiatry*, 68(8), 1748–1755. <https://doi.org/10.1177/00207640211057729>
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 970–986. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.970>
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Taking one's lumps while doing the splits: A big tent perspective on emotion generation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 25(5), 789–793. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.586590>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.

- Hadwin, J., Frost, S., French, C. C., & Richards, A. (1997). Cognitive processing and trait anxiety in typically developing children: evidence for an interpretation bias. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(3), 486.
- Hankin, B. L., Fraley, R. C., Lahey, B. B., & Waldman, I. D. (2005). Is Depression Best Viewed as a Continuum or Discrete Category? A Taxometric Analysis of Childhood and Adolescent Depression in a Population-Based Sample. *Journal of Abnormal Psychology, 114*(1), 96–110. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.1.96>
- Hartup, W., & Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. *Blackwell handbook of childhood social development*, 286–306.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(1), 29–71. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01132.x>
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(6), 1152–1168. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.6.1152>
- Hayes, S. C. (1994). Content, context, and the types of psychological acceptance. *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy*, 13-32. Context Press, Reno NV.
- Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2004). Gender Differences in the Self-Concept of Preadolescent Children. *School Psychology International, 25*(2), 207–222. <https://doi.org/10.1177/0143034304043688>
- Herpertz-Dahlmann, B., Bühren, K., & Remschmidt, H. (2013). Growing Up Is Hard. *Deutsches Ärzteblatt international*. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0432>
- Heylen, J., De Raedt, R., Verbruggen, F., & Bosmans, G. (2019). Attachment and self-regulation performance in preadolescence. *Journal of Social and Personal Relationships, 36*(2), 706–716. <https://doi.org/10.1177/0265407517742531>
- Hipson, W. E., & Coplan, R. J. (2021). Social Withdrawal in Childhood. In T. K. Shackelford & V. A. Weekes-Shackelford (A c. Di), *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science* (pp. 7767–7775). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_2447

- House, H. P., Kochendorfer, L. B., Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2023). Validating the Negative Emotion Regulation Inventory Measure of Emotion Regulation for Children in Preadolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 43(2), 244–259. <https://doi.org/10.1177/02724316221099870>
- Hughes, C., Ensor, R., Wilson, A., & Graham, A. (2009). Tracking Executive Function Across the Transition to School: A Latent Variable Approach. *Developmental Neuropsychology*, 35(1), 20–36. <https://doi.org/10.1080/87565640903325691>
- Ikiz, S., & Béziat, A. (2020). Groupe du jeu Dixit®, une médiation projective pour les adolescents ? : *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 74(1), 145–155. <https://doi.org/10.3917/rppg.074.0145>
- Inzlicht, M., & Hutcherson, C. A. (2017). Psychology: People work less hard for others. *Nature Human Behaviour*, 1(7), 0148. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0148>
- Inzlicht, M., Legault, L., & Teper, R. (2014). Exploring the Mechanisms of Self-Control Improvement. *Current Directions in Psychological Science*, 23(4), 302–307. <https://doi.org/10.1177/0963721414534256>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Jackson, M., & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 349–367. <https://doi.org/10.1348/026151001166146>
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, 40(2), 242–256. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087715>
- Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/0165025024400015>
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation

- strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1301–1320.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003>
- Keltner, D., Kogan, A., Piff, P. K., & Saturn, S. R. (2014). The Sociocultural Appraisals, Values, and Emotions (SAVE) Framework of Prosociality: Core Processes from Gene to Meme. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 425–460. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115054>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Kim, H.-J., Min, J.-Y., Min, K.-B., Lee, T.-J., & Yoo, S. (2018). Relationship among family environment, self-control, friendship quality, and adolescents' smartphone addiction in South Korea: Findings from nationwide data. *PLOS ONE*, 13(2), e0190896. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190896>
- Kim, S., & Kochanska, G. (2012). Child Temperament Moderates Effects of Parent-Child Mutuality on Self-Regulation: A Relationship-Based Path for Emotionally Negative Infants: Temperament, Relationships, and Self-Regulation. *Child Development*, 83(4), 1275–1289. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01778.x>
- King, K. M., Lengua, L. J., & Monahan, K. C. (2013). Individual Differences in the Development of Self-Regulation During Pre-adolescence: Connections to Context and Adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), 57–69. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9665-0>
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Kleemans, M., Schindwein, L. F., & Dohmen, R. (2017). Preadolescents' Emotional and Prosocial Responses to Negative TV News: Investigating the Beneficial Effects of

- Constructive Reporting and Peer Discussion. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(9), 2060–2072. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0675-7>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th edition). SAGE Thousand Oaks, California; WorldCat.
- Kwon, K., Willenbrink, J. B., Bliske, M. N., & Brinckman, B. G. (2022). Emotion Sharing in Preadolescent Children: Divergence From Friendships and Relation to Prosocial Behavior in the Peer Group. *The Journal of Early Adolescence*, 42(1), 89–114. <https://doi.org/10.1177/02724316211016067>
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). [No title found]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83–94. <https://doi.org/10.1023/A:1022684520514>
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1185–1197. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.010>
- Laible, D., Carlo, G., Panfile, T., Eye, J., & Parker, J. (2010). Negative emotionality and emotion regulation: A person-centered approach to predicting socioemotional adjustment in young adolescents. *Journal of Research in Personality*, 44(5), 621–629. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.08.003>
- Lancini, M. (2015). *Adolescenti navigati: Come sostenere la crescita dei nativi digitali*. EDIZIONI ERICKSON.
- Lane, R. D., Subic-Wrana, C., Greenberg, L., & Yovel, I. (2022). The role of enhanced emotional awareness in promoting change across psychotherapy modalities. *Journal of Psychotherapy Integration*, 32(2), 131–150. <https://doi.org/10.1037/int0000244>
- LaRose, R. (2010). The Problem of Media Habits. *Communication Theory*, 20(2), 194–222. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01360.x>
- LaRose, R., & Eastin, M. S. (2004). A Social Cognitive Theory of Internet Uses and Gratifications: Toward a New Model of Media Attendance. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 48(3), 358–377. https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4803_2
- LaRose, R., Lin, C. A., & Eastin, M. S. (2003). Unregulated Internet Usage: Addiction, Habit, or Deficient Self-Regulation? *Media Psychology*, 5(3), 225–253. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0503_01

- Lee, F. S., Heimer, H., Giedd, J. N., Lein, E. S., Estan, N., Weinberger, D. R., & Casey, B. J. (2014). Adolescent mental health—Opportunity and obligation. *Science*, 346(6209), 547–549. <https://doi.org/10.1126/science.1260497>
- Lengua, L. J. (2002). The Contribution of Emotionality and Self-Regulation to the Understanding of Children’s Response to Multiple Risk. *Child Development*, 73(1), 144–161. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00397>
- Lengua, L. J., Honorado, E., & Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 40–55. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.001>
- Lengua, L. J., Kiff, C., Moran, L., Zalewski, M., Thompson, S., Cortes, R., & Ruberry, E. (2014). Parenting Mediates the Effects of Income and Cumulative Risk on the Development of Effortful Control. *Social Development*, 23(3), 631–649. <https://doi.org/10.1111/sode.12071>
- Lennarz, H. K., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., Kuntsche, E., & Granic, I. (2019). Emotion regulation in action: Use, selection, and success of emotion regulation in adolescents’ daily lives. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/0165025418755540>
- L’essere e il nulla: Sartre, Jean-Paul, Fergnani, Franco, Lazzari, Marina, Del Bo, Giuseppe: Amazon.it: Libri.* (s.d.). Recuperato 25 settembre 2023, da <https://www.amazon.it/Lessere-nulla-Jean-Paul-Sartre/dp/8842820598>
- Levantini, V., Camodeca, M., & Iannello, N. M. (2023). The Contribution of Bullying Involvement and Alexithymia to Somatic Complaints in Preadolescents. *Children*, 10(5), 905. <https://doi.org/10.3390/children10050905>
- Levine, M. P., & Murnen, S. K. (2009). “Everybody Knows That Mass Media are/are not [*pick one*] a Cause of Eating Disorders”: A Critical Review of Evidence for a Causal Link Between Media, Negative Body Image, and Disordered Eating in Females. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(1), 9–42. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.1.9>
- Li-Grining, C. P. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43(1), 208–221. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.208>

- Lingiardi, V., & McWilliams, N. (2015). The psychodynamic diagnostic manual—2nd edition (PDM-2). *World Psychiatry, 14*(2), 237–239. <https://doi.org/10.1002/wps.20233>
- Little, T. D., Rodkin, P. C., & Hawley, P. H. (A c. Di). (2007). *Aggression and Adaptation* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203936900>
- Liu, W., Guo, X., Liu, F., & Sun, Y. (2022). The Role of Emotion Regulation Strategies in the Relationship Between Temperament and Depression in Preadolescents. *Child Psychiatry & Human Development. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01423-7>*
- Lochman, J. E., Boxmeyer, C. L., Jones, S., Kassing, F., Powell, N. P., & Stromeyer, S. (2020). Cognitive-Behavioral, Rational-Emotive Treatment of Childhood Anger and Conduct Problems. In M. Bernard & M. D. Terjesen (A c. Di), *Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Approaches to Child and Adolescent Mental Health: Theory, Practice, Research, Applications* (pp. 267–284). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53901-6_13
- Loeber, R., Burke, J., & Pardini, D. A. (2009). Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(1–2), 133–142. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02011.x>
- Luebke, A. M., Bell, D. J., Allwood, M. A., Swenson, L. P., & Early, M. C. (2010). Social Information Processing in Children: Specific Relations to Anxiety, Depression, and Affect. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*(3), 386–399. <https://doi.org/10.1080/15374411003691685>
- Maciejewski, D. F., Van Lier, P. A. C., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J., & Koot, H. M. (2015). A 5-Year Longitudinal Study on Mood Variability Across Adolescence Using Daily Diaries. *Child Development, 86*(6), 1908–1921. <https://doi.org/10.1111/cdev.12420>
- Madonsela, S., Ware, L. J., Scott, M., & Watermeyer, J. (2023). The development and use of adolescent mobile mental health (m-mhealth) interventions in low- and middle-income countries: A scoping review. *South African Journal of Psychology, 00812463231186260*. <https://doi.org/10.1177/00812463231186260>
- Mahapatra, S. (2019). Smartphone addiction and associated consequences: Role of loneliness and self-regulation. *Behaviour & Information Technology, 38*(8), 833–844. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1560499>

- Manago, A. M., Graham, M. B., Greenfield, P. M., & Salimkhan, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 446–458. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.001>
- Mancinelli, E., Sharka, O., Lai, T., Sgaravatti, E., & Salcuni, S. (2021). Self-injury and Smartphone Addiction: Age and gender differences in a community sample of adolescents presenting self-injurious behavior. *Health Psychology Open*, 8(2), 205510292110388. <https://doi.org/10.1177/20551029211038811>
- Mannarini, S., Balottin, L., Palmieri, A., & Carotenuto, F. (2018). Emotion Regulation and Parental Bonding in Families of Adolescents With Internalizing and Externalizing Symptoms. *Frontiers in Psychology*, 9, 1493. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01493>
- Marina Camodeca, Caterina Di Michele, Manuela Mela, & Raffaele Cioffi. (2010). Adattamento italiano del Self-Description Questionnaire per bambini di età scolare e preadolescenti. *Giornale italiano di psicologia*, 3, 673–696. <https://doi.org/10.1421/32906>
- Marks, I. M., & Gelder, M. G. (1965). A Controlled Retrospective Study of Behaviour Therapy in Phobic Patients. *British Journal of Psychiatry*, 111(476), 561–573. <https://doi.org/10.1192/bjp.111.476.561>
- Marroquín, B. M., Fontes, M., Scilletta, A., & Miranda, R. (2010). Ruminative subtypes and coping responses: Active and passive pathways to depressive symptoms. *Cognition & Emotion*, 24(8), 1446–1455. <https://doi.org/10.1080/02699930903510212>
- Mascia, M. L., Langiu, G., Bonfiglio, N. S., Penna, M. P., & Cataudella, S. (2023). Challenges of Preadolescence in the School Context: A Systematic Review of Protective/Risk Factors and Intervention Programmes. *Education Sciences*, 13(2), 130. <https://doi.org/10.3390/educsci13020130>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures: Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>

- McCrae, N., Gettings, S., & Purssell, E. (2017). Social Media and Depressive Symptoms in Childhood and Adolescence: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 2(4), 315–330. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0053-4>
- McLoone, J., Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2006). Treating anxiety disorders in a school setting. *Education and Treatment of Children*, 219-242.
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, Orienting, and Executive Attention: Developmental Properties and Sociodemographic Correlates in an Epidemiological Sample of Young, Urban Children. *Child Development*, 75(5), 1373–1386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00746.x>
- Milyavskaya, M., & Inzlicht, M. (2017). What's So Great About Self-Control? Examining the Importance of Effortful Self-Control and Temptation in Predicting Real-Life Depletion and Goal Attainment. *Social Psychological and Personality Science*, 8(6), 603–611. <https://doi.org/10.1177/1948550616679237>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Morgan, B. (1997). Identity and intonation: Linking dynamic processes in an ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 31(3), 431–450.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (A c. Di), *Child development at the intersection of emotion and cognition*. (pp. 203–224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-011>
- Najmi, S., Riemann, B. C., & Wegner, D. M. (2009). Managing unwanted intrusive thoughts in obsessive–compulsive disorder: Relative effectiveness of suppression, focused distraction, and acceptance. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 494–503. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.015>

- Nantel-Vivier, A., Pihl, R. O., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2014). Developmental association of prosocial behaviour with aggression, anxiety and depression from infancy to preadolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(10), 1135–1144. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12235>
- Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 208–215. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.002>
- Neri, C. (2017). *Gruppo* (Nuova edizione). Raffaello Cortina editore.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400–424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Novelletto, A., & Ricciardi, C. (1997). *Separazione e solitudine in adolescenza*. Borla.
- Nwaozuru, U., Obiezu-Umeh, C., Shato, T., Uzoaru, F., Mason, S., Carter, V., Manu, S., Modi, K., Parker, J., Ezechi, O., & Iwelunmor, J. (2021). Mobile health interventions for HIV/STI prevention among youth in low- and middle-income countries (LMICs): A systematic review of studies reporting implementation outcomes. *Implementation Science Communications*, 2(1), 126. <https://doi.org/10.1186/s43058-021-00230-w>
- OLDINI, R. (2002). L'AZIONE VOLONTARIA E IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE: ELEMENTI PER UNA DEFINIZIONE. *Studi di Sociologia*, 40(3), 283–302. JSTOR.
- Oliva, A., Antolín-Suárez, L., & Rodríguez-Meirinhos, A. (2019). Uncovering the Link between Self-control, Age, and Psychological Maladjustment among Spanish Adolescents and Young Adults. *Psychosocial Intervention*, 28(1), 49–55. <https://doi.org/10.5093/pi2019a1>
- Olivier, E., & Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 59, 86–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.09.007>
- Oliverio Ferraris A. (2000). *Identità e diversità*. “Psicologia contemporanea”. Firenze: Giunti. Mar.-Apr. N. 158.
- O’Toole, M. S., Hougaard, E., & Mennin, D. S. (2013). Social anxiety and emotion knowledge: A meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(1), 98–108. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.09.005>

- Oxington, K. V. (A c. Di). (2005). *Psychology of stress*. Nova Biomedical Books.
- Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., & Nielson, M. G. (2015). Does Helping Keep Teens Protected? Longitudinal Bidirectional Relations Between Prosocial Behavior and Problem Behavior. *Child Development, 86*(6), 1759–1772. <https://doi.org/10.1111/cdev.12411>
- Panayiotou, G., Panteli, M., & Vlemincx, E. (2021). Adaptive and maladaptive emotion processing and regulation, and the case of alexithymia. *Cognition and Emotion, 35*(3), 488–499. <https://doi.org/10.1080/02699931.2019.1671322>
- Park, J., Zhan, X., & Gainey, K. N.-. (2022). Meta-Analysis of the Associations Among Constructs of Intrapersonal Emotion Knowledge. *Emotion Review, 14*(1), 66–83. <https://doi.org/10.1177/17540739211068036>
- Pauletto, M., Grassi, M., Pellizzoni, S., & Penolazzi, B. (2023). Fostering emotional intelligence in preadolescence: Effects of a pilot training on emotions, coping and psychological well-being. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 28*(2), 567–579.
- Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience, 9*(12), 947–957. <https://doi.org/10.1038/nrn2513>
- Pedditz, M. L., Fadda, R., & Lucarelli, L. (2022). Risk and Protective Factors Associated with Student Distress and School Dropout: A Comparison between the Perspectives of Preadolescents, Parents, and Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 12589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912589>
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti: Padri e madri di fronte a una sfida* (1. ed). R. Cortina.
- Pinel, J. P. J., & Barnes, S. J. (2022). *Psicobiologia* (J. M. C. Blom, A c. Di; 11. ed). Edra.
- Powell, R. A., & Single, H. M. (1996). Focus Groups. *International Journal for Quality in Health Care, 8*(5), 499–504. <https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prizant-Passal, S., Shechner, T., & Aderka, I. M. (2016). Social anxiety and internet use – A meta-analysis: What do we know? What are we missing? *Computers in Human Behavior, 62*, 221–229. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.003>

- Psicologia dello sviluppo* (4. edizione). (2021). McGraw Hill.
- Race, K. E. H., Hotch, D. F., & Packer, T. (1994). Rehabilitation Program Evaluation: Use of Focus Groups to Empower Clients. *Evaluation Review*, 18(6), 730–740. <https://doi.org/10.1177/0193841X9401800605>
- Rapee, R. M., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S., & Sweeney, L. (2005). Prevention and early intervention of anxiety disorders in inhibited preschool children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 488.
- Rapee, R. M., Shaw, T., Hunt, C., Bussey, K., Hudson, J. L., Mihalopoulos, C., Roberts, C., Fitzpatrick, S., Radom, N., Cordin, T., Epstein, M., & Cross, D. (2020). Combining whole-school and targeted programs for the reduction of bullying victimization: A randomized, effectiveness trial. *Aggressive Behavior*, 46(3), 193–209. <https://doi.org/10.1002/ab.21881>
- Rapee, R. M., & Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review*, 24(7), 737–767. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.06.004>
- Raveis, V. H., Siegel, K., & Karus, D. (1999). Children's Psychological Distress Following the Death of a Parent. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(2), 165–180. <https://doi.org/10.1023/A:1021697230387>
- Rideout, V., Peebles, A., Mann, S., & Robb, M. (2022). *Common Sense census: Media use by tweens and teens, 2021. Common Sense*.
- Riso, D. D., Salcuni, S., Chessa, D., Raudino, A., Lis, A., & Altoè, G. (2010). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Early evidence of its reliability and validity in a community sample of Italian children. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 570–575. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.005>
- Romano, F., & Lavanco, G. (2006). La ricerca intervento partecipata e lo sviluppo di comunità con gli adolescenti. *Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi. Fascicolo 2, 2006*. <https://doi.org/10.1400/70409>
- Rönnlund, M., & Karlsson, E. (2006). The Relation Between Dimensions of Attachment and Internalizing or Externalizing Problems During Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 47–63. <https://doi.org/10.3200/GNTP.167.1.47-63>

- Rothbart, M., Ellis, L. K., & Posner, M. (2011). Temperament and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 441–460.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122–135. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.122>
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children’s Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394–1408. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355>
- Rueth, J.-E., & Lohaus, A. (2022). Process-Oriented Measurement of Emotion Regulation: General and Specific Associations With Psychosocial Adjustment and Well-Being in (Pre-)Adolescence. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 904389. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.904389>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
- Sameroff, A. (A. c. Di). (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-000>
- Scheithauer, H., Leppin, N., & Hess, M. (2020). Preventive interventions for children in organized team sport tackling aggression: Results from the pilot evaluation of “Fairplayer.Sport”. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(173), 49–63. <https://doi.org/10.1002/cad.20380>
- Schneider-Hassloff, H., Zwönitzer, A., Künster, A. K., Mayer, C., Ziegenhain, U., & Kiefer, M. (2016). Emotional Availability Modulates Electrophysiological Correlates of Executive Functions in Preschool Children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00299>
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sette, S., Brunetti, M., Pecora, G., Demarco, L., Longobardi, E., Laghi, F., & Coplan, R. (2023). Quantità e qualità del tempo trascorso da soli e difficoltà internalizzanti in bambini, bambine e preadolescenti: Validazione di nuovi strumenti nel contesto educativo italiano. In *Associazione Italiana di Psicologia*.

- Sheppes, G., & Gross, J. J. (2011). Is Timing Everything? Temporal Considerations in Emotion Regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 319–331. <https://doi.org/10.1177/1088868310395778>
- Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation and Psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11(1), 379–405. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739>
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, 74(6), 1869–1880. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>
- Sim, L., & Zeman, J. (2004). Emotion Awareness and Identification Skills in Adolescent Girls With Bulimia Nervosa. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(4), 760–771. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_11
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The Development of Coping. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 119–144. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705>
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2015). Dynamics of Group-Based Emotions: Insights From Intergroup Emotions Theory. *Emotion Review*, 7(4), 349–354. <https://doi.org/10.1177/1754073915590614>
- Smith, M. R., Seldin, K., Galtieri, L. R., Alawadhi, Y. T., Lengua, L. J., & King, K. M. (2023). Specific emotion and momentary emotion regulation in adolescence and early adulthood. *Emotion*, 23(4), 1011–1027. <https://doi.org/10.1037/emo0001127>
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni: Cultura, memorie e formazione del Sé* (1. ed). Giunti.
- Solomon, A. R. I., Haaga, D. A., & Arnow, B. A. (2001). Is clinical depression distinct from subthreshold depressive symptoms? A review of the continuity issue in depression research. *The Journal of nervous and mental disease*, 189(8), 498-506.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417–463. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(00\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(00)00014-2)

- Spithoven, A. W. M., Bijttebier, P., & Goossens, L. (2017). It is all in their mind: A review on information processing bias in lonely individuals. *Clinical Psychology Review*, *58*, 97–114. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.10.003>
- Ståhl, T. (2017). How ICT savvy are Digital Natives actually? *Nordic Journal of Digital Literacy*, *12*(3), 89–108. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2017-03-04>
- Stamm, O., Latscha, U., Janecek, P., & Campana, A. (1976). Development of a special electrode for continuous subcutaneous pH measurement in the infant scalp. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, *124*(2), 193–195. [https://doi.org/10.1016/s0002-9378\(16\)33297-5](https://doi.org/10.1016/s0002-9378(16)33297-5)
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, *28*(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology*, *52*(3), 216–224. <https://doi.org/10.1002/dev.20445>
- Steinberg, L. (2017). Adolescent brain science and juvenile justice policymaking. *Psychology, Public Policy, and Law*, *23*(4), 410–420. <https://doi.org/10.1037/law0000128>
- Tandon, M., Cardeli, E., & Luby, J. (2009). Internalizing Disorders in Early Childhood: A Review of Depressive and Anxiety Disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *18*(3), 593–610. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2009.03.004>
- Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2012). The Alexithymia Personality Dimension. In T. A. Widiger (A c. Di), *The Oxford Handbook of Personality Disorders* (pp. 647–673). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199735013.013.0030>
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Grotstein, J. (1997). *Disorders of Affect Regulation: Alexithymia in Medical and Psychiatric Illness* (1^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526831>
- Te Brinke, L. W., Menting, A. T. A., Schuiringa, H. D., Zeman, J., & Deković, M. (2021). The structure of emotion regulation strategies in adolescence: Differential links to internalizing and externalizing problems. *Social Development*, *30*(2), 536–553. <https://doi.org/10.1111/sode.12496>

- Thompson, R., Jiyoung Kim Tabone, Litrownik, A. J., Briggs, E. C., Hussey, J. M., English, D. J., & Dubowitz, H. (2011). Early Adolescent Risk Behavior Outcomes of Childhood Externalizing Behavioral Trajectories. *The Journal of Early Adolescence*, *31*(2), 234–257. <https://doi.org/10.1177/0272431609361203>
- Thomson, K. C., Richardson, C. G., Samji, H., Dove, N., Olsson, C. A., Schonert-Reichl, K. A., Shoveller, J., Gadermann, A. M., & Guhn, M. (2021). Early childhood social-emotional profiles associated with middle childhood internalizing and wellbeing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *76*, 101301. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101301>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development*, *19*(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Trip, S., Bora, C. H., Roseanu, G., & McMahon, J. (2021). Anger, Frustration Intolerance, Global Evaluation of Human Worth and Externalizing Behaviors in Preadolescence. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *39*(2), 238–255. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00369-w>
- Valcan, D. S., Davis, H., & Pino-Pasternak, D. (2018). Parental Behaviours Predicting Early Childhood Executive Functions: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(3), 607–649. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9411-9>
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: “Instructive mediation,” “restrictive mediation,” and “social coviewing”. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *43*(1), 52–66. <https://doi.org/10.1080/08838159909364474>
- Valle, A., Cavalli, G., & Marchetti, A. (2011). Imbarazzo e regolazione emotiva in preadolescenza. *Giornale di psicologia dello sviluppo*, *100*(Ottobre), 64–76.
- Vicini, F. (2022). Il lato quotidiano dell’islamofobia: Micro-razzismo a scuola tra differenzialismo culturale e razzismo spirituale. *EtnoAntropologia*, *10*(2), 60–78.
- Viguer, P., Cantero, M. J., & Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, *113*, 193–200. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.036>

- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., & Montoya-Castilla, I. (2022). Longitudinal analysis of subjective well-being in preadolescents: The role of emotional intelligence, self-esteem and perceived stress. *Journal of Health Psychology, 27*(2), 278–291. <https://doi.org/10.1177/1359105320951605>
- Von Salisch, M., & Zeman, J. L. (2018). Pathways to Reciprocated Friendships: A Cross-Lagged Panel Study on Young Adolescents' Anger Regulation towards Friends. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(3), 673–687. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0683-7>
- Wang, J., Lloyd-Evans, B., Giacco, D., Forsyth, R., Nebo, C., Mann, F., & Johnson, S. (2017). Social isolation in mental health: A conceptual and methodological review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 52*(12), 1451–1461. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1446-1>
- Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). Child and Adolescent Anxiety Disorders and Early Attachment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36*(5), 637–644. <https://doi.org/10.1097/00004583-199705000-00014>
- Wenzlaff, R. M., & Wegner, D. M. (2000). Thought Suppression. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 59–91. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.59>
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13–37). The Guilford Press.
- Yao, Z., & Enright, R. (2023). Social class and prosocial behavior in early adolescence: The moderating roles of family and school factors. *Journal of Moral Education, 52*(3), 310–324. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2031920>
- Yousefi Afrashteh, M., & Janjani, P. (2023). Psychometric properties of the mental health continuum-short form in Iranian adolescents. *Frontiers in Psychology, 14*, 1096218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1096218>
- Yunger, J. L., Carver, P. R., & Perry, D. G. (2004). Does Gender Identity Influence Children's Psychological Well-Being? *Developmental Psychology, 40*(4), 572–582. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.572>

- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 101–109. <https://doi.org/10.1002/cd.271>
- Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slattery, M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology*, 12(3), 443–466. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003102>
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the Transition from Primary to Secondary School: Perceptions of Pupils, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67–79. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001010>
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion Regulation in Children and Adolescents: *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168. <https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>
- Zhang, C., Qing, N., & Zhang, S. (2021). The Impact of Leisure Activities on the Mental Health of Older Adults: The Mediating Effect of Social Support and Perceived Stress. *Journal of Healthcare Engineering*, 2021, 1–11. <https://doi.org/10.1155/2021/6264447>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>