



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione – DPSS

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

Elaborato finale

**L'influenza dell'ambiente familiare sullo sviluppo socio-emotivo
in età prescolare e nei primi anni della scuola primaria**

**The influence of family environment on the socio-emotional development during
preschool age and early primary school years**

Relatrice

Prof.ssa Sara Scrimin

Laureanda: Alice Doretto

Matricola: 1222925

Anno accademico 2021-2022

SOMMARIO

INTRODUZIONE	2
1. LO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO	3
1.1 COSA SONO LE EMOZIONI	3
1.2 SVILUPPO EMOTIVO	4
1.2.1 <i>Espressione emozionale</i>	4
1.2.2 <i>Riconoscimento emozionale</i>	5
1.2.3 <i>Comprensione emozionale</i>	5
1.2.4 <i>Regolazione emotiva</i>	5
1.3 SVILUPPO SOCIALE	7
1.4 CONCLUSIONE	8
2. L'INFLUENZA DELL'AMBIENTE SULLO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO	9
2.1 CONTESTUALIZZIAMO LO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO	9
2.2 AMBIENTE FAMILIARE	9
2.2.1 <i>Clima emotivo-affettivo</i>	10
2.2.2 <i>Pratiche genitoriali</i>	12
2.2.3 <i>Sviluppo atipico</i>	13
2.3 AMBIENTE EXTRA-FAMILIARE	14
3. VALUTAZIONE DELLO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO E DELLA RELAZIONE CON LO STRESS GENITORIALE	15
3.1 RACCOLTA DATI	15
3.1.1 <i>Partecipanti</i>	15
3.1.2 <i>Strumenti</i>	16
3.1.2.1 Developmental Profile 4	16
3.1.2.2 Parenting Stress Index - Short Form	17
3.2 ANALISI DEI DATI	18
4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI	21
BIBLIOGRAFIA	23
RINGRAZIAMENTI	24

INTRODUZIONE

Il tema del seguente elaborato trova le sue origini nella partecipazione al progetto “Conoscere lo sviluppo di bambini e ragazzi tra 0 e 21 anni”, uno studio scientifico promosso dall’Università degli Studi di Padova, a cura di Lanfranchi e Scrimin, per la traduzione e standardizzazione del Developmental Profile 4, uno strumento molto utilizzato nella realtà americana per la valutazione indiretta dello sviluppo motorio, cognitivo, socio-emotivo, dei comportamenti adattivi e della comunicazione nell’età evolutiva compresa tra 0 e 21 anni e 11 mesi.

Ho colto così l’occasione per approfondire una tematica che tratta le radici più profonde del nostro essere al mondo: lo sviluppo socio-emotivo. Le emozioni sono il filtro attraverso il quale leggiamo e affrontiamo gli eventi della vita, ci permettono di comunicare i nostri bisogni e di comprendere quelli degli altri, instaurando relazioni positive che a loro volta ci consentono di adattarci ad una realtà sconosciuta. Attraverso la somministrazione di questionari DP-4 a genitori di bambini in età prescolare e nei primi anni della scuola primaria, ho potuto conoscere e valutare questo dominio dello sviluppo durante un periodo centrale per l’acquisizione e il perfezionamento di competenze e comportamenti socio-emotivi autonomi, mettendolo poi in relazione alla forte influenza che l’ambiente familiare continua ad esercitare sulle traiettorie evolutive, soprattutto in termini di stress genitoriale valutato tramite PSI-SF. Nonostante alcuni limiti metodologici, il piccolo studio condotto ha confermato l’importanza del benessere dei genitori e la loro influenza sullo sviluppo socio-emotivo del figlio, fatto che spesso sfugge alla consapevolezza dei caregiver, determinando talvolta una trascuratezza della qualità affettiva delle relazioni adulto-bambino con conseguenti difficoltà in termini di adattamento al mondo.

Nel Capitolo 1 viene fornita una panoramica teorica sullo sviluppo socio-emotivo, descrivendo le competenze e abilità acquisite nella fase evolutiva compresa tra i tre e gli otto anni.

Il Capitolo 2, invece, affronta il tema dell’influenza dell’ambiente sullo sviluppo emotivo e sociale dei bambini, con particolare riferimento al ruolo della famiglia, sia diretto che indiretto, e ad alcune condizioni che possono condurre a traiettorie di sviluppo atipico.

Nel Capitolo 3 viene presentato un piccolo studio che valuta lo sviluppo socio-emotivo in un campione di bambini tra i tre e gli otto anni, e la sua relazione con lo stress genitoriale. Dopo una descrizione dei partecipanti e degli strumenti utilizzati, vengono analizzati i dati raccolti.

Infine, il Capitolo 4 termina con la discussione e le conclusioni rispetto al quadro teorico inizialmente esposto.

CAPITOLO 1:

LO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO

1.1 COSA SONO LE EMOZIONI

Nel 1996 Joseph LeDoux, importante neuroscienziato statunitense, nel celebre libro “Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni” affermò che una delle cose più importanti da dire riguardo le emozioni è che tutti sanno cosa sono, ma nessuno sa definirle. Ognuno di noi, infatti, ne possiede una conoscenza intuitiva basata sulle esperienze quotidiane, ma che non riesce a spiegarne la complessità concettuale e fenomenologica.

L'emozione può essere definita come una risposta fisiologica, comportamentale e cognitiva ad uno stimolo emotigeno, ambientale o interno. Si tratta dunque di un processo multicomponenziale che prevede una valutazione cognitiva di eventi esterni o interni all'individuo, alcune modificazioni fisiologiche di intensità variabile che riguardano il sistema nervoso autonomo ed endocrino, vissuti soggettivi interni (consapevoli), espressioni mimico-motorie e tendenza all'azione (Grazzani, 2014). È importante sottolineare che le emozioni hanno profonde radici neurobiologiche che le neuroscienze affettive hanno di recente messo in luce. Vi sono infatti numerose aree sottocorticali (in particolare il sistema limbico con l'amigdala, l'ippocampo, l'insula) e corticali (corteccia orbitofrontale) coinvolte rispettivamente nel processo di valutazione dell'evento emotigeno (dando vita a reazioni automatiche e talvolta inconsapevoli) e nell'elaborazione e controllo delle risposte emotive (Grazzani, 2014).

Le emozioni giocano un ruolo adattivo centrale poiché contribuiscono alla sopravvivenza e proteggono da potenziali pericoli modulando un comportamento di approccio o evitamento appropriato. Permettono, inoltre, di regolare il comportamento e di prendere decisioni in base a desideri o scopi, stimolano la memoria, motivano, incidono sull'apprendimento e sulla performance attraverso il grado di arousal, e soprattutto sulla nostra autoregolazione. Inoltre, investono un importante ruolo a livello sociale, poiché permettono di gestire in modo efficace le relazioni con gli altri, comunicando come ci sentiamo, cercando di capire cosa prova l'altro e comportandoci di conseguenza, e preparano alla cooperazione, all'accudimento e al conflitto. Per questi motivi, le emozioni affondano il loro significato nella storia evolutiva della specie in rapporto alla funzione di adattamento e sopravvivenza, e dunque un buon sviluppo emotivo predice un buon funzionamento e successo in età adulta.

1.2 SVILUPPO EMOTIVO

Fin dai primi mesi di vita nel neonato sono presenti delle forme primitive di emozioni, principalmente espressione di stati fisiologici, che acquistano maggior complessità e consapevolezza negli anni successivi grazie alle esperienze, allo sviluppo cognitivo, alle interazioni sociali e all'influenza della cultura di appartenenza. Le abilità che il bambino acquisisce possono essere sintetizzate nel termine "competenza emotiva", ovvero l'insieme di capacità che consentono di riconoscere, comprendere e rispondere coerentemente alle emozioni altrui e di regolare l'espressione delle proprie. Secondo Saarni, questo implica otto abilità: consapevolezza dei propri stati emotivi, riconoscimento delle emozioni degli altri, uso del vocabolario espressivo della propria cultura, empatia, consapevolezza che stati emotivi interni possono non corrispondere ad un'emozione manifesta, strategie di coping, consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva, ed infine autoefficacia emotiva, ovvero sentire di avere il controllo delle proprie emozioni (Grazzani, 2014).

Di seguito analizzeremo lo sviluppo delle principali componenti della competenza emotiva durante l'età prescolare e nei primi anni della scuola primaria (3-8 anni).

1.2.1 ESPRESSIONE EMOZIONALE

L'espressione delle emozioni avviene attraverso diversi segnali comunicativi, verbali e non verbali, che il bambino deve gradualmente interiorizzare in conformità alla cultura di appartenenza. A partire dall'età prescolare il bambino impara a controllare e modificare volontariamente l'espressione naturale di una certa emozione (comparsa negli anni precedenti) per adeguarsi al contesto e agli standard culturali di riferimento, o per perseguire degli obiettivi. Apprende, dunque, le regole di esibizione (display rules) che gli consentono di nascondere uno stato emotivo, di minimizzarlo o massimizzarlo diminuendo o aumentando, rispettivamente, l'intensità, ma anche di esprimere un'emozione diversa da quella provata internamente (Grazzani, 2014). Queste capacità si perfezionano con l'ingresso alla scuola primaria grazie all'incremento di richieste di auto-controllo, alla maggior consapevolezza di sé e alle molteplici e diverse interazioni sociali in cui è coinvolto, che fungono da modelli da osservare e da cui apprendere.

1.2.2 RICONOSCIMENTO EMOZIONALE

I bambini sono in grado di discriminare e categorizzare le emozioni fin dai primi mesi di vita. Queste capacità migliorano progressivamente con l'età, come è stato dimostrato da uno studio condotto da Chronaki et al. su un campione di 109 bambini tra i quattro e gli undici anni, con l'obiettivo di indagare lo sviluppo del riconoscimento dell'espressione facciale e vocale di un'emozione. I risultati hanno evidenziato come in età prescolare i bambini individuino facilmente espressioni facciali di felicità e rabbia, mentre faticano a riconoscere la tristezza, capacità che si sviluppa in ritardo rispetto alle altre, a partire dai sei anni di età. Inoltre, nei primi anni della scuola primaria imparano progressivamente ad attribuire importanza al contesto e alle informazioni non verbali come la prosodia della voce per facilitarne il riconoscimento, permettendo loro di individuare anche emozioni espresse con minor intensità, capacità ancora non evoluta in età prescolare (Chronaki et al., 2014). È dunque chiaro che le traiettorie di sviluppo di questa competenza dipendono dal tipo di emozione e dalla modalità di stimolo espressivo, ma è fondamentale sottolineare che sono anche fortemente influenzate da numerose variabili ambientali, soprattutto relative al contesto familiare.

1.2.3 COMPrensione EMOZIONALE

Comprendere le emozioni proprie e altrui implica conoscerne la natura, le cause che le provocano e le strategie che si possono utilizzare per regolarle. In età prescolare, i bambini imparano a categorizzare le espressioni facciali di gioia, paura e collera, e a comprendere le cause esterne come determinanti delle emozioni, soprattutto quelle di base e nelle relazioni affettive importanti che intrattengono. Sviluppano, inoltre, la consapevolezza che le emozioni sono strettamente legate alla sfera dei desideri, per cui comprendono che due persone possono reagire diversamente rispetto allo stesso evento. Successivamente, intorno ai sei anni iniziano a comprendere emozioni più complesse come l'orgoglio, l'imbarazzo, la colpa, la vergogna, e il ruolo delle credenze personali nel determinarle. Infine, tra i sette-otto anni emerge la consapevolezza della distinzione tra emozione apparente e provata, e della possibilità di regolare l'esperienza emotiva in corso, grazie anche al consolidamento delle regole di esibizione (Grazzani, 2014).

1.2.4 REGOLAZIONE EMOTIVA

La regolazione emotiva è la capacità di controllare e modificare la valenza, l'intensità e la durata delle esperienze emotive di fronte a stimoli o situazioni diverse. Fa parte di un costrutto più complesso

definito “autoregolazione”, ovvero un lavoro trasversale e di sincronia tra regolazione cognitiva, emotiva e fisiologica volto a mantenere l’omeostasi interna per restare all’interno della “finestra del buon funzionamento”, uno stato di equilibrio tra sistema simpatico e parasimpatico, adattandoci così ai vari stimoli interni ed esterni per evitare di iper-attivarci o di spegnerci completamente. Secondo Gross, l’attività di regolazione avviene a diversi livelli del processo emotivo, distinguendosi in differenti strategie. Le prime sono focalizzate sugli antecedenti, con l’obiettivo di non uscire dalla finestra del buon funzionamento, e comprendono la selezione della situazione, la modifica della situazione, la focalizzazione dell’attenzione e la rivalutazione dell’evento. Vi sono poi delle strategie focalizzate sulle risposte, modificandole per recuperare lo stato di omeostasi (Grazzani, 2014). Tutto questo avviene attraverso processi automatici e volontari, grazie all’interazione tra strutture limbiche (amigdala, insula, ippocampo) e corticali (corteccia orbitofrontale) che maturano con l’esperienza, con lo sviluppo cognitivo e soprattutto con le interazioni che il bambino intrattiene. Quest’ultime sono fondamentali fin dalla nascita, in quanto inizialmente è cruciale la co-regolazione con il caregiver, il quale funge da struttura esterna e da modello da cui apprendere le prime strategie attraverso dinamiche prevalentemente implicite e bidirezionali che si radicano neurobiologicamente e vengono interiorizzate all’interno del sistema di memoria implicita, assumendo forma automatica.

A partire dall’età prescolare il bambino diventa sempre più autonomo, come è stato dimostrato da uno studio condotto da Sala et al. L’obiettivo era indagare le strategie di regolazione utilizzate dai bambini tra i tre e i sei anni a partire dai loro racconti in un compito di completamento di una storia, utilizzando lo strumento “Storie Interrotte per la Regolazione Emotiva”, e mettendole in relazione a variabili come l’età, il genere, l’intelligenza e la comprensione emozionale. Nei 69 partecipanti hanno potuto osservare quattro tipi di strategie, in linea con quanto riportato dalla letteratura e coerenti con il modello di Gross precedentemente citato: strategie comportamentali, supporto sociale, focalizzazione dell’attenzione e rivalutazione cognitiva. I risultati hanno confermato come le strategie diventino sempre più complesse e autonome con l’età, per cui aumenta il ricorso a strategie comportamentali e soprattutto di rivalutazione cognitiva (che compare intorno a cinque anni). Queste modalità di regolazione emotiva sono risultate correlare positivamente anche con migliori capacità di comprensione emozionale e maggiori competenze cognitive. In merito al genere, i maschi tendono a ricorrere più frequentemente a strategie comportamentali, mentre le bambine preferiscono il supporto sociale (Sala et al., 2014). In seguito, le abilità di autoregolazione maturano progressivamente con l’ingresso alla vita scolastica, in cui si verifica un significativo aumento di richieste di autocontrollo. Il bambino, dunque, utilizza in maniera più continua ed efficace strategie cognitive, pensando alle fonti degli stati emotivi e mentalizzando le esperienze in corso. Questa regolazione più marcata favorisce un buon adattamento alle situazioni d’interazione con adulti e pari (Grazzani, 2014).

1.3 SVILUPPO SOCIALE

I bambini nascono con una predisposizione alla socievolezza, ricercando contatto e prossimità, rispondendo alle azioni altrui e mostrando preferenze visive, uditive e olfattive legate alla figura di accudimento. Sono dunque intrinsecamente orientati ad entrare in relazione, e le esperienze relazionali precoci sono fondamentali perché permettono di generare reti sinaptiche che, grazie alla ripetuta attivazione, si mantengono nel tempo creando dei veri e propri modelli mentali relazionali. Dunque, in maniera indiretta, le primissime relazioni, associate al temperamento del bambino, determineranno le modalità relazionali della vita adulta.

Nei primi anni di vita il bambino è prevalentemente coinvolto in relazioni verticali, ovvero con persone che possiedono un livello di conoscenze e potere più alto, sostanzialmente deputate a offrire cure e protezione, e a garantire lo sviluppo e l'apprendimento. Tra queste, la più rilevante è la relazione di attaccamento con il caregiver primario, un legame affettivo ed emotivo duraturo basato su meccanismi cerebrali innati funzionali alla sopravvivenza e all'adattamento. Essa costituisce un'organizzazione interna che si stabilizza, diventando il primo nucleo di personalità del bambino come base per la costruzione di nuove relazioni e per l'esplorazione del mondo.

Vi sono poi le relazioni orizzontali instaurate con i coetanei, fondamentali poiché fungono da palestra per l'apprendimento di numerose capacità e competenze, soprattutto a partire dall'età prescolare in cui i rapporti passano da avere una natura speculare e unidirezionale, ad essere complementari e reciproci. Intorno ai tre anni di età, infatti, il bambino comincia a impegnarsi in giochi interattivi rivolgendosi prevalentemente a uno o due pari, imparando progressivamente a cooperare e condividere oggetti e risorse. A quattro anni, grazie all'incremento di capacità comunicative e simboliche, il gioco diventa più complesso, anche attraverso attività di role-playing, imparando a distinguere finzione e realtà. A cinque-sei anni, il bambino segue più coerentemente regole e istruzioni, impara a chiedere scusa per errori non intenzionali e preferisce spendere più tempo con gli amici. Successivamente, con l'ingresso alla vita scolastica si manifesta una tendenza molto forte verso l'appartenenza ad un gruppo di pari, con relazioni più selettive in base all'affinità, alla comunanza di interessi e attività, e al genere. Aumentano forme cooperative di giochi di finzione più complessi e definiti da una serie di regole, acquisendo ruoli specifici grazie allo sviluppo di una maggior consapevolezza dell'esistenza di prospettive diverse e di una miglior comprensione delle relazioni e delle responsabilità (Malik et al., 2021).

In età prescolare e nei primi anni della vita scolastica, il gioco rappresenta uno dei più importanti strumenti di conoscenza che il bambino ha per esplorare l'ambiente con pari e adulti. Come visto

precedentemente, esso ha numerosi effetti sullo sviluppo sociale, per cui instaurano le prime relazioni con estranei, costruiscono fiducia, migliorano le proprie capacità comunicative, imparano a adattarsi alle situazioni. Inoltre, la cooperazione richiede l'acquisizione di un comportamento prosociale diretto a beneficiare l'altro con aiuto strumentale, informativo, condividendo risorse e fornendo supporto. Attraverso il gioco sperimentano i primi conflitti e le conseguenti capacità di risoluzione e negoziazione, imparando a aderire alle regole sociali e a controllare il proprio comportamento impulsivo (Rauf et al., 2019). È chiaro che lo sviluppo di queste capacità avviene parallelamente all'acquisizione di competenze emotive descritte precedentemente, come l'autoregolazione, il riconoscimento e la comprensione delle emozioni altrui, l'empatia.

1.4 CONCLUSIONE

Affrontando il capitolo, più volte è stato evidenziato come le emozioni svolgano un ruolo fondamentale per la comunicazione e le relazioni sociali, e allo stesso tempo i legami interpersonali determinino in larga misura lo sviluppo emotivo. È possibile dunque notare una stretta interdipendenza tra questi due domini, tale per cui si parla più frequentemente di competenza socio-emotiva come unico costrutto, indicando la capacità di gestire le proprie emozioni, comprendere e rispondere a quelle altrui per avere relazioni più funzionali e soddisfacenti, imparando a cooperare, negoziare, assumere la prospettiva altrui, con un'influenza reciproca.

Inoltre, è fondamentale considerare queste fasi di sviluppo in un'ottica di differenze interindividuali, per cui fungono da guida per delineare e comprendere le traiettorie evolutive verso la salute mentale dell'adulto, ma ricordando che l'acquisizione delle specifiche competenze funzionali avviene con ritmi e tempistiche che possono variare in relazione a numerosi aspetti biologici, temperamentali, sociali e ambientali.

CAPITOLO 2:

L'INFLUENZA DELL'AMBIENTE SULLO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO

2.1 CONTESTUALIZZIAMO LO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO

Nel Capitolo 1 a più riprese si è fatto riferimento all'influenza dell'ambiente, sia prossimale che distale, sullo sviluppo emotivo e sociale. Infatti, secondo la teoria transazionale di Sameroff, lo sviluppo viene concepito come un processo di costante adattamento e regolazione con l'alterità-mondo, per cui le caratteristiche e i comportamenti del bambino e del caregiver interagiscono in maniera continua e dinamica attraverso scambi bidirezionali. Inoltre, il modello ecologico di Bronfenbrenner sostiene che individuo e ambiente si influenzano reciprocamente, tale per cui le caratteristiche specifiche del singolo sono in stretta connessione con i diversi contesti nei quali è inserito, a partire da famiglia, scuola e pari (microsistemi) e le relazioni dirette che vi instaura, condizioni di vita e lavoro dei genitori (esosistema), ma anche cultura, politica sociale e servizi (macrosistema). La valutazione dello sviluppo del bambino, dunque, non può prescindere da un'adeguata comprensione dell'ambiente in cui è inserito, e in particolare di quello familiare e scolastico che durante l'infanzia e la fanciullezza costituiscono i contesti elettivi di crescita.

2.2 AMBIENTE FAMILIARE

La vita familiare è la prima scuola nella quale apprendiamo insegnamenti riguardanti la vita socio-emotiva. La ricerca ha dimostrato come uno sviluppo di competenze emotive e sociali armonioso ed equilibrato può avvenire in qualsiasi tipo di famiglia (bi o monoparentale, omogenitoriale, adottiva, ...) poiché la variabile fondamentale per il benessere dei bambini è la qualità affettiva e educativa dei genitori e del loro rapporto con i figli (Barone, 2021). A tal proposito, Morris propone un modello tripartito dei processi di socializzazione emotiva, con un'influenza sull'adattamento sociale, che si focalizza sull'osservazione dei comportamenti dei membri familiari, sulle pratiche genitoriali quotidiane e sul clima emotivo familiare. Questi tre fattori sono a loro volta connessi alle caratteristiche dei genitori (come stress e salute mentale) e del bambino (temperamento) (Grazzani, 2014).

2.2.1 CLIMA EMOTIVO-AFFETTIVO

Dal punto di vista affettivo, il ruolo centrale è svolto dal legame di attaccamento che si instaura fin dai primi mesi tra bambino e caregiver con l'obiettivo di ricercare prossimità e vicinanza protettiva. Questo legame viene definito nell'interazione tra caratteristiche del bambino (come il temperamento) e caratteristiche della madre/caregiver. Tra queste, fondamentali sono la sensibilità materna, definita come la capacità e la volontà del caregiver di percepire le comunicazioni del bambino, la responsività, ovvero la capacità di rispondere adeguatamente ai segnali del figlio, e la sintonizzazione affettiva, cioè il processo dinamico attraverso il quale il caregiver non solo rispecchia il comportamento espressivo, emotivo e motorio del piccolo, ma ne attribuisce anche il corretto significato (Grazzani, 2014). Sulla base di queste variabili, quattro sono le categorie attraverso le quali si esprime l'attaccamento: sicuro, insicuro-evitante, insicuro-ambivalente e disorganizzato, ciascuno con differenti conseguenze sul piano socio-emotivo. Se, infatti, il bambino percepisce sicurezza, amore e fiducia basata sulla sintonizzazione affettiva con il genitore, si creerà un legame sicuro che lo porterà a regolare adeguatamente le emozioni, a chiedere e offrire conforto, a esplorare autonomamente l'ambiente e a relazionarsi in modo appropriato con l'altro. Uno studio condotto da Verissimo et al. ha dimostrato la stretta relazione tra attaccamento sicuro (valutato come rappresentazione mentale tramite l'Attachment Story Completion Task) e competenze sociali (valutate tramite osservazione diretta, tecniche q-sort e interviste sociometriche) in un campione di bambini di età prescolare nel contesto americano e portoghese. I risultati hanno dimostrato una significativa e costante correlazione positiva tra queste due variabili, per cui bambini che nell'ASCT completavano le storie in modo efficace usando la figura del caregiver come base sicura, mostravano più coinvolgimento sociale, relazioni positive o neutre, un buon profilo psicologico-comportamentale ed erano più accettati dai pari (Verissimo et al., 2014). Se invece il caregiver non è sufficientemente vicino, sintonico e sensibile, si può delineare un attaccamento insicuro-evitante, per cui la scarsa sintonizzazione porta ad evitamento, diffidenza e autonomia da parte del bambino, anche a livello di regolazione in cui si osservano strategie di autoconsolazione che tuttavia mantengono un'eccessiva attivazione del sistema nervoso parasimpatico (ipo-arousal) che lo porta a non interagire. La disconnessione con il genitore può altresì creare un legame insicuro-ambivalente, per cui l'imprevedibilità del comportamento e dello stato emotivo del caregiver porta ad una iper-attivazione del sistema nervoso simpatico (iper-arousal), con conseguente amplificazione delle espressioni emozionali, difficoltà a regolarle in modo adattivo e ad esplorare l'ambiente autonomamente. Infine, se il bambino prova paura e terrore nei confronti della figura di attaccamento, il legame disorganizzato che si instaura lo porta a rispondere a volte in maniera evitante, a volte dipendente, provando un senso di sopraffazione nei confronti della propria esperienza emotiva, e con conseguenti difficoltà nel regolarla (Barone, 2021).

Uno studio longitudinale condotto da Ortiz et al. ha dimostrato come altre variabili che incidono sulla qualità dell'ambiente socio-emotivo e, di conseguenza, sullo sviluppo del bambino (valutato in un campione di età prescolare tramite il Strengths and Difficulties Questionnaire) sono la personalità e lo stress genitoriali, valutati rispettivamente attraverso il NEO Personality Inventory e il Parenting Stress Index - Short Form. Per quanto riguarda il primo fattore, i risultati hanno evidenziato come l'estroversione (soprattutto del padre) è associata a minori interazioni disfunzionali e maggiori comportamenti prosociali del figlio. Al contrario, la minor estroversione della madre e tratti di nevroticismo genitoriali sono più associati a problemi internalizzanti ed esternalizzanti del bambino. Anche il distress del caregiver, soprattutto quello riportato dalla madre, è risultato correlare positivamente con problematiche socio-emotive e comportamentali, e con una minor propensione a interazioni positive e prosociali con pari e insegnanti (Ortiz et al., 2019). La letteratura ha dimostrato come questo avvenga perché lo stress si associa ad un quantitativo minore di energie a disposizione per interagire e a bassi livelli di responsività del genitore, compromettendo così la capacità di leggere e rispondere in maniera accurata ai segnali socio-emotivi del figlio. Questa trascuratezza emozionale può portare il bambino a evitare di esprimere, o addirittura di provare, determinate emozioni cancellandole dal proprio repertorio, e a sintonizzarsi e rispecchiare lo stato emotivo del genitore. Inoltre, lo stress genitoriale può avere effetti sul bambino in termini di attaccamento e di adattamento, determinando lo sviluppo di un pattern insicuro, con le conseguenze precedentemente discusse. Lo studio ha inoltre indagato l'influenza di caratteristiche del bambino sul suo stesso sviluppo, per cui un temperamento difficile valutato nei primi mesi di vita è risultato correlare con maggiori problemi internalizzanti ed esternalizzanti, ma anche con il distress genitoriale, confermando così l'ipotesi di influenza reciproca precedentemente citata nei modelli di Sameroff e di Bronfenbrenner (Ortiz et al., 2019). Infatti, in ottica transazionale lo stress riportato dal caregiver può essere definito come il risultato di una continua interazione tra personalità del genitore, caratteristiche temperamentali del bambino, qualità delle interazioni e contesto sociale, producendo nell'adulto una discrepanza tra i bisogni e i compiti associati al ruolo genitoriale e le risorse di cui dispone.

Numerose ricerche hanno evidenziato come altri fattori contestuali che incidono sulla qualità affettiva dell'ambiente in cui avviene lo sviluppo sono lo status socioeconomico, il numero di figli, la relazione coniugale e ore prolungate di lavoro, variabili che a loro volta possono agire sui livelli di stress genitoriale (Barone, 2021).

È dunque chiaro come l'educazione emozionale e sociale operi non solo attraverso modalità dirette che verranno analizzate di seguito, ma anche e soprattutto attraverso dinamiche implicite legate alla sintonizzazione con il figlio, alla qualità degli affetti, alla prossimità, all'apprendimento per

imitazione, alla gestione delle proprie emozioni e relazioni da parte dei genitori, nonché al loro benessere socio-emotivo.

2.2.2 PRATICHE GENITORIALI

Dal punto di vista educativo, fondamentali sono le pratiche genitoriali quotidiane come modalità dirette di insegnamento emotivo e sociale. Il coaching consiste nello sfruttare l'occasione offerta dal figlio per insegnargli intenzionalmente, per esempio, il significato di alcune emozioni, gli antecedenti, le espressioni che le accompagnano e le strategie per regolarle (Grazzani, 2014). Fondamentale, infatti, è il semplice parlare delle emozioni, come è stato dimostrato da uno studio condotto da Ornaghi et al. in cui un gruppo di bambini di età prescolare sottoposto ad un training centrato su conversazioni circa la natura, le cause e le possibilità di regolare gli stati emotivi ha sviluppato migliori competenze di comprensione emozionale e maggior orientamento prosociale rispetto al gruppo di controllo, capacità che si sono mantenute nel lungo termine. In particolare, il programma ha riportato benefici sulle abilità a livello mentale, ovvero sulla comprensione del ruolo delle credenze, dell'impatto della memoria e della distinzione tra emozione provata e manifesta, mentre dal punto di vista sociale i bambini hanno mostrato maggior consapevolezza delle emozioni altrui, aumentando la propensione a comportamenti prosociali come aiutare, confortare, fare la pace e condividere (Ornaghi et al., 2015).

Queste pratiche genitoriali si basano su una consapevolezza dell'adulto che utilizza la propria esperienza emotiva e sociale come occasione per incrementare le competenze del figlio. Esse, inoltre, sono influenzate da diverse variabili relative sia ai bambini (genere, età, temperamento), che ai genitori. Ad esempio, lo stile educativo assunto, ovvero l'insieme di atteggiamenti che i genitori manifestano nei confronti dei figli per far rispettare le regole e la disciplina, influenza le pratiche genitoriali sul piano socio-emotivo. È possibile individuare quattro tipi di stili parentali: autorevoli, autoritari, permissivi e trascuranti. I genitori autorevoli offrono un buon bilanciamento tra richieste, controllo, supporto e cure, con un conseguente sviluppo armonico emotivamente e responsabile educativamente, buone capacità di auto-regolazione e competenze sociali. I genitori autoritari, invece, adottano uno stile coercitivo, dando priorità al rispetto delle regole piuttosto che allo scambio affettivo, per cui la qualità emotiva della relazione, e di conseguenza del bambino, ne è compromessa. I genitori permissivi rappresentano l'opposto dello stile autoritario, per cui la priorità della qualità emotiva relazionale porta ad un benessere immediato dei bambini, ma nel lungo termine li rende più vulnerabili, dipendenti dal clima emotivo del contesto di riferimento e con difficoltà di

autoregolazione emozionale per la scarsa esperienza di frustrazione e di rispetto delle regole. Infine, i genitori trascuranti rappresentano il contesto educativo di maggior rischio poiché risultano carenti sia sul versante affettivo che su quello disciplinare, con un effetto sui bambini che può spaziare dall'assunzione di un ruolo simil-genitoriale, cercando di essere più adulti della loro età anagrafica ed emotiva, alla messa in atto di comportamenti a rischio (Barone, 2021).

2.2.3 SVILUPPO ATIPICO

Precedentemente è stato esposto come le esperienze relazionali quotidiane sperimentate in famiglia comportino importanti conseguenze sullo sviluppo socio-emotivo. È fondamentale però considerarle all'interno di un continuum, ai cui estremi è possibile inserire delle condizioni funzionali ad uno sviluppo atipico dei bambini, ovvero lo stato depressivo di un membro della famiglia e le interazioni caratterizzate da rabbia, aggressività e maltrattamenti.

Da un lato, la depressione del caregiver può alterare fortemente la natura dell'interazione con il figlio poiché i comportamenti tipici di questa psicopatologia come il pianto frequente, il disinteresse, la mancanza di voglia di stare con gli altri, la ridotta espressività, i sentimenti di colpa, compromettono elementi come i ritmi della conversazione, la responsività e la capacità di svolgere il suo ruolo di coregolazione degli stati interni del piccolo. La mancata sintonizzazione può portare il bambino a ridurre, se non evitare, stati eccitatori/allegri, accentuando invece quelli disforico/deflessi, nonché gli unici che vede riflessi nel caregiver, e a costruire un nucleo affettivo negativo di sé (Barone, 2021).

Nell'altro estremo del continuum troviamo aggressività e rabbia genitoriali che interferiscono principalmente con lo sviluppo della regolazione emotiva, poiché i caregiver non fungono da modelli efficaci e non insegnano strategie di controllo adeguate, generando spesso un passaggio generazionale dell'aggressività che si manifesta molto precocemente come modalità di adattamento al contesto. I bambini mettono così in atto strategie di sregolazione come evitamento, rifiuto, soppressione delle emozioni, ruminazione e aggressione, presentando stati emotivi inappropriati per il contesto che interferiscono con un comportamento appropriato e che cambiano troppo velocemente o lentamente. Inoltre, bambini soggetti a varie forme di maltrattamento (fisico, psicologico, assistito, ...) presentano traiettorie di sviluppo disfunzionale non solo nella regolazione emotiva, a causa di un insufficiente supporto e scaffolding, ma anche in altri domini dello sviluppo emotivo. Ad esempio, la letteratura riporta la presenza di deficit nel riconoscimento emotivo, probabilmente poiché i genitori tendono ad esprimere un range più ristretto di emozioni, offrendo ai figli meno opportunità di imparare ad associare la corretta espressione ad ogni stato emotivo ed evento ambientale. Inoltre, risultano essere

ipersensibili ai segnali di rabbia e ostilità che colgono con estrema facilità. Questo è dovuto ad un bias attentivo che si sviluppa per la loro sopravvivenza in un ambiente inospitale, ed è dimostrato a livello neurobiologico da un'evoluzione atipica dell'amigdala (coinvolta nel processo di valutazione dello stimolo emotigeno e nelle prime reazioni automatiche) che risulta essere più piccola ed iperattiva. Anche l'esperienza e le espressioni emotive risultano essere alterate, per cui esperiscono prevalentemente emozioni negative come rabbia, frustrazione e irritabilità, e presentano alti livelli di instabilità emotiva (in correlazione con deficit nella regolazione) (Harms et al., 2019). Infine, bambini che crescono in un ambiente caratterizzato da aggressività e maltrattamento soffrono frequentemente di problemi internalizzanti ed esternalizzanti, si ammalano con maggiore frequenza a causa di un abbassamento delle difese immunitarie, sono spesso rifiutati dai pari e presentano difficoltà scolastiche (Barone, 2021).

2.3 AMBIENTE EXTRA-FAMILIARE

Fin da piccoli i bambini trascorrono molto tempo in contesti educativi extra-familiari, interagendo con adulti e bambini diversi. La scuola dell'infanzia e la scuola primaria rappresentano, quindi, dei luoghi privilegiati per lo sviluppo socio-emotivo in quanto offrono numerose occasioni per apprendere tramite osservazione dell'altro e coaching da parte delle figure educative, per sviluppare consapevolezza delle emozioni proprie e altrui, autoregolazione e abilità sociali. Ad esempio, i bambini esperiscono la tristezza nel distacco dal genitore, la collera nei primi conflitti, la collaborazione, le richieste di regolazione del proprio comportamento in funzione degli obiettivi scolastici. Inoltre, educatori e insegnanti rappresentano delle guide fondamentali poiché utilizzano strategie come il conforto fisico, l'insegnamento di meccanismi di regolazione, l'uso del lessico emotivo, la spiegazione delle cause, che permettono di modellare e re-direzionare il comportamento socio-emotivo (Grazzani, 2014).

In virtù della rilevanza di questi contesti, un gruppo di ricercatori ha fondato l'organizzazione CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), con l'obiettivo di diffondere tra educatori e insegnanti la consapevolezza dell'importanza e dell'influenza del proprio ruolo, e di incentivare interventi scolastici finalizzati alla promozione di apprendimento socio-emotivo, per insegnare competenze e abilità funzionali ad uno sviluppo sano e adeguato, talvolta anche per correggere traiettorie evolutive disfunzionali derivanti dall'ambiente familiare (Grazzani, 2014).

CAPITOLO 3:

VALUTAZIONE DELLO SVILUPPO SOCIO- EMOTIVO E DELLA RELAZIONE CON LO STRESS GENITORIALE

3.1 RACCOLTA DATI

Partecipando al progetto “Conoscere lo sviluppo di bambini e ragazzi tra 0 e 21 anni”, uno studio scientifico per la traduzione e standardizzazione del Developmental Profile 4 (Lanfranchi & Scrimin, 2020), ho potuto utilizzare lo strumento per conoscere e valutare lo sviluppo socio-emotivo durante il periodo prescolare e nei primi anni della scuola primaria. Inoltre, il questionario DP-4 per genitori/caregiver era comprensivo di una scheda sociodemografica e di una sezione dedicata ad alcune variabili ambientali come la salute del figlio, l’ambiente familiare, le preoccupazioni genitoriali, la zona urbana in cui vive. Questi elementi hanno permesso di compiere un’analisi approfondita del contesto di sviluppo del bambino che, come descritto precedentemente nel Capitolo 2, gioca un ruolo centrale nell’influenzarne le traiettorie evolutive.

Gli obiettivi del presente studio sono (1) valutare lo sviluppo socio-emotivo dei partecipanti così come riportato dai genitori nella corrispondente scala del DP-4, e (2) indagare la relazione di questo dominio dello sviluppo con lo stress genitoriale, valutato tramite il Parenting Stress Index - Short Form (Guarino et al., 2008).

3.1.1 PARTECIPANTI

La raccolta dati ha visto la partecipazione di 71 genitori di bambini tra i tre e gli otto anni, di cui 57.6 % maschi e 42.4 % femmine, residenti nella zona del Veneto orientale. Inoltre, allo studio hanno preso parte anche alcune insegnanti, compilando un totale di 26 questionari associati a quelli dei genitori, che tuttavia non verranno presi in analisi di seguito.

La ricerca dei partecipanti è cominciata contattando le due scuole dell’infanzia del mio paese, presentando a genitori e insegnanti il progetto, le finalità e le modalità, proseguendo poi con conoscenze tramite le esperienze di volontariato e passaparola di amici e parenti. Sebbene abbia

raccolto fin da subito numerose adesioni, una volta contattati i genitori si è presentata una mortalità del campione di circa il cinquanta per cento. Purtroppo, ho potuto notare una diffusa diffidenza verso queste tematiche, alcuni per motivi di privacy, altri per timore di essere soggetti ad una vera e propria valutazione. Nonostante ciò, per molti partecipanti è stata una preziosa occasione per riflettere sullo sviluppo dei loro figli, analizzando elementi quotidiani che spesso non ricevono la giusta attenzione.

3.1.2 STRUMENTI

3.1.2.1 Developmental Profile 4

Il Developmental Profile 4 (DP-4, Lanfranchi & Scrimin, 2020) è la nuova edizione del DP-3, uno strumento per la valutazione indiretta dello sviluppo di bambini e ragazzi di età compresa tra 0 e 21 anni e 11 mesi.

Lo strumento presenta quattro differenti versioni: intervista ai genitori, questionario ai genitori, questionario agli insegnanti e questionario ai clinici. La possibilità di raccogliere dati da più informatori consente di avere un quadro il più completo possibile, soprattutto se accompagnato anche da una valutazione diretta del bambino, per superare eventuali limiti di affidabilità degli intervistati.

La forma di intervista è la modalità da preferire in quanto consente all'intervistatore di chiarire eventuali domande o dubbi dell'intervistato, comprendere le risposte e chiedere chiarimenti, e verificare più facilmente l'attendibilità delle risposte, effettuando un più ampio colloquio clinico. Tuttavia, nel presente studio è stata utilizzata la forma di questionario, somministrato sia in presenza che online (utilizzando il sistema WPS Online), a causa delle difficoltà dettate dalla situazione pandemica indotta dal Covid-19.

Il DP-4 è costituito da 5 subscale per la valutazione di altrettante aree di sviluppo:

- Scala motoria (37 item): valuta abilità in compiti che richiedono coordinazione, forza, flessibilità, abilità grosso-motorie e fino-motorie;
- Scala dei comportamenti adattivi (41 item): misura competenze, abilità e maturità nell'interagire con l'ambiente;
- Scala socio-emotiva (36 item): valuta abilità nelle relazioni interpersonali, la sensibilità sociale, i comportamenti adeguati in situazioni sociali, e in generale il modo in cui il bambino/ragazzo si relaziona con amici, parenti e adulti;

- Scala cognitiva (42 item): misura le abilità cognitive in modo indiretto, cioè valutando lo sviluppo delle abilità necessarie per un efficace funzionamento scolastico e intellettuale;
- Scala della comunicazione (34 item): misura abilità di comunicazione espressiva e recettiva che coinvolgono sia il linguaggio verbale che quello non verbale.

Per ogni scala sono stati individuati determinati item disposti in ordine crescente di difficoltà, permettendo così un punto di inizio di somministrazione differente in base all'età del bambino.

Il DP-4 può essere utilizzato dai clinici come strumento di screening, come punto di partenza o monitoraggio di un intervento, in un primo colloquio, e talvolta utilizzando le singole scale di cui è composto per scopi più specifici in funzione dei bisogni del bambino/ragazzo o degli obiettivi di una ricerca, come è stato effettuato nel presente studio.

3.1.2.2 Parenting Stress Index - Short Form

Il Parenting Stress Index – Short Form (PSI-SF, Italian version, Guarino et al., 2008) è uno strumento ideato per misurare il livello di stress specificatamente riferito al ruolo genitoriale, con l'obiettivo di individuare precocemente sistemi relazionali caregiver-bambino disfunzionali, e dunque a rischio per lo sviluppo di possibili disturbi emotivi e comportamentali dei bambini che ne possono derivare.

Si tratta di un questionario self-report che nella sua forma breve, come quella utilizzata nel presente studio, è composto da 36 item suddivisi in tre sotto-scale, le quali riflettono i tre principali costrutti alla base dello strumento:

- Parental Distress (12 item): definisce il livello di stress (ansia, disagio, frustrazione) che il genitore sta sperimentando, derivante dai fattori e dai compiti legati al suo ruolo genitoriale;
- Parent-Child Dysfunctional Interaction (12 item): valuta la qualità della relazione, rilevando i casi in cui il genitore percepisce il figlio come non conforme alle proprie aspettative e non gratificante nell'interazione, proiettando questo sentimento negativo sul bambino avvertendolo, e talvolta facendolo sentire, come un elemento negativo della propria vita;
- Difficult Child (12 item): si focalizza su alcune caratteristiche fondamentali del comportamento del bambino che lo rendono più o meno difficile da gestire e che hanno spesso origine dal suo temperamento.

Queste tre scale componenti dimostrano l'effetto additivo e la multidimensionalità dei fattori stressanti, evidenziando nuovamente la continua interazione tra caratteristiche del bambino, del genitore e del contesto relazionale, come discusso nel Capitolo 2.

Il PSI-SF permette, dunque, di ottenere sia un punteggio di stress totale, fornendo un'indicazione del livello complessivo di stress genitoriale che il soggetto sta sperimentando, che singole valutazioni delle scale più specifiche, utili al clinico per individuare le aree più critiche verso cui concentrare l'eventuale trattamento. Inoltre, è possibile calcolare un'ulteriore scala che considera la possibilità che il genitore abbia risposto in modo difensivo e non veritiero al questionario, nonché il grado di desiderabilità sociale volto a fornire un'immagine più positiva di sé, minimizzando i problemi di stress e le difficoltà nella relazione con il bambino (Scala della Risposta Difensiva).

La brevità del PSI-SF è funzionale per la valutazione diagnostica e di screening, identificando precocemente e velocemente le famiglie che hanno maggior bisogno di servizi di follow-up, con un tempo di somministrazione di circa dieci minuti. Inoltre, è ideale per l'uso nelle scuole e nella ricerca.

3.2 ANALISI DEI DATI

Il primo obiettivo dello studio era la valutazione dello sviluppo socio-emotivo dei partecipanti così come riportato dai genitori/caregiver nella relativa scala del DP-4. Dai dati è emerso come tale sviluppo sia nella norma e con una crescita esponenziale con l'aumentare dell'età. Infatti, come si evince dal grafico riportato nella Figura 1, è presente una relazione lineare positiva tra età e competenze acquisite nel funzionamento emotivo e sociale.

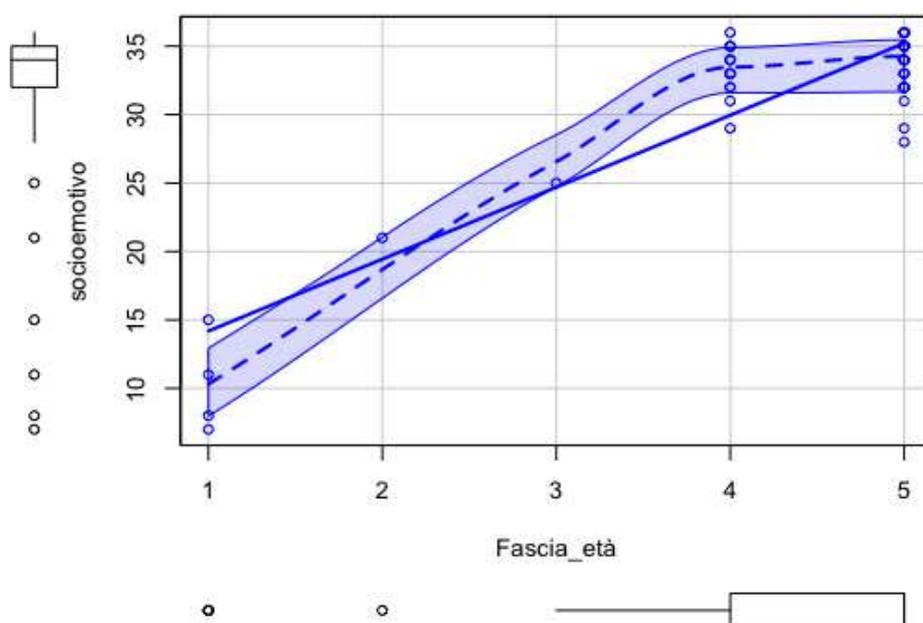


Figura 1: Scatterplot del punteggio riportato dalla scala socio-emotiva in funzione dell'età.

Successivamente, in accordo con il secondo obiettivo dello studio, si è considerato lo stress genitoriale valutato tramite PSI-SF in relazione al funzionamento socio-emotivo del figlio. Dalla Figura 2 si può notare come lo stress genitoriale sia essenzialmente poco elevato, in quanto la sua media, ricavata dal boxplot adiacente, è relativamente bassa, al di fuori di un outlier. Si osserva dunque come i genitori riportino un livello di stress generalmente basso, mentre il funzionamento socio-emotivo dei figli è tendenzialmente buono, presentando infatti una media alquanto elevata, come mostrato dal relativo boxplot della Figura 2.

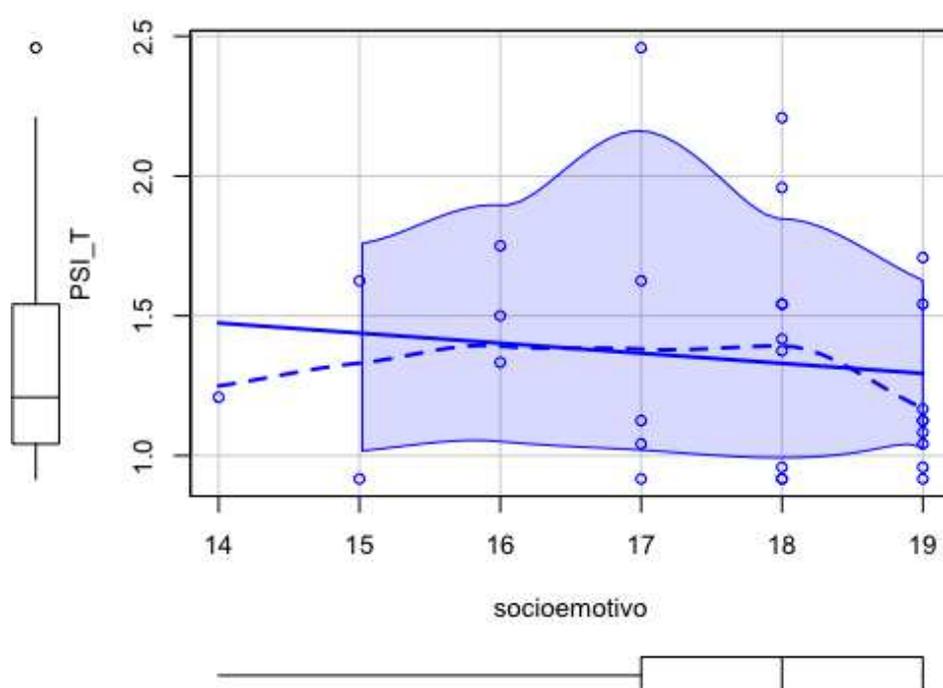


Figura 2: Scatterplot del punteggio nella scala socio-emotiva in funzione dello stress genitoriale.

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

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

Inoltre, è fondamentale considerare alcune caratteristiche dei partecipanti che incidono in maniera indiretta sull'entità dei risultati. Innanzitutto, la selezione non è stata effettuata tramite campionamento casuale semplice, in quanto, come descritto precedentemente, i genitori che hanno compilato il questionario erano interessati al progetto di studio e dunque presentavano tempo e disponibilità, anche emotiva, affinché tale questionario potesse essere somministrato. In secondo luogo, il campione considerato presenta un numero di osservazioni relativamente basso, per cui è impossibile inferire con certezza una vera e propria relazione attraverso i dati raccolti.

In conclusione, come precedentemente affermato e alla luce dei limiti del campione, non si evidenzia una relazione significativa tra i due costrutti, ma piuttosto una tendenza ad una diminuzione del benessere socio-emotivo dei figli all'aumentare dello stress dei genitori.

CAPITOLO 4:

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Alla luce del quadro teorico descritto nei Capitoli 1 e 2, è possibile effettuare alcune riflessioni legate al piccolo studio condotto e presentato nel Capitolo 3.

Innanzitutto, il primo obiettivo della ricerca era valutare lo sviluppo socio-emotivo dei bambini compresi tra i tre e gli otto anni d'età. Come descritto nel Capitolo 1, le competenze emotive e sociali del bambino vengono apprese e acquistano complessità in funzione della maturazione di strutture neurobiologiche e, soprattutto, delle esperienze svolte, nonché a variabili legate all'età del bambino. È possibile, infatti, individuare alcune fasi in cui, secondo una prospettiva di sviluppo tipico, il soggetto impara ad assolvere specifici compiti più strutturati e a mostrare nuove capacità, all'interno di un range di differenze individuali. Sulla base di questo assunto si struttura la scala socio-emotiva del DP-4, tale per cui gli item sono disposti in ordine crescente di difficoltà in funzione delle competenze che ci si aspetta di osservare (e non) nel bambino. Questo ha permesso inoltre di definire specifici punti di inizio di somministrazione del test in funzione dell'età anagrafica, dando per acquisite le capacità precedenti.

I risultati hanno di fatto confermato le mie aspettative e quanto ampiamente riportato dalla letteratura. Infatti, osservando il grafico della Figura 1 presente nel Capitolo 3, è evidente la relazione lineare positiva tra i punteggi ottenuti nella scala socio-emotiva e l'età, delineando una crescita esponenziale delle relative competenze.

Il secondo obiettivo dello studio era indagare la relazione tra lo sviluppo socio-emotivo e lo stress genitoriale. Nel capitolo 2 sono state descritte numerose variabili familiari che giocano un ruolo fondamentale nell'influenzare lo sviluppo delle competenze emotive e sociali dei bambini, secondo una prospettiva ecologica e transazionale. Tra queste, lo stress riportato dai caregiver risulta centrale in quanto agisce sia in maniera diretta, attraverso pensieri negativi e comportamenti disfunzionali rivolti al figlio, che indiretta, influenzando la qualità del legame di attaccamento che a sua volta delinea una tendenza verso particolari traiettorie di sviluppo, come ampiamente descritto in precedenza.

I risultati ottenuti dalla ricerca hanno in parte confermato le mie aspettative. Infatti, non è stata evidenziata una particolare relazione di dipendenza tra i due costrutti, bensì una lieve tendenza

all'aumento del benessere e delle competenze socio-emotive del figlio al diminuire dello stress genitoriale.

Tuttavia, questo risultato è comprensibile alla luce di alcuni limiti del campione, in quanto, come descritto nel Capitolo 3, il numero di osservazioni è relativamente basso e la selezione dei partecipanti è avvenuta su base volontaria. Di fatto, i dati raccolti mostrano di base un basso livello di stress riportato dai genitori, tale per cui è difficile poter osservare una definita dipendenza tra i due costrutti. Un campionamento causale semplice sarebbe, invece, risultato più efficace per la raccolta di una maggiore variabilità di dati, consentendo di inferire con maggior certezza la relazione in discussione.

Infine, è importante sottolineare un limite degli strumenti utilizzati. Il DP-4 si presenta come uno strumento volto a individuare in maniera veloce ed efficace eventuali psicopatologie, presentando item che descrivono abilità e competenze generali ma che non vanno a rilevare aspetti più specifici. Lo stesso limite è presente nel PSI-SF poiché, nella sua forma breve, si concentra su elementi globali e più rilevanti dello stress genitoriale per cogliere rapidamente i sistemi relazionali che più necessitano di intervento. Di conseguenza, i dati raccolti mostrano un generale sviluppo nella norma e benessere dei genitori, ma non permettono di cogliere le micro-differenze tra i soggetti e in relazione allo stress genitoriale.

Dunque, alla luce di questi limiti metodologici, lo studio permette di avvalorare il quadro teorico esposto nei primi capitoli introduttivi, confermando l'importanza del benessere dei genitori e la loro influenza sullo sviluppo emotivo e sociale del bambino, nonché sul suo adattamento al mondo. Ritengo importante diffondere questa consapevolezza che spesso sfugge alla considerazione dei caregiver e di altre figure educative, i quali tendono a concentrarsi su aspetti materiali travolti dalla frenesia tipica della società consumistica dei nostri giorni, a discapito di una cura attenta della qualità affettiva e del benessere personale e relazionale. È fondamentale ricordare che la nostra mente ha una base emotiva e sociale, tale per cui il funzionamento adattivo dell'intera persona dipende da un'adeguata gestione delle emozioni e delle relazioni, competenze che si sviluppano nei primi anni di vita grazie alle interazioni e connessioni con le figure di riferimento, le nostre guide alla vita.

BIBLIOGRAFIA

- Barone, L. (2021) *Le emozioni nello sviluppo. Percorsi tipici e atipici*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Chronaki, G., Hadwin, J., Garner, M., Maurage, P., Sonuga-Barke, E. (2014) The Development of Emotion Recognition from Facial Expressions and Non-Linguistic Vocalizations During Childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 33 (2), 218-236
- Grazzani, I. (2014) *Psicologia dello sviluppo emotivo. Seconda edizione*. Bologna: Il Mulino
- Harms, M. B., Leitzke, B. T., Pollak, S. D. (2019) Maltreatment and Emotional Development. *Handbook of Emotional Development*, 767-786
- Malik, F., Marwaha, R. (2021) Developmental Stages of Social Emotional Development in Children. *StatPearls Publishing*. PMID: 30521240
- Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E., Piralli, F. (2015) “Let’s Talk About Emotions!”. The Effect of Conversational Training on Preschoolers’ Emotion Comprehension and Prosocial Orientation. *Social Development*, 24 (1), 166-183
- Ortiz, R. M. R., Barnes, J. (2019) Temperament, Parental Personality and Parenting Stress in Relation to Socio-Emotional Development at 51 Months. *Early Child Development and Care*, 189 (12), 1978-1991
- Rauf, A. L. A., Bakar, K. A. (2019) Effect of Play on the Social Development of Preschool Children. *Creative Education*, 10, 2640-2648
- Sala, M. N., Pons, F., Molina, P. (2014) Emotion Regulation Strategies in Preschool Children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32 (4), 440-453
- Verissimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Shin, N., Vaughn, B. E. (2014) Associations Between Attachment Security and Social Competence in Preschool Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60 (1), 80-99

RINGRAZIAMENTI

Desidero concludere questo progetto con un doveroso e sentito grazie a tutti coloro che mi sono stati accanto in questo percorso di crescita personale e professionale, e che hanno contribuito al raggiungimento di questo primo importante traguardo.

Il primo ringraziamento va ai miei genitori per avermi sempre incoraggiata a inseguire i miei sogni e per avermi dato la possibilità di saziare la mia sete di conoscenza e la mia curiosità. Li ringrazio per essere rimasti al mio fianco, gioendo per i miei successi e supportandomi nei momenti di difficoltà, soprattutto in questi due anni in cui la pandemia ci ha posto numerose sfide da affrontare. Grazie per i consigli, la forza e il coraggio che hanno saputo delicatamente darmi per aiutarmi a fare passi in avanti nel mondo quando più avevo paura, ma anche per aver capito e rispettato le mie necessità, anche quando probabilmente risultavano incomprensibili.

Ringrazio mio fratello Enrico che in questo percorso, come nella vita, è sempre stato una guida, un punto di riferimento a cui chiedere consigli e da cui apprendere. Grazie per la pazienza con cui ha accolto i miei momenti no e le mie difficoltà, e soprattutto per i piccoli gesti con cui ha cercato di sollevarmi il morale, anche semplicemente guardando insieme una gara di Formula 1.

Ringrazio le mie amiche Ange, Pavi, Codo e Vane, perché nonostante abbiamo preso strade diverse in città diverse, non ci siamo mai perse. Grazie per la costante presenza, talvolta silenziosa, anche quando non me ne accorgevo o credevo di non averne bisogno, dimostrandomi che l'amicizia vera è un porto sicuro sempre pronto ad accoglierti, anche quando il mare è in tempesta. Le ringrazio per aver capito i miei "stasera non esco perché devo svegliarmi presto per studiare", per la curiosità mostrata verso i miei studi e per la fiducia riposta considerandomi come "la (futura) psicologa del gruppo", confidandosi e chiedendomi consigli per il loro benessere.

Ringrazio genitori e insegnanti della Scuola dell'Infanzia Paritaria Charitas Christi di Ceggia, amici, parenti e tutte le persone che hanno partecipato al Progetto "Conoscere lo sviluppo di bambini e ragazzi tra 0 e 21 anni", per il prezioso contributo dato alla psicologia clinica italiana e al mio piccolo studio oggetto del presente elaborato.

Ringrazio la mia relatrice, la Prof.ssa Scrimin, per la puntualità con cui ha svolto il suo ruolo, per la passione trasmessa durante i suoi corsi, e soprattutto per avermi coinvolto in questo progetto così importante offrendomi l'opportunità di approfondire nella pratica un argomento che porto nel cuore, trovando la più adatta conclusione a questo percorso.