



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della
Socializzazione**

**Corso di laurea triennale in Scienze psicologiche dello sviluppo, della
personalità e delle relazioni interpersonali**

Elaborato finale

**LA COMPETENZA EMOTIVA: UNA RISORSA
PER IL BENESSERE IN ADOLESCENZA**

Emotional competence: a resource for well-being in adolescence.

Relatore:

Prof. Paolo Albiero

Correlatrice esterna

Prof.ssa Marta Tremolada

Laureanda: Carucci Giulia

Matricola: 1220678

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	03
CAPITOLO 1: LA COMPETENZA EMOTIVA	
1.1 La competenza emotiva: definizione ed evoluzione.....	04
1.2 Sviluppo della competenza emotiva nella relazione caregiver-bambino.....	07
1.3 Parenting e stili genitoriali.....	10
CAPITOLO 2: L'ADOLESCENZA	
2.1 Adolescenza ed autonomia.....	13
2.2 Lo sviluppo celebrale.....	15
2.3 La competenza emotiva in adolescenza.....	18
CAPITOLO 3: LA RELAZIONE TRA COMPETENZA EMOTIVA E RISK TAKING	
3.1 Cos'è il risk taking?.....	22
3.2 Competenza emotiva e risk taking.....	23
3.3 Le life skills.....	26
3.4 Prevenzione e promozione.....	29
CONCLUSIONE	32
Bibliografia	34

INTRODUZIONE

“I sentimenti più profondi, le passioni e i desideri più intensi, siano per noi guide importantissime, alla cui influenza sulle vicende umane la nostra specie deve in gran parte la propria esistenza” (Goleman, 1995, p.20). Ciò è vero, in particolar modo, in adolescenza, un periodo nel quale l’emozione con la sua potenza si impone come guida conducendo il ragazzo a sfidare tradizioni e pericoli. L’adolescenza è una fase meravigliosa ma anche notevolmente complessa: gli stimoli sociali divengono essenziali in merito allo sviluppo dell’identità e dell’indipendenza e l’emozione si pone come guida e spinta motivazionale in un processo che sembrerebbe una fase di “seconda rinascita” dell’individuo per non essere più definito in funzione del rapporto caregiver-bambino, come avveniva nelle fasi precedenti del ciclo di vita (Winnicott, 1987, p. 9). Difatti, il ragazzo è chiamato a fronteggiare compiti di sviluppo i cui risultati rappresentano i passi di un cammino che lo condurrà, attraverso sperimentazioni, ad emergere da una fase di fanciullezza e delineare una propria identità e decidere il proprio posto nella società (Albiero, 2011). In una fase così complessa e dinamica, nella quale molti elementi subiscono modifiche e rivalutazioni, è quantomai rilevante porsi quesiti in merito alle abilità, alle risorse personali e ambientali che permettano un decorso in tale periodo che possa essere valutato secondo parametri di “normalità”, adattamento e benessere. Quali competenze sono necessarie per riuscire nei compiti di sviluppo di questa fase e favorire, quindi, il benessere? Quale ruolo svolge la famiglia in merito a ciò? Quali sono le trasformazioni che l’adolescente affronta e le conseguenze che queste comportano? Quali modelli o strumenti possono ridurre la comparsa di eventuali disagi? Per rispondere a ciò il presente elaborato si pone in un’ottica relazionale e prende in esame due fattori predominanti del periodo adolescenziale: le emozioni e il contesto sociale, ovvero la famiglia e i pari, ipotizzando che la competenza emotiva possa essere un fattore cruciale per il decorso di un’adolescenza normativa e per il successo nelle interazioni sociali che, in questa fase, possono rappresentare una fonte di benessere e una risorsa. Nel presente elaborato si analizzerà, dunque, il costrutto di competenza emotiva evidenziando la sua relazione con la competenza sociale per proseguire con un’analisi del suo sviluppo all’interno della dimensione caregiver-bambino nelle prime fasi di vita e in relazione agli stili genitoriali. Si proseguirà con una panoramica della letteratura per analizzare le caratteristiche dell’adolescente e il processo di maturazione celebrale a queste associate. Successivamente illustreremo quali siano i rischi verso i quali l’adolescente può interfacciarsi e in che modo la carenza di competenza emotiva può compromettere la qualità del benessere, favorendo i comportamenti antisociali e/o le condizioni patologiche. Infine, si concluderà l’elaborato con un’analisi dei modelli di prevenzione e promozione efficaci per il conseguimento dell’obiettivo preposto, ovvero favorire il benessere in età adolescenziale attraverso lo sviluppo di competenza emotiva.

CAPITOLO 1: LA COMPETENZA EMOTIVA

1.1 Competenza emotiva: definizione ed evoluzione

Le emozioni e la loro espressione trovano significato nella funzione di adattamento che hanno rivestito lungo la storia evolutiva dell'uomo per favorire la sopravvivenza (Darwin, 1872). La comunità scientifica afferma che le emozioni hanno radici neurobiologiche e le definisce “un'esperienza soggettiva dotata di significato in relazione ai desideri, agli obiettivi e agli interessi personali” (Grazzani, 2014, p.42). Dunque, si costituiscono di senso relativamente alla rilevanza e coinvolgimento che lo stimolo possiede per il soggetto e data la loro costante presenza nei vari ambiti quotidiani dell'individuo essere consapevoli ed informati in merito alle competenze che le emozioni necessitano è imprescindibile al concetto di benessere. A fornire tali informazioni è il costrutto di competenza emotiva che delinea specifiche abilità per sostenere l'individuo nell' “affrontare in maniera funzionale le proprie emozioni e quelle degli altri nell'ambito della vita quotidiana mantenendo o modificando in modo adeguato e socialmente appropriato gli scambi con l'ambiente” (Grazzani Gavazzi, 2009) e il cui esito, afferma Saarni (1999) “dovrebbe in ultima analisi produrre saggezza, cioè consentirci di capire come funzionare al meglio”. Fu Susan Denham nel 1998, mediante una teoria che riuscì a sistematizzare gli studi precedentemente esposti da altri autori come Gordon (1989), Salovey e Mayer (1990) e Saarni (1989), a identificare l'espressione, la comprensione e la regolazione emotiva come elementi comuni tra le diverse teorie e le categorie principali del costrutto in esame.

Steven Gordon fu il primo nel 1989 a definire la competenza emotiva come un insieme di conoscenze e abilità comportamentali ed enfatizzò una forte connessione tra la cultura e le emozioni promuovendo il termine “*etnopsicologia*”.

Successivamente, Salovey e Mayer (1990) introdussero il concetto di “*intelligenza emotiva*” per intendere l'abilità di saper ragionare con le emozioni come, ad esempio, “la capacità di tener a freno un impulso, di leggere i sentimenti più intimi di un'altra persona; di gestire senza scosse le relazioni con gli altri” (Goleman, 1995, p.14). Tale termine fu ripreso da Daniel Goleman nel suo libro “*intelligenza emotiva*” (1995, Milano, Bur Saggi) con l'intento di far risaltare l'importanza di tale costrutto e far sì che fosse conosciuto e valutato tanto quanto la sua “controparte” intelligenza cognitiva. Sebbene l'intelligenza e la competenza emotiva abbiano delle caratteristiche comuni quest'ultima si differenzia perché ha il fine di specificare delle abilità relative al solo ambito emotivo che permettano il benessere individuale e da spendere nelle interazioni sociali per potersi adattare efficacemente al contesto (Santrock, p.325).

Saarni (1999) afferma che il raggiungimento di determinate abilità nel campo sociale è necessaria per

lo sviluppo della competenza emotiva (Santrock, 2014, p.325) enunciando così una forte connessione tra i due campi tanto da usufruire, nella sua teoria, di una strategia analitica che suddivide il costrutto di competenza emotiva in otto abilità col fine di dimostrare “lo sforzo di catturare il fatto che viviamo in sistemi socioemotivi” (Saarni 1999,5):

- Consapevolezza del proprio stato emotivo.
- Riconoscere le emozioni degli altri.
- Saper utilizzare il vocabolario emotivo.
- Provare coinvolgimento empatico e simpatetico.
- Comprendere che stati emotivi interni non sempre si manifestano in un’espressione visibile.
- Fronteggiare emozioni a valenza negativa mediante strategie di autoregolazione.
- Realizzare che la modalità comunicativa delle emozioni all’interno delle relazioni definiscano la natura di quest’ultime.
- L’autoefficacia emotiva.

La competenza sociale è concepita da Rose-Krasnor (1997) come “*l’efficacia nell’interazione*” e la rappresenta con la figura di un prisma per concettualizzare la sua natura complessa e sfaccettata che include molteplici abilità, tra le quali si ritrovano la capacità regolativa ed espressiva e l’empatia. Difatti, Susan Denham e Carolyn Saarni sostengono che la competenza emotiva si possa definire un precursore della competenza sociale poiché quest’ultimo esige le capacità di espressione e regolazione emotiva e, al col tempo, anche un antecedente dato che sono le emozioni che motivano le relazioni sociali rendendo in tal modo i due costrutti inscindibili tra loro tanto da valersi del termine di competenza socio-emotiva (Baumgartner, 2010, p.7).

Analizzando le componenti principali del costrutto, la prima dimensione è l’espressione delle emozioni ovvero la capacità di saper comunicare i propri stati emotivi mediante due differenti forme: il linguaggio verbale e il non verbale. Il linguaggio verbale è designato come la forma più sofisticata di modalità comunicativa ma è il linguaggio non verbale il miglior canale di trasmissione emotiva (Carlson, 2007). Quest’ultimo adopera distinti canali, ognuno con caratteristiche diverse, ad esempio, il contatto dimostra il grado di relazione emotiva-affettiva esistente, gesti e postura trasmettono quasi esplicitamente l’emozione, la voce è un canale di difficile gestione e per questo il mezzo più attendibile dello stato emotivo ed, infine, vi è la mimica facciale e in particolar modo lo sguardo dichiarato come la forma espressiva privilegiata a causa di movimenti volontari o involontari come la dilatazione e il restringimento della pupilla (Barone, 2007). Le espressioni sono importanti per lo sviluppo del legame caregiver-bambino in quanto permettono le prime forme comunicative nella diade (Thompson, 2010), un argomento che verrà successivamente trattato, e sostengono la comprensione del proprio sé e lo sviluppo dell’identità (Grazzani, 2014). Nonostante ciò, la modalità, la durata e il luogo appropriato di

esposizione delle espressioni sono soggetti a regole culturali e pratiche sociali e quindi non rientrano in una definizione di universalità (Novi et al., 2009; Shiraev e Levy, 2010).

La seconda dimensione è la comprensione delle emozioni, ovvero la capacità di saper attribuire il corretto significato alle proprie emozioni e quelle altrui (Denham, 1998). L'individuo dovrebbe essere in grado di riconoscere le cause di manifestazione delle proprie emozioni, comprendere il lessico emotivo e le espressioni facciali o, ad esempio, il poter provare più emozioni contemporaneamente anche se contrapposte tra loro. Queste abilità si sviluppano ed acquisiscono negli scambi sociali, un contesto che permette la conoscenza di sé e degli altri (Santrock, 2014).

Infine, la regolazione emotiva è l'abilità di modulare in modo efficace il proprio stato psico-fisiologico affinché si esperiscano vissuti emotivi e comportamentali che favoriscano l'adattamento nel contesto e il raggiungimento dei propri obiettivi. Tale *manipolazione emotiva* (Frijda, 1986) per Thompson (1994) comporta il monitoraggio, la valutazione e la modifica della reazione emotiva e può essere intrinseca o estrinseca e relativa a emozioni con valenza sia positiva che negativa (Santrock, 2014, p.328).

La gestione delle emozioni, come tutta la dimensione della reattività, è influenzata dal temperamento, il quale è ritenuto essere la base delle differenze individuali in merito alla risposta emotiva di un individuo nei confronti di stimoli che suscitano in lui un'emozione. Rothbart e Derryberry (1981) valutano il temperamento secondo componenti reattive ed autoregolative; secondo il modello di Rothbart e Bates (2006) alla prima tipologia sono associate estroversione/disinibizione ed affettività negativa mentre quella autoregolativa è accostata alla capacità di controllo che include parametri per controllo inibitorio, piacere a bassa intensità, sensibilità percepita e focalizzazione dell'attenzione e spostamento. Individui che possiedono un'alta abilità di controllo possono inibire risposte istintive in favore di altre più adeguate al contesto riuscendo a gestire abilmente il loro arousal e le strategie utili per calmarsi (Baumgartner, 2010, p.78). Però, il temperamento oltre ad essere una predisposizione a base biologica è influenzato dal contesto e durante lo sviluppo dell'individuo subisce delle modifiche (Santrock, 2014).

Una volta acquisite le abilità della competenza emotiva l'individuo può gestire in modo adeguato le proprie emozioni, creare interazioni e relazioni funzionali ed essere resiliente alle avversità che provocano stati di attivazione e/o eccitazione. Espressione, comprensione e regolazione emotiva si sviluppano in modo dinamico ed integrato (Santrock, 2014) e un fattore rilevante è l'interazione caregiver-bambino del primo periodo di vita poiché rappresenta il primo stimolo sociale del neonato che gli permetterà, secondo una prospettiva non patologica, di sperimentare, sviluppare ed apprendere le abilità sopra citate.

1.2 Sviluppo della competenza emotiva nella relazione caregiver-bambino:

Le prime interazioni della diade caregiver-bambino concorrono allo sviluppo della competenza emotiva e costituiscono un elemento di prevenzione del disturbo psichiatrico (Winnicott, 1987, p.10) motivo per il quale è importante analizzare tale dimensione relazionale durante le sue prime fasi. A tal proposito, Winnicott (1987) afferma la necessità di una *madre normalmente devota* per intendere un caregiver sensibile ovvero capace di riconoscere e capire le manifestazioni del bambino e responsivo, dunque, in grado di fornire risposte in modo adeguato a tali segnali. Sensibilità e responsività sostengono lo sviluppo della competenza emotiva del piccolo (Thompson e Newton, 2009) e favoriscono la formazione di un attaccamento sicuro che correla con individui dotati di maggiore regolazione emotiva e competenza sociale (Sroufe e Siegel, 2011). *L'infant research* ha focalizzato molti studi sulle relazioni precoci caregiver-bambino per comprendere l'esperienza infantile creata dagli scambi interattivi dei primi mesi ed evidenziano il ruolo attivo del bambino, già nel primissimo periodo, di influenzare e gestire le interazioni con l'adulto (Venuti et. Al., 2018) Di conseguenza, per valutare la qualità dello scambio emotivo i parametri di sensibilità e responsività non bastano poiché intercorrono più aspetti per i quali è necessario considerare anche le attività del bambino, fattore, ad esempio, valutato nell'indice di *disponibilità emotiva* (Santrock, 2014).

La prima forma relazionale del piccolo con la realtà esterna è definita intersoggettività primaria (Trevarthen, 2006), in quanto la diade sostiene contemporaneamente la propria attenzione su elementi interni dello scambio comunicativo come gesti, vocalizzazioni ed espressioni facciali (Schaffer, 2006). Le espressioni emotive hanno una funzione sociale per il bambino poiché gli permettono di gestire le interazioni (Fridlund, 1997) al col tempo, però, il contesto ha l'importante ruolo di discriminarle e comprenderle in quanto una stessa espressione può assumere significati diversi: il sorriso, ad esempio, può indicare complicità o soddisfazione e ciò dipende dalle dinamiche che lo producono. In una dimensione di benessere la figura significativa rispecchia le espressioni del bambino e ne fornisce un significato così che le interazioni emotive tra i due risultino sintonizzate e reciproche formando scambi mutualmente regolati. Si deduce perciò che “le espressioni emotive del bambino fanno parte, per definizione, delle relazioni di attaccamento, ma allo stesso tempo contribuiscono a costruire le relazioni stesse” (Batacchi, 2004).

Lo sviluppo delle emozioni e delle loro espressioni è stato soggetto di dibattito a causa delle controversie espresse tra la teoria differenziale di Izard (1977) e successivamente quella della differenziazione di Soufre (1995). Una conciliazione è stata proposta dallo studio di Denham (1998), con il quale afferma che i neonati possono provare emozioni seppur in forma elementare e la loro sperimentazione è permessa da “*nuclei di continuità emotiva*” ovvero costellazioni di espressioni facciali, vocali e corporee, che nel primo periodo di vita hanno significati ed obiettivi basilari. Tali

nuclei di continuità emotiva sono presenti lungo tutto l'arco vitale dell'individuo anche se con variazioni a seconda della fase di sviluppo.

Altri elementi della comunicazione non verbale sono lo sguardo reciproco che provoca gratificazione al piccolo e fortifica il legame affettivo della diade (Grazzani, 2009), presente, soprattutto dai due ai quattro mesi nel gioco face to face e nel contatto corporeo. In merito a quest'ultimo, Winnicott (1987) afferma che l'attività di cura della figura significativa verso il neonato è rappresentata pienamente dall'atto di contenere nelle braccia che, se svolto abbastanza correttamente, sostiene efficacemente il bambino nei forti momenti di angoscia ai quali è soggetto non essendo in grado di gestirli autonomamente a causa del suo io ancora immaturo. In tal modo, il caregiver funge da Io ausiliario per sostenere il piccolo, un'attività che consente al genitore, di identificarsi con le necessità primarie del bambino e, in generale, di favorire il suo sviluppo emotivo. Difatti, nell'attaccamento sicuro il genitore ha un alto coinvolgimento nella relazione dimostrandosi responsivo ai segnali emotivi e richieste del figlio con alti livelli di contatto affettivo (Belsky, Rovine e Taylor, 1984; Maslin e Bates, 1983), un elemento che si è dimostrato essere, insieme al bisogno di calore, una necessità primaria per il piccolo tanto quanto quella della nutrizione (Harlow, 1958). La ricerca affettiva nel contatto insieme all'attrazione per i volti e la voce umana, in particolare quella del caregiver e la motivazione, già presente dal primo anno, a partecipare e condividere le intenzionalità percepite nell'altro sono tutte abilità sociali precoci del bambino utili al mantenimento della relazione diadica (Santrock, 2014).

Un altro fattore promotore della comunicazione diadica è rappresentato dalla funzione regolativa svolta da parte del caregiver. È principalmente l'adulto a regolare l'affetto del neonato finché questo non acquista sempre più autonomia raggiungendo l'autoregolazione, un compito evolutivo dell'infanzia ma che in realtà è un processo che si estende a tutto il ciclo vitale dell'individuo. Tronick (2008a) sostiene che i soggetti della diade sviluppano una *regolazione reciproca* capace, quindi, di influenzare sia i processi del singolo che della relazione ed è osservabile, in particolar modo, mediante il paradigma dello *Still face* (Tronick et al., 1979), uno strumento utile anche per predire il legame di attaccamento valutabile tra i dodici e i ventiquattro mesi tramite la procedura di Strange Situation (Ainsworth et al., 1978). Tale paradigma è stato inizialmente applicato a bambini di tre o quattro mesi per analizzare le loro capacità di affrontare situazioni di stress dovute all'indisponibilità emotiva genitoriale. Notarono che i piccoli presentano già processi eteroregolatori, ovvero attività utili a richiamare l'adulto per la sua funzione regolatoria, ed autoregolatori come *graspring*, dito in bocca o distoglimento dell'attenzione. Si tratta di condotte che all'inizio appaiono automatiche ma col tempo acquisiscono sempre più intenzionalità per il bambino. Secondo Tronick (2008a) la comunicazione tra i due soggetti è costituita da più fasi, quali sintonizzazione, rottura e riparazione e alla capacità del caregiver di sintonizzarsi con gli stati emotivi del piccolo ne consegue l'attività regolativa che induce alla

riparazione della comunicazione. Tale processo definito dalla disponibilità del caregiver e dalla sua gestione emotiva sarà interiorizzato dal bambino determinando le sue capacità regolative (Tronick, 2008a).

In generale, le risposte dell'adulto ai bisogni affettivi del piccolo costituiscono le esperienze emotive del bambino, il quale si adatta al modello di comunicazione affettiva propostogli delineando, dal primo al terzo anno di vita, specifici meccanismi nei suoi processi mentali che rappresentano l'origine dell'esperienza del sé e del percorso di maturazione, incluso lo sviluppo emotivo (Bridgett e al., 2009). Tali meccanismi, introdotti da Bowlby (1969/1988), sono i MOI (modello operativo interno) ovvero modelli mentali che basandosi sulla relazione significativa primaria hanno lo scopo di prevedere ed organizzare le interazioni con il contesto circostante influenzando, perciò, le future relazioni affettive dell'individuo e la maturazione o determinate relazioni affettive come, ad esempio, quella terapeutica possono condurre delle modifiche. Aspettative positive dei MOI permettono al bambino di esplorare l'ambiente e richiamare il caregiver per provare sicurezza, sensazione permessa dalla funzione regolativa di quest'ultimo (Grazzani, 2009).

I bambini nel primo anno e mezzo di vita acquisiscono informazioni dalle dinamiche relazionali che vivono mediante la comprensione delle espressioni facciali e degli stimoli emotivi (Santrock, 2017, p.327) e ciò permette, tra i nove e i diciotto mesi, il fenomeno del *social referencing* per il quale le reazioni affettive della figura significativa forniscono senso a quelle vissute dal bambino in relazione al contesto o agli stimoli da lui sconosciuti e da ciò ne programma il comportamento e l'esplorazione. In questo caso la figura significativa si pone come guida per la comprensione degli stimoli e dinamiche contestuali mediante feedback affettivi.

La capacità di comprensione delle emozioni, fattore costituente della competenza emotiva, si suddivide in tre dimensioni: la comprensione della natura delle emozioni, comprensione delle cause delle emozioni e comprensione di poter gestire e controllare gli affetti e si sviluppano con tempistiche differenti. I bambini iniziano ad utilizzare il lessico psicologico verso i due anni o poco prima per indicare i propri affetti e quelli altrui (Camaioni e Longobardi, 1997), un'attività che permetterà, negli anni a seguire, la conseguente abilità di comprendere la mente altrui e quindi di riuscire a categorizzare l'emozioni. Poco dopo, ovvero ancora prima dei tre anni, i bambini dimostrano la precomprensione che un'emozione sia scaturita da eventi esterni (Grazzani, 2009) ma la sua consapevolezza della possibilità di poter regolare un'emozione emergerà in infanzia e promuoverà la riuscita negli scambi sociali.

La comprensione della natura dei propri affetti è favorita dalle relazioni interpersonali con gli adulti e i pari (Dunn, 1988), difatti, un altro elemento che influenza lo sviluppo delle abilità della competenza emotiva è il parenting e lo stile genitoriale adattato dai caregiver del bambino.

1.3 Parenting e stili genitoriali

Una condizione essenziale per essere genitore e svolgere le funzioni che ne conseguono è l'esser stati a propria volta figli perché, come accennato prima, le modalità di cura ricevute creano pareri ed aspettative in merito all'attività di parenting (Main, Goldwyn, 1985-1996). Ciò precisa, in modo indiretto, che seppur biologicamente determinata, la funzione genitoriale si centra sulle componenti affettive per le quali il legame biologico non risulta necessario (Venuti et al., 2018). In ambito familiare la diade precedentemente descritta diviene un sistema composto, almeno, dai due caregiver e il bambino. Per poter rispondere in modo adeguato ai cambiamenti del piccolo nel suo percorso di sviluppo l'intero sistema familiare sarà caratterizzato da una costante riorganizzazione dei ruoli familiari dipesa dalla necessità di conservare sintonizzazione e reciprocità relazionale tra i vari membri.

I caregiver, all'interno di tale sistema, svolgono distinte funzioni che sono quella di genitorialità, coniugalità e co-genitorialità. La genitorialità è la capacità di prendersi cura di qualcun'altro oltre che di sé stessi ed è una funzione che delinea lo stile e i comportamenti del caregiver all'interno di una dimensione processuale poiché in continuo sviluppo per l'influenza di fattori individuali, relazionali o contestuali. Coniugalità e co-genitorialità sono per Belsky (1984) un fattore rilevante per la funzione del parenting poiché indicano "la modalità con cui i partner condividono e si sostengono nelle pratiche genitoriali dopo la nascita del bambino" (Venuti et al., 2018, p. 18). La fase di transizione alla genitorialità è molto stressante a causa dei numerosi cambiamenti e sostenersi reciprocamente tra partner può essere un grande vantaggio dal quale ne consegue la moderazione della conflittualità e perciò minor affettività negativa nel contesto familiare. Questo è importante perché gli scambi sociali presenti nel nucleo familiare sono per i piccoli una palestra dove imparare a esprimere adeguatamente le loro emozioni; quindi, genitori che manifestano affetti positivi permettono una migliore acquisizione delle competenze sociali (Boyum e Parke, 1995).

Però, per alcuni il parenting può risultare più impegnativo a causa del temperamento del figlio, un fattore di cui tratta Belsky (1984) analizzando come le caratteristiche del bambino influiscono nell'attività di parenting, un elemento rilevante per la qualità delle interazioni caregiver-figlio. Un temperamento difficile predispone il bambino a routine irregolari a causa di reazioni negative, pianto e lentezza nell'accettare i cambiamenti e in queste condizioni il parenting risulta essere meno ottimale. Nonostante ciò, training o supporti altri possono aiutare ad affrontare questa sfida affinché vi sia la possibilità di uno sviluppo normativo permesso dalla consonanza tra il temperamento del bambino e le aspettative e richieste genitoriali, un concetto introdotto da Chess e Thomas (1977,1987) definito *Goodness of fit*.

In merito al costrutto di competenza emotiva è importante insegnare al proprio bambino come regolare

le emozioni, e per far ciò i genitori possono utilizzare un approccio definito da Gottman (2009) “*allenamento all’emozione*” per il quale i genitori pongono molta attenzione agli affetti del figlio e lo aiutano a far fronte alle emozioni negative come tristezza o rabbia educandolo a nominare i propri affetti e le modalità con le quali affrontarli. Gli adulti che attuano questo approccio utilizzano lodi ed incoraggiamenti e risultano più accudenti e meno rifiutanti rispetto a quelli associati all’approccio “*rifiuto dell’emozione*” che, al contrario, tentano di modificare gli affetti negativi, ignorarli o rifiutarli. Per fare ciò, è importante per i genitori essere informati riguardo le esperienze emotive dei loro bambini, anche se questi non sempre sono disponibili al dialogo, si è dimostrato che bambini con un attaccamento sicuro o con genitori che avvalorano i loro punti di vista sono più propensi all’esposizione di probabili difficoltà affettive (Santrock, 2014).

Essere informati e consapevoli in merito alle strategie, modalità o comportamenti efficaci per l’attività genitoriale permette di perseguire l’obiettivo della funzione genitoriale ovvero “consentire un adeguato processo di crescita fisica, psichica, sociale e di benessere del nascituro” (Van Egeren, 2004). A tal proposito, come alcuni studi dimostrano, le conoscenze dei genitori riguardo lo sviluppo influenzano la qualità del sistema familiare. Ad esempio, caregiver informati su tale tematica hanno maggiori interazioni positive con i loro bambini e creano aspettative appropriate alla fase di sviluppo del figlio, fattori che naturalmente incidono nel percorso di crescita. L’informazione può favorire un miglior senso di *self-efficacy* che influisce sulle competenze genitoriali ma anche in quelle del bambino nell’ambito dell’autoregolazione, cognitivo e sociale. (Tamburlini, 2020).

Quindi, per garantire il benessere del figlio è consigliabile essere coscienti delle diverse traiettorie che la funzione del parenting può assumere nei confronti degli stili educativi e delle pratiche educative a questi associati. Le pratiche educative sono gli elementi che caratterizzano l’effettiva realizzazione delle interazioni emotive e che nel loro complesso costituiscono gli stili educativi che sono definiti da Darling e Steinberg (1993) come “quell’insieme di atteggiamenti che il padre e la madre manifestano nei confronti dei figli e che, considerati globalmente, creano il clima emotivo nel quale i genitori attuano i propri comportamenti, influenzando sia i comportamenti specifici, volti a ottenere determinati risultati educativi, sia i comportamenti non finalizzati come i gesti, i cambiamenti nel tono della voce e le espressioni spontanee delle emozioni” (Darling e Steinberg, 1993, p.48). In merito a ciò, Maccoby e Martin (1983) riproposero gli studi di Baumrind (1971) apportando delle modifiche dalle quali identificarono quattro possibili stili genitoriali come risultati delle combinazioni tra due costrutti, quali, il controllo quindi la supervisione e le richieste genitoriali per promuovere comportamenti responsabili nei figli e il sostegno ovvero la disponibilità genitoriale verso i bisogni del bambino e i comportamenti attuati per favorire lo sviluppo della sua individualità, autoregolazione ed affermazione; gli stili genitoriali emersi sono: autorevole, autoritario, indulgente e negligente.

Lo stile autorevole crea il contesto adeguato allo sviluppo perché ha alti livelli sia di controllo che di sostegno e i genitori supportano i figli a divenire indipendenti, desiderano comportamenti maturi ed hanno aspettative corrisposte all'età del bambino. C'è affetto, responsività ai bisogni del figlio, comunicazione e sostegno alla razionalizzazione ma anche autorità e controllo per indicare dei limiti senza, però, utilizzare metodi punitivi. La stessa Baumrind (1971) afferma che punizioni e distacco non sono le modalità adeguate allo sviluppo piuttosto è necessario stabilire delle regole ed essere affettuosi. Questi bambini mostrano un autocontrollo ottimale, buona gestione dello stress, sono sereni e in grado di fornire continuità alle loro amicizie. Però, studi dimostrano che la genitorialità responsiva, seppur molto importante per lo sviluppo socio-emotivo, in alcuni gruppi sociali è meno presente a causa di stress o concezioni culturali comportando l'applicazione di stili genitoriali che possono essere caratterizzati da tutorialità, svalorizzazione, permissività o caos (Tamburlini, 2020). Questi sono lo stile indulgente, negligente ed autoritario, anche se quest'ultimo in contesti deprivati con alto numero di pericoli può risultare adeguato allo sviluppo (Steinberg, Silk, 2002) come dimostra uno studio condotto su adolescenti afroamericani, i quali hanno un rendimento scolastico migliore rispetto a quelli con uno stile genitoriale autorevole (Maysless, Scharf, Sholt, 2003).

Ciò suggerisce che lo stile genitoriale per risultare ottimale allo sviluppo deve essere adeguato e conforme alle caratteristiche e dinamiche che il contesto possiede.

I temi affrontati durante la stesura del presente capitolo esprimono la necessità di prendere in esame anche il vissuto del ragazzo poiché "è possibile comprendere ciò che accade in adolescenza solo considerando come esso sia in relazione con quanto è accaduto prima" (Albiero, 2011, p.23). Ciò implica che i caregiver fin da subito dovrebbero assolvere al loro ruolo genitoriale adottando un approccio educativo che sia consapevole e lungimirante perché tutto ciò che è accaduto negli anni precedenti all'adolescenza, sia di positivo sia di negativo, si ripercuoterà negli anni avvenire.

Dunque, tali argomentazioni sono i presupposti necessari per comprendere la tematica che sarà affrontata nel capitolo seguente ovvero le caratteristiche e le peculiarità del periodo adolescenziale dovute alla maturazione celebrale e come queste si relazionano al costrutto di competenza emotiva in tale fase di crescita.

CAPITOLO 2: L'ADOLESCENZA

2.1: Adolescenza ed autonomia

“Ciascuna fase, e in particolare l’adolescenza, è profondamente intrecciata a ciò che è accaduto nelle fasi precedenti e a ciò che accadrà nelle fasi successive” (Albiero, 2011, p.204). Per tale motivo i presupposti forniti nel capitolo precedente assumono quasi un ruolo eziologico in merito alle fasi successive dello sviluppo con l’obiettivo di esprimere il concetto di continuità del percorso di crescita. Ciò, consente di comprendere e analizzare il periodo dell’adolescenza e il suo benessere con una prospettiva più integrata, consapevole e profonda affinché vengano trasmessi ed elogiati i concetti di intenzionalità, proattività e prevenzione piuttosto che di emergenza e cura.

L’adolescenza ha confini non ben definiti dati i molteplici parametri che possono essere presi in considerazione, quali l’età, lo sviluppo cognitivo, fisico, sociale o il raggiungimento di tappe sociali, quali l’indipendenza economica, ad esempio; nonostante ciò, la comunità scientifica approva il termine adolescenza per indicare il periodo che intercorre tra l’inizio della fase puberale, che può avvenire verso gli ultimi anni della scuola primaria, e la conquista di determinate tappe sociali verso la fine delle scuole superiori. Però tale termine si sta sempre più posticipando verso i venticinque anni a causa di fattori sia culturali che sociali, nonché per il tempo necessario alla stabilizzazione delle abilità e delle competenze acquisite in tale periodo e che saranno descritte di seguito. Dunque, l’adolescenza è un periodo così vasto che difficilmente può essere valutato in modo unitario date le trasformazioni fisiche, cognitive, emotive, sociali e comportamentali del ragazzo che implicano un susseguirsi di nuove caratteristiche e necessità relazionate ai compiti di sviluppo che deve affrontare: la pubertà e la maturazione sessuale; l’ampliamento di interessi personali e sociali e l’acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo; la costruzione dell’identità e la riorganizzazione del concetto di sé (Palmonari, 1997).

Il primo compito di sviluppo citato riguarda la pubertà poiché tale fase comporta una trasformazione radicale del corpo e spesso i ragazzi non si sentono pronti o adeguatamente informati per affrontarla (Coleman & Hendry, 1999) con conseguenti ripercussioni psicologiche. Questo processo fisico implica, anche, l’acquisizione di una nuova modalità interattiva e relazionale verso l’altro sesso, che conduca il ragazzo alla sperimentazione e realizzazione nell’ambito amoroso (Brown, 1999).

Invece, le nuove capacità mentali in merito all’acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo provocano una diversa percezione in vari ambiti della vita del ragazzo, come il modo di vivere le relazioni, di valutare problemi e decisioni e il vissuto emotivo e la sua regolazione. In particolare, permetterà di concepire il pensiero e l’azione come elementi tra loro indipendenti, di ampliare la prospettiva temporale e quindi poter pianificare il proprio futuro e creare relazioni più mature grazie allo sviluppo

del ragionamento morale e delle abilità comunicative (Albiero, 2011).

Questi cambiamenti influiscono sul processo di costruzione della propria identità che relazionato al nuovo ruolo assunto all'interno della società implica un processo di ri-organizzazione del proprio sé per adempiere ai compiti associati a questo periodo come la ricerca di lavoro, la formazione di una propria realtà familiare e il divenire indipendente dalla famiglia di origine (Albiero, 2011).

Il superamento di tali compiti di sviluppo permette al ragazzo di essere sempre più autonomo rispetto al proprio nucleo familiare e, infatti, durante la fase adolescenziale il bisogno di indipendenza da parte del ragazzo è ancora più intenso rispetto alle fasi precedenti esprimendosi anche con conflitti e ostilità soprattutto verso i caregiver.

Tale ricerca di autonomia nella fase adolescenziale è stata analizzata da Noom, Dekovic e Meeus (2001) mediante la formazione di un modello che congiunge gli elementi comuni tra più teorie. Gli autori hanno individuato così tre dimensioni di tale movimento e sono quella emotiva, cognitiva e regolatoria.

La prima include l'indipendenza che si sviluppa in relazione alla famiglia e ai coetanei, e implica la capacità di riuscire a porsi obiettivi che siano indipendenti rispetto ai desideri di altri, pur tenendo in considerazione gli obiettivi che questi si pongono. Ciò prende parte al concetto di autonomia emotiva che indica l'aver fiducia in merito alle proprie decisioni ed obiettivi.

La dimensione cognitiva è invece associata all'autonomia attitudinale e descrive la presenza dei processi cognitivi-valutativi necessari per saper prendere delle decisioni tra varie opzioni e porsi uno scopo.

Infine, la dimensione regolatoria corrisponde all'autonomia funzionale e definisce la capacità del ragazzo di sviluppare strategie funzionali al raggiungimento dei suoi scopi.

L'acquisizione dell'autonomia nelle sue distinte forme e quindi l'intenso bisogno di indipendenza in adolescenza è un processo che influenza, è influenzato e si manifesta tra la rete relazionale del ragazzo, però, una traiettoria di sviluppo tipica richiede che l'adolescente, a partire dall'infanzia e continuando fino la tarda età adulta, crei un equilibrio tra due processi ovvero, quello di connessione che indica lo sviluppo di relazioni interpersonali stabili, durature e reciprocamente soddisfacenti e quello di autonomia per il quale deve esserci una progressiva affermazione della definizione di sé che sia realistica, integrata e differenziata (Albiero, 2011).

Quindi, in merito all'autonomia emotiva Lamborn e Steinberg (1993) hanno svolto uno studio su adolescenti tra i quattordici e diciotto anni col fine di creare dei sottogruppi che si differenziassero tra loro a seconda dei livelli di autonomia emotiva e supporto genitoriale percepito. I gruppi di soggetti creati sono stati da loro definiti: individuati, ambivalenti, distaccati e connessi; le etichette utilizzate indicano sia il ruolo moderatore svolto dalla famiglia rispetto al legame tra autonomia e adattamento

psicosociale che profili relazionali riconosciuti come effettive configurazioni di personalità (Ingoglia et al., 2004, 2005).

Gli individuati sono adolescenti con alti livelli per entrambi i fattori di valutazione e che hanno, perciò, raggiunto alti livelli sia di autonomia emotiva che supporto genitoriale manifestando buon adattamento psicosociale quindi buon affidamento sulle proprie risorse, elevata autostima e alta competenza scolastica. Seppur possano sperimentare malessere psicologico come problemi comportamentali e disagio interno in particolare nella media adolescenza, presentano un sano sviluppo dell'identità ed equilibrio tra bisogno di connessione ed individuazione. Gli individuati sono l'unico sottogruppo a mostrare alti livelli in entrambi i parametri di valutazione e per questo possono essere considerati i soggetti con le risorse migliori per affrontare le sfide adolescenziali in modo adeguato rispetto ai distaccati che hanno bassi livelli di supporto genitoriale, i connessi che mostrano, invece, bassi livelli di autonomia ed, infine, gli ambivalenti che hanno bassi livelli in entrambi gli ambiti.

In conclusione, per una progressiva acquisizione di autonomia il desiderio di indipendenza è un punto cruciale di tale periodo di crescita ed è sostenuto dalle nuove caratteristiche e capacità mentali che si sviluppano in questa fase dell'adolescenza grazie al processo di maturazione cerebrale, argomento che verrà trattato, dunque, nel prossimo paragrafo.

2.2 Lo sviluppo cerebrale

La conquista dell'autonomia è un processo fondamentale dell'adolescenza ed essenziale per la futura età adulta e a motivare tale spinta sono le nuove abilità mentali che il ragazzo sviluppa durante l'adolescenza. Tali abilità mentali sono descritte da Daniel J. Siegel (2013) nel suo libro "La mente adolescente"; l'autore con l'acronimo "essence" definisce quattro fattori per esprimere, appunto, l'essenza di questa fase:

- (ES) esplorazione creativa: si ha la massima capacità creativa e le idee scaturite sono originali e sfidanti in merito alle tradizioni e status quo.
- (SE) socialità intensa: vi è forte investimento nell'ambito dei pari per ricercare sostegno, accettazione e confronto.
- (N) novità: sono propensi al cambiamento, all'esplorazione e sperimentazione e ciò favorisce la loro indipendenza.
- (CE) effervescenza emotiva: le loro emozioni sono percepite in modo più intenso rispetto ad altre fasi di vita e ciò influenza tutte le loro esperienze.

Tali capacità mentali rendono l'adolescenza un periodo peculiare del percorso di vita e il responsabile di ciò è l'incredibile sviluppo cerebrale a cui è sottoposto il ragazzo, il quale influirà anche sulle abilità del costrutto di competenza emotiva.

L'utilizzo di tecniche di neuroimmagine negli ultimi due decenni ha sostenuto la ricerca nell'ottenere una comprensione dettagliata di come avvenga lo sviluppo cerebrale nelle varie fasi di vita grazie la conoscenza dei correlati psicobiologici dei cambiamenti cognitivi e comportamentali tipici del ciclo di vita. In particolare, si è osservato che in adolescenza la maturazione cerebrale include specifiche aree corticali, tra le quali vi è la corteccia prefrontale identificata come il principale correlato neurale delle funzioni esecutive, la cui funzione è determinante per la pianificazione e l'esecuzione dei comportamenti finalizzati ad obiettivi futuri (Albiero, 2011). Al livello della corteccia prefrontale avvengono due eventi significativi che sono il processo di mielinizzazione e quello di pruning sinaptico (Lenroot, Giedd, 2006) che, al loro termine, determineranno un'integrazione più efficiente e funzionale delle aree cerebrali.

La mielinizzazione si svolge in due diversi tratti di fibre: quelli cortico-corticali ovvero che connettono tra loro più aree della corteccia prefrontale con altre aree corticali e quelli cortico-sottocorticali che mettono in relazione le regioni prefrontali con le aree limbiche e paralimbiche: amigdala, nucleus accumbens ed ippocampo (Eluvatinghal et al., 2007).

Con la mielinizzazione vi è un incremento della sostanza bianca ed un conseguente aumento delle capacità di conduzione e comunicazione neurale (Casey, Getz, Galvan, 2008) dettata dalla maggior velocità di trasmissione neurale sia tra diverse regioni corticali, col risultato di incrementare la capacità di programmazione dei piani d'azione, che tra le aree corticali e sotto-corticali per una modulazione top-down più efficiente nell'attuazione di tali piani d'azione (Luna, Sweeney, 2004). Invece, il pruning sinaptico è lo sfoltimento delle sinapsi meno utilizzate e perciò meno attivate dall'esperienza del soggetto (Sur, Rubinstein, 2005) che comporterà la maturazione della materia grigia. Tale crescita segue un processo con sviluppo ad U poiché nella fase iniziale dell'adolescenza avviene, prima, la sinaptogenesi, un evento presente anche nei primi anni di vita e che attiva la proliferazione di nuove sinapsi col fine di ottenere un incremento importante della sostanza grigia. Successivamente vi è periodo di stasi, che verrà interrotto con tempistiche distinte per le singole aree corticali e dopo il quale si verificherà il processo di pruning sinaptico che terminerà solo verso l'inizio dell'età adulta ma con un andamento di crescita più blando in questo ultimo periodo. Al termine di tale processo si otterrà una connessione più efficiente e complessa delle aree prefrontali che saranno più stabili e sincronizzate (Miller, Cohen, 2001).

Come precedentemente detto, l'area prefrontale è strutturalmente e funzionalmente legata alle funzioni esecutive, le quali in una prospettiva prettamente rivolta ai correlati neurali e non clinica, possono essere distinte in quelle collegate alla corteccia prefrontale dorsolaterale e quelle, invece, connesse alla corteccia orbitofrontale (Ardila, 2008). Le prime hanno relazioni con tratti di fibre cortico-corticali e altre aree implicate nell'integrazione di informazioni sensoriali e mnestiche e nella regolazione sia di

funzioni intellettive che dell'azione (Fuster, 2002). Le seconde, invece, hanno collegamenti cortico-sottocorticali giocando così un ruolo nell'integrazione di informazioni di natura cognitiva ed affettiva e nella regolazione di comportamenti orientati ad uno scopo (Rolls, 2004).

Tale distinzione anatomica comporta delle diversità in merito alla funzione da loro svolte; infatti, quelle della corteccia prefrontale dorsolaterale sono definite "fredde" perché si attivano per un controllo cognitivo, più riflessivo e lento del comportamento e sono valutate mediante test per la memoria di lavoro, abilità di pianificazione, flessibilità cognitiva ed estrazione, attenzione selettiva, generatività e la capacità di inibizione delle risposte emotive. Quelle della corteccia orbitofrontale, al contrario, sono etichettate come "calde" poiché associate ad un controllo comportamentale in relazione alla gestione delle situazioni di rischio che includono la valutazione delle gratificazioni, l'apprendimento inverso e i processi decisionali (Hongwanishkul et al., 2005). In particolare, nel momento in cui si effettua una scelta questa integra e confronta tra loro i diversi esiti che ne possono conseguire con gli stati ed obiettivi del soggetto (Wallis, 2007). In adolescenza le aree limbiche del nucleo striato ventrale e del nucleus accumbens connesse alla corteccia orbitofrontale presentano un'iperattività in relazione alle ricompense (Yin, Ostlund, Balleine, 2009) in particolare, durante la fase di anticipazione e in quella di valutazione una volta verificata (Geier, Terwilliger et., al, 2009). Le funzioni esecutive della corteccia orbitofrontale e prefrontale dorsolaterale sono soggette ai processi di mielinizzazione e pruning con tempistiche differenti tanto che le prime maturano raggiungendo i livelli degli adulti qualche anno in anticipo, anche, rispetto a quelle prefrontali dorsolaterali che, invece, impiegano più tempo. Per questo motivo le funzioni esecutive associate alla corteccia orbitofrontale, ovvero quelle calde, non sono adeguatamente regolate finché anche quelle prefrontali dorsolaterali, ovvero quelle fredde, non maturano (Yurgelun-Todd, 2007). L'equilibrio tra le parti "affettive" e "cognitive" permette di resistere all'influenza degli stimoli salienti come di fatti avviene nell'età adulta ma la loro differenza maturativa fa sì che nel periodo adolescenziale, in particolare a partire dai quattordici anni si manifestino difficoltà a controllare le funzioni "calde", e ciò determina un'intensa sensibilità verso gli stimoli emotigeni e, soprattutto, sociali. Si ritiene che tale divario maturativo sia la causa che aumenti l'assunzione di comportamenti a rischio (Galvan et al., 2006). Come si è potuto notare tale processo di sviluppo celebrale stravolge l'equilibrio che si era formato durante la fanciullezza e si manifesta mediante nuove abilità, caratteristiche e competenze che possono creare nel ragazzo sia sensazioni di sorpresa che di sopraffazione e disorientamento. Tali stati d'animo sono del tutto legittimi e secondo la traiettoria di sviluppo emotivo è proprio in questa fase che l'adolescente dovrebbe, piano piano, imparare a gestire sia le proprie emozioni che le forti situazioni di stress, nonostante le implicazioni che lo sviluppo celebrale comporta nell'ambito emotivo e sociale. Inoltre, tali trasformazioni intaccano, come è stato detto, anche la capacità regolativa del ragazzo ma,

in realtà, a subirne gli effetti è l'intero costrutto che presenterà, dunque, delle specifiche peculiarità rispetto ad altre fasi dello sviluppo e che saranno prese in esame nel paragrafo successivo.

2.3 La competenza emotiva in adolescenza

Il paragrafo precedente ha dimostrato che la maturazione celebrale del periodo adolescenziale ha forti influenze sulla capacità regolativa ma ciò vale anche per le altre categorie della competenza emotiva ovvero quelle di comprensione ed espressione. Sapere ciò e come le abilità della competenza emotiva si declinino in tale fase è molto importante sia per comprendere come i ragazzi si relazionano con il contesto sociale circostante e quindi la famiglia e i pari ma anche per provare a conoscere la loro percezione della realtà col fine di acquisire le conoscenze necessarie per attuare modalità relazionali più funzionali e che, perciò, supportino al meglio il loro benessere.

Una revisione della letteratura in merito allo sviluppo delle capacità di riconoscimento dell'emozione in adolescenza svolta da Caterina Herba e Mary Phillips (2004) afferma che, seppur gli scritti in merito non siano esaustivi per comprendere a pieno tale fenomeno, la produzione di un comportamento sociale appropriato dipende da tre processi, quali:

- l'identificazione dei segnali emotivamente salienti,
- la produzione di una risposta emotiva mediante stati e comportamenti affettivi
- la regolazione emotiva e comportamentale con alto riguardo per l'inibizione dei processi.

L'identificazione dei segnali emotivi avviene tramite la raccolta e la combinazione di informazioni emotive espresse sia nelle modalità verbali che non e questa capacità migliora con l'età divenendo sempre più accurata e rapida (Philippot e Feldman, 1990). Inoltre, in età infantile la velocità impiegata nel riconoscimento delle espressioni emotive varia con l'emozione ovvero si mostra più rapida per la felicità e meno per la paura. Tale velocità, in particolare per le espressioni negative accresce notevolmente con l'età tanto che la rapidità media degli adulti era pressappoco doppia rispetto a quella dei più piccoli (Sonneville et al., 2002), suggerendo che questo incremento possa in parte avvenire anche durante la fase adolescenziale grazie al forte sviluppo celebrale del periodo e alla riorganizzazione in termini di incremento funzionale dei circuiti cortico-corticali e cortico-sottocorticali. La capacità di identificare le emozioni altrui è un fattore cruciale per l'interazione sociale, di fatti, tale abilità permette al ragazzo di produrre risposte adeguate durante lo scambio e nei diversi contesti sociali (Vicari, Snitzer, Reilly, Pasqualetti, Vizzotto, & Caltagirone, 2000) grazie la formazione di atteggiamenti e giudizi (Forgas, 2003) ed in particolar modo ciò avviene mediante la lettura dell'espressione facciale in quanto risulta cruciale per lo sviluppo sociale (Rodger, Vizioli, Ouyang e Caldara, 2015). In uno studio di ragazzi con sviluppo tipico tra i dodici e i diciassette anni si è notata la relazione tra la comprensione delle espressioni facciali e l'accuratezza enterocettiva (IAC)

ovvero l'accuratezza posta sull'elaborazione e la percezione dei segnali corporei interni. Adolescenti con elevati livelli di IAC hanno mostrato elevata sensibilità per gli affetti negativi e una bassa accuratezza nel riconoscimento delle espressioni relazionate alla paura e alla tristezza (Georgiou et al., 2018). Inoltre, le percezioni delle espressioni facciali emotive sono correlate alle differenze individuali nelle rappresentazioni del concetto delle emozioni (Brooks & Freeman, 2018). Difatti, in un'ottica di sviluppo per la comprensione degli affetti la conoscenza delle parole emotive e i concetti a questi associati si differenziano e ciò si dimostra in quanto la conoscenza delle parole affettive aumenta nell'infanzia fino a stabilizzarsi ad undici anni, diversamente per l'astrazione del concetto emotivo ovvero la rappresentazione delle emozioni in stati psicologici interni e generalizzati nelle varie situazioni, la cui stabilizzazione avviene verso i diciotto anni. Ciò sottintende che, in adolescenza il livello di comprensione dei concetti astratti associati alle parole emotive continua a incrementare con l'età (Angolo et al., 2020) spostando sempre più il focus da dettagli situazionali esterni a quelli psicologici interni. Sapere come si sviluppa la padronanza delle parole affettive è molto importante poiché il vocabolario correla con il benessere generale (Salmon et al., 2016) e i processi concettuali sono rilevanti per la percezione delle emozioni e la loro sperimentazione (Barrett, 2006, 2017; Lindquist, 2017). Inoltre, un ulteriore miglioramento che avviene in adolescenza è la comprensione delle emozioni di base espresse tramite i movimenti corporei. La capacità di comprensione aumenta fortemente durante l'infanzia e procede negli anni successivi con ritmi molto più lenti. Un altro rallentamento in merito allo sviluppo di determinate competenze o abilità nel periodo della tarda infanzia e inizio adolescenza avviene, come visto precedentemente, nell'inibizione della risposta (Ross, Polson, Grosbras, 2012). L'inibizione della risposta e la maggior sensibilità verso i segnali emotivi e sociali è una conseguenza della maturazione delle aree cerebrali che determina un incremento dei comportamenti di rischio in età adolescenziale. Nonostante ciò, l'aumento di sensibilità può conferire dei vantaggi al ragazzo poiché la ricettività ai cambiamenti emotivi degli altri può far incrementare l'attuazione di comportamenti sociali che siano flessibili e adattivi (Rosen et al., 2018). Di conseguenza, riuscir a mostrare comportamenti più efficaci nell'interazione promuove il successo sociale e riduce probabili difficoltà sociali (Pfeifer & Allen, 2021). In particolare, uno studio con preadolescenti ed adolescenti dagli otto ai diciannove anni ha analizzato come la rete di salienza si attivi con cambiamenti nell'espressione emotiva altrui. La rete di salienza è una connessione tra le principali aree del sistema nervoso centrale ovvero corteccia cingolata anteriore, corteccia motoria pre-supplementare e insulare anteriore che viene attivata da eventi rilevanti e sorprendenti nel contesto e ha funzione regolativa. La rete mostra il suo picco massimo nella prima adolescenza probabilmente in corrispondenza ai cambiamenti di questo periodo verso i target emotivi e sociali e la maggiore attivazione correla con minori problemi di ansia o problemi sociali (Rosen et. Al., 2018). Il livello di

attivazione della prima infanzia è maggiore rispetto a quello degli adulti (Monk et al., 2003, Nelson et al., 2003) mostrando così come tale fenomeno sia specifico per l'età adolescenziale che verso le espressioni facciali emotive. Nonostante gli interessanti risultati ottenuti, gli autori consigliano di approfondire tale fenomeno mediante la conduzione di ulteriori studi (Rosen et. Al., 2018).

Per quanto riguarda l'ambito espressivo occorre notare che la sua influenza culturale rende difficile le generalizzazioni, è tuttavia possibile sostenere che la caratteristica dell'effervescenza emotiva, enunciata precedentemente mediante il modello di Daniel J. Siegel (2013) si ripercuote anche nell'ambito espressivo-verbale, facendo sì che la modalità comunicativa degli adolescenti durante le interazioni con l'altro sia molto umorale, altalenante, e possa assumere facilmente toni drammatici. I ragazzi nel raccontare le proprie esperienze o stati fanno infatti ricorso a toni molto marcati e ciò avviene perché l'intensità affettiva percepita fornisce grande importanza e significato agli eventi della loro vita. Quindi anche se queste espressioni possono provocare agitazione o ansia verso chi li ascolta è necessario notare se effettivamente la situazione sia così preoccupante ovvero se ci sia la presenza o meno di ulteriori indicatori di allarme (Albiero, 2011). Inoltre, un altro fattore è la ricerca della discussione che li conduce a creare dibattiti anche su questioni non rilevanti e senza che vi sia una particolare ragione. Le nuove capacità mentali permettono loro di notare delle discrepanze che prima, invece, non riuscivano a cogliere e per questo possono risultare polemici. Questa caratteristica però li aiuta a sviluppare, chiarire e definire le proprie idee e pensieri mediante l'espressione verbale, in particolare con i genitori ed esprime la loro poca voglia nell'ascoltare e quella, invece, di avviare processi comunicativi di scambio nei quali svolgere un ruolo di soggetti attivi (Albiero, 2011).

Per quanto concerne la competenza di regolazione emotiva si può adottare un modello bidirezionale tra ambiente sociale ed individuo, coerente alla teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1977), per la quale l'autoregolazione è influenzata dalle relazioni sociali e al col tempo determina la loro qualità (Farley e Kim-Spoon, 2014). Difatti, l'influenza su tale abilità è esercitata da più relazioni significative che includono in primo luogo, come spiegato precedentemente, quella con il caregiver ma anche quelle sentimentali o con gli amici. In generale, gli adolescenti con adeguate abilità regolative sono anche socialmente più competenti (McKown, Gumbiner, Russo, Lipton, 2009). Le relazioni di qualità con i pari promuovono la competenza in esame mentre quelle non ottimali possono contribuire ad una degradazione della capacità di autoregolazione (Farley e Kim-Spoon, 2014). Difatti, ragazzi che percepiscono l'ambiente sociale dei pari come premuroso e ricettivo hanno punteggi più alti nell'abilità regolativa sia con affetti positivi che negativi (Fry et al., 2012) e la presenza di amicizie supportive correla con la costruzione di relazioni sentimentali supportive (Connolly et al., 2000). Nonostante ciò, affinché vi sia una regolazione emotiva efficiente il modello focale di Coleman (1980) suggerisce che devono esserci precise caratteristiche situazionali. Infatti, nel modello l'autore consiglia di porre

attenzione sia sulle tempistiche che sulle difficoltà presenti nel momento in cui l'adolescente deve affrontare i compiti di sviluppo in quanto un loro superamento ottimale è dipeso dall'affrontare tali compiti in successione. Più compiti contemporaneamente possono provocare stati di stress eccessivi e sopraffazione nel ragazzo ovvero la percezione di non avere le risorse adeguate e necessarie per far fronte alle difficoltà.

Per concludere, in questo capitolo si sono analizzati i complessi cambiamenti che avvengono in adolescenza e come ciò si relaziona al costrutto di competenza emotiva ma ci sono anche altri ambiti da dover approfondire; se nel primo capitolo si è chiaramente definita l'influenza del caregiver e del nucleo familiare per la traiettoria di sviluppo del ragazzo, ora è necessario comprendere il mondo dei pari, l'influenza che questi possono esercitare e il ruolo che un'ottimale o scarsa competenza emotiva può svolgere in merito.

CAPITOLO 3: LA RELAZIONE TRA COMPETENZA EMOTIVA E RISK TAKING

3.1 Cos'è il risk taking?

Nel capitolo precedente è stato descritto il processo di maturazione celebrale e alcuni dei cambiamenti che ne derivano, in questo paragrafo ci si soffermerà, invece, su quelli comportamentali, i loro correlati biologici e le conseguenze che questi possono avere sulla condizione di salute e benessere del ragazzo. In adolescenza, come ben noto, si assiste ad un aumento esponenziale dei comportamenti a rischio (Albiero, 2011), ovvero di comportamenti che potrebbero aggravare nell'immediato o nel lungo termine il benessere dell'individuo (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2007) ed includono l'uso di sostanze psicoattive come tabacco o alcol, comportamenti devianti, condotte alimentari malsane, attività sessuale precoce e non protetta e guida pericolosa. Gli individui che intraprendono frequentemente queste azioni sono stati definiti da Spear (2000) "risk takers" e, purtroppo, sono soprattutto adolescenti dai quindici ai venticinque anni.

Il fenomeno del risk taking è dipeso da due circuiti cerebrali ovvero quello socioemotivo e quello di controllo che si associano rispettivamente alla corteccia orbitofrontale e quella dorsolaterale. Il circuito socioemotivo agisce, ad esempio, sull'attività di riconoscimento degli stimoli sociali rilevanti, la creazione di giudizi e ragionamenti sociali e, inoltre, si sovrappone al circuito motivazionale detto anche della ricompensa, il quale è implicato nelle attività di regolazione e controllo dei comportamenti per la ricerca di gratificazione e rinforzi ambientali (Spanagel, Weiss, 1999) ed è regolato dalle attività delle vie dopaminergiche mesolimbiche (May et al., 2004). Con la pubertà vi è un aumento dei recettori dopaminergici (Spear, 2010), i quali inviano le informazioni dalle strutture limbiche a quelle prefrontali che le utilizzano per regolare il comportamento e così facendo si crea un incremento dei livelli di attivazione del circuito socioemotivo e della ricompensa nella fase di anticipazione e valutazione della ricompensa ma quest'ultima solo dopo il suo svolgimento (Geier, 2009). Quindi, l'aumento di dopamina comporta un'attivazione maggiore dei circuiti nei quali è più presente, come quelli sociemotivi e della ricompensa e da ciò ne deriva la ricerca di esperienze gratificanti che in questo periodo rilasciano un livello maggiore di dopamina rispetto le altre fasi di vita seppur il suo livello base in adolescenza è minore. Infatti, tali processi comportano un picco nel sensation seeking (Martin et al., 2002) cioè la tendenza a ricercare esperienze che siano molto stimolanti e che rilascino emozioni intense. Nonostante sia relazionata al fenomeno del risk taking, il sensation seeking ha anche funzioni adattive (Casey, Getz, Galvan, 2008) poiché spinge l'adolescente a vivere e ricercare nuovi comportamenti, territori e risorse e partecipa anche nel processo di selezione sessuale (Diamond, 1992) per il quale è necessaria una dose di coraggio e sfida per il rischio.

I comportamenti a rischio avvengono in relazione ad uno stato affettivo intenso e, seppur sono spesso

studiati come fenomeni individuali, sono in realtà di gruppo (Steinberg, 2004), poiché sono principalmente i pari ad attivare i circuiti socioemotivi e della ricompensa. Tale salienza verso i propri coetanei prende il nome di peer effect, un fenomeno dovuto alla maturazione celebrale e che indica l'intensa sensibilità adolescenziale alla gratificazione sociale. Il peer effect è definito come la causa principale del risk taking poiché comporta maggior impulsività, predisposizione alle dipendenze e un pensiero iper-razionale, tipico del periodo adolescenziale, per il quale i fattori "pro" del compiere un'azione o decisione valgono di più rispetto a quelli contro. Il fenomeno del risk taking in adolescenza aumenta in presenza di pari (Gardner, Steinberg, 2005) e un motivo per il quale si verifica più in gruppo è il nuovo equilibrio ormonale dettato dalla pubertà che produce gli steroidi gonadici, i quali hanno funzioni nel grado di responsività agli stimoli sociali e nei processi sociali come il comportamento materno e quello sessuale e i legami sociali. La loro influenza è mediata dall'ormone e neurotrasmettitore dell'ossitocina che condiziona sia i comportamenti di affiliazione e di approccio che caratterizzano la regolazione delle relazioni sociali mediante la modulazione di percezioni e cognizioni sociali (Heinrichs, von Dawans, Domes, 200) sia la memoria di stimoli sociali (Insel, Fernald, 2004; Winslow, Insel, 2004).

Il risk taking congiunge i processi di ragionamento e quelli psicosociali poiché è correlato ad una maggiore sensibilità verso determinati stimoli ambientali e a livello neurale è associato al sistema limbico che, difatti, più si mostra sensibile alle ricompense ambientali più accresce la comparsa di comportamenti a rischio (Galvan et al., 2007). Tra le abilità psicosociali sono inclusi il controllo degli impulsi, la regolazione emotiva, la capacità di resistenza all'influenza dei pari e quella di posporre una gratificazione. Tutte queste abilità si sviluppano fino all'età adulta influenzando perciò la comparsa del fenomeno di risk taking durante il periodo adolescenziale per i motivi precedentemente esposti.

Dahl (2004) suggerisce la metafora di "motori potenti con guidatori inesperti" per intendere la difficoltà dell'adolescente di supervisionare e regolare la sua attivazione e tendenze comportamentali. A modulare il passaggio tra sensation seeking e risk taking sono vari fattori (Steinberg, 2008) come quelli contestuali, relazionali o le predisposizioni biologiche e uno tra questi si è notato essere il costrutto di competenza emotiva che verrà approfondito nel paragrafo successivo.

3.2 Competenza emotiva e risk taking

Come osservato nel paragrafo precedente il risk taking è un fenomeno adolescenziale che può essere provocato da diversi fattori sia ambientali come eventi negativi o traumatici che individuali come competenze cognitive, sociali ed emotive (Ferreira et al., 2012). Dunque, si può credere che quando le competenze emotive utili per affrontare gli eventi della vita non sono state adeguatamente acquisite e sviluppate l'adolescente può intraprendere comportamenti a rischio per il desiderio di bloccare o

evitare l'affetto negativo e a dimostrarlo è la correlazione tra la strategia di evitamento e l'uso di sostanze (Cooper, Russell; skinner, Frone, e Mudar, 1992) e comportamenti sessuali a rischio (Cooper, Shapiro e Powers, 1998). Ad esempio, scarse capacità di consapevolezza ed espressività emotiva correlano con comportamenti e socialità problematici in adolescenza ma già in età infantile (Saarni, 1999) e in particolare la scarsa comprensione delle emozioni è associata a maggiori problemi internalizzanti (Penza-Clyve e Zeman, 2002).

In uno studio svolto da Hessler e Katz (2010) è stata indagata la correlazione tra i due elementi in questione articolando la competenza emotiva nelle sue tre forme principali: consapevolezza, espressione e regolazione e i comportamenti a rischio tra l'uso di sostanze, comportamenti sessuali a rischio e lo scarso adattamento comportamentale. Per fare ciò la ricerca ha analizzato un totale di ottantotto soggetti tra i nove e i sedici anni utilizzando due tipologie di studio: uno longitudinale con campioni dalla seconda infanzia all'adolescenza e uno trasversale sull'adolescente. Mentre gli adolescenti sono stati valutati con l'utilizzo dell'American Drug and Alcohol Survey (Edwards, 1993), il CBCL-Youth Self-Report Form (Achenbach, 1991) e altri questionari per il comportamento sessuale, per i bambini è stato utilizzato il Child and Adolescent Meta-Emotion Interview (CMEI; Kats e Windecker-Nelson, 2004). Lo studio prende in considerazione due emozioni specifiche cioè la tristezza e la rabbia e analizza se tali affetti associati a scarse capacità nelle abilità del costrutto di competenza emotiva possano condurre all'attuazione di comportamenti a rischio.

Nello specifico questo studio ha riscontrato che un maggior numero di partner sessuali correla con difficoltà nella regolazione emotiva, poiché l'intensa emotività ed una sua inadeguata gestione può comportare decisioni impulsive e una mancata valutazione dei rischi come il contagio di malattie sessualmente trasmissibili o gravidanze indesiderate.

Invece, l'utilizzo di droghe pesanti come anfetamine, cocaina, crack, LSD, eroina o ecstasy è correlato sia ad una scarsa regolazione emotiva, sia ad un'inadeguata consapevolezza della rabbia e gli adolescenti affermano che il consumo di sostanze diminuisce l'intensità dell'emozione negativa provata, soprattutto se hanno vissuto esperienze passate emotivamente destabilizzanti (Caffray e Schneider, 2000).

Infine, le difficoltà di adattamento comportamentale corrispondono oltre che ad una scarsa regolazione, come nelle altre due categorie, anche ad una mancata sensazione di confort nell'espressione della rabbia. La prima correla con condotte problematiche internalizzanti ed esternalizzanti già nella metà infanzia (Eisenberg et al., 2001); la seconda, invece, comporta un'inibizione o controllo eccessivo nell'espressione emotiva che correla con problemi interiorizzanti (Plutchik, 1993). Questi disagi nell'espressione e nella regolazione, in particolare della rabbia, possono far sì che l'adolescente esprima l'emozione in modo aggressivo verso l'ambiente esterno.

Mentre per la rabbia si sono riscontrate le evidenze sopra riportate, è stato diverso per l'emozione della tristezza, la cui correlazione si è evidenziata solo con l'ambito dei comportamenti sessuali a rischio in quanto la sua mancata o inadeguata regolazione può far sì che il ragazzo utilizzi il sesso per creare una connessione con l'altro con la speranza che ciò fornisca conforto al suo senso di solitudine o vuoto.

I risultati riportati da questo studio possono essere motivazionali al fine di implementare ulteriori ricerche su tale campo d'interesse poiché hanno dimostrato che il costrutto di competenza emotiva, e soprattutto la regolazione emotiva, possono avere importanti implicazioni sull'attuazione di comportamenti a rischio, con possibili influenze distinte a seconda della specifica emozione. Inoltre, entrambi i gruppi di partecipanti, ovvero quello trasversale e quello longitudinale, hanno avuto i medesimi risultati dimostrando che competenze emotive inadeguate in infanzia predicono comportamenti a rischio in adolescenza.

Oltre all'attuazione di comportamenti a rischio, la scarsa competenza emotiva è associata anche con numerose condizioni psicopatologiche, la cui insorgenza avviene specialmente durante gli anni adolescenziali che per questo sono considerati a rischio (Kessler et al., 2005). Ad esempio, la bassa consapevolezza emotiva ovvero l'alestitimia è associata oltre che all'abuso di sostanze, come detto in precedenza, anche a disturbi della condotta (Deborde et al., 2015), depressione (Honkalampi, Hintikka, Laukkanen, & Viinamäki, 2002), ansia (Hendryx et al., 1991), disturbo da stress post-traumatico (Frewen et al., 2008), disturbo ossessivo compulsivo (Grabe et al., 2006) e schizofrenia (van 't Wout, Aleman, Bermond e Kahn, 2007). Una spiegazione per tali correlazioni potrebbe essere che una bassa consapevolezza emotiva non consenta un'adeguata regolazione emotiva dato che si ritiene la prima essere un prerequisito della seconda (Barrett et al., 2001; Kalokerinos et al., 2019). Un'altra ipotesi potrebbe essere che la bassa consapevolezza emotiva possa creare importanti difficoltà nel riconoscimento delle emozioni altrui (Grynberg et al., 2012) ostacolando la riuscita e il successo sociale che a sua volta facilita la comparsa della psicopatologia (Collin, Bindra, Raju, Gillberg, & Minnis, 2013). Nonostante ciò, in generale si è riscontrato il fatto che scarsa capacità nel fornire etichette emotive all'affetto negativo non consente un'adeguata capacità di regolazione emotiva (Kalokerinos et al., 2019) e si afferma che, a sua volta, quest'ultima è un fattore transdiagnostico per la psicopatologia (Messman Moore & Bhuptani, 2017).

In conclusione, dato che i comportamenti a rischio si configurano come la maggior minaccia per il benessere adolescenziale (Steinberg, 2008) è utile ed importante sapere che scarse competenze emotive aumentano la ricerca e l'attuazione di tali comportamenti. Ma cosa possono fare gli adulti e la comunità per aiutare il ragazzo a mantenere, il più possibile, una condizione di benessere e non intraprendere tali azioni? Si cercherà di rispondere a tale quesito nel paragrafo seguente.

3.3 Le life skills

L'esposizione al rischio è inevitabile durante il percorso di crescita e, solitamente, avviene per un periodo circoscritto assumendo un ruolo quasi funzionale, in assenza di condizioni preoccupanti, poiché se il ragazzo riconosce, comprende ed analizza i propri errori può trarne importanti informazioni per affrontare gli anni futuri dello sviluppo con maggior consapevolezza. Delle volte, però, l'assunzione di comportamenti a rischio può determinare condizioni di grave pericolo o protrarsi nel tempo e compromettere seriamente sia lo sviluppo psicosociale (Jessor, Donovan, Costa, 1991), sia il benessere generale del ragazzo. Ciò, come abbiamo visto nei precedenti capitoli, può avvenire perché la propensione al rischio è una predisposizione biologica, ma ovviamente ci sono notevoli differenze tra ciascun adolescente. Infatti, per Jessor, Donovan e Costa (1991) l'assunzione di tali comportamenti è influenzata fortemente dall'interazione tra le caratteristiche del contesto e quelle della persona, o meglio, la scelta nell'attuare un determinato comportamento tra tanti possibili è dettata dalle risorse e i limiti dell'adolescente e dalle opportunità e le limitazioni del contesto. Ad esempio, creare una rete relazionale positiva è fondamentale in quanto "la qualità delle relazioni instaurate dall'adolescente con i genitori e amici esercita un'influenza sui suoi comportamenti a rischio, perché si ripercuote su alcune funzioni coinvolte in tali comportamenti, quali l'affermazione di sé stessi e la sensazione di essere apprezzati e accettati dagli altri" (Albiero, 2011, p.25).

Numerose ricerche ed interventi hanno dimostrato come sia possibile lavorare sul contesto e sullo sviluppo di caratteristiche personali in grado di fornire agli adolescenti "anticorpi" che consentano loro di saper gestire in modo positivo e funzionale le numerose sfide e pericoli con cui iniziano ad interfacciarsi nel loro percorso verso l'adulthood. La forte relazione che vige tra il contesto e le caratteristiche personali si manifesta, ad esempio, nel Life Skills Training (LST) di Botvin e altri collaboratori (1990, 1995, 2000) il cui programma congiunge l'approccio dell'influenza sociale al miglioramento delle life skills per effettuare un'azione di prevenzione in merito all'uso di sostanze come conseguenza dell'influenza sociale e, al col tempo, promuovere le caratteristiche ed abilità del ragazzo. Anche la teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (1977) risalta tale relazione affermando che l'apprendimento è un processo sociale interattivo e che, di conseguenza, una buona prevenzione può essere svolta grazie al miglioramento dell'autoefficacia rispetto alle proprie abilità di imparare e comportarsi in modo adeguato nel contesto. Infine, si aggiunge la teoria del comportamento problematico di Jessor (1977) la quale sostiene che il comportamento è il risultato dell'interazione nel tempo tra la persona e il contesto e che, quindi, modificare alcuni di questi componenti permette di ottenere un nuovo e diverso comportamento finale.

In merito all'ambito delle caratteristiche personali, queste possono essere associate alle life skills che sono abilità definite dall'organizzazione mondiale della Sanità (WHO, 1994) come fattori promotori

di buon adattamento ponendo così, il loro sviluppo e miglioramento come un fattore necessario per una condizione di benessere. Le life skills sono state raggruppate da Mangrulkar, Whitmen e Posner (2001) nelle categorie di abilità sociali, cognitive ed emotive. Le prime comprendono la comunicazione, strategie di coping o di rifiuto, assertività, cooperazione ed empatia. Le abilità cognitive indicano la soluzione di problemi, comprensione e consapevolezza delle conseguenze, l'assunzione di decisioni, autovalutazione e pensiero critico. Infine, le abilità emotive o strategie di coping, comprendono la gestione dello stress e dei sentimenti, autocontrollo ed autovalutazione. Si nota che tra le life skills sono incluse anche le capacità della competenza emotiva, come la comunicazione o l'autocontrollo e ciò ribadisce, dunque, l'importanza che tale costrutto riveste per il benessere degli individui. Invece, nel complesso, un buon livello di sviluppo delle life skills rende il ragazzo in grado di compiere scelte responsabili, avere migliori capacità comunicative e relazionali con i pari e di migliorare la consapevolezza dei propri valori col fine di ottenere un buon adattamento contestuale.

In generale, le life skills enunciate sono fortemente relazionate al modello del Positive Youth Development (PYD) secondo il quale per garantire a bambini e ragazzi una traiettoria di sviluppo tipica è assolutamente necessario sviluppare al meglio “le cinque C” poiché maggior è il loro livello, maggior sarà la qualità di benessere durante la crescita dell'adolescente e queste sono:

- Competenza: acquisire conoscenze e sicurezza nelle aree accademiche, sociali, emotive, cognitive e comportamentali.
- Fiducia: credere in chi si sta diventando e nei propri scopi, entrambi fattori inclusi nel concetto di identità.
- Carattere: sviluppare alti livelli di moralità ed etica così che siano virtuosi e connessi al concetto di giustizia permettendo il rispetto delle regole.
- Compassione e cura: rispetto e comprensione verso gli altri.
- Connessione: L'instaurare sia una rete relazionale positiva che rapporti con il contesto sociale e le istituzioni includendo, quindi, il livello familiare, dei pari, degli insegnanti e della comunità. Per far ciò, come è stato spiegato nei capitoli precedenti, è fondamentale il ruolo del caregiver e quello familiare poiché possono favorire l'acquisizione delle competenze emotive e sociali che saranno funzionali alla creazione di tali connessioni.

Il modello delle positive youth development (PYD) svolge una promozione delle risorse positive focalizzata sulle potenzialità e gli interessi dell'adolescente e nello svolgere ciò congiunge il miglioramento delle abilità personali con l'attenzione per il contesto. Le relazioni e il contesto sociale sono essenziali tanto da porsi come punto cruciale per il successo di tale modello e da ciò ne consegue anche la presa in considerazione e il lavoro di promozione delle abilità associate alla competenza

sociale le quali, difatti, sono incluse tra le capacità e le conoscenze definite dalle “5 C”, in particolare in quelle di competenza e connessione. Infatti, è cruciale che gli educatori o adulti coinvolti sviluppino relazioni che trasmettano sostegno ed affetto ai ragazzi e offrano a quest’ultimi varie opportunità a finché le loro competenze ed abilità, tra cui quelle emotive e sociali, si possano sviluppare e rafforzare partecipando ad attività tra loro differenti (Bonell et al. BMC Public Health, 2016).

Quindi, grazie ai vari ambiti che il modello prende in considerazione come quello emotivo, contestuale e sociale il PYD agisce mediante interventi combinati che includono varie “attività educative volontarie che mirano a promuovere lo sviluppo positivo generalizzato, in termini di competenze, atteggiamenti, relazioni e identità” e per questo si è dimostrato efficace nella diminuzione dell’assunzione di comportamenti a rischio. Inoltre, questi interventi sono in grado di promuovere lo sviluppo della capacità di autoregolazione mediante la creazione di relazioni, la messa in atto e sperimentazione di tale capacità in distinte attività e contesti protetti, ed indirizzando l’individuo a perseverare in obiettivi pro-sociali invece che antisociali. L’autoregolazione è una risorsa necessaria per non assumere comportamenti a rischio perché favorisce la selezione di obiettivi positivi e di strategie funzionali e di compensazione per perseguirli. Ciò determina la promozione di interazioni positive tra gli individui e l’ambiente permettendo, nel complesso, di ottenere le cinque risorse prima elencate (Bonell et al. BMC Public Health, 2016).

Altre tematiche incluse nel modello in esame sono in primis l’adozione di un’educazione normativa per insegnare al ragazzo a relativizzare e, quindi, fornire il giusto peso e valore a determinati comportamenti (Albiero, 2011). Ciò è importante in quanto per i ragazzi i temi sensibili per l’assunzione di comportamenti a rischio sono profondamente relazionati al loro contesto. Di fatti, gli adolescenti sono molto preoccupati delle conseguenze che le loro scelte comportano nell’ambito sociale ed inoltre, sono molto influenzati da quello che credono che gli altri facciano.

Nonostante vi sia tale sensibilità nei confronti del contesto sociale la partecipazione a gruppi è una dinamica rilevante per sostenere l’acquisizione di competenze utili per lo sviluppo però tali aggregazioni devono rispettare specifiche caratteristiche ovvero:

- Deve esserci un adulto con ruolo di tutor che organizza e gestisce le attività da svolgere.
- Devono fornire contesti sicuri nei quali poter sperimentare.

In merito all’ambito familiare, invece, è necessaria la presenza di canali comunicativi aperti e alti livelli di comunicazione. La comunicazione è un fenomeno in continua evoluzione e a finché si sviluppi è necessario che le figure significative e gli adulti gli dedichino del tempo, un fattore che gli adolescenti richiedono e necessitano fortemente poiché interlocutori o interazioni frettolose non sono funzionali né piacevoli. In aggiunta, la famiglia deve fornire delle regole e far sì che siano comprese, spiegate e rispettate. Dunque, il supporto e la presenza familiare hanno rilevanti influenze in merito allo sviluppo

dell'autostima e dell'autoefficacia prima e durante l'adolescenza, anche se in quest'ultima può sembrare che non sia così.

In generale, il contesto deve adattarsi il più possibile alle caratteristiche e necessità del ragazzo poiché solo così si creeranno ambienti positivi e sicuri nei quali l'adolescente può sperimentarsi (Albiero, 2011).

In conclusione, tale modello consente all'adolescente lo sviluppo e l'acquisizione delle competenze necessarie per il successo personale presente e futuro ovvero per la formazione e il mantenimento di una condizione di benessere generale resa possibile. Per tali motivi il PYD, focalizzato sulla promozione, si discosta notevolmente dall'approccio implicato negli interventi di prevenzione e tale divergenza tra le due prospettive è una tematica rilevante per vari aspetti che saranno, quindi, affrontati nel paragrafo successivo.

3.4 Prevenzione e promozione

I modelli di prevenzione e quelli di promozione si differenziano per la prospettiva da loro adottata e da ciò ne conseguono anche obiettivi e strumenti differenti. Nonostante ciò, entrambi i modelli, seppur con modalità distinte, mirano a sostenere lo sviluppo del ragazzo; un aiuto essenziale dato che per consentire uno sviluppo tipico è importante che anche la società investa energie e ponga attenzione alla crescita dei futuri adolescenti. Per tale motivo, inizialmente sono stati formulati protocolli di intervento per contenere e ridurre le crisi del momento come l'uso di sostanze, problemi di salute mentale, criminalità minorile, gravidanze precoci ed indesiderate ed insuccessi accademici. Tali approcci, tutt'ora in vigore, si basano sulla prevenzione di comportamenti a rischio prima che questi emergano nell'adolescente e molto spesso ogni programma si focalizza su un singolo comportamento problematico (Catalano et al., 2002).

Lo sviluppo in tale campo ha permesso il coinvolgimento di teorie sempre più forti e specifiche per l'applicazione dei programmi ed anche l'individuazione di predittori prossimali dei comportamenti a rischio come, ad esempio, le norme che incentivano la loro assunzione o l'influenza dei pari. Nonostante ciò, permangono dei punti critici in questi strumenti tanto da essere criticati per aver ignorato più aspetti quali, la relazione tra individuo ed ambiente, la correlazione tra singoli predittori e più comportamenti a rischio e la co-presenza di comportamenti problematici. La ricerca sostiene tali critiche confermando che i comportamenti problematici sono correlati tra loro, tendono a manifestarsi e poi rafforzarsi l'uno con l'altro nello stesso individuo e che i distinti comportamenti a rischio hanno, in realtà, antecedenti comuni. Tra le varie critiche è emersa anche quella di aver applicato un approccio che fosse fin troppo focalizzato sulla riduzione e prevenzione invece che sulla promozione di uno sviluppo positivo e ciò ha avviato un incremento di teorie e programmi finalizzati a quest'ultimo

obiettivo preposto. Ciò è stato possibile dalla presa di consapevolezza che per favorire il successo personale inteso come benessere generale non sia sufficiente il solo evitamento di comportamenti a rischio e il focus su aspetti specifici dell'individuo (Pittman, 1991).

Pertanto, è stato formulato un approccio olistico in grado di coinvolgere l'individuo nella sua interezza e basato sulla promozione di competenze e risorse poiché, ad esempio, uno sviluppo sociale ed emotivo ottimale nei bambini è già un fattore di prevenzione per i comportamenti problematici. Il Positive youth development (PYD) presenta tali caratteristiche e un elemento essenziale è l'attenzione posta sull'interazione tra l'ambiente e l'individuo, considerando quest'ultimo come soggetto all'interno di una comunità e, quindi, in una rete relazionale e sociale. Tale prospettiva adottata nel PYD si mostra conforme ai modelli di sviluppo dei bambini, fanciulli e adolescenti come, ad esempio, la teoria dell'attaccamento, nella quale è centrale la figura del caregiver che, difatti, insieme ai pari, gli insegnanti e all'intera comunità fa parte del contesto del bambino e pone le fondamenta della competenza emotiva, come specificato nei capitoli precedenti, e a quelle sociali, cognitive, morali e comportamentali. Anche la teoria dello sviluppo dell'identità di Erikson conferma il modello del PYD poiché afferma che la formazione ed acquisizione di una solida struttura interna del sé favorisce il successo nei compiti di sviluppo e scelte basate sia su valori che stati e standard interni diminuendo così la probabilità che l'adolescente adotti comportamenti a rischio (Catalano et al., 2002).

Il PYD comprende programmi di varie attività, tutte funzionali, seppur con modalità distinte, all'acquisizione e promozione delle competenze che secondo il modello sono necessarie per il raggiungimento del successo e nel fare ciò incentiva i ragazzi verso le proprie passioni ed obiettivi fornisce loro una rete relazionale e un ambiente adeguato e quindi sicuro. Tutto ciò non è rivolto a target specifici bensì all'intera popolazione giovanile proprio per sostenere ed accompagnare la loro crescita e la funzione svolta dalle figure genitoriali, diversamente dai modelli di prevenzione che, invece, si focalizzano su specifici target, in particolare quelli a rischio o già problematici, trascurando così tutti quegli individui che seppur non manifestano problemi possono tuttavia mancare delle competenze, abilità, atteggiamenti e risorse necessari per essere membri positivi dell'ambito familiare, lavoratori produttivi e soggetti attivi della comunità e quindi di una condizione di benessere ottimale (Roth and Brooks-Gunn, 2016).

Il PYD, perciò, promuove una visione dell'adolescente come "risorsa da sviluppare" piuttosto che un "problema da gestire" (Lerner et al., 2013) fornendo per tale motivo opportunità e supporti sia in ambito esperienziale che relazionale al fine di "preparare gli adolescenti ad un'età adulta produttiva (...), ad acquisire le competenze e conoscenze necessarie per affrontare le crescenti sfide che si troveranno ad affrontare con la maturità (Roth and Brooks-Gunn, 2016). Ciò è permesso anche dall'attenzione posta sulla rete relazionale, in quanto, relazioni positive con adulti e coetanei rendono

i giovani più responsabili grazie alla comunicazione di aspettative e comportamenti positivi e l'acquisizione di competenze relative al lavoro di squadra o di leadership. Tali relazioni sono definite come "l'ingrediente critico" per ottenere un programma di successo (Rhodes, 2004) poiché la presenza di amicizie di qualità aumenta il coinvolgimento nelle varie attività e, in generale, incide sulla frequenza, l'impegno e i risultati positivi mostrati tra gli adolescenti. Infatti, ragazzi con minore qualità nelle relazioni o con sentimenti di solitudine traggono maggiori benefici nella partecipazione alle attività dei programmi del PYD (Bohnert, Aikins, Edidin, 2007)

In merito a quanto scritto, è doveroso affermare che seppur esistano evidenti differenze tra i due modelli, quello di prevenzione svolge comunque un ruolo importante per i ragazzi motivo per il quale sia la promozione di uno sviluppo positivo grazie il potenziamento delle competenze che la riduzione dei fattori di rischio mediante metodi preventivi nei casi in cui vi è la necessità possono produrre la massima efficacia per favorire condizioni di benessere in adolescenza se applicati in modo congiunto (Lerner et al., 2013); si propone ciò in virtù di alcuni studi nei quali si è evidenziato che nella maggior parte dei casi non vi è la co-presenza di alti livelli di esposizione al rischio e alti livelli di fattori protettivi, alti livelli di rischio possono aggravare sullo sviluppo delle competenze e risorse e che ridotte esposizioni al rischio non sono sufficienti per la formazione di capacità, abilità e competenze che fungano da fattori di protezione e che quindi garantiscano il benessere (Roth and Brooks-Gunn, 2016).

Per concludere, dato che gli approcci empirici incentrati sia sulla modifica dei fattori di rischio che di quelli protettivi appartenenti a più domini riscuotono maggior successo (Roth and Brooks-Gunn, 2016), il paragrafo esposto rimarca le lacune dei metodi di prevenzione per incentivare un'applicazione congiunta di tale metodo con quello del PYD. Considerando la relazione vigente tra la presenza di fattori di rischio e lo sviluppo di abilità e competenze, la cooperazione dei due approcci presi in esame può favorire una condizione di benessere, specialmente in età adolescenziale dato l'alto livello di comportamenti a rischio e d'influenza sociale. Si promuove, dunque, il concetto di complementarità col fine di non perseguire solo con l'applicazione di metodi prettamente preventivi che minimizzino l'importanza e l'efficacia del Positive Youth Development nel promuovere condizioni ottimali di benessere. Il PYD è un'ottima risorsa poiché propone una visione in grado di considerare il contesto nel quale l'individuo si sviluppa, fattore che nei capitoli precedenti si è dimostrato rilevante per la crescita del ragazzo e il suo approccio appartenente alla psicologia positiva permette l'acquisizione e il potenziamento delle competenze, non considerate, invece, nei modelli di prevenzioni, tra le quali vi sono anche quelle emotive che, come è stato evidenziato in questa revisione, sono anch'esse fattori relazionati al fenomeno dei comportamenti a rischio ed in interazione con lo sviluppo di ulteriori competenze, come quelle sociali.

CONCLUSIONI

Il presente elaborato si era posto l'obiettivo di valutare se il costrutto di competenza emotiva potesse essere una risorsa necessaria per vivere la meravigliosa età adolescenziale in una condizione di benessere. Per raggiungere questo obiettivo le principali domande alle quali si voleva fornire una risposta erano: in quale modo la competenza emotiva influisce sul benessere del ragazzo e sulla sua relazione con il contesto? Come si sviluppa tale costrutto e quali sono gli elementi con i quali interagisce per favorire una traiettoria di crescita positiva del ragazzo? Nel tentare di fornire risposte a tali quesiti si è rispettata la visione sostenuta da Susan Denham e Carolyn Saarni per la quale la competenza emotiva e quella sociale sono profondamente interconnesse tra loro.

Al termine dell'analisi della letteratura proposta si evince che la competenza emotiva sia un costrutto in grado di confermare le aspettative affidatele, ovvero che un suo sviluppo ottimale possa effettivamente fornire all'adolescente le abilità sia emotive che sociali necessarie per affrontare e gestire le sfide propostegli dalla vita e che quindi abbia un ruolo di risorsa per gli individui. Ciò è stato evidente nell'analisi svolta in merito alle conseguenze comportamentali e, in casi estremi, psicopatologiche che la scarsa competenza emotiva può comportare negli adolescenti. Inoltre, tale costrutto permette di sviluppare un buon adattamento anche grazie al suo profondo legame con il costrutto di competenza sociale. Infatti, la prospettiva sociale mantenuta durante la stesura sia in riferimento all'ambito familiare sia dei pari è stata quasi imposta dalla stessa essenza del costrutto poiché la sua formazione e il suo sviluppo sono inscindibili rispetto al contesto sociale come si evince specialmente dal primo capitolo in merito al legame con il caregiver e successivamente con l'intero nucleo familiare e i pari. Così facendo si è dimostrata l'importanza delle figure significative nel mantenere presenza e supporto con fine di sostenere ed incrementare le sue capacità emotive anche in una fase in cui il desiderio di autonomia del ragazzo lo porta ad un movimento di allontanamento dal nucleo familiare e il ruolo dei pari, come fattori capaci di potenziare o alterare le abilità incluse nel costrutto in esame. Dunque, entrambi i domini relazionali possono essere valutati come elementi fortemente connessi e influenti per la costruzione e definizione del costrutto di competenza emotiva dell'individuo. Inoltre, un ottimale competenza emotiva ha dimostrato favorire il successo relazionale con i pari e quindi consentire al ragazzo ad avere un ruolo attivo nella costruzione di rapporti positivi che promuovano e accrescano ancora di più le sue competenze palesando così una relazione bidirezionale tra il costrutto di competenza emotiva e quello sociale.

Si è potuto comprendere che l'adolescenza è una fase strettamente connessa a quelle precedenti e quindi non comprensibile se non analizzata, anche, per il suo passato. Ciò crea una concezione di fluidità del percorso di crescita che esprime, dunque, la necessità di una genitorialità consapevole e finalizzata per la quale informazione, attenzione e promozione sono elementi essenziali per il

conseguimento di una traiettoria di sviluppo tipica e caratterizzata da una condizione di benessere. Un concetto sostenuto dal modello del Positive youth development, data la sua funzione promotrice rispetto le risorse del ragazzo facendo sì che vengano ridotti i casi di emergenza e cura e che l'adolescente diventi un soggetto pro-attivo e positivo della comunità nella quale vive. Inoltre, tale modello risulta adeguato anche per favorire e promuovere le capacità della competenza emotiva ma anche quelle sociali che, come è stato revisionato precedentemente, sono fattori rilevanti per il benessere adolescenziale.

Per concludere, la prospettiva di cooperazione tra il modello di prevenzione e quello di promozione potrebbe sostenere in modo ancor più accurato i ragazzi poiché in grado di rispettare le loro esigenze e necessità, anche in caso di rischio, senza dover escludere una parte della popolazione giovanile. La prospettiva futura potrebbe utilizzare le informazioni già esistenti per analizzare in modo più specifico come il costrutto di competenza emotiva prenda forma nell'età adolescenziale in relazione al contesto sociale dei pari, in particolare nell'ambito espressivo dell'emozione e le possibili correlazioni e conseguenze tra le varie articolazioni del costrutto in esame e le specifiche emozioni così da poter sviluppare e utilizzare strumenti congiunti di promozione e prevenzione efficienti e funzionali per sviluppare e migliorare le competenze emotive e sociali degli individui, valorizzare l'adolescente come risorsa della comunità, e al col tempo fornirgli sostegno secondo le sue esigenze.

Bibliografia

- Albiero, P. (2011) «Il benessere psicosociale in adolescenza: prospettiva multidisciplinari», Roma: Carocci,.
- American Psychological Association, «Developing Adolescents: A Reference for Professionals» Washington, (2002). <https://www.apa.org/pi/cyf/develop.pdf>
- *Ardila A. (2008), On the Evolutionary Origins of Executive Functions, in “Brain Cogn”, 68, pp. 92-9.
- *Barone, L. (2007), Emozioni e sviluppo. Percorsi tipici e atipici, Roma, Carocci.Thompson, R.A e Baumgartner, Emma. (2010), «Gli esordi della competenza emotiva». Milano: Led edizioni universitarie,.
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you’re feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15, 713–724. doi:10.1080/02699930143000239
- *Baumrind, D. (1971), Current patterns of parental authority, in «Developmental Psychology», 28, pp. 421-424.
- *Belsky, J., Rovine, M. e Taylor, D.G. (1984), The Pennsylvania infant and family development project III: The origins of individual differences, in «Child Developmen», 55, pp. 718-728.
- Bohnert AM, Aikins JW, Edidin J. The role of organized activities in facilitating social adaptation across the transition to college. *Journal of Adolescent Research*. 2007; 22(2):189–208.
- *Bonino S., Cattelino E., Ciairano S. (2007), Adolescenti e rischio: comportamenti, funzioni e fattori di protezione, Giunti, Firenze.
- *Bowlby, J. (1969), Attachment and loss, vol. 1, Attachment, New York, Basic Books; trad. It. Attaccamento e Perdita, vol. 1, L’attaccamento alla madre, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.
- *Bridgett, D. J., e others (2009). Maternal and contextual influences and effect of temperament development during infancy on parenting in toddlerhood. *Infant Behavior and Development*, 32, 103-116.
- *Brown B. B. (1999), “You Are Going Out with Whom?”: Peer Group Influences on Adolescent Romantic Relationship, in W. Furnam, B. Bradford Brown, C. Feiring (eds.), *The Development of Romantic Relationship in Adolescence*, Cambridge University Press, Cambridge, pp.291-330.
- *Caffray CM, Schneider SL. Why do they do it? Affective motivators in adolescents' decisions to participate in risk behaviors. *Cognition & Emotion* 14;2000:543–576.
- *Camaioni, L. e Longobardi, E. (1997), Referenze a stati mentali nella produzione linguistica spontanea a 20 mesi, in «Età evolutiva», 56, pp. 16-25.
- *Casey B. J., Getz S., Galvan A. (2008), The Adolescent Brain, in “Dev Rev”, 28, pp. 62-77.

- *Casey B.J., Getz S., Galvan A. (2008), The Adolescent Brain, in “Trens Cogn Sci”, 28, pp. 117-23.
- Catalano, Richard F, J.David Hawkins, M.Lisa Berglund, John A Pollard, e Michael W Arthur. «Prevention Science and Positive Youth Development: Competitive or Cooperative Frameworks?» *Journal of Adolescent Health* 31, fasc. 6 (dicembre 2002): 230–39. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00496-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00496-2).
- Collin, L., Bindra, J., Raju, M., Gillberg, C., & Minnis, H. (2013). Facial emotion recognition in child psychiatry: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1505–1520. doi:10.1016/j.ridd.2013.01.008
- *Cooper ML, Russell M, Skinner JB, Frone MR, Mudar P. Stress and alcohol use: Moderating effects of gender, coping, and alcohol expectancies. *Journal of Abnormal Psychology* 1992;101:139–152. [PubMed: 1537960].
- *Cooper ML, Shapiro CM, Powers AM. Motivations for sex and sexual behavior among adolescents and young adults: A functional perspective. *Journal of Personality and Social Psychology* 1998;75:1528–1558. [PubMed: 9914665].
- *Dahl R. (2004), Adolescent Brain Development: A Period of Vulnerability and Opportunities, in “Ann N Y Acad Sci”, 1021, pp. 1-22.
- Deborde, A.-S., Vanwalleghem Maury, S., & Aitel, S. (2015). Emotion regulation in adolescents with conduct disorder and controls. *Encephale*, 41, 62–69. doi:10.1016/j.encep .2014.01.002
- *De Sonneville LMJ, Verschoor CA, Njioiktjien C, Op het Veld V, Toorenaar N, et al. (2002) Facial identity and facial emotions: speed, accuracy, and processing strategies in children and adults. *J Clin Exp Neuropsychol* 24: 200–213.
- *Diamond J. (1992), *The Third Chimpanzee: The Evolution and Future of the Human Animal*, HarperCollins, New York.
- *Dunn, J. (1988), *The beginning of social understanding*, Oxford, Blackwell; trad. It. *La nascita della competenza sociale*, Milano, Cortina, 1990.
- *Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad TL, Fabes RA, Shepard SA, Reiser M, Murphy TL. The relations of regulation and emotionality to children’s externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development* 2001;72:1112–1134. [PubMed: 11480937].
- *Eluvathingal T., Hasan K., Kramer L., Fletcher J., M., Ewing-Cobbs L. (2007), Quantitative Diffusion Tensor Tractography of Association of Projection Fibers in Normally Developing Children and Adolescents, in “Cerebr Cortex”, 17,12, pp. 2760-8.
- Farley, Julee P., e Jungmeen Kim-Spoon. «The Development of Adolescent Self-regulation: Reviewing the Role of Parent, Peer, Friend, and Romantic Relationships». *Journal of Adolescence* 37, fasc. 4 (giugno 2014): 433–40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.009>.
- Ferreira, M., Simões, C., Matos, M. G., Ramiro, L., Diniz, J. A., & Social Adventure Team (2012). The role of social and emotional competences on risk behaviors in adolescence. *International Journal of Emotional Education*, 4(1), 43-55.

- Frewen, P. A., Dozois, D. J. A., Neufeld, R. W. J., & Lanius, R. A. (2008). Meta-analysis of alexithymia in posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 21, 243–246. doi:10.1002/jts.20320
- *Fridlund, A. (1997), the new ethology of human facial expression, in J.A. Russell J.M. Fernandez-Dols (a cura di), *The psychology of facial expression*, Cambridge, Cambridge University Press.
- *Frijda, N. (1986), *The emotions*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. it. *Le emozioni*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- *Fuster J. M. (2002), *Physiology of Executive Functions: The Perception-Action Cycle*, in D.T. Stuss, R.K. Knight (eds.), *Principles of Frontal Lobe Function*, Oxford University Press, New York, pp. 96-108.
- *Galvan A., Hare A. H., Parra C. E. et al. (2006), Earlier Development of the Accumbens Relative to Orbitofrontal Cortex Might Underline Risk-Taking Behaviours in Adolescence, in “*J Neurosci*”, 26, pp. 6885-92.
- *Galvan A., Hare T., Voss H., Glover G., Casey B. J. (2007) Risk-taking and the Adolescents Brain: Who Is at Risk?, in “*Dev Sci*”, 10, pp. F8-F14.
- *Gardner M., Steinberg L. (2005), Peer Influences on Risk Taking, Risk Preference, and Risky Decision Making in Adolescence and Adulthood: An Experimental Study, in “*Dev Psychol*”, 41, pp. 625-35.
- Gavazzi, Ilaria. «lo sviluppo della competenza emotiva nei bambini», Università di Milano-Bicocca, Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, (Maggio 2010): 35-38. <http://www.fism.arezze.it/wp-content/uploads/2014/09/lo-sviluppo-della-competenza-emotiva-nei-bambini-Ilaria-Grazzani.pdf>
- Grabe, H. J., Ruhrmann, S., Ettelt, S., Müller, A., Buhtz, F., Hochrein, A., . . . Freyberger, H. J. (2006). Alexithymia in obsessive-compulsive disorder—Results from a family study. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75, 312–318. doi:10.1159/000093954
- *Geier C. F., Terwilliger R., Teslovich T. et al. (2009), Immaturities in Reward Processing and Its Influence on Inhibitory Control in Adolescence, in “*Cerebr Cortex*”, 20, 7, pp. 1631-29.
- Georgiou, E. (2018). I see neither your Fear, nor your Sadness – Interoception in adolescents. In *Consciousness and Cognition* (Vol. 60). <https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.02.011>
- Giorgio Tamburlini. «L’ambiente familiare di apprendimento: Prima parte: componenti, interconnessioni e rilevanza per lo sviluppo precoce del bambino», Trieste, *Medico e Bambino* (2020) ;39:101-110. <https://csbonlus.org/wp-content/uploads/2020/07/Ambiente-di-apprendimento-familiare-parte-I.pdf>
- Goleman, Daniel. (2011) «Intelligenza emotiva». Milano: Rizzoli.
- *Gottman Relationship Institute (2009), Research on parenting. Retrieved December 9, 2009, from www.gottman.com/parenting/research.
- Grazzani, Ilaria, (2014), «Psicologia dello sviluppo emotivo». Seconda. Bologna: il Mulino.

- Grynberg, D., Chang, B., Corneille, O., Maurage, P., Vermeulen, N., Berthoz, S., & Luminet, O. (2012). Alexithymia and the processing of emotional facial expressions (EFEs): Systematic review, unanswered questions and further perspectives. *PLOS ONE*, 7(8), Article e42429. doi:10.1371/journal.pone.0042429
- *Harlow, H.F. (1958), The nature of love, in «*American Psychologist*», 13, pp. 673-685.
- Herba, Catherine, e Mary Phillips. «Annotation: Development of Facial Expression Recognition from Childhood to Adolescence: Behavioural and Neurological Perspectives». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, fasc. 7 (ottobre 2004): 1185–98. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00316.x>.
- *Heinrichs M., von Dawans B., Domes G. (2009), Oxytocin, Vasopressin, and Human Social Behavior, in “*Front Neuroendocrinol*”, 30, pp. 8174-9.
- Hendryx, M. S., Haviland, M. G., & Shaw, D. G. (1991). Dimensions of alexithymia and their relationships to anxiety and depression. *Journal of Personality Assessment*, 56, 227–237. doi:10.1207/s15327752jpa5602_4.
- Hessler, Danielle M., e Lynn Fainsilber Katz. «Brief Report: Associations between Emotional Competence and Adolescent Risky Behavior». *Journal of Adolescence* 33, fasc. 1 (febbraio 2010): 241–46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.007>.
- *Hongwanishkul D., Happaney K. R., Lee W. S. C. et al. (2005), Assessment of Hot and Cool Executive Function in Yung Children: Age-Related Changes and Individual Differences, in “*Dev Neuropsychol*”, 28, pp. 617-44.
- Honkalampi, K., Hintikka, J., Laukkanen, E., & Viinamäki, J. L. H. (2002). Alexithymia and depression: A prospective study of patients with major depressive disorder. *Psychosomatics*, 42, 229–234. doi:10.1176/appi.psy.42.3.229
- *Ingoglia S., Liga F., Lo Coco A., Pace U., Zappulla C., Liga F., Inguglia C. (2004). Percezione della relazione con i genitori. Differenze individuali nella connessione e nell'autonomia in adolescenza, in “*Psicologia Clinica dello Sviluppo*”, 2, pp. 341-54.
- *Insel T., Fernald R. (2004), How the Brain Processes Social Information: Searching for the Social Brain, in “*Annu Rev Neurosci*”, 40, pp. 1148-58.
- *Jessor R., Donovan J. E., Costa F. M. (1991) *Beyond Adolescence-Problem Behavior and Young Adult Development*, Cambridge University Press, New York.
- Kalokerinos, E. K., Erbas, Y., Ceulemans, E., & Kuppens, P. (2019). Differentiate to regulate: Low negative emotion differentiation is associated with ineffective use but not selection of emotion-regulation strategies. *Psychological Science*, 30, 863–879. doi:10.1177/0956797619838763
- 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, 593–602. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593.

- *Lamborn S. D., Steinberg L. D. (1993) Emotional Autonomy Redux: Revisiting Ryan and Lynch, in “Child Dev”, 64, pp. 483-99.
- *Lenroot, R. K., e Giedd, JN. (2011). Annual research review: Developmental considerations of gene by environment interactions. *Journal of child and Adolescent Psychiatry*, 52, 429-441.
- Lerner, JV.; Bowers, EP.; Minor, K.; Boyd, MJ.; Mueller, MK.; Schmid, KL., et al. Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In: Lerner, RM.; Easterbrooks, MA.; Mistry, J.; Weiner, IB., editors. *Handbook of psychology, Vol 6: Developmental psychology*. 2. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc; US; 2013. p. 365-392.
- *Lindquist KA (2017). The role of language in emotion: existing evidence and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 17, 135–139. 10.1016/j.xopsyc.2017.07.006 [PubMed: 28950959].
- Low, Angela Sokyee, e Shelley Hymel. «Interface of Emotion and Social Competence». In *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, a cura di Stephen Hupp e Jeremy Jewell, 1ª ed., 1–12. Wiley, (2020). <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad173>.
- *Luna B., Sweeney J. A. (2004), The Emergence of Collaborative Brain Function. *Fmri Studies of the Development of Response Inhibition*, in “Ann N Y Acad Sci”, 1021, pp. 296-309.
- *Main M., Goldwyn R. (1985-1994), *Adult Attachment Scoring and Classification System*, manoscritto non pubblicato, University of California, Berkeley.
- *Martin C., Kelly T., Rayens M., Brogu B., Brenzel A. Smith W. et al. (2002), Sensation Seeking, Puberty and Nicotine, Alcohol and Marijuana Use in Adolescence, in “J Am Acad Adolesc Psychiatry”, 41, pp. 1495- 502”.
- *Maslin, C.A. e Bates, J.E. (1983), Precursors of anxious and secure attachment: A multivariate model at age 6 months, paper presentato al Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.
- *May J., Delgado M., Dahl R., Fiez J., Stenger V., Ryan N, et al. (2004), Event-Related fmri of Reard Related Brain Activity in Children and Adolescent, in “Biol Psychiatry”, 55, pp. 259-66.
- Messman-Moore, T. L., & Bhuptani, P. H. (2017). A review of the long-term impact of child maltreatment on posttraumatic stress disorder and its comorbidities: An emotion dysregulation perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 24, 154–169. doi:10.1111/cpsp.12193
- *Miller E. K., Cohen J. D. (2001), An Integrate Theory of Prefrontal Cortex Function, in “Annu Rev Neurosci”, 24, pp. 167-202.
- *Newton, E.K., (2010), Emotion in early conscience, in W.F. Arsenio e E.A. Lemerise (a cura di), *Emotions, aggression and morality in children: Bridging development and psychopathology*, Washington, DC, American Psychological Association, pp. 13-31.
- Nook, Erik C., Caitlin M. Stavish, Stephanie F. Sasse, Hilary K. Lambert, Patrick Mair, Katie A. McLaughlin, e Leah H. Somerville. «Charting the Development of Emotion Comprehension and Abstraction from Childhood to Adulthood Using Observer-Rated and Linguistic Measures.» *Emotion* 20, fasc. 5 (agosto 2020): 773–92. <https://doi.org/10.1037/emo0000609>.

- Palmonari A. (1997), Evoluzione degli studi in Adolescenza in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino, pp. 15-43.
- *Penza-Clyve S, Zeman J. Initial validation of the Emotion Expression Scale for Children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 2002;31:540–547. [PubMed: 12402572].
- Pittman KJ. *Promoting Youth Development: Strengthening the Role of Youth-Serving and Community Organizations*. Report Prepared for The U.S. Department of Agriculture Extension Services. Washington, DC: Center for Youth Development and Policy Research, 1991.
- *Plutchik, P. Emotions and their vicissitudes: Emotions and psychopathology. In: Lewis, M.; Haviland, JM., editors. *Handbook of emotions*. NY: Guilford Press; 1993. p. 53-66.
- Rhodes JE. The critical ingredient: Caring youth-staff relationships in after-school settings. *NewDirections for Youth Development*. 2004; 101:145–161.
- *Rolls E. T. (2004), The Functions of the Orbitofrontal Cortex, in “*Brain Cogn*”, 55, pp. 11-29.
- Rosen, Maya L., Margaret A. Sheridan, Kelly A. Sambrook, Meg J. Dennison, Jessica L. Jenness, Mary K. Askren, Andrew N. Meltzoff, e Katie A. McLaughlin. «Salience Network Response to Changes in Emotional Expressions of Others Is Heightened during Early Adolescence: Relevance for Social Functioning». *Developmental Science* 21, fasc. 3 (maggio 2018): e12571. <https://doi.org/10.1111/desc.12571>.
- Ross, Patrick D., Louise Polson, e Marie-Hélène Grosbras. «Developmental Changes in Emotion Recognition from Full-Light and Point-Light Displays of Body Movement». A cura di Markus Lappe. *PLoS ONE* 7, fasc. 9 (10 settembre 2012): e44815. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0044815>.
- Roth, Jodie L., e Jeanne Brooks-Gunn. «Evaluating Youth Development Programs: Progress and Promise». *Applied Developmental Science* 20, fasc. 3 (2 luglio 2016): 188–202. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1113879>.
- *Saarni, C. (1999), *The development of emotion competence*, New York, Guilford Press.
- Santrock, John w., (2017) «*Psicologia dello sviluppo*». Terza. Milano: McGraw-Hill Education.
- *Schaffer, H.R. (2004), *Introducing child psychology*, Malden, MA, Blackwell; trad. It. *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*, Milano, Cortina, 2005.
- Siegel, Daniel J. «*La mente relazionale: neurobiologia dell'esperienza interpersonale*». Seconda. Raffaello Cortina, (2013).
- *Spanagel R., Weiss F. (1999), The Dopamine Hypothesis of Reward: Past and Current Status, in “*Trend Neurosci*”, 22, pp. 521-7.
- *Spear P. (2000), The Adolescent Brain and Age-Related Behavioral Manifestations, in “*Neurosci Biobehav Rev*”, 24, pp. 417-63.
- *Steinberg L. (2004), Risk Taking in Adolescents: What Changes, and Why?, in “*Ann N Y Acad Sci*”, 1021, pp. 51-8.

- *Steinberg (2008), A social Neuroscience Perspective on Adolescent Risk-Taking, in “Dev Rev”, 28, pp. 78-106.
- *Sur M., Rubinstein J. L. (2005), Patterning and Plasticity of Cerebral Cortex, in “Science”, 310, pp. 805-10.
- *Swaim RC, Oetting ER, Edwards RW, Beavais F. Links from emotional distress to adolescent drug use: A path model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1989;57:227–231. [PubMed: 2708609].
- Tronick, Ed. (2008) «Regolazione emotiva: Nello sviluppo e nel processo terapeutico». Milano: Raffaello Cortina.
- Van 't Wout, M., Aleman, A., Bermond, B., & Kahn, R. S. (2007). No words for feelings: Alexithymia in schizophrenia patients and first-degree relatives. *Comprehensive Psychiatry*, 48, 27–33. doi:10.1016/j.comppsy.2006.07.003
- *Vicari, S., Snitzer Reilly, J., Pasqualetti, P., Vizzotto, A. e Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: The intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica*, 89, 836–845.
- *Wallis J. D. (2007), The Orbitofrontal Cortex and Its Contribution to Decision Making, in “Annu Rev Neurosci”, 30, pp. 31-56.
- Weissman, David G, Erik C Nook, Aridenne A Dews, Adam Bryant Miller, Hilary K Lambert, Stephanie F Sasse, Leah H Somerville, e Katie A McLaughlin. «Low Emotional Awareness as a Transdiagnostic Mechanism Underlying Psychopathology in Adolescence». (22 giugno 2020). <https://doi.org/10.1177/2167702620923649>
- Winnicott, Donald W. (1987) «I bambini e le loro madri». Milano: Raffaello Cortina.

