



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

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

**Corso di laurea Magistrale in Psicologia dello
Sviluppo e dell'Educazione**

Tesi di laurea Magistrale

**Il ruolo del Clima di classe percepito
nella relazione tra Regolazione
emotiva e Gelotofobia in adolescenza e
preadolescenza**

**The role of perceived Class climate in the
relationship between Emotion Regulation and
Gelotophobia in adolescence and preadolescence**

Relatrice

Prof.ssa Tiziana Pozzoli

Laureanda:
Sara Vitiello
Matricola:
2013876

Anno Accademico 2021/2022

Indice

Capitolo 1: La Gelotofobia.....	5
1.1 Introduzione.....	5
1.2 La gelotofobia: aspetti concettuali.....	6
1.2.1 La definizione di gelotofobia.....	6
1.2.2 Manifestazioni cliniche della gelotofobia e la sindrome di Pinocchio.....	8
1.3 Origine, sviluppo e conseguenze della gelotofobia.	9
1.3.1 I fattori eziologici della gelotofobia.	9
1.3.2 Conseguenze della gelotofobia.	13
1.4 La Gelotofobia e le differenze con l'ansia sociale ed altri costrutti ad essa correlati.	13
1.4.1 L'ansia sociale e la gelotofobia.	14
1.4.2 La gelotofobia, le esperienze traumatiche infantili di derisione e l'ansia.	14
1.5 Gelotofobia, emozioni e personalità.....	16
1.5.1 La gelotofobia e le emozioni in relazione alla personalità.	17
1.5.2 Capacità emotive intra e inter personali in individui gelotofobici.	19
1.6 Le esperienze di derisione in campioni di adolescenti e pre-adolescenti.....	22
1.6.1 La gelotofobia in un campione di adolescenti e pre adolescenti: uno studio di Führ del 2010.....	23
Capitolo 2: La regolazione emotiva e la disregolazione emotiva in pre-adolescenti e adolescenti.	27
2.1 La regolazione emotiva e le emozioni.....	27
2.1.1 Il modello processuale di Gross e colleghi (2008).	29
2.2 La regolazione emotiva e le competenze sociali in adolescenza.....	31
2.2.1 La regolazione emotiva e la vittimizzazione tra pari in adolescenza.	32

2.3 Le difficoltà di regolazione emotiva negli adolescenti.....	34
2.3.1 La disregolazione emotiva e le ripercussioni sul benessere psicologico in adolescenza.....	35
2.3.2 Modelli di regolazione emotiva in pre adolescenti e adolescenti con disturbi d’ansia.....	37
2.3.3 La disregolazione emotiva: fattore di rischio o conseguenza dei disturbi psicologici?.....	38
2.3.4 La disregolazione emotiva in pre-adolescenza e adolescenza: ripercussioni sull’età adulta.....	40
2.4 La disregolazione emotiva e la gelotofobia.....	42
Capitolo 3: Il clima di classe e il benessere psico-emotivo in adolescenza e preadolescenza.....	45
3.1 Il concetto di clima.....	45
3.1.1 Predittori del clima scolastico a livello di classe.....	47
3.1.2. L’impatto del clima di classe sul benessere degli studenti.....	49
3.2 Il clima di classe e il rapporto tra studenti e insegnanti.....	50
3.2.1 Percezioni adolescenziali delle relazioni studente-insegnante.....	51
3.3 Il clima di classe e i rapporti tra pari in adolescenza.....	52
3.3.1 I rapporti tra pari e i sintomi di ansia sociale e depressione in adolescenza.....	54
3.3.2 Influenza del senso di appartenenza scolastica e del rapporto tra pari per il benessere soggettivo in pre-adolescenza.....	56
3.4 Il clima scolastico e il senso di sicurezza percepito in adolescenza.....	57
3.4.1 Il senso di sicurezza percepito: effetti sul benessere individuale degli adolescenti.....	58
3.5 La relazione tra il clima scolastico, la vittimizzazione e il benessere psicologico in adolescenti con disturbi emotivi e comportamentali.....	59
Capitolo 4: La ricerca.....	63

4.1 Obiettivi e ipotesi di ricerca.....	63
4.2 Partecipanti	64
4.3 Strumenti	64
4.4 Procedura	66
4.5 Risultati.....	66
4.5.1 Statistiche descrittive.....	66
4.5.2. Correlazioni bivariate.	67
4.5.3 Risultati di regressione lineare.	70
Capitolo 5: Discussione.....	75
Bibliografia:.....	83

Capitolo 1: La Gelotofobia

1.1 Introduzione.

Il ridere è sempre stato oggetto di studio, anche nella letteratura classica, per questo le definizioni, manifestazioni e funzioni attribuite al riso sono molteplici. È molto diffuso credere che le risate siano un elemento positivo, sfogo di emozioni e mezzo di unione tra individui; l'uso dell'umorismo viene quindi promosso in vari contesti. L'essere oggetto di riso non corrisponde necessariamente ad un vissuto emotivo negativo, per esempio all'interno delle relazioni amicali ridere l'uno dell'altro fa parte dei giochi condivisi di cui la relazione stessa è costituita. Accento diverso va posto sulla *derisione*: componente negativa del ridere, usata per aggredire e screditare. Le persone più volte nella loro quotidianità incontrano situazioni nelle quali può emergere il dubbio di essere oggetto di risa, tuttavia ci sono caratteristiche che possono rendere l'individuo perennemente vittima delle risate altrui si tratta prevalentemente di: caratteristiche fisiche, comportamenti che si discostano dalla norma, eccentricità nel parlare o vestire, debolezze, infermità, avere abilità insufficienti ad affrontare determinate sfide e quindi il fallimento. La letteratura riporta che ridere delle persone che sono percepite come inferiori è un elemento frequente in chi adotta atteggiamenti di superiorità o stili comportamentali che si possono riassumere in cosiddette *teorie del disprezzo* (Keith-Spiegel, 1972). Tali teorie trovano origine nel passato: Aristotele suggeriva che la risata insorgesse prevalentemente in risposta alla percezione di carenze, deformazioni o debolezze di altri uomini (Janko, 2002). Da un'analisi della commedia teatrale di Plauto, intitolata "Philebus" (Waterfield, R.; 1994) emerge che la principale fonte di risata spontanea fosse collocata proprio nella percezione del fallimento, della sofferenza e dell'umiliazione del prossimo. Riferendosi all'età moderna Eibl-Eibesfeldt (1975), etologo austriaco, elabora una teoria sulla funzionalità della risata: viene interpretata come un'azione la cui funzione è correggere o respingere individui non conformi, unendo invece gli individui che ridono insieme. La risata avrebbe quindi un effetto educativo che tramite l'aggressività separa ciò che è diverso ed estraneo, rafforzando l'omogeneità del gruppo, andando a correggere i comportamenti devianti o non conformi e unendo di conseguenza chi ride insieme. Thomas Hobbes, filosofo britannico, ha dichiarato che la risata non è altro che la manifestazione del trionfo improvviso scaturito dalla realizzazione della propria

superiorità rispetto agli altri, ponendo le basi per la “*Teoria della superiorità*” (Zillmann, 1983). Henri Bergson nel suo saggio intitolato “Il riso” (1900), sostiene che la risata sia la punizione sociale per gli individui che differiscono dagli standard della società. Tuttavia, anche se Bergson si colloca tra i sostenitori delle teorie del disprezzo e della superiorità, riconosce l’importanza sociale della risata, intesa come strumento e mezzo sociale utilizzato dall’uomo all’interno della comunità. Ridere di altre persone può coinvolgere più individui e quindi un gruppo, ma implica sempre la partecipazione minima di due soggetti: la persona che viene ridicolizzata o derisa e la persona che si prende gioco dell’altro. Inoltre, potrebbero esserci degli spettatori i quali possono mettere in atto tre tipi di comportamento: restare neutrali, intervenire a supporto di colui che viene deriso ed infine pur non agendo direttamente, prendere parte alla derisione.

1.2 La gelotofobia: aspetti concettuali.

In questo paragrafo discuteremo di alcuni aspetti concettuali come la definizione di gelotofobia e la separazione con altri costrutti correlati attraverso una revisione della letteratura.

1.2.1 La definizione di gelotofobia.

La gelotofobia, dal greco: *gelos* = risate, *phobos* = paura, può essere definita come la paura patologica di essere oggetto delle risa altrui e di apparire ridicoli agli altri. Coloro che soffrono di gelotofobia vivono le risate come una esperienza negativa, ponendole in relazione a sentimenti di umiliazione e mortificazione. Inoltre, se inseriti in contesti sociali i pazienti con gelotofobia sono allerta e sospettosi, temendo costantemente che qualcuno possa deriderli; questo stato di agitazione è accompagnato dalla percezione che in loro ci siano oggettivamente aspetti ridicoli e che gli altri abbiano quindi motivo di farsi beffa di loro (Ruch & Proyer, 2008a). Nonostante tale concetto abbia avuto origine in un contesto clinico, Ruch e Proyer (2008b) tramite studi su gruppi di popolazione normale giungono alla conclusione che la gelotofobia possa essere meglio concettualizzata come un *continuum*, che va dalla non paura alla paura molto forte. I risultati di un’analisi empirica (Ruch & Proyer, 2008b) permettono di ricavare i livelli soglia di tre gradi di gelotofobia: moderata (punteggio $2.5 < x < 3$); pronunciata ($3 < x < 3.5$) ed estrema (> 3), dati ottenuti tramite l’utilizzo di una versione costituita da 15 item

del questionario per la gelotofobia, strumento sempre formulato da Ruch e Proyer (GELOPH<15>; 2008a).

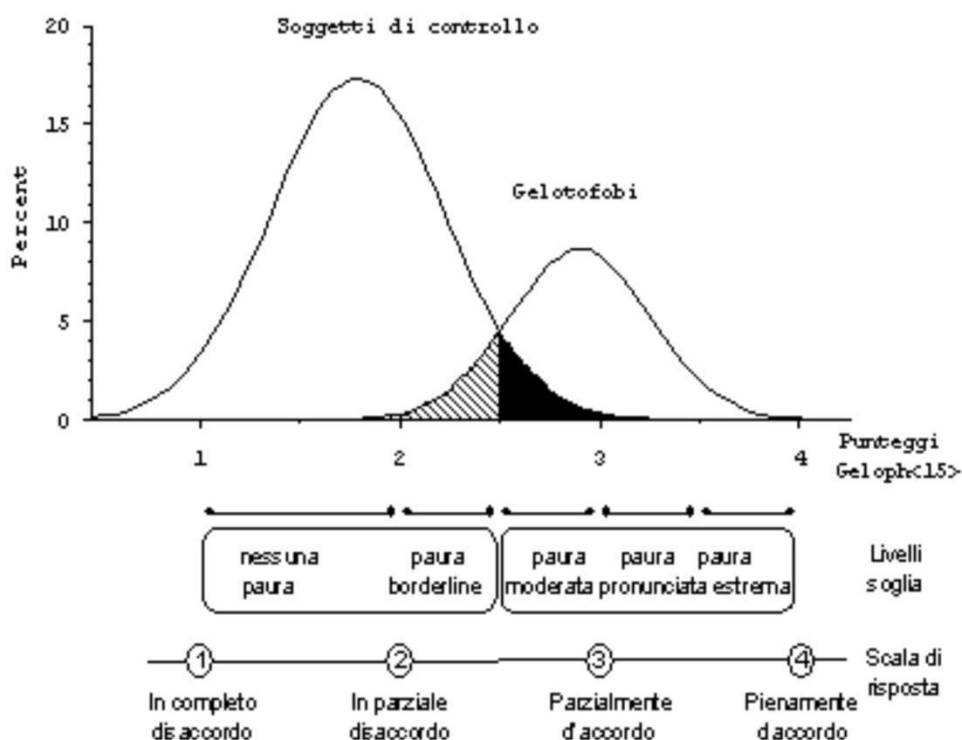


Figura 1: grafico rappresentativo delle curve di distribuzione per le risposte al GELOPH<15> dei soggetti di controllo e dei gelotofobici (Ruch e Proyer, 2008b)

Come si può osservare dalla Figura 1 è presente un numero consistente di individui appartenenti al gruppo di controllo che presentano anche un grado moderato di paura dell'essere derisi, per questo è possibile affermare che il fenomeno della gelotofobia è rilevante anche in contesti non clinici. Gli individui che si collocano nella fascia più alta di questo continuum, avendo una forte paura di essere derisi, hanno timore e provano una vergogna ingiustificata in situazioni sociali che coinvolgono umorismo. Di conseguenza essi rispondono negativamente anche a risate benevole (Platt et al., 2009).

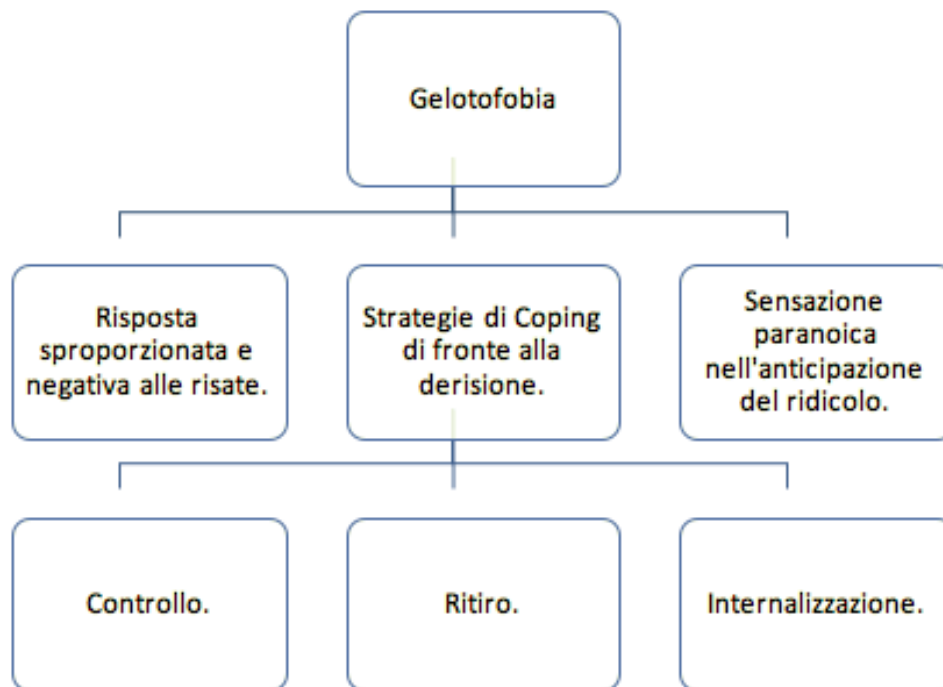


Figura 2: Analisi fattoriale gerarchica delle componenti della gelotofobia, Platt et al. 2012.

Un'analisi fattoriale gerarchica effettuata all'interno del sottogruppo dei gelofobici (escludendo chi si collocava nella non paura o nel limite della paura) mette in luce tre componenti positivamente correlate tra di loro: la capacità di *coping* nell'affrontare la derisione, *risposte negative sproporzionate* all'essere derisi e una *anticipata sensibilità paranoica* al ridicolo (Platt et al., 2012). Le capacità di coping nell'affrontare la derisione possono essere a loro volta suddivise nella componente di controllo, di ritiro e di internalizzazione (Figura 2). Può essere ipotizzata una scala di attivazione delle varie strategie di coping: il tentativo di controllo (su sé stessi e il contesto) verrebbe per primo, poi il ritiro e infine l'internalizzazione, per cui l'individuo arriva a credere che ci siano davvero motivi per cui essere deriso.

1.2.2 Manifestazioni cliniche della gelotofobia e la sindrome di Pinocchio.

I gelotofobici rispondono alle espressioni mimiche e vocali delle altre persone in modo avversivo, soprattutto se posti di fronte a situazioni che coinvolgono risa o sorrisi.

Possono insorgere sintomi fisiologici specifici come un battito cardiaco accelerato, tremore, arrossamento, secchezza della bocca e della gola con disturbi del linguaggio. L'aspetto tipico della gelotofobia è che tali sintomi sono accompagnati da un'espressione congelata. Dal punto di vista fisico assumono una postura rigida e una espressione facciale fredda, pattern comportamentale che può essere definito come "Sindrome di Pinocchio" (Titze, 1998). La vergogna e la paura di essere derisi provoca tensione muscolare e rigidità, che si traduce in un atteggiamento teso e innaturale, proprio come una bambola o una maschera di legno, da qui il riferimento a Pinocchio. I movimenti risultano innaturali, goffi e buffi, sono ridicoli agli occhi degli altri, il che provoca un aumento della paura di essere derisi. L'individuazione della gelotofobia ha coinvolto osservazioni cliniche di casi individuali, per ricercare le manifestazioni cliniche tipiche dei pazienti gelotofobici (Titze, 2009). I pazienti mancano di vivacità e spontaneità, appaiono freddi e distanti anche dai loro coetanei. Le esperienze di umorismo e risate non sono rilassanti o motivo di gioia. I pazienti si presentano con un comportamento schivo e difensivo, manifestando una condotta molto formale, difficoltà nel mantenere il contatto visivo, voce molto bassa ed un comportamento ossequioso.

1.3 Origine, sviluppo e conseguenze della gelotofobia.

A partire dagli studi di Titze sono state definite origini e conseguenze della gelotofobia, che mettono in luce un quadro complesso e multidimensionale.

Ad oggi possiamo parlare anche di fattori di moderazione della relazione fattori di rischio-gelotofobia, sia della relazione gelotofobia-conseguenze, appartenenti al micro sistema (es., individuali, familiari, quartieri di appartenenza), al meso sistema (es. interazione tra scuola e famiglia; relazioni con i coetanei) e macro sistema (es., nazionalità, società di appartenenza).

1.3.1 I fattori eziologici della gelotofobia.

Nel 2004 Titze propone un modello teorico che descrive i fattori eziologici della gelotofobia e le sue conseguenze, il quale può essere riassunto ed illustrato da un diagramma a rete (Figura 3; Ruch, 2004).

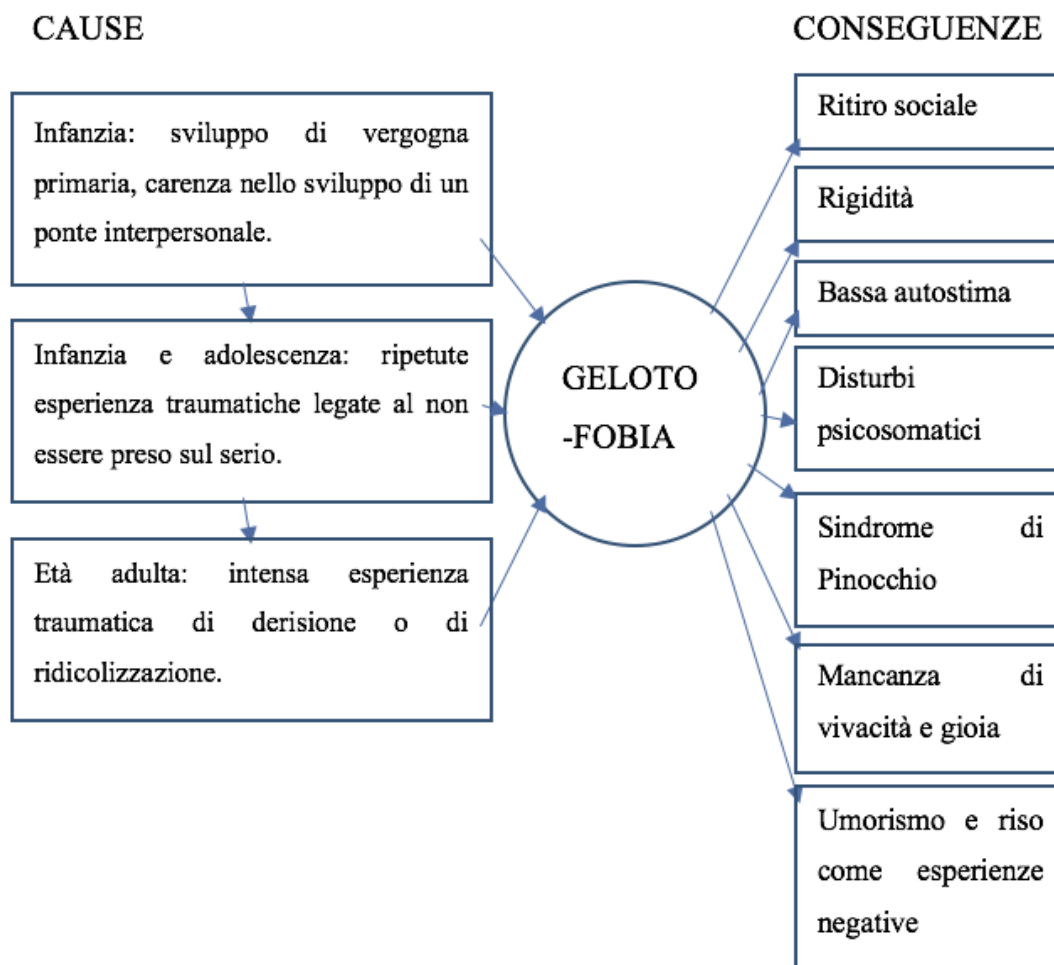


Figura 3: modello riassuntivo dei fattori di rischio e delle conseguenze della gelotofobia di Titze (Ruch, 2004).

In accordo con tale modello, ripetute esperienze traumatiche di derisione durante l'infanzia e l'adolescenza e/o forti esperienze traumatiche in età adulta dove si è oggetto di beffa e scherno possono costituire un fattore di rischio per lo sviluppo di gelotofobia (Titze, 2009). La fase di sviluppo più sensibile per i gelotofobici sembrerebbe essere la pubertà, durante la quale i giovani esaminano attentamente il comportamento degli altri e come essi reagiscono al loro. In tal modo i giovani cercano di identificarsi ed inserirsi nel gruppo sociale dei pari. Se per abbigliamento, gusto musicale, gusto sportivo, vocabolario o relazioni con il sesso opposto, un giovane differisce dalla norma del gruppo, esso potrebbe essere facilmente identificato come "diverso" ed essere, di conseguenza, ridicolizzato (Titze, 2009).



Figura 4: modello rivisitato dei fattori eziologici, di moderazione e conseguenze della gelotofobia (Ruch, 2004; Titze, 2009)

La figura 4 mostra le ipotesi iniziali per le origini e le conseguenze della gelotofobia, le quali vengono ampliate inserendo fattori di rischio e di moderazione, sia individuali che ambientali, ed effettuando il passaggio da una spiegazione causale lineare ad uno *sviluppo a spirale del disturbo*. I fattori di rischio possono includere caratteristiche personali, come l'aspetto fisico, la presenza di disabilità, deviare dalla norma nel comportamento, atteggiamenti, comunicazione o mancanza di conoscenza di norme ed elementi di cultura generale (Kohlmann, 2013). Determinati tipi di personalità risultano legati a una gestione efficace del ridicolo e fungono da fattori di protezione, come per esempio usare eventi imbarazzanti per ridere con gli amici, mantenendo un atteggiamento proattivo. L'elemento aggiuntivo più importante della Figura 3 è il *dinamismo*; vengono inseriti

circuiti di feedback che potrebbero portare a delle modifiche del modello stesso, facendo sì che gli elementi che lo costituiscono si influenzino tra di loro. Per esempio, comportarsi in modo prevenuto per paura di essere ridicolizzati aumenterebbe il rischio stesso di essere derisi dagli altri. Viene quindi aggiunto un percorso che collega le conseguenze con i fattori di rischio e i fattori di moderazione nell'infanzia/adolescenza e nell'età adulta.

Tale modello tuttavia è basato su studi clinici individuali ed ancora non è stato testato totalmente dal punto di vista empirico. Anzi, a tal proposito in soggetti clinici diagnosticati come gelotofobici non è risultato che ricordassero più episodi di derisione in infanzia o adolescenza, di quanti non ne ricordassero gli individui del gruppo di controllo. Questi dati sono riportati nello studio di Ventis et al. del 2010, i quali avevano intenzione di produrre la prima validazione empirica indipendente per le presunte cause della gelotofobia, teorizzate da Titze (2009). Ventis e colleghi hanno cercato di verificare l'ipotesi per cui la gelotofobia è dovuta prevalentemente ad eventi traumatici, che coinvolgono la derisione, vissuti durante infanzia e adolescenza, il tutto mediato da un senso di vergogna personale. A tal fine, i ricercatori hanno coinvolto un gruppo di gelotofobici (N=99), un gruppo clinico caratterizzato da alti livelli di vergogna (N=103), un gruppo clinico con livelli di vergogna normali (N=166) e un gruppo di controllo (N=495). I materiali utilizzati sono stati il GELOPH <15> (Ruch e Proyer, 2008b) e *una lista di cause putative*: si tratta di indicatori self-report contenenti le cause putative della gelotofobia ai quali i partecipanti dovevano rispondere con una scala Likert a 4 punti (da 1= fortemente in disaccordo a 4= fortemente d'accordo). Le affermazioni per le cause putative erano: 1. Durante il periodo scolastico sono stato preso in giro abbastanza spesso; 2. Alcuni dei miei insegnanti mi hanno preso in giro durante le lezioni; 3. I miei genitori mi punivano con commenti ironici e sarcastici; 4. Durante la pubertà ho evitato contatti con i pari per non essere preso in giro. I risultati di questo studio fanno sembrare improbabile che le origini della gelotofobia possano collocarsi quasi esclusivamente nelle ripetute e intense esperienze di derisione vissute da parte dei pari, degli insegnanti o dei genitori. In particolare, tre delle quattro affermazioni delle cause putative non sono elemento discriminante tra i gelotofobici e gli altri gruppi. Dal punto di vista statistico le differenze per numerosità e frequenza delle esperienze di derisione tra il gruppo clinico basato sulla vergogna e quello sulla gelotofobia, non sono significative. In generale aver

vissuto questi eventi rende più probabile sviluppare sintomi legati alla vergogna, ma sembrano non essere specifici per la gelotofobia (Ventis et al., 2010).

1.3.2 Conseguenze della gelotofobia.

È necessario fare una premessa importante: le conseguenze della gelotofobia possono diventare anche motivi per essere derisi, creando uno *sviluppo a spirale* del disturbo. I gelotofobici sono tesi mentre cercano di apparire rilassati, il che aumenta il loro senso del ridicolo. Inoltre, agire in modo privo di umorismo può portare ad essere presi in giro, rafforzando l'idea che l'umorismo stesso sia un'arma. Una delle principali conseguenze è il ritiro sociale per evitare di essere oggetto di risa. Gli individui gelotofobici potrebbero sentirsi incapaci di inserirsi in contesti sociali in modo rilassato, per questo tenderebbero ad allontanarsi dagli stessi per evitare di provare imbarazzo o vergogna, accompagnati dalla convinzione di essere percepiti dagli altri come involontariamente divertenti (Titze, 2009). Tale convinzione sappiamo essere un presupposto per diventare oggetto di scherno. Inoltre, i pazienti con la gelotofobia mancano di vitalità, spontaneità e gioia, solitamente hanno una bassa autostima e sviluppano scarse competenze sociali (Titze, 2009). I gelotofobici si sentono relativamente deboli nel regolare le proprie emozioni e considerano inefficaci i tentativi tipici che fanno per gestire le proprie emozioni. Oltre al loro aspetto rigido (vd. Sindrome di Pinocchio) appaiono freddi e distaccati, con forte controllo sull'espressività visiva. Gli aspetti positivi delle risate nelle situazioni giocose non vengono di fatto percepite. L'evidenza che i gelotofobici non sembrano trarre beneficio dagli stimoli che inducono gioia deriva da esperimenti basati sullo studio di risposte facciali a seguito della presentazione di emozioni piacevoli (Proyer et al., 2013).

1.4 La Gelotofobia e le differenze con l'ansia sociale ed altri costrutti ad essa correlati.

La gelotofobia è un costrutto recente, quando un nuovo concetto viene introdotto è necessario dimostrare la sua unicità. Questo è particolarmente vero per la gelotofobia in quanto si sovrappone per alcuni aspetti all'ansia sociale e al quadrante nevrotico e introverso per quanto riguarda le dimensioni della personalità (Eysenck e Eysenck, 1998). L'individualizzazione della gelotofobia in modo sistematico deriva dalle osservazioni cliniche su casi individuali di Titze nel 2009, in cui emerge che la caratteristica distintiva dei gelotofobici sia la convinzione di essere ridicoli, strani e curiosi agli occhi degli altri, diventando sospettosi quando qualcuno ride.

1.4.1 L'ansia sociale e la gelotofobia.

La gelotofobia può essere in parte correlata all'ansia sociale, con la quale condivide alcune caratteristiche, come per esempio il ritiro sociale, definito da Watson e Friend nel 1969 come l'evitare di stare o parlare con altre persone, non partecipando a situazioni sociali che lo richiederebbero. Anche il disagio sociale sembra essere un elemento comune, definito come l'esperire emozioni negative, angoscianti, di tensione e di disagio in situazioni sociali. Proyer et al. nel 2010 effettuano il primo studio psicometrico con lo scopo di esaminare il grado di sovrapposizione dell'ansia sociale e della gelotofobia. I partecipanti allo studio erano un gruppo di 211 Colombiani (104 uomini e 107 donne) con un'età media di 20 anni. Per eseguire tale ricerca sono state utilizzate le seguenti scale: per l'ansia e il disagio sociale la *Social Anxiety and Distress Scale* (SAD; Watson e Friend, 1969); per la paura del giudizio negativo la *Fear of Negative Evaluation scale* (FNE; Watson e Friend, 1969), insieme al GELOPH <15> (Ruch e Proyer, 2008a). I risultati di tale ricerca mostrano che la gelotofobia è positivamente correlata con il ritiro sociale, l'ansia e il disagio sociale ($r=.64$, $p < .01$) e la paura di essere giudicati negativamente ($r= .52$, $p < .01$). Tuttavia, dallo studio emerge che solo l'8,5% degli individui con ansia sociale hanno ottenuto risultati significativi anche per la gelotofobia. Inoltre, i punteggi della gelotofobia aumentano in modo lineare all'aumentare dei punteggi alla SAD, ma si riscontra una paura leggera, pronunciata ed estrema anche in soggetti che rientrano al di sotto del punteggio medio alla SAD.

Infine, solo circa il 50% degli individui con punteggi alla SAD molto alti supera la soglia della paura leggera ottenuta con il GELOPH <15>. Per quanto riguarda i punteggi ottenuti alla FNE emerge che bassi punteggi ottenuti in questa scala corrispondono anche a bassi punteggi per la gelotofobia, ma gli individui con punteggi alti alla FNE tendono ad avere punteggi sia alti che bassi nella gelotofobia, ciò implica che la paura del giudizio negativo è una condizione necessaria ma non sufficiente a spiegare la gelotofobia. In conclusione, è stato dimostrato che la gelotofobia non è pienamente spiegata dagli elementi caratteristici e distintivi dell'ansia sociale ed è quindi un costrutto diverso ed unico.

1.4.2 La gelotofobia, le esperienze traumatiche infantili di derisione e l'ansia.

Secondo Titze le radici della gelotofobia si collocano durante l'infanzia, andando poi a creare un concetto di sé basato sulla vergogna, con conseguenti inabilità sociali, che porta

gli individui gelotofobici a vivere esperienze di scherno e bullismo. Queste esperienze rinforzano l'ansia rendendo gli individui ancora più inibiti, ritirati e con un atteggiamento *humorless* (*serio e freddo*). A tal proposito, Edwards et al. (2010), in una ricerca con 207 studenti universitari, si sono posti due obiettivi principali: (1) approfondire l'ipotesi per cui la gelotofobia ha origine in esperienze traumatiche di derisione in infanzia e adolescenza e (2) comprendere l'associazione tra la gelotofobia e ansia sociale. Per quanto riguarda il primo interrogativo gli autori hanno chiesto ai partecipanti di segnalare quanto ricordavano frequenti e intense le prese in giro dei coetanei riferendosi a 5 domini (Storch et al., 2004): di prestazione, di eccellenza accademica, di comportamenti sociali, di background familiare e di aspetto fisico, ipotizzando che i punteggi legati alla gelotofobia fossero più alti nel dominio dei comportamenti sociali.

Per rispondere al secondo interrogativo gli studiosi hanno utilizzato tre misure per valutare i diversi aspetti dell'ansia sociale: la paura del giudizio negativo, la paura e l'evitamento delle interazioni sociali e le fobie specifiche (intese come sociali e non).

I questionari utilizzati in questa ricerca sono: il GELOPH <15> (Ruch e Proyer, 2008a), il *Teasing Questionnaire – Revised*, per valutare i ricordi legati alla derisione (TQ-R; Storch et al., 2004), la *Brief Fear of Negative Evaluation Scale*, per valutare la paura del giudizio negativo (FNEB; Leary, 1983), la *Liebowitz Social Anxiety Scale* (LSAS; Liebowitz, 1987) per valutare le situazioni che individui con ansia sociale temono o evitano e la *Fear Survey Schedule-II* per valutare le altre fobie aspecifiche (FSS-II; Geer, 1965). Per quanto riguarda il primo obiettivo i risultati mostrano che i punteggi della gelotofobia sono significativamente correlati con l'essere stati presi in giro, su tutti i domini prima elencati, eccetto che per il background familiare. Inoltre, i 5 domini tendevano ad essere significativamente correlati tra di loro (media $r=0.32$; intervallo 0.04 a 0.22) quindi è stata effettuata una ulteriore analisi di regressione multipla stepwise studiando i punteggi della gelotofobia in associazione ai punteggi dei 5 domini. I risultati suggeriscono (Tabella 1) che il dominio dell'eccellenza accademica e, soprattutto, quello del comportamento sociale risultano predittori significativi della gelotofobia. Per determinare se la gelotofobia fosse associata maggiormente al disagio vissuto in relazione a esperienze di derisione durante l'età infantile o alla frequenza di esperienze traumatiche, è stato condotto uno studio di correlazioni parziali che ha mostrato il ruolo significativo

dell'intensità del disagio (r parziale=.27, $p < .05$) e non della frequenza degli episodi. Coerentemente con gli studi di Proyer et al. (2009) questo studio conferma come la gelotofobia sia più fortemente correlata all'intensità del disagio vissuto durante gli episodi di derisione e non alla frequenza degli episodi, pertanto gli individui con gelotofobia sembra che si distinguono dagli altri per l'intensità di angoscia vissuta durante gli episodi stessi.

Fattori predittivi	β	t	p
TQ-R eccellenza accademica	.20	2.79	.006
TQ-R comportamenti sociali	.39	5.59	.0001
TQ-R apparenza	.04	0.57	ns
TQ-R performance	.06	0.80	ns
TQ-R background familiare	-.06	-0.91	ns

Tabella 1: Analisi graduale della regressione multipla per la gelotofobia e i 5 domini di presa in giro (Edwards et al., 2010).

Per quanto riguarda il secondo obiettivo le correlazioni hanno messo in evidenza che i punteggi del GELOPH <15> erano significativamente correlati con i punteggi del FNEB, LSAS e con tutti i fattori del FSS-II. Poiché le misure di ansia e paura tendevano ad essere significativamente correlate tra loro (media $r = 0.52$; intervallo= 0.27 a 0.68) è stata effettuata un'ulteriore analisi di regressione multipla stepwise, che ha evidenziato come predittori significativi i punteggi del FNEB, LSAS e il fattore sociale del FSS-II.

1.5 Gelotofobia, emozioni e personalità.

Le direzioni prese dagli studi sulla gelotofobia evidenziano come la paura di essere derisi sia associata anche ad altre caratteristiche legate all'esperire, comprendere e regolare le emozioni. In situazioni che normalmente eliciterebbero gioia ed entusiasmo, i gelotofobici mostrano una tendenza a rispondere in modo negativo, con rabbia, vergogna e paura (Platt, 2008). Alcuni studiosi (Ruch, Altfreder e Proyer, 2009) affermano che gli individui a cui è stata diagnosticata la gelotofobia non sarebbero in grado di distinguere

chiaramente le risate benevole da quelle maligne. È emerso inoltre che i gelotofobici sperimentano vergogna e paura con alta durata ed intensità (Platt e Ruch, 2009). Entrambe le emozioni sono anche più elevate durante le situazioni in cui sono presenti risate o è richiesto senso dell'umorismo. Per la gioia è stato rilevato quasi l'esatto opposto: l'esperienza gioiosa è di minor intensità e più breve rispetto alle altre, inoltre dal punto di vista di comunicazione non verbale la mimica facciale è molto più rigida (Platt, 2008; Rawlings et al., 2010).

L'aspetto rilevante nei pazienti gelotofobici non è tanto la presenza o meno di una emozione, ma la predominanza di uno stato di ansia e vergogna rispetto ad uno gioioso. Sappiamo che la risata è contagiosa; sentire gli altri ridere è uno stimolo per la propria risata e lo sarà in maggior misura tra gli individui gioiosi. La propria risata implica la capacità di superare ogni impulso di ansia o vergogna proveniente dal contesto esterno, dato che si avrà la consapevolezza che gli altri stanno ridendo *con te e non di te* (Platt, 2008). Nei gelotofobici vengono a mancare tali passaggi, e gli individui percepiscono ogni tipo di risata come una forma di derisione nei loro confronti. Possiamo constatare che tali osservazioni sulla gelotofobia suggeriscono una insicurezza o incapacità, nei gelotofobici, nel gestire le emozioni. La gelotofobia potrebbe quindi essere messa in relazione con l'intelligenza emotiva, che comprende la sfera interpersonale e intrapersonale, presupponendo un deficit nella capacità di comprendere gli stati emotivi altrui e nel regolare il proprio stato emotivo.

1.5.1 La gelotofobia e le emozioni in relazione alla personalità.

Uno studio di Rawlings et al. del 2010 ha valutato la relazione tra gelotofobia, sensibilità emotiva e tratti di personalità. I partecipanti alla ricerca erano 104 studenti di psicologia (84 femmine e 20 maschi) dell'Università di Melbourne, Australia, di una età compresa tra i 17 e 45 anni (Media=20,00). I partecipanti sono stati chiamati a compilare i seguenti questionari self-report:

- Il GELOPH <46> (Titze, 1998).
- Il Big Five Inventory (BFI), strumento per la valutazione della personalità, contenente le 5 dimensioni: nevroticismo, estroversione, amicalità, coscienziosità e apertura mentale (John e Srivastava, 1999).

- La Highly Sensitive Person Scale (HSPS; Aron e Aron 1998) per la misurazione della sensibilità personale.

Ai partecipanti sono stati presentati sei scenari scritti, due dei quali si presupponeva inducessero vergogna, due timidezza e due imbarazzo. Dopo la presentazione di ogni scenario i partecipanti hanno valutato la loro attivazione emotiva tramite il *Differential Emotion Scale*, modificata da Mosher e White (1981) per includere anche i clusters di imbarazzo e vergogna. I clusters emotivi, nove in totale, erano: vergogna, imbarazzo, timidezza, rabbia, disgusto, paura, colpevolezza e disprezzo. Dal punto di vista della personalità i risultati ottenuti dimostrano che la gelotofobia è correlata negativamente con l'estroversione e positivamente al nevroticismo. Risultati in linea con altri studi che hanno dimostrato la correlazione tra nevroticismo e gelotofobia (Proyer e Runch, 2010). (Tabella 2)

	<i>GELOPH<46></i>	<i>HSPS</i>
Big Five Inventory		
Estroversione	-.52*	-.19
Nevroticismo	.49*	.37*
Amicalità	-.26*	.15
Coscienziosità	-.20*	.07
Apertura	-.24*	.01
HSPS	.25*	-

*p < .05

Tabella 2: correlazione tra le principali misure di autovalutazione (Rawlings et al., 2010).

Inoltre, dal punto di vista emotivo viene confermata la correlazione con la paura e la gelotofobia già riportata da Platt e Ruch (2009), infatti in questo studio emerge che il

cluster della paura sia l'unico gruppo che predice in modo chiaro la gelotofobia, mentre la vergogna ha una correlazione minore, seppur rilevante. (Tabella 3)

GELOPH <46>

	Timidezza	Imbarazzo	Timidezza	Vergogna	Vergogna	Imbarazzo
Vergogna	.42*	.17	.37*	.09	-.03	.35*
Imbarazzo	.42*	.16	.36*	-.00	.08	.27*
Timidezza	.39*	.27*	.30*	.18	.09	.22*
Paura	.50*	.49*	.53*	.17	.06	.47*
Tristezza	.53*	.40*	.33*	.10	.06	.39*
Rabbia	.23*	.27*	.06	.16	.14	.15
Disgusto	.34*	.29*	.29*	.09	-.03	.26*
Colpevolezza	.40*	.40*	.30*	-.00	-.03	.37*
Disprezzo	.23*	.33*	.32*	.07	-.02	.26*

*p<.05

Tabella 3: correlazione tra il GELOPH <46> e la valutazione emotiva (Rawlings et al., 2010).

1.5.2 Capacità emotive intra e inter personali in individui gelotofobici.

Ruch e colleghi nel 2009 approfondirono la relazione tra la gelotofobia e le abilità emotive, indagando anche le risposte comportamentali ed emotive dei soggetti gelotofobici di fronte alla presentazione di stati emotivi altrui.

In particolare, i ricercatori hanno misurato le prestazioni legate alle emozioni intra e inter personali, al fine di valutare l'adeguatezza della risposta comportamentale in situazioni dal carico emotivo forte. I partecipanti allo studio, 56 donne, studentesse universitarie tra

i 18 e i 35 anni, sono state esposte alla visione di 5 cortometraggi (1 min. e 20 sec) specificatamente creati per provocare contagio emotivo negli spettatori, con un focus sulle emozioni di tristezza, ansia, rabbia, gioia oppure neutrali (ECOFs: Emotionally Contagious films; Papousek et. Al 2008). Il contagio emotivo tramite la visione di riprese è una procedura ecologica valida, basata su processi di attivazione automatica e inconscia (Neumann e Strack, 2000). I film non contenevano una storia, ma mostravano gli stati emotivi dei protagonisti, di conseguenza gli spettatori non erano esposti ad una specifica situazione sociale, ma solo ad uno stato emotivo.

Le domande di ricerca erano le seguenti:

- a) Gli individui con livello di gelotofobia più alta percepiscono in modo distorto tutti gli stati emotivi o solo quelli legati alle risate?
- b) Gli individui con livello di gelotofobia più alta mostrano maggiore o minore contagio emotivo rispetto alla media?
- c) Quali tipi di emozioni sono presenti in modo dominante tra gli individui con livello di gelotofobia più alta, anche in condizioni neutrali?

I test utilizzati per rispondere a tali interrogativi erano il GELOPH<46> (Ruch, 2009; Ruch e Proyer, 2008a; Titze, 1998), un test auto-valutativo per la gelotofobia di 46 item, con 4 livelli di risposta da “molto in disaccordo” a “molto in accordo” (esempio di item: quando gli altri ridono in mia presenza divento sospettoso); per le abilità emotive viene utilizzato il *Self-report Emotional Ability Scale* (SEAS; Freudenthaler e Neubauer, 2005), il quale comprende tre sottoscale per la misurazione delle abilità legate alle emozioni intrapersonali: *percezione delle proprie emozioni*; *regolazione delle proprie emozioni*; *controllo della espressione delle proprie emozioni* e anche due sottoscale per la misurazione delle abilità emotive interpersonali: *percezione delle emozioni altrui* e *regolazione delle emozioni altrui*. Le risposte sono state valutate su una scala a 6 livelli che richiede di valutare delle affermazioni da “non vero” a “molto vero”. È stato, inoltre, utilizzato anche il *Typical-performance Emotional Management Test* (TEMT; Freudenthaler e Neubauer, 2005), che consiste in due scale per studiare la performance tipica in caso di controllo delle proprie e altrui emozioni. In entrambe le scale viene presentata una breve descrizione di una situazione emotiva, seguita da quattro alternative

di risposta, i partecipanti devono scegliere l'alternativa che più si avvicina a quella che sarebbe il loro comportamento nella situazione presentata.

Dopo la visione dei 5 cortometraggi i partecipanti hanno valutato frasi legate alle emozioni che i film suscitavano in loro, inserendo i loro giudizi su scale analogiche visive, che andavano dal "non sono affatto d'accordo" al "sono fortemente d'accordo".

È stata eseguita un'analisi di regressione multipla per valutare se l'adeguatezza dei comportamenti legati alle emozioni dei partecipanti potesse spiegare la varianza nella gelotofobia, utilizzando le sottoscale intrapersonale ed interpersonale del TEMT come variabili indipendenti, $F(2,67) = 4,38$, $p < 0.05$. I risultati mostrano che una scarsa abilità emotiva intrapersonale agisce come fattore predittivo per la gelotofobia.

Per rispondere alla prima domanda di ricerca è stata condotta un'analisi della varianza multivariata (MANOVA) con ECOF (fattore within-subjects) e la gelotofobia (fattore between-subjects) come variabili indipendenti, e le valutazioni dei cortometraggi come variabili dipendenti. I risultati suggeriscono che i partecipanti con punteggi più alti nella gelotofobia (G+) hanno valutato tutti i film come spiacevoli, rispetto al gruppo con punteggio nella gelotofobia più basso (G-). Inoltre, i partecipanti G+ hanno sentito uno stato di eccitazione maggiore durante la visione di film sull'ansia e sulla rabbia.

Per valutare il livello di contagio emotivo dei gelotofobici è stata effettuata una analisi della varianza 4 x 2. Le variabili indipendenti erano ECOF (come fattore within-subjects) e la gelotofobia (come fattore between-subjects), le variabili dipendenti anche in questo caso erano le valutazioni dei cortometraggi. I risultati suggeriscono che i G+ mostravano maggior contagio emotivo, eccetto che per i film che contenevano gioia, dove i risultati sono simili. (Grafico 2)

Infine, per rispondere alla terza ed ultima domanda di ricerca è stata condotta un'analisi MANOVA ad una via, dove la gelotofobia (G+/G-) rappresentava la variabile indipendente e la valutazione del contenuto emotivo dei film neutrali la variabile dipendente. I risultati suggeriscono che il contenuto neutro dei cortometraggi evocava principalmente sentimenti negativi nei G+ rispetto ai G-.

Il presente studio fornisce sostegno alle ipotesi per cui le differenze individuali nei tratti legati alle emozioni sono importanti per comprendere la gelotofobia. Emerge che gli

individui con livelli di gelotofobia più alti si sentono meno capaci di regolare le proprie emozioni, ed i tentativi di farlo, soprattutto in situazioni molto cariche emotivamente, sono inefficienti. Inoltre, le persone che ottengono punteggi più alti nella scala di gelotofobia mostrano un contagio emotivo maggiore per le emozioni negative di un'altra persona, risultato in linea con l'ipotesi per la quale la gelotofobia sia accompagnata anche da un deficit nel regolare efficacemente le emozioni, in particolar modo quelle negative. Questo spiegherebbe anche perché i soggetti maggiormente gelotofobici valutano le espressioni negative altrui più forti dei soggetti meno gelotofobici. Emerge anche che la consapevolezza di essere più deboli nelle abilità emotive comporta un maggior tentativo di controllo della espressione delle emozioni stesse, infatti risulta che i gelotofobici hanno una tendenza più forte a controllare le loro emozioni. I risultati del presente studio sono in linea con quelli di Platt (2008), secondo cui i gelotofobici provano maggiormente rabbia, la quale è però accompagnata da grande paura e vergogna.

1.6 Le esperienze di derisione in campioni di adolescenti e pre-adolescenti.

La gelotofobia è stata studiata in popolazioni di adolescenti e pre adolescenti solo in tre ricerche, nonostante le indicazioni della letteratura suggeriscano che i pazienti gelotofobici hanno sperimentato questo tipo di paura prevalentemente prima dei loro vent'anni.

Proyer et. al nel 2012 hanno sviluppato una versione per bambini di 30 Item del PhoPhiKat-45 (Ruch e Proyer, 2009) e l'hanno somministrata a circa 400 bambini dai 6 ai 9 anni. La scala dà risultati psicometrici soddisfacenti, evidenziando inoltre come la gelotofobia fosse associata all'essere vittima di bullismo. Tali risultati non sono stati sorprendenti data la connessione dell'uso della derisione con il bullismo (Espelage et al., 2008; Kokkinos e Kipritsi, 2012). Proyer e Neukom nel 2013 hanno indagato le associazioni familiari in relazione alla gelotofobia (il campione era formato da giovani adulti, genitori e fratelli) rilevando la presenza di una relazione positiva tra la paura di essere derisi nei bambini e nei loro genitori. Führ nel 2010 ha somministrato a più di 1.300 danesi tra gli 11 e i 16 anni la versione danese del GELOPH <15> (Führ et al. 2010). Anche qui emerge che una maggiore paura di essere derisi era positivamente associata ad esperienze autoriferite di essere stati vittime di bullismo.

È necessario utilizzare cautela quando si interpretano questi risultati di ricerca in quanto gli strumenti non sono stati convalidati per gruppi di non adulti.

Nel prossimo paragrafo mi concentrerò sullo studio di Führ del 2010, in quanto l'età del loro campione è simile a quella utilizzata nella mia tesi di ricerca.

1.6.1 La gelotofobia in un campione di adolescenti e pre adolescenti: uno studio di Führ del 2010.

Lo studio di Führ rappresenta il primo studio empirico sulla gelotofobia in bambini e adolescenti di età compresa tra gli 11 e i 16 anni. Si tratta quindi del primo utilizzo del GELOPH <15> in un campione di non adulti. Führ si concentra sullo studio dell'umorismo come strumento di coping, riuscendo quindi a raccogliere dati sulla gelotofobia in questa specifica fascia d'età. Questo studio ha anche fornito informazioni per quanto riguarda le esperienze di bullismo vissute, raccogliendo le informazioni sia direttamente dai ragazzi che anche dalle scuole. La correlazione tra la gelotofobia e le esperienze di bullismo nel campione totale è di $r = .33$ ($p < .05$). È emerso che il genere e l'età non sono un fattore distintivo per l'insorgenza della gelotofobia e l'essere vittima di bullismo, infatti né un singolo item né il punteggio totale era fortemente correlato al sesso o all'età, nessuno dei coefficienti di correlazione indicava più del 4% di varianza condivisa tra la gelotofobia e le variabili demografiche. Lo scopo dello studio fondamentale era valutare se i risultati ottenuti fossero paragonabili a quelli degli adulti, ovvero se gli individui con alti livelli di gelotofobia fossero anche inclini a sperimentare maggiori episodi di bullismo e derisione rispetto ai non gelotofobici, al fine ultimo di rendere il GELOPH <15> valido anche in fasce di età adolescenziale e pre adolescenziale.

È stato effettuato un calcolo delle statistiche descrittive (Tabella 4) insieme alla correlazione tra la paura di essere derisi e i dati demografici (età e genere).

Items	M	SD	CITC	Età	Genere
1	2.17	0.95	.41	-.03	.01
2	1.94	0.97	.56	-.03	.07*
3	2.01	0.94	.55	-.03	.04
4	1.77	0.92	.53	-.02	.01
5	2.04	0.96	.50	-.05	.16*
6	2.24	0.94	.46	.00	-.01
7	1.75	0.85	.43	.03	-.06
8	1.61	0.89	.47	-.01	-.6*
9	2.04	0.94	.41	-.01	.13*
10	2.31	1.07	.42	-.02	.06*
11	1.76	0.91	.37	.02	.07*
12	1.67	0.86	.56	-.02	-.10*
13	2.22	1.08	.34	-.04	-.15*
14	1.83	0.85	.49	-.01	-.02
15	1.77	0.88	.54	-.06*	.05
Punteggio totale	1.94	0.52	--	.04	.04

*p<.05

M= media, SD= deviazione standard; CITC= correlazione con item totali corretti.

Tabella 4: statistiche descrittive, correlazione degli item totali corretti, correlazione tra età e genere e il punteggio totale ottenuto nel GELOPH <15> danese (Führ et al., 2009)

Il presente studio sembra dimostrare che il GELOPH <15> sia applicabile anche tra gli adolescenti e pre-adolescenti. Di fatti i risultati ottenuti erano altamente comparabili con i dati ottenuti con gli adulti (Führ et al., 2009). Questo studio è molto importante perché

suggerisce per la prima volta la possibilità di indagare la gelotofobia anche in preadolescenza e adolescenza, utilizzando lo stesso questionario che viene usato per gli adulti.

Capitolo 2: La regolazione emotiva e la disregolazione emotiva in pre-adolescenti e adolescenti.

Il legame tra la regolazione emotiva e il corretto sviluppo dell'individuo è un tema che sta assumendo sempre maggiore importanza. Nel seguente capitolo approfondirò il tema della regolazione emotiva in pre-adolescenza e adolescenza, in relazione alle competenze sociali e al benessere psicologico.

2.1 La regolazione emotiva e le emozioni.

La regolazione emotiva comprende il controllo e l'organizzazione di diversi sistemi emotivi, incluso il sistema individuale interno (neurologico, cognitivo e delle valutazioni soggettive), la componente comportamentale e quella sociale (cultura, contesto sociale, motivazioni e obiettivi personali) (Thompson, 1994). La regolazione emotiva è uno dei costrutti più studiati e discussi in letteratura per via della diversità dei sistemi associati ad essa e le miriadi di connessioni tra la regolazione emotiva e gli stimoli esterni. Non sorprende, quindi, che le definizioni ad esse legate siano complesse e controverse. Secondo Thompson (1994) la regolazione emotiva consiste in processi intrinseci ed estrinseci responsabili del monitoraggio, valutazione e modifica delle reazioni emotive, in particolar modo nella loro intensità e durata, allo scopo di raggiungere un obiettivo individuale prefissato. Al di là delle controversie, la definizione di Thompson continua ad essere accettata ed è particolarmente importante per varie ragioni. Per prima cosa perché si lega alle teorie evolutive delle emozioni, che spiegano come alcune caratteristiche del comportamento emotivo siano pressoché universali. Inoltre, evidenzia come la regolazione emotiva includa sia processi interni che esterni, come quando i genitori gestiscono attivamente le esperienze emotive dei bambini per promuovere il loro benessere e un comportamento sociale appropriato. Tra l'altro sostiene che la regolazione emotiva non coinvolgerebbe solo l'inibizione dell'attivazione emotiva, ma anche i processi che permettono di mantenere o aumentare uno stato di eccitazione emotiva. Infine, la definizione di Thompson concettualizza la regolazione emotiva come un costrutto multidimensionale. In altre parole, uno stato emotivo può essere regolato tramite diversi sistemi e il fatto che sia poi stato regolato in modo adattivo o meno dipende dal contesto in cui si è inseriti (Campos, 2004).

Nelle prime fasi di sviluppo le abilità dei bambini di regolare le loro emozioni sono legate all'interazione con l'ambiente sociale (relazione con i caregivers o con i pari), per poi diventare man mano sempre più indipendenti (Saarni, 1998). I sistemi alla base della regolazione emotiva trovano le loro radici nei substrati neurali e fisiologici, che si sviluppano anche tramite l'interazione con l'ambiente (Saarni, 1999). Lo sviluppo cognitivo esercita una influenza sullo sviluppo dell'area socio-emotiva, infatti con il progredire dell'età aumentano le capacità cognitive che permettono ai bambini di comprendere le cause, conseguenze e la natura generale del funzionamento della sfera socio-emotiva (Saarni, 1998). Dal punto di vista biologico, lo sviluppo delle strutture cerebrali fornisce il substrato grazie al quale può avvenire lo sviluppo socio-cognitivo-emotivo (Zeman et al., 2006). Nella pre-adolescenza e adolescenza (12-18 anni) le abilità di regolare le proprie emozioni aumentano e il sistema di regolazione emotiva diventa sempre più differenziato in funzione del tipo di emozione, della motivazione personale e dei fattori socio-contestuali (Saarni, 1998).

L'importanza dello studio della regolazione emotiva è legata anche all'impatto che essa ha sull'adattamento psico-sociale (Campos, 2004). Quando si parla di emozioni si fa riferimento ad una rappresentazione e verbalizzazione del proprio vissuto emotivo, al quale sottostanno due livelli: quello primario legato alle sensazioni e quello secondario legato ai processi associativi che si sono sviluppati negli anni tramite l'esperienza e che si attivano in modo più o meno consapevole (Vandekerckhove e Panksepp, 2009). Le emozioni possono essere definite come processi di terzo livello, risultanti dall'interazione tra processi cognitivi e affettivi, i risultati di questa interazione si legano al piano di azione, ovvero all'agire stesso che ha lo scopo di ridurre uno stato emotivo spiacevole o mantenerne uno piacevole (Moè, 2020). Le emozioni secondo le teorie cognitive sono anche il riflesso del modo in cui si interpretano gli stimoli esterni e interni a seguito di ragionamenti e quindi in relazione al significato personale, ma anche in relazione all'importanza dell'evento a seconda dei propri obiettivi, bisogni e aspettative, (Arnold, 1960; Frijda, 1986). Frijda (1986, 2007) propone un modello basato su un'analisi specifica delle valutazioni cognitive e motivazionali utili a fare emergere, mantenere e controllare le emozioni. Secondo l'autore le emozioni sono regolabili, di fatti conseguirebbero ad una serie di valutazioni e pensieri che sono appresi e controllabili, per questo le esperienze emotive e le emozioni stesse avrebbero origine dal sistema di

codifica e valutazione dell'individuo, il quale poi decide come agire. Fijda (1986) si riferisce ad una natura multidimensionale delle emozioni, le quali non coinvolgono solo il nostro modo di sentirci, ma anche le nostre inclinazioni ad agire. Questi impulsi ad agire includono cambiamenti nella mimica facciale, nella postura e hanno una funzione strumentale in specifiche circostanze. Inoltre, secondo Oatley e Johnson-Laird (1987) le emozioni sono l'espressione del proprio status in relazione al raggiungimento degli obiettivi personali prefissati, di conseguenza comunicano all'individuo e a chi gli sta vicino la sua posizione lungo il proprio percorso in relazione alla meta, e quanto questa sia importante per lui. Le emozioni sarebbero quindi l'espressione della percezione di perdita, incertezza, ostacolo, o raggiungimento di un obiettivo.

2.1.1 Il modello processuale di Gross e colleghi (2008).

La regolazione emotiva riguarda le emozioni proprie (*self-regulation*) e altrui. Gross e colleghi (2008) definiscono la regolazione delle emozioni come una serie di tentativi volontari e involontari dell'individuo volti ad influenzare il proprio stato emotivo, modulando la dimensione esperienziale o espressiva. Questo riguarda sia le emozioni positive che negative. La regolazione in termini di intensità può riguardare la riduzione, la soppressione, l'accentuazione o l'attivazione delle emozioni. Il controllo delle emozioni è utile quando l'emozione induce comportamenti non funzionali o poco adattivi, quando l'emozione deriva da una valutazione errata e quando la risposta emotiva è in conflitto con gli obiettivi personali. L'attivazione emotiva invece è utile quando determinati contesti richiedono specifiche risposte comportamentali ed emotive, le quali saranno considerate adattive oppure quando si desidera mostrare un'emozione diversa rispetto a ciò che si sta realmente provando. La definizione di Gross implica la distinzione tra due meccanismi di regolazione emotiva: quello cognitivo e quello automatico. Gli studiosi si sono interessati in particolar modo a definire cosa debba essere regolato (Gross 1999; Thompson, 1990) e se si possano ottenere effetti diversi a seconda di quale strategia viene messa in atto, quando e su quale componente dell'emozione va ad agire. Gross (1998) propone un modello bipartito che si basa sulla regolazione dell'antecedente e sulla regolazione della risposta. Nel primo caso si mettono in atto strategie che coinvolgono l'attenzione (mantenimento dell'attenzione o distrazione) o strategie di tipo cognitivo come la ristrutturazione cognitiva dell'evento o del contesto. Nel secondo caso si fa

riferimento alla modulazione di espressioni comportamentali conseguenti ad uno stato di attivazione psicologico o fisiologico. Secondo Gross la regolazione emotiva si caratterizza per essere un costrutto dinamico e, di conseguenza, un cambiamento ad un livello delle sue componenti avrà ripercussioni su tutti gli altri. In particolare, nei bambini i due tipi di regolazione sono profondamente legati e si influenzano vicendevolmente. Il modello processuale di regolazione cognitiva delle emozioni di Gross prevede 5 momenti in cui attuare la regolazione:

Evitamento dello stimolo rilevante dal punto di vista emotivo: ossia evitare concretamente situazioni o individui che possono elicitare stati emotivi negativi;

Alterare l'ambiente circostante: modificare l'ambiente al fine di modificare anche l'impatto emotivo; si riferisce a quello che Lazarus e Folkman (1984) definiscono "*coping centrato sul problema*"

Ri-orientamento dell'attenzione: significa focalizzare l'attenzione solo su alcuni elementi trascurandone altri, tramite la distrazione o la ruminazione;

Rivalutazione delle circostanze modificandone il significato emotivo; si riferisce a quello che Lazarus e Folkman (1984) definiscono come "*coping centrato sull'emozione*";

Modificare la risposta emotiva mentre questa è in corso: modalità di soppressione, inibizione, uso di farmaci, condivisione sociale, sfogo, rilassamento, ecc.

I primi tre processi sono messi in atto prima che si presenti l'emozione, mentre gli ultimi due si inseriscono nel momento in cui il processo generativo dell'emozione è già iniziato.

Gross (2008) affianca ai processi cognitivi e volontari di regolazione emotiva anche una regolazione involontaria, sebbene questo ambito sia molto meno studiato di quello basato su una elaborazione cognitiva delle emozioni. I processi automatici si attivano in modo involontario a seguito di input ambientali o interni, per questo la regolazione emotiva a livello automatico si basa sulla modifica di alcuni aspetti delle proprie emozioni che si realizza senza che vi sia una decisione volontaria che la precede, in altre parole significa seguire in modo autonomo il proprio obiettivo alterando automaticamente le proprie emozioni (Mauss et al., 2007). In questo caso Gross (1999) propone un *continuum* di processi, che vanno dalla consapevolezza al completo automatismo.

2.2 La regolazione emotiva e le competenze sociali in adolescenza.

Uno degli aspetti più importanti della componente sociale è l'abilità individuale di classificare e gestire le diverse emozioni proprie e altrui, anticipando e controllando le risposte emotive (Zeman, 1996; Saarni, 1999). La regolazione emotiva in infanzia sembra essere anche un validissimo predittore delle competenze sociali in età pre-adolescenziale e adolescenziale (Goldsmith e Campos, 1982). Creare relazioni con i pari è un compito centrale per lo sviluppo e fallire in questo compito può portare ad una moltitudine di conseguenze negative in adolescenza ed età adulta, tra cui delinquenza, abbandono scolastico e depressione (Rudolph, 2001). Il contributo della regolazione emotiva per le abilità dei bambini di sviluppare e mantenere relazioni con i pari dipende maggiormente dalle caratteristiche più stabili dell'individuo tipicamente associate al temperamento, all'emotività in generale e alla propensione ad impegnarsi nelle interazioni con i coetanei (Asher, 1990). Nell'ambito delle competenze sociali, Rubin et al. nel 1995 avevano ipotizzato che l'interazione tra la regolazione emotiva e le interazioni sociali potesse predire l'adattamento sociale in bambini di età pre-scolare, suggerendo che la disregolazione emotiva fosse legata ad un disadattamento di tipo psicologico, ma che l'interazione sociale potesse agire come fattore di moderazione in questa associazione (Rubin et al., 1995). Inoltre, studi longitudinali mostrano che bambini della scuola elementare rifiutati o trascurati dai loro coetanei hanno maggiori rischi di presentare problemi comportamentali ed emotivi in pre-adolescenza e adolescenza (Hymel et al., 1990; Kupersmidt e Patterson, 1991). La competenza sociale è una componente fondamentale della salute mentale a tutte le età, in particolar modo durante la pre-adolescenza e l'adolescenza, quando i rapporti con i caregivers e i pari subiscono un cambiamento graduale (Bowlby, 1969). L'adolescenza è un periodo critico per lo sviluppo sociale, caratterizzato da un'espansione delle reti di pari, una maggiore importanza delle amicizie strette e l'emergenza di relazioni sentimentali. Man mano che gli adolescenti passano alla scuola media e poi al liceo, le reti dei pari aumentano e l'affiliazione al gruppo dei pari diventa un aspetto importante delle relazioni tra pari (La Greca & Prinstein, 1999). Durante l'adolescenza gli amici intimi iniziano a superare i genitori come principale fonte di sostegno sociale degli adolescenti e contribuiscono in modo importante allo sviluppo del concetto di sé e al benessere degli adolescenti (Furman & Buhrmester, 1992). È utile soffermarci su 3 livelli che fanno parte delle competenze

sociali particolarmente importanti in adolescenza: 1. *l'accettazione da parte dei pari*: è una componente importante dell'identità personale dell'adolescente e ha una forte influenza sull'adattamento psicologico (Harter, 1997) e *la vittimizzazione tra pari* (ad es. esclusione, aggressività) che rappresenta una linea di ricerca che si concentra sugli aspetti negativi del più ampio sistema delle relazioni tra pari; 2. *i legami di amicizia più stretti (migliori amicizie)* essenziali per lo sviluppo dell'intimità interpersonale, dell'empatia e delle capacità di assunzione di nuove prospettive, infatti un'amicizia di alta qualità potrebbe ridurre gli effetti dannosi della scarsa accettazione da parte dei pari (Buhrmester, 1990; Sullivan, 1953) 3. *le relazioni romantiche adolescenziali*: che sono simili alle amicizie strette in quanto entrambe implicano supporto, intimità e compagnia (Laursen, 1996). In particolare quando ci riferiamo ai gruppi dei pari questi possono essere divisi in coloro che sono orientati alla socialità e attenti alle caratteristiche fisiche (popolari), coloro orientati allo sport e attività fisica (atleti); un gruppo con orientamento accademico (accademici); un gruppo che si ribella alle norme sociali (alternativi); un gruppo deviante e che infrange le regole sociali (devianti) e un gruppo di disadattati con pochi o nessun legame (solitari) (Brown, 1990; Dolcini e Adler, 1994).

Riflettendo su questi importanti cambiamenti nelle relazioni sociali, un numero crescente di studi ha esaminato i collegamenti tra le relazioni tra pari negli adolescenti e gli aspetti interiorizzanti della salute mentale, come i sentimenti di depressione e ansia sociale (Hecht, Inderbitzen, & Bukowski, 1998; La Greca & Lopez, 1998).

2.2.1 La regolazione emotiva e la vittimizzazione tra pari in adolescenza.

McLaughlin e colleghi (2009) si concentrano sulle esperienze di vittimizzazione tra pari, suggerendo che queste rappresentino un fattore di stress con un impatto molto forte sullo sviluppo socio-emotivo degli adolescenti. Il loro studio esamina la disregolazione emotiva come meccanismo che collega lo stress dovuto alle relazioni tra pari ai sintomi internalizzanti, ipotizzando che la vittimizzazione aumenti i deficit di regolazione emotiva. La vittimizzazione tra pari si verifica frequentemente nelle relazioni tra adolescenti, può presentarsi nella sua forma più diretta e pura, con aggressione fisica o verbale, ma anche ad un livello più intrinseco e relazionale per cui l'esclusione sociale, il pettegolezzo o il deridere diventano mezzi di aggressione, entrambe queste forme si presentano come elementi predittivi dell'insorgenza di disagio psicologico tra i giovani

(Crick e Bigbee, 1998). Quando si presenta il fenomeno della vittimizzazione tra pari le altre aree principalmente coinvolte sono quella delle competenze sociali e della disregolazione emotiva, in particolare la seconda rappresenterebbe un potenziale meccanismo responsabile dell'associazione tra vittimizzazione e sintomi interiorizzanti (Repetti et al., 2002). McLaughlin e colleghi ritengono comunque importante sottolineare che la relazione tra vittimizzazione e sintomi internalizzanti è probabilmente di natura reciproca. Infatti, sebbene le esperienze di vittimizzazione portino ad un aumento della sintomatologia internalizzante nel tempo, gli adolescenti con disturbi d'ansia o depressi hanno anche maggiori probabilità di essere vittime dei coetanei (Hodges e Perry, 1999). Gli adolescenti con sintomi interiorizzanti potrebbero essere meno in grado di affermarsi o difendersi nelle interazioni con i coetanei aggressivi, rafforzando così i comportamenti aggressivi stessi (Hodges e Perry, 1999). Poiché la disregolazione emotiva è stata collegata ad un funzionamento sociale inadeguato e al rifiuto tra pari (Eisenberg et al., 1995) è possibile che essa svolga anche un ruolo nello spiegare l'associazione tra sintomi interiorizzanti e vittimizzazione. Nello studio di McLaughlin e colleghi la vittimizzazione tra pari viene valutata in un campione di 1065 adolescenti di età compresa tra gli 11 e 14 anni, utilizzando il *Revised Peer Experiences Questionnaire*. Inoltre, vengono valutate la disregolazione emotiva *Emotion Expression Scale for Children* (EESC; Pensa-Clyve e Zeman, 2002); *Children's Sadness Management Scale* (CSMS; Zeman et al., 2001); *Anger Management Scale* (CAMS; Zeman et al., 2001), l'ansia *Multidimensional Anxiety Scale for Children* (MASC; March et al., 1997) e la depressione *Children's Depression Inventory* (CDI; Kovacs, 1992). Come ipotizzato, la vittimizzazione tra pari risulta essere associata ad un aumento della disregolazione emotiva, che a sua volta spiega l'associazione tra la vittimizzazione tra pari e i successivi cambiamenti a livello sintomatologico negli adolescenti. In sintesi, lo studio identifica la disregolazione emotiva come un meccanismo che collega la vittimizzazione tra pari alla presenza di sintomi interiorizzanti tra gli adolescenti, i risultati infatti suggeriscono che la vittimizzazione porti nel tempo ad un aumento della disregolazione emotiva e che la disregolazione emotiva generata dalle esperienze di vittimizzazione spieghi la relazione tra la vittimizzazione e i sintomi internalizzanti. Questo studio è importante soprattutto in ottica di intervento mirato ai giovani con difficoltà nelle interazioni sociali, respinti o vittimizzati dal gruppo dei propri pari.

2.3 Le difficoltà di regolazione emotiva negli adolescenti.

L'adolescenza rappresenta un periodo importante dove avvengono cambiamenti nei sistemi sociali, insieme allo sviluppo dei sistemi biologici e cognitivi (Collins, 1990). Tali cambiamenti sono poi inseriti in numerose situazioni caratterizzate da un carico emotivo forte, le quali devono essere gestite con successo per garantire un comportamento adattivo. Infatti, l'adolescenza è un periodo della vita ricco di sfide emotive, come cambianti a livello scolastico, la crescente rilevanza delle relazioni amicali e romantiche e una ridotta dipendenza dal sistema familiare (Casey et al., 2017). Dati i numerosi cambiamenti che si verificano in adolescenza non sorprende che tale periodo sia associato a una maggiore quantità di emozioni negative, di stress percepito (Larson et al., 1993) e che sia caratterizzata da un alto rischio per lo sviluppo di psicopatologie. Inoltre, le abilità di regolazione emotiva si sviluppano principalmente durante l'adolescenza: infatti le strategie di regolazione emotiva hanno una efficacia più limitata nella prima adolescenza e diventano sempre più adattive con l'età (Zimmerman et al., 2014). Poiché la regolazione emotiva sembra essere legata allo sviluppo e al mantenimento della psicopatologia giovanile (McLaughlin et al., 2011), questa fascia d'età è particolarmente interessante per lo studio della regolazione emotiva. Una ricerca di Neumann e colleghi del 2010 si pone l'obiettivo di esaminare se lo strumento di misurazione delle difficoltà emotive in età adulta (DERS; Gratz e Roemer, 2004) fosse utile per valutare la disregolazione emotiva negli adolescenti e per studiare l'associazione tra le difficoltà nella regolazione emotiva e la psicopatologia. I partecipanti allo studio erano un gruppo di 1003 ragazzi/e, con un'età media di 14 anni (range dagli 11 ai 17). Gli strumenti di misura erano la *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS; Gratz e Roemer, 2004) per la regolazione emotiva, lo *Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders* (SCARED; Birmaher et al., 1997) per i sintomi d'ansia e la *Reynolds Adolescent Depression Scale-2nd Edition* per i sintomi depressivi (RADS-2; Reynolds, 2002). Per i problemi esternalizzanti di natura comportamentale è stato usato lo *Youth Self-Report (YSR): Externalizing items* (Achenbach, 1991). I risultati forniscono prove preliminari dell'utilità del DERS come misura di difficoltà della regolazione emotiva negli adolescenti. Inoltre, come previsto, le diverse dimensioni legate alla difficoltà di regolazione emotiva hanno riscontrato associazioni statisticamente significative con problemi sia di natura esternalizzante che internalizzante. (Tab. 5)

	YSR			
	Aggressività	Delinquenza	SCARED	RADS-2
Mancanza di consapevolezza emotiva	.10	.22**	-.09	-.10
Mancanza di chiarezza emotiva	.07	-.01	.51***	.62***
Difficoltà a controllare il comportamento impulsivo sotto stress	.30***	.10	.28***	.27***
Difficoltà ad impegnarsi per un obiettivo quando sotto stress	.29***	.04	.48***	.29***
Non accettazione di risposte emotive negative	.11	.05	.52***	.52***
Accesso limitato a strategie di regolazione emotiva	.25***	.07	.69***	.64***

Tabella 5 = Correlazioni Zero-Order tra le sottoscale del DERS e i problemi di natura internalizzante ed esternalizzante negli adolescenti.

*** $p < .01$, a una coda; *** $p < .001$, a una coda.*

2.3.1 La disregolazione emotiva e le ripercussioni sul benessere psicologico in adolescenza.

Le difficoltà nella regolazione emotiva sembrano essere coinvolte nello sviluppo, mantenimento e trattamento di numerose psicopatologie, nonché alla presentazione di sintomi di natura internalizzante ed esternalizzante in adolescenza (Larson et al., 1993; Hankin et al., 1998). Gli individui possono avere una generale vulnerabilità ad esperire alti livelli di attivazione emotiva, dovuta sia a fattori di natura biologica che appresi, per esempio a causa di traumi (Bradley, 2000). Sotto stress questa vulnerabilità ad esperire gli eventi con una maggiore attivazione emotiva interferisce con i tentativi di regolare in modo adattivo le proprie reazioni. Le emozioni negative sono tipicamente caratterizzate da alti livelli di attivazione, maggiori rispetto alle emozioni positive, questo spiegherebbe

perché le emozioni negative sono una componente chiave nel malessere psicologico (Cicchetti et al., 1995). Come osservato da Cole, Michel e Teti (1994) gli individui che hanno una buona regolazione emotiva hanno la capacità di rispondere a ciò che succede nell'ambiente circostante in modo socialmente accettato, la loro risposta è sufficientemente flessibile da produrre un comportamento spontaneo e moderato, quando questa flessibilità manca e si cade in un controllo molto alto o molto basso si può parlare di comportamento disadattivo. Nel tentativo di regolare l'alta intensità emotiva, gli individui possono cadere in un iper-controllo, che si può tradurre in disturbi di natura internalizzante, oppure il tentativo di regolare l'attivazione emotiva potrebbe fallire portando a disturbi di natura esternalizzante (Cicchetti et al., 1995). Anche sulla base del lavoro di Block e Block (1980) è stato ipotizzato che i bambini e gli adolescenti con problemi di natura esternalizzante avessero meno controllo delle loro emozioni, mentre quelli con problemi di natura internalizzante avessero un controllo eccessivo. È interessante come la letteratura si sia mossa verso lo studio di specifiche abilità di regolazione emotiva in pre-adolescenti e adolescenti con disturbi psicologici. Deficit nella regolazione emotiva sono identificati come importanti predittori di disturbi internalizzanti, di ansia e depressione tra gli adolescenti (Abela et al., 2002; Garber et al. 1995; Suveg e Zeman, 2004). Rispetto ai disturbi internalizzanti alcune ricerche (Garber et al., 1991; Sim et al., 2004) riscontrano deficit delle competenze emotive, come per esempio un impoverimento della consapevolezza emotiva, bassa comprensione emotiva e disregolazione della espressione emotiva in campioni di pre-adolescenti con sintomi depressivi (Garber et al., 1991) e adolescenti con bulimia nervosa (Sim et al., 2004). Nello specifico Garber et al. (1991) suggeriscono che il modo in cui vengono elaborate le informazioni e le strategie di coping messe in atto possono portare ad una regolazione emotiva adattiva o disadattiva. Nel loro studio vengono confrontate le strategie utilizzate da pre-adolescenti e adolescenti senza disturbi psicologici per modificare il loro stato d'animo negativo, con le strategie utilizzate da individui della stessa fascia d'età con depressione. Il campione era costituito da 30 pre-adolescenti e adolescenti dagli 8 ai 17 anni. Tutti i partecipanti erano stati intervistati tramite la *Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-aged Children* (K-SADS; Puig Antich e Chambers, 1978). I risultati hanno messo in evidenza che i partecipanti con disturbi depressivi utilizzavano in maggior misura strategie disadattive per regolare le loro emozioni negative, rispetto

alla controparte di soggetti senza depressione, i pazienti con disturbi depressivi infatti erano più propensi a nominare strategie di evitamento o comportamenti negativi, come rabbia e aggressività. Tali strategie disadattive venivano attuate anche in risposta ad emozioni di tristezza e paura. Le loro difficoltà nel regolare la preoccupazione, la tristezza o la rabbia erano presumibilmente legate a una percezione di efficacia minore nelle proprie abilità emotive (Suveg et al., 2004). Come accennato precedentemente la disregolazione emotiva rientra anche tra ai fattori di rischio dei disturbi alimentari. Sim e colleghi (2004) si sono occupati di studiare nello specifico le componenti della regolazione emotiva in relazione alla bulimia nervosa. Studiando un campione di 19 adolescenti (tutte femmine) tra i 13 e 18 anni a cui era stata diagnosticata la Bulimia nervosa, è emerso che le adolescenti con questo disturbo avevano più bassi livelli di consapevolezza emotiva, una maggiore riluttanza ad esprimere le loro emozioni e una scarsa capacità di riconoscere le loro sensazioni fisiologiche, il tutto accompagnato da un linguaggio emotivo caratterizzato da un lessico povero rispetto al gruppo di ragazze sano.

2.3.2 Modelli di regolazione emotiva in pre adolescenti e adolescenti con disturbi d'ansia.

La disregolazione emotiva pare essere un fattore chiave nei disturbi d'ansia (Carthy et al., 2010). I disturbi d'ansia durante l'infanzia e l'adolescenza sono associati a notevoli difficoltà nel funzionamento sociale e accademico dell'individuo e ad un disagio personale e familiare (Lyneham e Rapee, 2005). Secondo la letteratura gli individui ansiosi condividono una serie di fattori che influenzerebbero il loro modo tipico di regolare le emozioni: una maggiore reattività emotiva e una difficoltà a generare strategie di regolazione emotiva specifiche (Carthy et al., 2010; Barret et al., 2001). Queste caratteristiche, insieme alla crescente comprensione del ruolo che le emozioni e la loro regolazione svolgono nello sviluppo (Zeman et al., 2006), hanno portato all'opinione diffusa che la disregolazione emotiva sia una caratteristica fondamentale dei disturbi d'ansia (Farach e Mennin, 2007; Suveg e Zeman, 2004; Thompson, 2001). Uno studio di Carthy e colleghi nel 2010 mira ad esaminare se i pre-adolescenti e adolescenti ansiosi mostrino iperattività emotiva negativa e un deficit nella regolazione delle emozioni, utilizzando un compito che presenta situazioni ambigue con significati potenzialmente pericolosi. I partecipanti erano 49 ragazzi/e con disturbi d'ansia e 49 ragazzi/e senza disturbi d'ansia. L'età dei partecipanti andava dai 10 ai 17 anni. Per valutare i sintomi

d'ansia è stato utilizzato lo *Screen for Anxiety and Related Emotional Disorders* (SCARED-C; Birmaher et al., 1997) e il relativo modulo per genitori (SCARED-P). Per valutare i sintomi depressivi i partecipanti di età inferiore ai 13 anni avevano completato il *Children's Depression Inventory* (CDI; Kovacs, 1992); mentre i partecipanti con più di 13 anni avevano completato il *Beck Depression Inventory* (BDI-II; Beck et al., 1996). Per misurare la reattività e la regolazione emotiva gli studiosi hanno sviluppato il *Reactivity and Regulation – Situation Task* (REAR; Carthy et al., 2010): questo compito computerizzato valutava la reattività e la regolazione emotiva a seguito della presentazione di situazioni ambigue potenzialmente minacciose, in totale le situazioni erano 16, 4 delle quali adottate dal *Ambiguous Situation Questionnaire* (ASQ; Chorpita et al., 1996). I risultati confermano l'ipotesi iniziale per cui i bambini con disturbi d'ansia mostrano maggior reattività emotiva negativa, dimostrata da una maggiore intensità e frequenza delle risposte emotive negative agli stimoli, con tassi medi significativamente più elevati per le emozioni negative in risposta alle situazioni presentate, rispetto al gruppo senza disturbi d'ansia. Inoltre, il gruppo di bambini ansiosi valutava negativamente una percentuale maggiore di situazioni rispetto al gruppo senza disturbi d'ansia. I risultati ottenuti mostrano come il gruppo di bambini ansiosi utilizzi maggiormente strategie di evitamento, richieste di aiuto esterno e meno risoluzione dei problemi, rispetto al gruppo di bambini senza ansia. I gruppi differivano per l'uso della strategia cognitiva di rivalutazione: i bambini ansiosi usavano una rivalutazione significativamente inferiore rispetto ai bambini senza ansia. Inoltre, i bambini con ansia avevano una percentuale maggiore di fallimento nella regolazione delle emozioni. Per riassumere, i bambini con disturbi d'ansia avevano un profilo di regolazione emotivo caratterizzato da una dipendenza maggiore dall'evitamento, dalla ricerca di aiuto in altri, mentre utilizzavano in modo minore la risoluzione dei problemi e la rivalutazione. Inoltre, questo profilo era caratterizzato da una frequenza relativamente più elevata di fallimenti nell'applicare qualsiasi strategia di regolazione delle emozioni. Questo studio supporta il forte legame presente tra deficit della regolazione emotiva e disturbi d'ansia.

2.3.3 La disregolazione emotiva: fattore di rischio o conseguenza dei disturbi psicologici?

Dal punto di vista della ricerca una domanda importante a cui è difficile trovare risposta è se la disregolazione emotiva sia un fattore di rischio o una conseguenza della presenza

di disturbi psicologici in adolescenza. McLaughlin e colleghi (2011) cercano una risposta a questa domanda studiando la depressione, l'ansia, il comportamento aggressivo, i disturbi dell'alimentazione, la comprensione e la regolazione emotiva in 1065 adolescenti tra gli 11 e 14 anni. Per misurare i sintomi di tipo depressivo è stato utilizzato il *Children's Depression Inventory* (CDI; Kovacs, 1992); il *Multidimensional Anxiety Scale for Children* per l'ansia (MASC; March et al., 1997); una versione rivisitata del *Peer Experiences Questionnaire* per il comportamento aggressivo (RPEQ; Prinstein et al., 2001); il *Children's Eating Attitudes Test* per i disturbi alimentari (ChEAT; Maloney et al., 1988); la *Emotion Expression Scale for Children* (EESC; Pensa-Clyve e Zeman, 2002); il *Children's Response Styles Questionnaire* (CRSQ; Abela et al.; 2002); le sottoscale della disregolazione del *Children's Sadness Management Scale* (CSMS; Zeman et al., 2001) e dell'*Anger Management Scale* per la comprensione e regolazione emotiva (CAMS; Zeman et al., 2001). Sono state effettuate due misurazioni a distanza di 7 mesi l'una dall'altra (T1 e T2). Sono state condotte analisi utilizzando il metodo di stima delle massime probabilità, prima la disregolazione emotiva al T1 è stata esaminata come predittore dei sintomi al T2, controllando i sintomi in T1; successivamente la sintomatologia al T1 è stata esaminata come predittore per la disregolazione emotiva al T2, controllando la disregolazione emotiva al T1. Per quanto riguarda la disregolazione emotiva che predice la sintomatologia i risultati mostrano che i punteggi per disregolazione emotiva ottenuti in T1 presentano una associazione statisticamente significativa con quelli ottenuti in T2 per i sintomi di ansia, aggressività e disturbi alimentari. Al contrario la disregolazione emotiva al T2 non è associata con i sintomi di ansia, depressione e aggressività o disturbi alimentari al T1. Tale ricerca mette in luce quanto deficit nella regolazione emotiva possano prevedere successivi cambiamenti anche in sintomi d'ansia, patologia alimentare e comportamento aggressivo, al contrario però la psicopatologia non predice cambiamenti sostanziali nella disregolazione emotiva. Questi risultati sono una prova molto forte del ruolo della disregolazione emotiva come fattore di rischio per l'insorgenza di psicopatologie in adolescenza, permettendo di ipotizzare che la disregolazione emotiva sia prevalentemente un predittore e non una conseguenza della psicopatologia adolescenziale.

2.3.4 La disregolazione emotiva in pre-adolescenza e adolescenza: ripercussioni sull'età adulta.

La disregolazione emotiva in pre-adolescenza e adolescenza sembra avere ripercussioni anche durante la vita adulta. A supporto di tale ipotesi riporto uno studio longitudinale su un campione di 2076 bambini olandesi dai 4 ai 16 anni che prevedeva misurazioni ogni 2 anni per un totale di 14 anni (Althoff et al., 2010). Gli strumenti utilizzati per valutare la disregolazione emotiva, attentiva e comportamentale erano la *Child Behavior Checklist-Dysregulation Profile* (CBCL-DP) compilata dai genitori e l'*Adult Behavior Checklist* (strumento self-report utilizzato al compimento della maggiore età), alla sesta misurazione sono stati raccolti dati sulle diagnosi nei 12 mesi precedenti secondo il DSM tramite colloqui diagnostici standardizzati grazie alla versione computerizzata del *Composite International Diagnostic Interview* (CIDI; Essau et al., 1993). Dai risultati dell'analisi di regressione logistica longitudinale emerge che ad alti livelli nella prima misurazione di disregolazione emotiva corrispondeva un aumento dei tassi di disturbi d'ansia, dell'umore e del comportamento 14 anni dopo (Tab. 6).

Variabili	Disturbi d'ansia	Disturbi dell'umore	DCD	Abuso di droghe	Disturbo Depressione Maggiore	Disturbo bipolare
Gruppo di controllo	-	-	-	-	-	-
Gruppo con problemi sociali e di attenzione	1.77 (1.08-2.90)	1.80 (0.90-3.63)	1.07 (0.45-2.53)	1.26 (0.22-7.12)	1.50 (0.56-4.05)	1,57 (0.76-3.22)
Gruppo con comportamenti aggressivi e problemi di attenzione	2.72 (1.59-4.63)	1.16 (0.46-2.89)	1.66 (0.70-3.97)	1.44 (0.23-8.93)	2.42 (0.89-6.59)	0.97 (0.37-2.55)
Gruppo con lievi disturbi esternalizzanti	1.36 (0.78-2.39)	1.86 (0.89-3.89)	1.33 (0.51-3.45)	1.31 (0.18-9.46)	1.77 (0.63-4.98)	1.57 (0.73-3.37)
Gruppo con lievi disturbi internalizzanti	1.02 (0.58-1.78)	1.60 (0.78-3.28)	0.25 (0.03-1.97)	1.15 (0.10-12.83)	0.22 (0.03-1.81)	1,48 (0.71-3.10)
Disturbi internalizzanti moderati e disturbi dell'attenzione	2.30 (1.30-4.06)	1.95 (0.86-4.40)	1.13 (0.30-4.28)	1.70 (0.15-19.06)	1.20 (0.31-4.60)	1.73 (0.75-4.02)
Gruppo con disregolazione	2.45 (1.04-5.77)	3.30 (1.14-9.62)	3.71 (1.29-10.67)	11.62 (2.13-63.28)	3.30 (0.83-13.06)	4.44 (2.40-8.23)

Tabella 6: Risultati della regressione logistica utilizzando tutti i gruppi dalla prima misurazione alla sesta. Il gruppo di controllo è stato usato per calcolare gli Odds Ratio, con intervalli di confidenza del 95%. Il grassetto indica un rapporto di probabilità significativo a $p < .05$; DCD= disturbo del comportamento dirompente.

Possiamo quindi assumere che bambini e adolescenti con disregolazione emotiva, cognitiva e comportamentale abbiano un rischio più alto di sviluppare problemi di regolazione degli affetti, del comportamento e della cognizione in età adulta fino alla manifestazione di disturbi psichiatrici (McLaughlin et al., 2011).

2.4 La disregolazione emotiva e la gelotofobia.

La gelotofobia sembra essere legata anche ad un deficit nella regolazione emotiva, che si presenta con episodi di aggressività e violenza. Sebbene in letteratura non risultino presenti studi riguardanti questa associazione nella fascia d'età della pre-adolescenza e adolescenza, uno studio di Weiss e colleghi del 2012 esamina la potenziale associazione della paura delle risa altrui con la predisposizione ad attuare comportamenti aggressivi e sperimentare la rabbia, in un campione di 1440 studenti universitari. Il comportamento impulsivo e aggressivo che porta ad atteggiamenti violenti può essere considerato come il prodotto del fallimento nella regolazione emotiva (Davidson et al., 2000). Gli individui sani sono più bravi nel regolare i loro stati emotivi negativi, beneficiando anche dei segnali ambientali che hanno ruolo normativo, come per esempio la mimica facciale, la postura o il tono della voce. Poiché una interpretazione accurata delle espressioni facciali è importante per l'interazione sociale, ci si aspetta che individui che hanno difficoltà nell'interpretare le espressioni fisiche delle emozioni, siano socialmente meno competenti e non riescano a modulare il comportamento in modo ottimale in base al contesto sociale. Come descritta nel primo capitolo, la gelotofobia consiste nella paura di essere derisi e si tratta di un costrutto ancora relativamente giovane. Ricordo che gli individui con gelotofobia connotano la risata in modo negativo e tendono a credere che sia rivolta contro di loro, sono iper-vigilanti verso qualsiasi segnale di derisione e credono di essere strani per natura, di conseguenza per nascondere le loro stranezze appaiono emotivamente inespressivi e rigidi (Ruch et al., 2008; Titze, 2009). Nello studio gli individui gelotofobici sono stati confrontati con un gruppo di controllo non fobico per quanto riguarda abilità e strategie di regolazione delle emozioni, alessitimia, predisposizione alla rabbia e comportamento aggressivo. Gli strumenti utilizzati sono il *Geloph <15>* (Ruch e Proyer, 2008) per la gelotofobia e sottoscale per la regolazione emotiva del *Self-report Emotional Ability Scale* (SEAS; Freudenthaler e Neubauer, 2005), dell'*Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ; Abler e Kessler, 2009), il *Typical-*

performance Emotional Management Test (TEMT; Freudenthaler e Neubauer, 2005) e la *Toronto Alexithymia Scale* (TAS-26; Kupfer et al., 2001). Per la propensione personale ad esperire rabbia è stato utilizzato il *Spielberger State-Trait Anger Expression Inventory* (STAXI; Spielberger et al., 1992). La propensione all'aggressività è stata valutata dalle scale sviluppate da Little et al. nel 2003. I partecipanti appartenenti al gruppo della gelotofobia si sono descritti come meno in grado di regolare le proprie emozioni negative rispetto alle loro controparti non fobiche (SEAS; $t = -8.6$, $df = 87$, $p < .001$) e i loro approcci tipici per gestire le proprie emozioni sono risultati meno efficienti secondo il giudizio degli esperti (scala intrapersonale TEMT; $t = -3.0$, $df = 22.2$, $p < .01$). I partecipanti con gelotofobia hanno indicato una tendenza più forte a non mostrare le proprie emozioni, rispetto ai partecipanti del gruppo di controllo (sottoscala di soppressione ERQ; $t = 4.9$, $df = 87$, $p < .001$), ma non c'era alcuna differenza significativa nell'uso della rivalutazione cognitiva tra i due gruppi ($t = -1.7$, $df = 87$, *ns.*). Infine, i punteggi dell'alessitimia erano più alti nel gruppo con gelotofobia rispetto al gruppo di controllo ($t = 6.0$, $df = 87$, $p < .001$). Inoltre, i gelotofobici hanno mostrato una maggiore propensione generale a provare rabbia rispetto ai partecipanti nel gruppo di controllo (STAXI; $t = 5.6$, $df = 54.4$, $p < .001$), e una maggiore inclinazione a mettere in atto comportamenti aggressivi. Ciò valeva per tutti e tre i tipi di aggressione (“pura” $t = 3.0$, $df = 52.7$, $p < .005$; reattiva $t = 2.4$, $df = 87$, $p < .05$; strumentale $t = 2.9$, $df = 45.6$, $p < .005$). Infine, i gelotofobici hanno indicato più spesso di essere vittime di comportamenti aggressivi rispetto alle loro controparti non fobiche ($t = 5.6$, $df = 46.8$, $p < .001$). Per riassumere i risultati mostrano che la gelotofobia può essere associata a deficit nella gestione tipica degli stati affettivi di un individuo, ad una maggiore propensione alla rabbia e comportamenti più aggressivi rispetto agli individui non fobici. L'indicazione di strategie meno efficienti nella gestione degli stati emotivi è ulteriormente corroborata dalla scoperta che i gelotofobici cercano più spesso di gestire le proprie emozioni sopprimendo il comportamento espressivo delle emozioni rispetto alle loro controparti non fobiche e poiché la soppressione espressiva implica l'inibizione della sola componente comportamentale della propria risposta emotiva, è generalmente considerata una strategia inefficiente per la *down regulation* dei sentimenti negativi (Gross e

Levenson, 1997). I deficit nella percezione delle proprie emozioni (indicati da punteggi elevati di alessitimia) possono inoltre ostacolare la regolazione emotiva (Aleman et al. 2009).

Capitolo 3: Il clima di classe e il benessere psico-emotivo in adolescenza e preadolescenza.

Il clima di classe è stato studiato attraverso una moltitudine di variabili, teorie e modelli di riferimento, è per questo difficile identificare una definizione universale su cosa si intenda quando ci riferiamo a questo costrutto. Sicuramente il clima di classe coinvolge la sfera individuale e personale (dell'alunno o insegnante) e anche quella del sistema scolastico nel suo insieme dal nostro punto di vista è quindi necessario studiare e osservare le variabili individuali e ambientali per poter apprezzare il suo effetto sul benessere e sviluppo individuale (Gini, 2014). Le persone tendono a reagire alle esperienze in base a come le vivono soggettivamente e non sulla base di come queste sono realmente (Bandura, 2001; Rogers, 1951), per tale motivo studiare le percezioni che gli studenti hanno dell'ambiente scolastico ha un impatto significativo per comprendere il comportamento degli studenti e per poter fissare così una serie di iniziative al fine di migliorare i risultati e ridurre i problemi disciplinari (Haynes et al., 1997). Nel seguente capitolo presenterò una definizione del clima di classe, descrivendo gli effetti che lo stesso ha sul benessere di adolescenti e preadolescenti, in particolare mi soffermerò su tre variabili che lo caratterizzano: relazioni tra pari, relazioni tra studenti-insegnanti e senso di sicurezza percepito.

3.1 Il concetto di clima.

Le definizioni di clima in letteratura tendono ad essere verificabili in modo intuitivo piuttosto che empirico. Alpin e Croft (1963) utilizzarono questa analogia riferendosi al clima: “La personalità è per l'individuo ciò che il clima è per l'organizzazione”. In modo simile Nwankwo (1979) si riferiva al clima come “il sentimento generale, la sotto-cultura del gruppo o la vita interattiva all'interno della scuola”. Tuttavia, nel momento in cui parliamo di clima di classe è necessario fornire una definizione più specifica del costrutto. Tagiuri (1968) elabora una tassonomia dei termini legati al clima, fornendo un sistema di ordinamento efficace che si adatta ai dati in modo razionale ed empirico, permettendo di categorizzare anche il clima scolastico. Tagiuri ha identificato il clima tramite una serie di concetti riassuntivi che si occupano di definire le dimensioni che fanno parte di un sistema: la sua ecologia (aspetti fisici e materiali), il suo ambiente (aspetto sociale riferito a presenza di persone o gruppi), il suo sistema sociale (le relazioni tra persone o gruppi)

e la sua cultura (insieme di credenze e valori sociali). Insel e Moos (1974) sviluppano un sistema di categorizzazione per l'ambiente simile a quello di Tagiuri. La loro classificazione degli ambienti è definita *ecologica-sociale*, comporta lo studio delle interazioni umane con le dimensioni fisiche e sociali dell'ambiente. Nel loro sistema il clima e le caratteristiche psicosociali sono uno dei sei approcci all'ambiente, gli altri includono fattori ecologici, impostazioni comportamentali, strutture organizzative, caratteristiche degli individui e la dimensione che comprende comportamenti funzionali in relazione a situazioni specifiche. Il sistema di Tagiuri è comunque preferibile rispetto a quello di Moos, infatti il primo riflette il crescente consenso secondo cui il clima di classe include anche la qualità ambientale presente all'interno di una determinata scuola. Si tratterebbe quindi di un costrutto molto ampio, che raccoglie le variabili delle quattro dimensioni prima citate (ecologica, ambientale, sistema sociale e culturale).

La prospettiva socio-ecologica enfatizza le transazioni individuali tra le persone e i loro ambienti (Bronfenbrenner, 1979), inoltre, sostiene che le percezioni soggettive siano fondamentali per sostenere gli sforzi degli individui nell'adattarsi al loro ambiente sociale (Lewin, 1935; Bronfenbrenner, 1979). La scuola è una entità tanto fisica quanto psicologica e dinamica (Sarason e Klaber, 1985), le attività, i ruoli e le relazioni interpersonali che gli studenti sperimentano a scuola influenzano e sono a loro volta influenzate dagli atteggiamenti nei confronti dell'istituzione scolastica, del senso di sé e delle aspettative per il futuro. È probabile che le percezioni degli studenti sul clima scolastico riflettano aspetti informali della vita scolastica, come l'atteggiamento dei pari o le relazioni con gli insegnanti e quelli informali come per esempio le politiche scolastiche (Entwisle, 1990). Per comprendere le percezioni e le differenze individuali sul clima scolastico degli studenti è necessario considerare anche le variabili culturali e sociometriche legate al rischio di disadattamento per i ragazzi, tali variabili psicosociali includono esposizione ad eventi stressanti, il concetto di sé accademico, l'autostima e il rendimento scolastico (Hoge et al., 1990). Il National School Climate Council (2007) definisce il clima di classe come un risultato delle esperienze di vita scolastica degli individui, il quale riflette gli obiettivi, i valori, le relazioni interpersonali, le pratiche di insegnamento e apprendimento e le strutture organizzative della scuola stessa.

Rutter (1983) si riferisce al clima di classe come il risultato dell'interdipendenza dei valori e comportamenti della scuola nel suo insieme, mentre secondo Janosz e colleghi (1998) il clima scolastico rifletterebbe il tono generale prevalente nelle relazioni sociali a scuola. McBer (2002) sostiene invece che il clima di classe sia la rappresentazione della percezione collettiva che gli alunni hanno dello stare in classe con i pari e con gli insegnanti, percezione che influenza la loro motivazione e impegno. McBer (2000) identifica anche nove fattori che ritiene abbiano una influenza fondamentale nel clima di classe: 1. Chiarezza delle lezioni; 2. Ordine in classe; 3. Definizione degli standard di apprendimento; 4. Equità all'interno del gruppo classe; 5. Partecipazione alle lezioni; 6. Sostegno e supporto psicologico ed emotivo agli alunni; 7. Sicurezza dell'ambiente; 8. Interessi e stimoli per gli alunni durante le lezioni; 9. Classe come ambiente confortevole e pulito. Il pedagogo Polito (2000) sostiene invece che il clima di classe dipenda dalle relazioni affettive, dal sistema motivazionale degli studenti, dagli obiettivi comuni e dalle norme di funzionamento del gruppo classe.

Come possiamo capire da queste diverse definizioni il clima scolastico comprende una vasta gamma di fenomeni. Thapa e colleghi nel 2013 cercano di effettuare una sintesi e di unire gli elementi comuni delle diverse teorie distinguendo così 5 aree del clima di classe: 1. Sicurezza sociale ed emotiva; 2. Relazioni con gli altri, comprendendo il rispetto e il sostegno reciproco; 3. Apprendimento e tipi di insegnamento; 4. Istituto inteso come ambiente (pulizia, ordine e beni disponibili); 5. Elementi di miglioramento scolastico, in termini di interventi e iniziative. Possiamo riassumere dicendo che il clima scolastico è quindi un prodotto delle interazioni sociali tra gli studenti e gli insegnanti, il quale viene influenzato dai valori educativi e sociali e coinvolge non solo ciò che avviene ed è presente in classe ma anche in tutta la scuola. Il clima di classe è stato studiato in relazione ai risultati accademici e alle prestazioni individuali (Battistich et al., 1995; Griffith, 1999); alla cattiva condotta degli studenti, aggressività e problemi comportamentali (Battistich e Hom, 1997; Battistich et al., 1995; Kuperminc et al., 2001) così come a problemi di adattamento, difficoltà sociali e personali (Battistich et al., 1995).

3.1.1 Predittori del clima scolastico a livello di classe.

Le dinamiche all'interno della classe sono complesse e hanno aspetti simili al clima scolastico, in quanto coinvolgono le relazioni e le interazioni tra insegnanti e studenti, tra

pari, le percezioni e i comportamenti di studenti e insegnanti all'interno della classe (Montague e Rinaldi, 2001). È probabile che il clima di ogni classe vari all'interno di una singola scuola, difatti la composizione della classe e le caratteristiche degli insegnanti possono influenzare le esperienze degli studenti. La ricerca suggerisce che lo stile educativo e di gestione della classe degli insegnanti influenzi il tipo di clima e la struttura della classe stessa (Roland e Galloway, 2002). Un contributo importante nella definizione di clima di classe legato al ruolo degli insegnanti lo dà Lewin (1939) il quale individuò tre tipi di leadership dell'insegnante: 1. *Autoritaria*: l'insegnante gestisce personalmente il lavoro degli studenti, esprimendo direttamente critiche o approvazioni; 2. *Democratica*: l'insegnante lascia spazio agli studenti di discutere e decidere in modo condiviso le attività agendo comunque da guida; 3. *Permissiva*: da eccessiva libertà al gruppo classe, dando aiuto e supporto solo quando richiesto, il docente è come uno spettatore esterno del gruppo. Secondo Lewin il comportamento democratico è il migliore dal punto di vista della produttività e collaborazione all'interno della classe. Inoltre, insegnanti con pratiche che pongono enfasi sui lavori pro-sociali e sulla cooperazione sperimentano miglioramenti a livello di classe, osservando comportamenti positivi negli studenti (Salomone et al., 1996). Un altro potenziale predittore a livello classe delle percezioni del clima è l'esposizione prossimale degli studenti a comportamenti devianti o aggressivi all'interno della classe stessa. Sulla base della letteratura possiamo presupporre che i livelli di aggressività all'interno della classe influenzino il clima di classe percepito (Stormshak et al., 1999; Werthamer-Larsson et al., 1991; Wright et al., 1986). Sebbene il clima di classe e il clima scolastico si influenzino vicendevolmente e nonostante siano coinvolte nella loro definizione sia variabili collettive che individuali, gli studi a riguardo sono ancora pochi e difficilmente tengono conto contemporaneamente dei vari livelli che possono influenzare il clima di classe. A tal proposito, uno studio italiano di Vieno e colleghi del 2005 rivela che l'84% dell'effetto sul clima di classe è dovuto a fattori individuali (età, genere, stato socio economico...), l'11% a fattori a livello classe (per esempio regole e dinamiche di classe) e il 4% a fattori a livello scolastico. Questi risultati suggeriscono che quando si cerca di identificare e migliorare gli effetti del clima di classe sarebbe ottimale confrontare i più livelli dell'ecologia scolastica e le variabili individuali dei singoli studenti. (Griffith, 1999).

3.1.2. L'impatto del clima di classe sul benessere degli studenti.

Il clima di classe si riferisce alle più ampie caratteristiche ambientali di una scuola, inclusi valori e norme, relazioni tra insegnanti-studenti ed enfasi sull'apprendimento e sull'insegnamento (Thapa et al., 2013). La ricerca sul clima di classe si è concentrata a lungo sui risultati accademici (Good e Weinstein, 1986), tuttavia alcune ricerche indicano che il clima scolastico può avere delle ripercussioni anche su una più ampia gamma di aspetti, come per esempio l'autostima (Hoge et al., 1990) e il benessere socio-emotivo (Benson e Scales 2009; Hughes et al. 2008; Leventhal e Brooks-Gunn 2000; Li et al., 2010; Scale et al., 2006), per cui un forte senso di appartenenza scolastica risulta essere positivamente correlata ad un benessere psicologico in adolescenza (Oberl et al., 2010). Ricerche passate hanno rivelato che alti livelli di connessione scolastica agiscono come fattore di protezione per i giovani, per cui alti livelli di connessione scolastica risultano positivamente correlati all'autostima, all'impegno accademico, al rendimento scolastico, alla motivazione e all'adattamento a scuola (Anderman e Freeman, 2004; Furlong et al., 2003; Haynes et al., 1997). Al contrario, bassi livelli di connessione scolastica sono stati associati a un aumento del rischio di vittimizzazione tra pari (Skues et al. 2005; Giovane, 2004) e sintomi depressivi in adolescenza (Shochet et al. 2006). Inoltre, le relazioni di sostegno insegnante-studente sono associate a una migliore salute mentale degli adolescenti (Miller-Lewis et al., 2014; Wang et al., 2013). Al contrario, è stato riscontrato che un clima scolastico che enfatizza e considera come obiettivo primario il rendimento accademico è associato ad un malessere psicologico negli studenti. (Byrne et al., 2007; Hogberg et al., 2020). Lo studio dell'ambiente scolastico e di classe è molto importante, anche in ottica di prevenzione e intervento per promuovere il benessere negli adolescenti, considerando che è a scuola che i ragazzi di questa età passano la maggior parte del loro tempo e il peso che le interazioni tra pari assumono in questa fase di vita. Lo sviluppo durante gli anni dell'adolescenza è influenzato dalle relazioni tra l'individuo e il suo ambiente; infatti all'interno di un'ottica ecologica-sociale il processo di sviluppo si presenta come un processo relazionale bidirezionale, tra individuo e contesto (Theokas e Lerner, 2006).

3.2 Il clima di classe e il rapporto tra studenti e insegnanti.

Le relazioni tra studenti ed insegnanti sono fondamentali per il successo scolastico degli alunni e in quanto tali dovrebbero essere esplicitamente coinvolte negli interventi di prevenzione e promozione del benessere a livello scolastico. Le relazioni studenti-insegnanti si sviluppano nel corso dell'anno scolastico attraverso una complessa intersezione di atteggiamenti, comportamenti e interazioni tra studenti e insegnanti. Lo sviluppo delle relazioni studenti-insegnanti è un processo dinamico che si basa sulle convinzioni, sui valori e sulle capacità di entrambi i partecipanti (Coie et al., 1990). Formare relazioni forti e di supporto con gli insegnanti consente agli studenti di sentirsi più sicuri e protetti nell'ambiente scolastico, di sentirsi più competenti e di stabilire connessioni positive con i compagni ottenendo anche punteggi accademici più alti (Hamre et al., 2006). Al contrario il conflitto con gli insegnanti può collocare gli studenti su una traiettoria di fallimento scolastico e relazionale (Hamre et al., 2006). I bambini con migliori abilità sociali possono essere più abili a interagire in modo positivo con insegnanti e coetanei e gli insegnanti possono interpretare le interazioni positive come un riflesso non solo della competenza sociale, ma anche della competenza intellettuale (Brophy e Hancock, 1985). Sebbene la maggior parte del lavoro fino ad oggi si sia concentrato sui risultati accademici, vi sono prove crescenti che la percezione del sostegno da parte degli insegnanti influenzi anche l'adattamento psicologico degli studenti (Collarossi e Eccles, 2003). In letteratura sono presenti una serie di modelli che inquadrano in modo diverso le relazioni tra studenti-insegnanti e il ruolo che studenti e insegnanti svolgono nel formare le relazioni stesse. I ricercatori che vedono le relazioni studente-insegnante attraverso la lente teorica dell'*attaccamento*, le concettualizzano come estensioni della relazione genitore-figlio; di conseguenza per aiutare i bambini a sviluppare abilità comportamentali, sociali, cognitive ed emotive, sono necessarie relazioni calde, solidali e premurose caratterizzate da comunicazione aperta, fiducia e coinvolgimento (Baker et al., 1997). I ricercatori legati alle teorie sulla *motivazione* tendono a concentrarsi sul ruolo che gli insegnanti svolgono come istruttori efficaci, citando prove che gli studenti fanno affidamento non solo sul supporto scolastico che gli insegnanti possono fornire, ma anche sulla capacità degli insegnanti di aiutarli a sentirsi persone di successo al di fuori dei risultati accademici (Davis, 2001). Le *prospettive socio-culturali* sulle relazioni studente-insegnante introducono ancora un altro modo per

valutarne la qualità e l'impatto, concentrandosi sulle strutture associate a queste relazioni, andando a valutare come i sistemi scuola, famiglia e comunità interagiscono tra loro per influenzare la qualità della relazione studente-insegnante (Battistich et al., 2007). L'elemento comune alle diverse teorie è che le relazioni studente-insegnante influenzano profondamente il rendimento accademico e l'adattamento psicosociale degli studenti; infatti, sebbene i diversi modelli varino nella spiegazione di questi effetti, nessuno ne nega l'esistenza. Gli interventi a livello di clima scolastico possono influenzare il contatto e la qualità della relazione studenti-insegnante attraverso la ristrutturazione del tempo e della programmazione dei compiti, dell'assegnazione di spazi e risorse didattiche e dei valori della scuola (Pianta et al., 2002).

3.2.1 Percezioni adolescenziali delle relazioni studente-insegnante.

La prevenzione del disagio scolastico e l'incoraggiamento di risultati positivi per i giovani sembrano dipendere sia da relazioni positive con i coetanei della scuola che con gli insegnanti (Catalano et al., 2004). Le attuali teorie e misure per comprendere le relazioni tra studenti e insegnanti tendono a concentrarsi sulla reattività di un insegnante durante singoli episodi (Hamre & Pianta, 2010). Questi dati forniscono alcune informazioni importanti sulle relazioni studente-insegnante, ma potrebbero non comprendere la storia e il contesto all'interno della classe specifica. Inoltre, questi approcci osservativi incentrati sull'adulto trascurano l'esperienza unica e personale della scuola per gli adolescenti. Condizioni contestuali al di fuori dell'ambito scolastico, come il rischio economico familiare, possono influenzare la capacità di un adolescente di sviluppare relazioni scolastiche in grado di soddisfare i bisogni di appartenenza e di relazione (Connell et al., 1995). I giovani valutano continuamente come credono che gli altri li percepiscono e i modelli di interpretazione di queste autovalutazioni spesso si legano allo stress vissuto da parte dell'adolescente (Spencer 1999). All'interno delle classi, gli insegnanti creano aspettative nei confronti dei loro studenti spesso focalizzate sui risultati accademici previsti (Brophy, 1983; Davis, 2003). Le aspettative differenziali degli insegnanti possono avere conseguenze negative per gli studenti, i quali sono consapevoli che vi sia una differenza nel modo in cui vengono valutati, diversità che si potrebbe tradurre in un comportamento provocatorio e non ottimale degli studenti (Brattesani et al., 1984; Kuklinski & Weinstein, 2000; Weinstein, 1983). Sebbene molte valutazioni degli

insegnanti possano essere sia appropriate che accurate, resta che molte potrebbero non esserlo (Brophy, 1983). Queste aspettative ingiuste possono essere basate su valutazioni errate, modelli di interazione controproducenti che lo studente ha appreso da precedenti cattive relazioni con gli insegnanti (Davis, 2006) o anche essere influenzate dalla provenienza o dall'etnia degli studenti (McKown & Weinstein, 2008). Qualunque sia la loro origine, e in una certa misura anche la loro accuratezza, queste aspettative possono legarsi a modalità differenti di relazione da parte dell'insegnante, portando anche a conseguenze spiacevoli, come un rendimento ridotto di quegli studenti che percepiscono di ricevere un sostegno minore (Brattesani et al., 1984; Kuklinski & Weinstein, 2000). Gli studenti che provano ansia, apprensione o alienazione a causa della negatività percepita del clima della classe o delle relazioni negative studente-insegnante possono essere scoraggiati da qualsiasi tentativo successivo di formare legami interpersonali con l'insegnante (Bernstein-Yamashiro, 2004) o impegnarsi in carriere accademiche future (Connell et al., 1995).

3.3 Il clima di classe e i rapporti tra pari in adolescenza.

Precedenti ricerche hanno studiato le associazioni tra le caratteristiche scolastiche e la salute mentale degli adolescenti, concentrandosi su fattori demografici della scuola, come numero di iscritti, dimensione dell'istituto, la composizione di genere, etnia degli studenti e il reddito delle famiglie (Saab e Klinger, 2010; Vas et al., 2014). Tuttavia, affinché si abbia un quadro completo ed efficace, anche in termini di intervento, è necessario considerare il clima scolastico e di classe come variabile di riferimento per il benessere psico-sociale degli studenti. L'adolescenza segna un periodo di sviluppo in cui le relazioni tra pari crescono e le influenze sociali diventano sempre più complesse (Nelson et al., 2005). Gli adolescenti passano dalle amicizie diadiche che tendono a caratterizzare l'infanzia, verso reti sociali sempre più ampie, spesso con un'enfasi maggiore sulla posizione sociale e sulla popolarità (Bowker & Ramsay, 2016). Comprendere la natura e la misura in cui le relazioni tra pari influenzano la salute mentale potrebbe offrire informazioni sulla progettazione degli interventi scolastici. A tal proposito è noto che una buona qualità delle relazioni tra pari è associata alla salute psico-emotiva degli individui (Roach, 2018), mentre il conflitto tra pari e la vittimizzazione da parte dei pari sono associate a un aumentato rischio di problemi di salute mentale (Patalay e Fitzsimons,

2016). Le relazioni tra pari e il clima scolastico insieme sono due domini ecologico-sociali che influenzano lo sviluppo adolescenziale. Uno studio interessante di Long e colleghi del 2020 ha come obiettivo principale quello di stimare simultaneamente le associazioni tra le relazioni tra pari a scuola, il clima scolastico e il benessere psicologico degli adolescenti. Lo studio tramite un approccio ecologico-sociale include le dimensioni delle relazioni tra pari relative alla popolarità nel gruppo dei pari e alla quantità dei rapporti di amicizia. Sulla base di ricerche precedenti che hanno dimostrato l'importanza dello stato sociale durante l'adolescenza (Bowker & Ramsay, 2016; Sweeting & Hunt, 2014), gli autori si aspettavano che essere popolari e avere molte amicizie sarebbe stato associato ad una migliore salute mentale. Il presente studio ha come campione 2.571 studenti di età compresa tra 15 e 16 anni e le misure prevedevano: la salute mentale degli adolescenti misurata utilizzando il *General Health Questionnaire-12* (GHQ-12; Goldberg & Williams, 1988), la vittimizzazione da parte dei coetanei misurata mediante una scala a 8 voci basata su precedenti studi sul bullismo (Whitney & Smith, 1993), la popolarità auto-valutata misurata chiedendo agli adolescenti di indicare su una scala da 1 a 10: "Quanto sei popolare rispetto al resto del gruppo del tuo stesso anno", il supporto sociale tra pari valutato tramite l'ITEM: "Racconto ai miei amici i miei problemi e guai" (risposte: quasi sempre; a volte; mai), la popolarità tra pari e la dimensione della rete di amicizia sono state misurate utilizzando dati sociometrici raccolti sotto forma di nomine di amicizia. I risultati mostrano che la popolarità auto-valutata era associata negativamente a punteggi del GHQ-12, mentre il supporto sociale tra pari e la vittimizzazione da parte dei pari erano positivamente associate a punteggi del GHQ-12. Tutte le variabili del clima scolastico hanno mostrato associazioni significative con il GHQ-12, con punteggi più bassi tra coloro che riferivano un maggior senso di appartenenza alla scuola, migliori relazioni con gli insegnanti e un maggior senso di inclusione tra pari. Al contrario, la pressione percepita per gli esami era associata a punteggi del GHQ-12 più elevati. Il presente studio sottolinea che i diversi livelli che compongono il clima di classe sono di fatto correlati alla salute mentale, tra cui quindi anche il rapporto tra pari.

3.3.1 I rapporti tra pari e i sintomi di ansia sociale e depressione in adolescenza.

I sintomi della depressione e dell'ansia sociale sono particolarmente importanti durante l'adolescenza, poiché entrambi sono comuni (Birmaher et al., 1996; La Greca & Lopez, 1998; Petersen et al., 1993) e possono essere fattori di rischio di difficoltà psico-sociali anche in età adulta (Aalto-Setälä et al., 2002; Devine et al., 1994). Inoltre, è stata osservata una associazione tra la sintomatologia d'ansia e depressione con deficit nella regolazione emotiva (Birmaher et al., 1996; Moutier & Stein, 1999; McLaughlin et al., 2011). Uno studio di La Greca e Harrison del 2005 ha esaminato più livelli di funzionamento interpersonale come potenziali fattori di rischio e/o di protezione per i sintomi della depressione e dell'ansia sociale. In particolare, lo studio si è concentrato sulle relazioni generali tra pari (affiliazione ai gruppi dei pari, vittimizzazione tra pari), migliori amicizie e relazioni romantiche. I partecipanti erano 421 adolescenti, con un'età compresa tra i 14 e i 19 anni. Le misure dello studio includono il *Peer Crowd Questionnaire* (Brown, 1990; La Greca et al., 2001), il *Revised Peer Experiences Questionnaire* (Prinstein et al., 2001), il *Network of Relationship Inventory-Revised* (Furman & Buhrmester, 1985), la *Social Anxiety Scale for Adolescents* (La Greca & Lopez, 1998) e il *Beck Depression Inventory* (Beck & Steer, 1987). I risultati indicano che molteplici aspetti delle relazioni tra pari e delle relazioni strette degli adolescenti (di tipo amicale o romantico) hanno una correlazione con sintomi di tipo ansioso e depressivo. (Tab. 7)

	2	3	4	5	6	7^	8^	9	10
Gruppo di popolari	- .28**	-.01	-.02	.12	.02	.01	.00	-.14*	-.14*
Gruppi di non popolari	1.00	.00	.08	-.08	.07	.02	.04	-.08	.04
Vittimizzazione relazionale		1.00	.52**	-.08	.24**	-.09	.21**	.43**	.34**
Vittimizzazione diretta			1.00	-.05	.33**	-.06	.25**	.17**	.25**
Aspetti positivi dei rapporti amicali				1.00	-.24**	.20*	-.10	-.18**	-.04
Aspetti negativi dei rapporti amicali					1.00	-.25**	.51**	.21**	.25**
Aspetti positivi delle relazioni romantiche ^						1.00	-.13	-.19*	-.14
Aspetti negativi delle relazioni romantiche^							1.00	.15	.38**
Ansia sociale								1.00	.39**
Sintomi depressivi									1.00

Tab. 7: ^Sono inclusi solo gli adolescenti che hanno riferito di avere una relazione romantica; n=230. * $p < .01$. ** $p < .001$.

Per riassumere, a seguito di ulteriori analisi di regressione gerarchica per la previsione di ansia sociale e depressione emerge che le affiliazioni tra i coetanei, le interazioni positive

con i migliori amici e la presenza di relazioni romantiche negli adolescenti sembrano "proteggere" gli adolescenti dai sentimenti di ansia sociale, mentre la vittimizzazione relazionale e le caratteristiche negative delle amicizie possono contribuire a sentimenti di ansia sociale. Inoltre, l'affiliazione degli adolescenti con un gruppo di pari popolari sembrava offrire una certa protezione contro l'affetto depressivo, ma la vittimizzazione relazionale e l'aver delle amicizie con caratteristiche negative erano fattori chiave associati anche ai sintomi depressivi. In particolare, la vittimizzazione relazionale era un predittore sostanziale sia dell'ansia sociale che dei sintomi depressivi.

3.3.2 Influenza del senso di appartenenza scolastica e del rapporto tra pari per il benessere soggettivo in pre-adolescenza.

La ricerca supporta l'idea che il benessere soggettivo (un termine generico che riguarda la valutazione di un individuo della propria vita) sia un costrutto importante per comprendere il benessere psicologico e la salute mentale generale (Diener e Diener 2009; Gilman e Huebner 2003; Proctor et al. 2009). Il benessere soggettivo può includere giudizi cognitivi, come la soddisfazione per la vita o risposte emotive agli eventi, come provare emozioni positive (Diener e Diener 2009). La soddisfazione di vita è un costrutto importante perché è strettamente associato alla felicità, nonché a una serie di risultati positivi personali, comportamentali, psicologici e sociali (Diener 2009; Lyubomirsky et al., 2005). A tal proposito è importante riportare uno studio di Oberle e colleghi del 2011 i quali indagano il benessere soggettivo in un ampio campione di preadolescenti. L'obiettivo di questo studio era quello di rivelare l'importanza dei tratti personali positivi e delle relazioni di supporto in contesti evolutivi come la scuola, in relazione alla soddisfazione per la vita. In accordo con l'approccio ecologico dello sviluppo (Bronfenbrenner 1989) gli autori hanno definito le risorse ecologiche nel contesto della famiglia, dei pari, della scuola e della comunità (es. sostegno dei genitori, relazioni positive tra pari, appartenenza scolastica, sostegno della comunità) come particolarmente critiche durante il periodo della prima adolescenza (Theokas et al. 2005). Per quanto riguarda il senso di appartenenza scolastica e al rapporto tra pari, il primo è stato valutato tramite il *Sense of School as a Community Scale* di 14 voci sviluppato dal Developmental Studies Center, mentre le relazioni positive tra pari degli studenti sono state misurate mediante la sottoscala Relazioni con i pari del *Resiliency Inventory* (RI; Noam e

Goldstein 1998; Canzone 2003). Emerge che le relazioni positive tra pari erano importanti predittori del benessere psicologico e sociale nell'adolescenza. Inoltre, un alto senso di appartenenza scolastica era positivamente e significativamente associato alla soddisfazione di vita degli studenti. Uno dei contributi più importanti di questo studio sta nella constatazione che le relazioni positive con i coetanei e un forte senso di appartenenza scolastica fossero significativamente e positivamente correlate alla soddisfazione di vita, un aspetto critico per il benessere nella prima adolescenza. Questi risultati sono rilevanti perché identificano quelle che sono le aree fondamentali per promuovere uno sviluppo positivo dei giovani al di fuori della famiglia e sono significative se si tiene conto della grande quantità di tempo che i preadolescenti e adolescenti trascorrono con i loro coetanei, in particolare a scuola.

3.4 Il clima scolastico e il senso di sicurezza percepito in adolescenza.

Il clima scolastico è spesso associato e visto attraverso la lente della sicurezza scolastica. Un corpus significativo di ricerca postula che ambienti scolastici sicuri sono essenziali per l'apprendimento (ad es. Cornell & Mayer, 2010; Craig et al., 2010; Safe Schools Action Team, 2008). La definizione di sicurezza scolastica è spesso soggettiva e definita dalla propria posizione sociale, dalle esperienze culturali e dal contesto scolastico di appartenenza (Cornell & Mayer, 2010; Williams, 2005). Nel campo della ricerca sulla sicurezza scolastica, questa era inizialmente definita come l'assenza di armi e/o omicidi all'interno di contesti scolastici (Skiba et al., 2006). Con il tempo la definizione della sicurezza scolastica si è evoluta, attualmente quando si parla di sicurezza scolastica ci si riferisce non solo alla presenza e/o assenza di azioni violente, ma si presta maggiore attenzione a tutti i comportamenti possibilmente ostili e negativi all'interno delle scuole, che potrebbero far sentire gli alunni in qualche modo insicuri (Skiba et al., 2006). Un ambiente scolastico sicuro viene descritto in relazione agli studenti e ai loro sentimenti di sicurezza in relazione ad un ambiente ordinato e libero da bullismo, vittimizzazione e violenza (Cornell e Mayer, 2010; Mayer e Furlong, 2010; Robinson e Espelage, 2011). La letteratura è d'accordo nel ritenere che clima scolastico, sentimenti di connessione scolastica e sicurezza personale siano alcune delle variabili più importanti per valutare il livello di sicurezza percepito nelle scuole (Gottfredson, 2001; Greene, 2005; Karcher, 2004; Whitlock, 2006).

3.4.1 Il senso di sicurezza percepito: effetti sul benessere individuale degli adolescenti.

Diversi fattori legati alla scuola sono associati a problemi nel benessere psico-sociale degli studenti, come essere vittime di bullismo in classe (Jansz et al., 2008; Woods et al., 2009), assenze scolastiche (Brook e Heim, 1993) e testimonianze di violenza scolastica (Jansz et al., 2008). Studi recenti suggeriscono che una sensazione di insicurezza a scuola può essere determinante nell'insorgenza di disagio psicologico negli alunni (Boxer et al. 2003; Janosz et al. 2008; National Center for Education Statistics 1997; Mijanovich e Weitzman 2003). La sicurezza è un tema rilevante perché gli adolescenti trascorrono gran parte della loro giornata a scuola e un numero considerevole di adolescenti si sente insicuro (Mijanovich e Weitzman, 2003; National Center for Education Statistics, 1997). La sicurezza scolastica percepita è spesso oggetto di indagine, principalmente in relazione alla violenza assistita all'interno degli ambienti scolastici (Boxer et al., 2003; Janosz et al., 2008), al comportamento di bullismo (Felix et al., 2009; Glew et al., 2005, 2008) e ai progetti di intervento per aumentare la sicurezza a scuola (Derzon et al., 2011; Patton et al., 2000). Koglin e Petermann (2008) hanno dimostrato che una scarsa sicurezza scolastica va di pari passo con una maggiore insorgenza di disturbi psicologici di tipo internalizzante. Similmente, Ozer e Weinstein (2004) hanno dimostrato che la sicurezza scolastica percepita era protettiva per i sintomi depressivi. Inoltre, le esperienze scolastiche positive e la sicurezza percepita sono associate a un minor numero di problemi di salute mentale (Garmezy 1991; Meltzer et al. 2007). In particolare, uno studio di Nijs et al., del 2014 ha indagato se la sicurezza scolastica percepita fosse correlata a problemi di salute mentale. In un campione di 11.130 studenti dagli 11 ai 19, i ricercatori hanno analizzato la relazione tra la sicurezza scolastica percepita, i comportamenti prosociali e i problemi di salute mentale utilizzando analisi di regressione logistica multipla. I problemi di salute mentale sono stati definiti da un punteggio nella gamma clinica del *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman et al. 1998). La sicurezza scolastica percepita è stata misurata da un'unica domanda: "Ti sei mai sentito insicuro a scuola?". La domanda è stata valutata su una scala di 4 punti: "mai", "a volte", "spesso" e "molto spesso". Dai risultati emerge che la sicurezza scolastica è fortemente associata a tre sotto-scale del SDQ. L'associazione tra sicurezza scolastica e comportamento prosociale differiva in relazione alla frequenza dell'insicurezza percepita. Gli adolescenti che si sentivano "a volte insicuri" mostravano un comportamento maggiormente pro-sociale

(OR = 1,25, IC 95% 1,06–1,48, $p < .01$). Gli adolescenti che si sentivano "molto spesso non sicuri" mostravano un comportamento pro-sociale minore (OR = 0,51, IC 95% 0,33–0,80, $p < 0,01$). In sintesi, questo studio supporta l'idea che il senso di sicurezza scolastica è parte dei fattori di rischio e/o protezione per il benessere psicologico degli studenti, infatti un senso di sicurezza percepita basso può essere associato a disturbi di tipo emotivo, relazionale e di condotta.

3.5 La relazione tra il clima scolastico, la vittimizzazione e il benessere psicologico in adolescenti con disturbi emotivi e comportamentali.

Un obiettivo della massima importanza per tutti gli istituti scolastici dovrebbe essere ridurre il divario di opportunità tra i sottogruppi di studenti creando al contempo un clima scolastico sicuro e positivo che riduca la probabilità di vittimizzazione tra pari e promuova la salute mentale (US Department of Education, 2014). Le scuole dovrebbero creare un clima scolastico positivo per aumentare il benessere sociale e il rendimento scolastico di tutti gli studenti (Cohen et al., 2009), preparandoli a diventare collaboratori adulti di successo in una comunità più ampia (Horner e Sugai, 2009). È meno probabile che il bullismo e la vittimizzazione si verifichino nelle scuole in cui gli studenti vivono un clima scolastico positivo, caratterizzato da norme sociali che promuovono comportamenti pro-sociali, relazioni positive e di supporto dove gli studenti si sentono al sicuro da danni e umiliazioni (Espelage, Low e Jimerson, 2014). Thapa et al. (2013) hanno evidenziato che le scuole con un clima scolastico positivo tendono ad avere studenti con risultati accademici migliori. Al contrario scuole con climi negativi sono associate a scarsi risultati degli studenti, incidenti disciplinari più elevati, problemi sociali, emotivi e comportamentali, accompagnati da frustrazione e insoddisfazione degli insegnanti (Thapa et al., 2013). I climi scolastici negativi caratterizzati da una scarsa connessione tra studenti, mancanza di relazioni premurose e di fiducia tra studenti-insegnanti possono aumentare i tassi di aggressività e vittimizzazione degli studenti e ridurre la probabilità che gli studenti vittime di bullismo cerchino aiuto (Basso e Van Ryzin, 2014). La letteratura evidenzia tassi più elevati di sospensione, esclusione e fallimento scolastico tra gli studenti appartenenti a gruppi minoritari, compresi gli studenti con disturbi emotivi e comportamentali (Wagner & Cameto, 2004). Tale categoria presenta anche un alto rischio di rifiuto dei pari, interazioni negative con gli

insegnanti e isolamento dalla loro comunità (Dunlap et al., 2006), nonché i più alti tassi di disoccupazione, abuso di sostanze e problemi di salute mentale (Consiglio nazionale delle ricerche e Istituto di Medicina, 2009; Wagner et al., 2005). Uno studio di La Salle et al., del 2018 si pone l'obiettivo di valutare l'impatto del clima scolastico in alunni con disturbi emotivi e/o del comportamento. Il campione era costituito da preadolescenti e adolescenti delle scuole medie della Georgia (N=126.553). Gli strumenti utilizzati erano tre sotto-scale del *Georgia Student Health Survey 2.0* (GSHS 2.0; Georgia Department of Education, La Salle e Meiers, 2016): clima scolastico, vittimizzazione tra pari (valuta le percezioni degli studenti sulle relazioni negative degli studenti, comprese le minacce e il bullismo) e salute mentale (valuta la frequenza con cui uno studente ha sperimentato specifici sintomi psicologici o fisici negli ultimi 30 giorni). I risultati hanno messo in evidenza che gli studenti con disturbi emotivi e comportamentali riportano percezioni significativamente più basse del clima scolastico, tassi più elevati di vittimizzazione tra pari e più problemi di salute mentale rispetto alle controparti senza disturbi. Tali differenze possono essere attribuite alla difficoltà che il gruppo con disturbi emotivi e comportamentali può avere nell'intraprendere e mantenere relazioni interpersonali positive con i pari; coloro che presentano tali disturbi possono sentirsi isolati o presi di mira dai coetanei a causa di deficit nel funzionamento sociale ed emotivo come immaturità emotiva, percezioni errate dei segnali sociali nell'ambiente e comportamenti inappropriati (Blake et al., 2012). Inoltre, percezioni negative del clima scolastico in studenti con disturbi emotivi e comportamentali sono risultati associati anche a livelli più alti di vittimizzazione tra pari. Questi risultati sono coerenti con ricerche precedenti a sostegno dell'influenza del clima scolastico sul benessere degli studenti (Bradshaw et al., 2009; Koth et al., 2008; Blake et al., 2012). Anche la salute mentale prevedeva significativamente la vittimizzazione dei pari, in particolare gli individui con disturbi emotivi e comportamentali avevano una percezione significativamente più bassa del clima scolastico e maggiori problemi di salute mentale, esponendoli così a un rischio maggiore di vittimizzazione tra pari nel campione attuale. Alla luce di questo studio sia il clima scolastico che la salute mentale dovrebbero essere considerati quando si identificano gli sforzi di prevenzione e intervento per tutti gli studenti, ma soprattutto per gruppi con disagio di tipo emotivo o comportamentale. La vittimizzazione tra pari è una questione critica per gli studenti, che può inibire la loro capacità di accedere

completamente all'ambiente educativo in un modo che favorisca il loro sviluppo accademico, sociale, emotivo e comportamentale.

Capitolo 4: La ricerca.

4.1 Obiettivi e ipotesi di ricerca.

Lo scopo del presente studio è valutare il ruolo del clima di classe percepito nella relazione tra la gelotofobia e la regolazione emotiva in un campione di preadolescenti italiani.

Domande di ricerca:

1. Esiste un'associazione tra disregolazione emotiva e gelotofobia ?
2. Alti livelli di gelotofobia e/o difficoltà nella regolazione emotiva sono associati negativamente alla qualità del clima di classe percepito?
3. Il clima di classe percepito agisce come fattore di moderazione nella relazione tra disregolazione emotiva e gelotofobia?

Nello specifico, sulla base della letteratura descritta nei capitoli precedenti (Ruch et al., 2009; Weiss et al., 2012; Davidson et al., 2000; Carthy et al., 2010), ci aspettiamo di trovare un'associazione positiva tra disregolazione emotiva e gelotofobia, a conferma degli studi che vedono le difficoltà nella regolazione emotiva come possibili fattori di rischio per il disturbo (McLaughlin et al., 2009; 2011; Weiss et al., 2012).

Sulla base dei risultati di ricerche precedenti, che hanno evidenziato l'impatto del clima di classe percepito sul benessere psicologico ed emotivo degli studenti (Hoge et al., 1990; Oberl et al., 2010; Nijs et al., 2014; National Center for Education Statistics, 1997), e coerentemente con i risultati dello studio di La Salle et al. (2018) sulla percezione del clima scolastico in studenti con disturbi emotivi e del comportamento, ipotizziamo che alti livelli di gelotofobia e difficoltà nella regolazione emotiva siano associati ad una percezione più negativa del clima di classe.

Infine, a livello esplorativo, si vuole indagare se il clima di classe percepito possa moderare la relazione tra disregolazione emotiva e gelotofobia agendo come potenziale fattore di protezione. In particolare ci aspettiamo che l'associazione tra gelotofobia e disregolazione emotiva sia più forte quando il clima di classe è percepito negativamente. Per quanto riguarda le diverse dimensioni del clima di classe, ipotizziamo che avere buone relazioni tra pari possa agire come fattore di moderazione nella relazione disregolazione emotiva – gelotofobia, così come accade per l'ansia sociale (La Greca e

Harrison, 2005; Oberle et al., 2011). Similmente, si ipotizza il medesimo effetto di moderazione giocato sul senso di sicurezza percepito: la letteratura riporta che un livello basso di sicurezza scolastica percepita può agire come fattore di rischio per i disturbi psicologici di tipo internalizzante (Koglin e Petermann, 2008; Nijs et al., 2014).

4.2 Partecipanti

Il campione della ricerca è composto da studenti della scuola secondaria di primo grado di alcune regioni del Nord Italia. Per reclutare gli studenti sono stati presi contatti telefonici e via mail con le scuole, a seguito della approvazione del dirigente scolastico sono state individuate dai docenti le classi interessate ed è stato richiesto ai genitori il consenso alla partecipazione del/la figlio/a alla ricerca. I/le ragazzi/e che non avevano il permesso di partecipare alla ricerca hanno svolto altre attività scolastiche decise dall'insegnante. Il numero totale di studenti contattati è 976, mentre gli studenti che hanno avuto il consenso dei genitori e preso parte alla ricerca sono 859 (88%). Sono stati successivamente esclusi dalle analisi 35 studenti, a causa di una assenza ad una delle due somministrazioni e/o per impossibilità ad appaiare i codici e/o per la presenza di risposte mancanti in una delle scale utilizzate. Il campione totale considerato nelle analisi è quindi di 824 studenti e studentesse, di cui 433 maschi e 391 femmine, dagli 11 ai 14 anni (Media: 11 anni, 10 mesi; $DS = 9$ mesi).

4.3 Strumenti

Gli strumenti utilizzati per la ricerca sono:

- *GELOPH <15>* (Ruch e Proyer, 2008a): per valutare i livelli di gelotofobia è stata utilizzata la versione italiana del GELOPH <15> (Forabosco, G., Dore, M., Ruch, W., & Proyer, R. T.; 2009), un questionario self report composto da 15 item. Gli item sono a formulazione positiva con una scala di risposta di 5 punti da 1 = "in completo disaccordo" fino a 5 = "pienamente d'accordo". L'affidabilità della scala è $\alpha = .85$.

Di seguito alcuni esempi di item:

1. Se si ride in mia presenza divento sospettoso/a.
2. Evito di espormi in pubblico perché ho paura che la gente si accorga della mia insicurezza e si prenda gioco di me.

3. Quando degli estranei ridono in mia presenza lo considero spesso collegato a me personalmente.
4. Trovo difficile sostenere un contatto visivo perché ho paura di essere valutato/a in modo negativo.
5. Quando qualcuno fa dei commenti umoristici su di me mi sento paralizzare.

- *The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF 18 - Kaufman et al., 2016)*: per valutare le difficoltà di regolazione emotiva è stato utilizzato lo strumento self-report DERS-SF 18, nella sua traduzione in italiano. Si tratta della versione ridotta del DERS 36 (Gratz and Roemer, 2004), è composto da sei sottoscale, ognuna delle quali presenta tre domande, per un totale di 18 item, su una scala di risposta di 5 punti da 1 = “quasi mai” e 5 = “quasi sempre”. Sono state utilizzate tutte le sottoscale, che si dividono in: strategie, mancanza di accettazione, impulsività, obiettivi, consapevolezza e chiarezza. Il DERS-SF 18 ha il potenziale di valutare in modo valido e affidabile la regolazione delle emozioni, nonostante comprenda la metà degli item della versione originale. L'affidabilità della scala è $\alpha = .86$.

Di seguito alcuni esempi di item divisi per sottoscale:

- *Strategie*: Quando sono turbato, credo che finirò per sentirmi depresso
 - *Mancanza di accettazione*: Quando sono turbato, mi imbarazza sentirmi in quel modo
 - *Impulsività*: Quando sono turbato, perdo il controllo
 - *Obiettivi*: Quando sono turbato, ho delle difficoltà a concentrarmi
 - *Consapevolezza*: Presto attenzione a come mi sento (r)
 - *Chiarezza*: Non ho idea di come mi sento
- *Delaware School Climate Scale (DSCS - Bear, G., Yang, C., Harris, A., Mantz, L., Hearn, S., & Boyer, D.; 2019)*: le aree del clima scolastico valutate dall'indagine sono state misurate con le sottoscale: relazioni insegnante-studenti, relazioni studenti, senso di sicurezza. Gli item utilizzati in totale sono 13, così suddivisi: 5 per la valutazione delle relazioni insegnante-studente, 5 per le

relazioni tra studenti e 3 per la sicurezza scolastica. La scala di risposta è su 5 punti da 1 “per niente d’accordo” a 5 “completamente d’accordo”. Il livello di affidabilità della sottoscala relazione insegnanti-studenti è di $\alpha = .86$; della sottoscala studenti-studenti $\alpha = .84$ e del senso di sicurezza $\alpha = .81$.

Di seguito alcuni esempi di item divisi per sottoscale:

- *Relazioni insegnanti-studenti*: Gli insegnanti trattano tutti gli studenti con rispetto
- *Relazioni studenti-studenti*: Gli studenti si trattano con rispetto
- *Senso di sicurezza*: Gli studenti si sentono al sicuro

4.4 Procedura

In sede di somministrazione è stata chiesta l’adesione orale dei partecipanti, dopo aver spiegato loro in cosa consiste la ricerca e i suoi obiettivi. La somministrazione dei questionari è avvenuta in tre momenti distinti: due somministrazioni a distanza di 7-10 giorni a fine novembre-inizio dicembre 2021 ed una somministrazione a fine aprile-inizio maggio 2022. Ogni somministrazione ha avuto la durata di circa 40 minuti. I questionari sono stati effettuati tramite pc in aula informatica attraverso i computer della scuola. Per quanto riguarda lo studio presentato in questa sede, sono stati considerati i dati raccolti nelle prime due somministrazioni.

4.5 Risultati

4.5.1 Statistiche descrittive.

Le statistiche descrittive sono riportate in tabella 8. Per verificare se ci fossero differenze di genere nelle variabili considerate è stato condotto un *t-test* per campioni indipendenti. La dimensione dell’effetto è espressa attraverso il *d* di Cohen.

Dai risultati dei *t-test* per campioni indipendenti è emerso che le femmine ottengono punteggi più alti dei maschi per quanto riguarda i livelli di gelotofobia e difficoltà nella regolazione emotiva. Non sono, invece, emerse differenze per quanto riguarda le tre dimensioni del clima di classe.

	Campione globale				Maschi		Femmine		<i>t</i> (822)	<i>d</i>
	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>		
Gelotofobia	1	5	2.39	.69	2.30	.66	2.48	.71	-3.85***	.27
Difficoltà nella regolazione emotiva	1	4.72	2.55	.68	2.41	.62	2.71	.71	-6.62***	.46
Relazioni insegnanti- studenti	1	5	3.60	.90	3.60	.91	3.59	.89	.21	.01
Relazioni studenti-studenti	1	5	3.34	.82	3.36	.85	3.33	.79	.53	.02
Senso di sicurezza	1	5	3.51	.92	3.52	.95	3.50	.90	.32	.04

Nota: *** $p < .001$

Tabella 8: Risultati delle statistiche descrittive

4.5.2. Correlazioni bivariate.

In tabella 9 sono riportate le correlazioni bivariate nel campione generale tra le variabili considerate in questo studio. Quello che emerge è una correlazione significativa e positiva tra la difficoltà nella regolazione emotiva e la gelotofobia. Inoltre, emerge una correlazione negativa e significativa tra le tre dimensioni del clima di classe percepito con la gelotofobia e la disregolazione emotiva. Inoltre, il senso di sicurezza sebbene sia negativamente e significativamente correlato con la gelotofobia e le difficoltà di regolazione emotiva, non risulta più forte rispetto alle altre dimensioni del clima di classe, come invece era stato ipotizzato, così come non lo è la dimensione dei rapporti tra

pari. Notiamo che la dimensione delle correlazioni tra il clima di classe percepito (in ogni sua dimensione) e la gelotofobia, seppur significative, sono molto piccole. Le dimensioni del clima di classe percepito sono associate positivamente e significativamente tra loro, notiamo che la correlazione più forte è tra senso di sicurezza percepito e relazioni tra insegnanti-studenti.

	1.	2.	3.	4.
1. Gelotofobia	-			
2. Difficoltà nella regolazione emotiva	.57***	-		
3. Relazioni insegnanti-studenti	-.10**	-.23***	-	
4. Relazioni studenti-studenti	-.12**	-.20***	.36***	-
5. Senso di sicurezza	-.11**	-.21***	.64***	.46***

Nota. ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tab. 9: Correlazioni bivariate tra le variabili dello studio.

Le medesime correlazioni sono state svolte separatamente per maschi e femmine (Tabella 10) e le associazioni tra variabili appaiono simili a quelle emerse per il campione generale, fatta eccezione per le correlazioni tra la gelotofobia e due dimensioni del clima di classe (relazioni insegnanti-studenti e senso di sicurezza), che risultano più forti nel campione femminile.

		1.	2.	3.	4.
MASCHI	1. Gelotofobia	-			
	2. Difficoltà nella regolazione emotiva	.51***	-		
	3. Relazioni insegnanti-studenti	-.06	-.24***	-	
	4. Relazioni studenti-studenti	-.11*	-.20***	.37***	-
	5. Senso di sicurezza	-.02	-.19***	.64***	.46***
FEMMINE	1. Gelotofobia	-			
	2. Difficoltà nella regolazione emotiva	.60***	-		
	3. Relazioni insegnanti-studenti	-.15**	-.23***	-	
	4. Relazioni studenti-studenti	-.12*	-.19***	.34***	-
	5. Senso di sicurezza	-.21***	-.23***	.63***	.46***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tab. 10: Correlazioni bivariate tra le variabili dello studio divise per maschi e femmine.

4.5.3 Risultati di regressione lineare.

Al fine di rispondere alla terza domanda di ricerca è stata condotta un'analisi di regressione lineare, per testare il possibile ruolo di moderazione giocato dal clima di classe nella relazione tra difficoltà nella regolazione emotiva e gelotofobia.

Le variabili sono state centrate sulla media e le interazioni di interesse sono state calcolate come prodotto delle variabili centrate.

In una prima fase, alla luce di quanto emerso a livello correlazionale, sono state inserite anche le interazioni a due e tre vie tra sesso, dimensioni del clima di classe e difficoltà di regolazione emotiva. Nessuna interazione a tre vie è risultata significativa e, in un'ottica di parsimonia, sono state escluse dal modello. I risultati del modello finale sono sintetizzati in tabella 11.

Il modello spiega il 33% della varianza della gelotofobia ($F_{(12,812)} = 33.61, p < .001$).

Gelotofobia					
	B	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sesso	.01	.04	.004	.13	.898
A. Difficoltà nella regolazione emotiva	.59	.06	.56	9.97	<.001
B. Relazioni insegnanti-studenti	-.05	.05	-.06	-.94	.347
C. Relazioni studenti-studenti	-.10	.03	-.01	-.38	.707
D. Sicurezza a scuola	-.01	.03	-.02	-.44	.659
A x B	-.16	.06	-.14	-2.74	.007
A x C	-.01	.04	-.01	-.13	.900
A x D	.01	.04	.01	-.15	.881
A x Sesso	.03	.06	.02	.44	.659
B x Sesso	.04	.06	.03	.59	.556
C x Sesso	.07	.06	.05	1.15	.252
D x Sesso	-.16	.06	-.14	-2.67	.008
<i>R</i> ²	.33				

F 33.61 ($p < .001$)

df 12, 812

Tabella 11: Regressioni lineari relative all'associazione tra gelotofobia, difficoltà nella regolazione emotiva e clima di classe

Come ipotizzato la gelotofobia risulta positivamente associata alla presenza di difficoltà nella regolazione emotiva. Inoltre, emergono due interazioni significative, tra difficoltà nella regolazione emotiva e la qualità delle relazioni insegnanti-studenti e tra sesso e senso di sicurezza. Le due interazioni sono rappresentate rispettivamente in figura 5 e in figura 6.

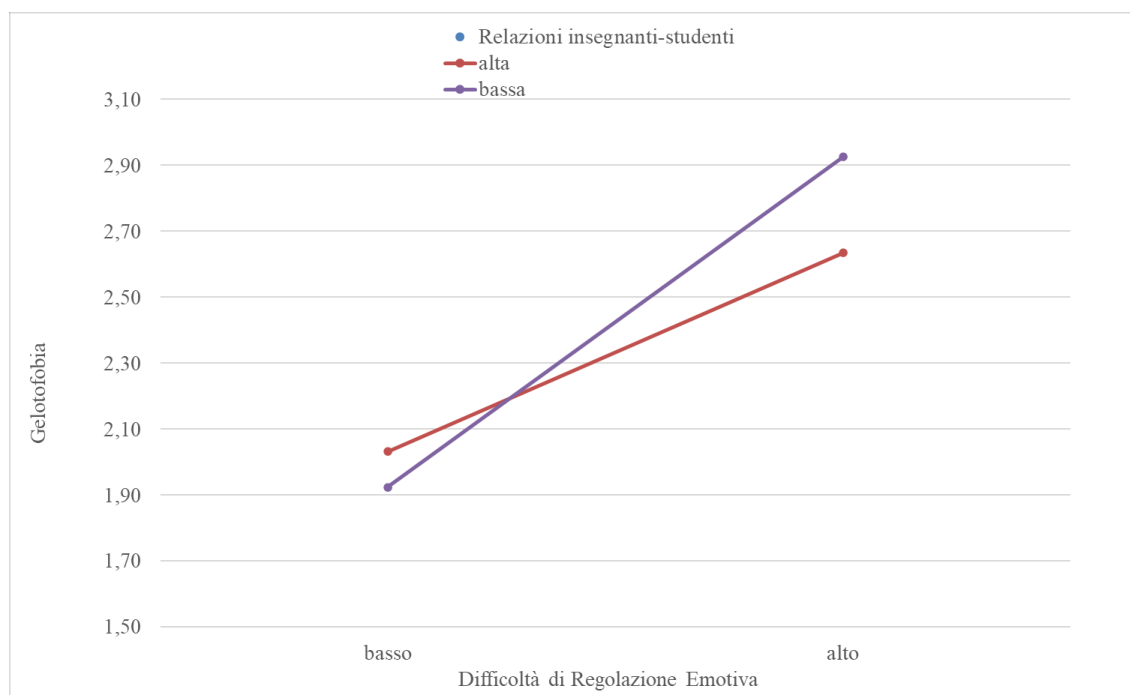


Fig. 5: Rappresentazione grafica dell'interazione tra difficoltà nella regolazione emotiva e la qualità delle relazioni insegnanti-studenti.

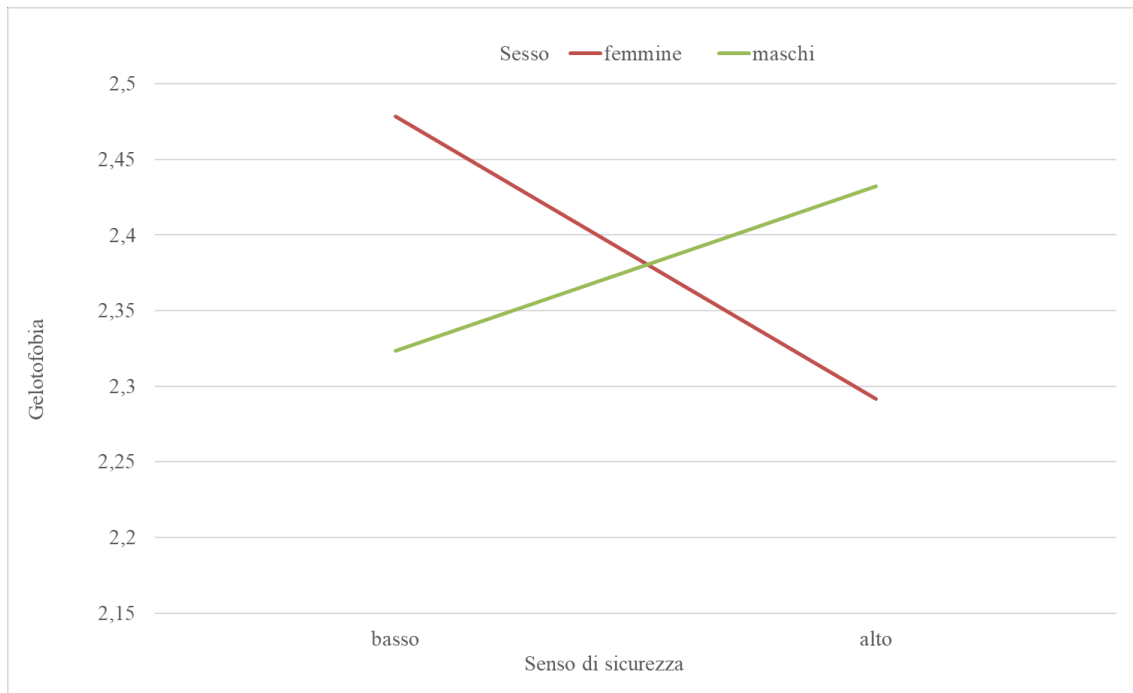


Fig. 6: Rappresentazione grafica delle differenze tra sesso dell'interazione tra senso di sicurezza e gelotofobia.

Come si evince dalla figura 5, la relazione tra difficoltà nella regolazione emotiva e gelotofobia risulta più forte quando la qualità delle relazioni insegnanti-studenti è percepita come negativa ($-1DS$; $B = .42$, $SE = .05$, $t = 7.62$, $p < .001$) rispetto a quando è percepita come positiva ($+1DS$; $B = .15$, $SE = .05$, $t = 3.23$, $p = .01$).

Per quanto riguarda l'interazione tra sesso dei partecipanti e senso di sicurezza, l'associazione tra senso di sicurezza e gelotofobia risulta significativa e negativa nelle femmine ($B = -.10$, $SE = .04$, $t = -2.28$, $p = .02$) ma non nei maschi ($B = .06$, $SE = .04$, $t = 1.48$, $p = .14$).

Capitolo 5: Discussione.

Questo studio si è posto tre obiettivi principali: valutare l'associazione tra gelotofobia e deficit nella regolazione emotiva, osservare se e come la gelotofobia e/o la disregolazione emotiva sono associati alla percezione del clima di classe e valutare il possibile ruolo di moderazione del clima di classe percepito nella relazione tra la gelotofobia e la regolazione emotiva. Effettuare analisi di questo tipo può avere una utilità anche in termini di intervento, in quanto permettono di identificare quali sono le dimensioni su cui è possibile lavorare per promuovere il benessere all'interno delle scuole.

Il campione di riferimento è costituito da un gruppo di adolescenti e questo aspetto è particolarmente interessante dato che la gelotofobia è stata studiata in popolazioni di adolescenti e pre adolescenti solo in tre ricerche, nonostante le indicazioni della letteratura suggeriscano che i pazienti gelotofobici sperimentano questo tipo di paura prevalentemente prima dei loro vent'anni (Ruch e Proyer, 2009; Proyer e Neukom, 2013; Führ et al. 2010).

Per raggiungere i nostri obiettivi i partecipanti hanno risposto a domande di tipo auto-valutativo sulla gelotofobia, sulle difficoltà di regolazione emotiva e sul clima scolastico nelle sue tre dimensioni: relazione insegnanti-studenti, relazioni tra pari e senso di sicurezza percepito. Le scale adottate per misurare le variabili di interesse sono affidabili e ampiamente utilizzate in letteratura (GELOPH <15>; Ruch e Proyer, 2008a; DERS -SF 18; Kaufman et al., 2016; DSCS; Bear, G. et al., 2019).

Associazione tra disregolazione emotiva e gelotofobia.

I risultati della ricerca confermano la prima ipotesi per cui è presente una associazione positiva tra difficoltà nella regolazione emotiva e gelotofobia. Tale effetto è in linea con la letteratura, infatti l'associazione tra la paura di essere derisi e altre caratteristiche legate ad esperire e regolare le proprie emozioni erano già state osservate in studi precedenti, per cui le risposte emotive degli individui con alti livelli di gelotofobia si discostavano dalla norma (McLaughlin et al., 2011; Weiss et al., 2012; Platt, 2008; Ruch, Altfreder e Proyer, 2009; Platt e Ruch, 2009). Infatti, a seguito di un'analisi di correlazione bivariata, nello studio è emersa una correlazione significativa e positiva tra la difficoltà di regolazione emotiva e gelotofobia. Tale correlazione era già stata descritta da Weiss e

colleghi nel 2012 anche se con un campione di studenti universitari. Il nostro è il primo studio che valuta nello specifico l'associazione tra queste due variabili nella fascia d'età adolescenziale. Anche le analisi di regressione lineare confermano la prima ipotesi per cui la gelotofobia risulta positivamente associata alla presenza di difficoltà nella regolazione emotiva. Possiamo quindi concludere che le difficoltà nella regolazione emotiva e la gelotofobia sono tra loro associate positivamente e, sebbene la nostra ricerca non sia longitudinale, i risultati sono in linea con la teorizzazione che vede la disregolazione emotiva come un possibile predittore della gelotofobia. In particolare, l'associazione con la gelotofobia è coerente con i dati presenti in letteratura che vedono la disregolazione emotiva come una delle caratteristiche fondamentali dei disturbi d'ansia (Suveg e Zeman, 2004; Thompson, 2001). Nei capitoli precedenti abbiamo infatti constatato quando la gelotofobia, seppur sia un costrutto a parte, ha alcuni aspetti per cui è sovrapponibile ai disturbi d'ansia, in particolare all'ansia sociale.

La relazione tra gelotofobia, regolazione emotiva e clima di classe percepito.

Per studiare l'associazione del clima di classe percepito con la gelotofobia e la disregolazione emotiva, sono state considerate tre dimensioni del clima di classe: relazioni insegnanti-studenti, relazioni studenti-studenti e senso di sicurezza. Come ipotizzato nella seconda domanda di ricerca, alti livelli di gelotofobia e/o disregolazione emotiva corrispondono anche ad una percezione del clima di classe negativa. Infatti, a seguito delle analisi di correlazione bivariata emerge una correlazione negativa e significativa tra le tre dimensioni del clima di classe con la gelotofobia e la disregolazione emotiva. I risultati sono in linea con la letteratura riportata nei capitoli precedenti (La Salle et al., 2018). Sempre sulla base dei risultati presenti in letteratura avevamo ipotizzato che buone relazioni tra pari potessero agire come fattore di moderazione per la gelotofobia, come emerso negli studi di La Greca e Harrison del 2005 e di Oberle et al., del 2011 in relazione all'ansia sociale. Tuttavia, i risultati per la variabile relazioni studenti-studenti non si discostano molto rispetto alle altre due. Sorprendentemente la dimensione che presenta una correlazione più forte e significativa è quella dei rapporti tra insegnanti-studenti e difficoltà nella regolazione emotiva. Tale risultato è interessante perché sappiamo quanto il gruppo dei pari durante l'adolescenza assuma importanza: le relazioni tra pari crescono, le reti di amici si ampliano e le influenze sociali diventano

sempre più complesse, inoltre è noto che una buona qualità delle relazioni tra pari è associata alla salute psico-emotiva degli individui, mentre il conflitto tra pari e la vittimizzazione da parte dei pari sono associate a un aumentato rischio di problemi di salute mentale (Patalay e Fitzsimons, 2016). Sappiamo, inoltre, che l'adolescenza senza un periodo critico per quanto riguarda i cambiamenti nelle relazioni con gli adulti e il crescente bisogno di riconoscimento da parte del gruppo dei pari. Per questo sorprende che nel campione generale i rapporti tra pari non abbiano una rilevanza maggiore rispetto alle altre dimensioni del clima di classe, ma anzi che sia più importante il rapporto insegnanti-studenti.

È necessario sottolineare che il senso di sicurezza, sebbene sia negativamente e significativamente correlato con la gelotofobia e le difficoltà di regolazione emotiva, non è più forte rispetto alle altre dimensioni del clima di classe come era stato ipotizzato inizialmente sulla base della letteratura (Koglin e Petermann, 2008; Nijs et al., 2014).

Il ruolo del clima di classe nella relazione tra gelotofobia e regolazione emotiva.

Per rispondere alla terza ed ultima domanda di ricerca abbiamo studiato le interazioni tra la gelotofobia, la disregolazione emotiva e il clima di classe percepito. Emergono due interazioni significative, tra difficoltà nella regolazione emotiva e la qualità delle relazioni insegnanti-studenti e tra sesso e senso di sicurezza. Nel primo caso la relazione tra disregolazione emotiva e gelotofobia risulta più forte quando la relazione insegnanti-studenti viene percepita come negativa. Sappiamo che i rapporti tra studenti e insegnanti sono un elemento importantissimo per il successo degli alunni (Coie et al., 1990), non solo per i risultati accademici ma anche per aiutarli a sentirsi più competenti e sicuri nelle relazioni con gli altri (Hamre et al., 2006). Il nostro risultato è in linea con la letteratura, infatti ci sono prove sempre più concrete di come il sostegno degli insegnanti supporti il benessere psicologico degli alunni (Collarossi e Eccles, 2003). Tuttavia, al momento la maggior parte di teorie e pratiche messe in atto in relazione ai rapporti tra studenti e insegnanti sono limitate ai risultati accademici e tendono a considerare esclusivamente il punto di vista degli insegnanti (Hamre & Pianta, 2010). In ottica di ricerca e intervento sarebbe estremamente utile in futuro studiare queste relazioni in modo più approfondito, tenendo in considerazione non solo i singoli episodi che si verificano in classe, ma anche le percezioni degli studenti, le loro autovalutazioni e il contesto da cui provengono, per

poter comprendere quali siano gli aspetti più rilevanti per ottenere relazioni positive all'interno della scuola, promuovendo così le capacità di creare e mantenere relazioni interpersonali e incoraggiando carriere accademiche positive.

Differenze di genere.

Le analisi sono state effettuate anche dividendo il campione in base al sesso, al fine di osservare possibili differenze legate al genere. L'associazione tra la disregolazione emotiva e la gelotofobia appare simile al campione generale, se non che sono stati riscontrati livelli leggermente più alti di gelotofobia e disregolazione emotiva nel campione femminile. A seguito delle analisi di correlazione svolte separatamente per maschi e femmine emerge che le correlazioni tra la gelotofobia e due dimensioni del clima di classe (relazioni insegnanti-studenti e senso di sicurezza) risultano più forti nel campione femminile. Inoltre, le analisi di regressione hanno messo in evidenza che il senso di sicurezza percepito appare associato alla presenza di gelotofobia in modo diverso nei maschi e nelle femmine. Nello specifico, il senso di sicurezza è risultato negativamente associato alla gelotofobia nel campione femminile ma non in quello maschile. Una crescente letteratura empirica stabilisce che i giovani esposti alla violenza possono sviluppare una serie di sintomi e disturbi interiorizzanti o esternalizzanti. Le reazioni più frequenti riguardano disturbi d'ansia, il disturbo da stress post traumatico e la depressione (Gorman-Smith e Tolan, 1998; Schwab-Stone et al., 1999). Ovviamente relazioni di supporto e ambienti sicuri dovrebbero essere considerati come elementi di base per una scuola che promuove uno sviluppo sano. Anche dalla nostra ricerca emerge che un ambiente non sicuro porta ad un aumento di paure legate all'essere derisi, ma questo esclusivamente nelle femmine. Questo risultato non era atteso e sicuramente saranno necessari ulteriori studi che, oltre a replicarlo, includano ulteriori variabili in grado di comprendere la natura di tale differenza. Una possibile ipotesi è che percepire un basso livello di sicurezza a scuola possa attivare timori diversi nella popolazione maschile e femminile, differenze ascrivibili al contesto culturale in cui i dati vengono raccolti. Un basso senso di sicurezza nelle femmine potrebbe essere maggiormente legato alla paura di diventare un target di attenzioni sgradite, soprusi o prepotenze, perché una scuola percepita come non sicura è una scuola che non protegge i soggetti considerati maggiormente vulnerabili. Sarebbe, dunque, interessante testare questa ipotesi, ad

esempio confrontando società più o meno patriarcali e con livelli differenti di parità di genere, per testare se e quando viene replicata la differenza di genere emersa nel nostro studio tra senso di sicurezza e gelotofobia

Questo si lega anche al risultato sulla relazione tra insegnanti-studenti, che assume un peso maggiore quando osservata nel campione femminile. Tale risultato si può tradurre nella necessità che le ragazze hanno nell'avere l'appoggio di figure più adulte per potersi sentire al sicuro, inoltre avere una relazione positiva tra insegnanti e studenti favorisce sicuramente la comunicazione e il confronto, permettendo anche di far emergere problematiche che altrimenti sarebbero più difficili da individuare. Osservando i nostri risultati vediamo come la correlazione negativa tra gelotofobia e relazione insegnanti-studenti nel campione femminile sia presente e significativa, al contrario del campione maschile, la cui correlazione non è significativa. Questo significa che le ragazze presentano livelli di gelotofobia più alti tanto quanto le relazioni insegnanti-studenti sono percepite come deboli. Di fatto questo significa che le relazioni insegnanti-studenti sono una delle dimensioni su cui si dovrebbe intervenire per favorire lo sviluppo di un ambiente scolastico sicuro. Alla luce dei risultati discussi fino ad ora, sarebbe interessante approfondire gli aspetti legati al genere, al fine di promuovere nelle scuole percorsi di potenziamento dei rapporti tra studenti-insegnanti ed educazione all'equità di genere.

Limiti della ricerca e prospettive future.

Un limite della ricerca è di aver utilizzato esclusivamente strumenti self report, che possono ovviamente risentire di bias di risposta, primo tra tutti quello legato alla desiderabilità sociale. Per questo sarebbe utile replicare lo studio affiancando alle misure self-report altri strumenti, ad esempio utilizzare misure fisiologiche per indagare la regolazione emotiva. Un ulteriore limite del nostro studio è che i dati sono cross-sectional, sarebbe opportuno orientare gli studi futuri in un'ottica longitudinale, così da poter commentare le tendenze e i risultati nel tempo, inoltre il nostro campione si compone solo di preadolescenti quindi non sappiamo se i risultati cambierebbero con bambini più piccoli o con ragazzi più grandi. Per quanto riguarda la valutazione della regolazione emotiva un limite della ricerca è quello di aver considerato tutte le sotto scale del DERS-SF 18, senza concentrarsi su una particolare dimensione.

Come detto anche in precedenza non sono numerosi gli studi che prendono in considerazione le variabili da noi osservate, e non è presente nessuno studio che osserva le tre variabili insieme, sarebbe quindi utile ripetere questo tipo di ricerca in gruppi di bambini più piccoli, per esempio delle scuole elementari, oppure in ragazzi più grandi delle scuole secondarie di secondo grado, valutando così eventuali differenze o cambiamenti nei risultati.

La gelotofobia è un costrutto relativamente recente, sarebbero molti gli aspetti ad esso legati che meriterebbero di essere approfonditi. Le implicazioni di tipo psicologico e patologico legate al riso sono molte, sia a livello individuale che relazionale.

Per quanto riguarda il clima di classe ricordiamo che abbiamo utilizzato solo tre dimensioni che lo compongono, per approfondire l'argomento sarebbe opportuno studiare anche le altre caratteristiche, ovvero: rispetto delle diversità, chiarezza delle aspettative e correttezza delle regole. Sulla base dei risultati emersi nello studio sarebbe interessante in futuro approfondire il perché la relazione con gli insegnanti ha assunto un valore così preponderante, ipotizzando che si tratti di una caratteristica legata all'età del nostro campione, e approfondendo quali aspetti della relazione insegnanti-studenti sono considerevoli utilizzando scale più specifiche, che permettano così di orientare gli interventi di promozione del benessere a scuola in modo più opportuno. Per superare questo limite si potrebbero proporre studi specifici sulla relazione insegnanti-studenti che vanno a studiare le dimensioni da cui questa relazione è composta.

Anche l'aspetto del senso di sicurezza legato alla paura di essere derisi nel campione femminile è molto interessante, tale aspetto si lega a questioni molto più ampie legate al genere. Capire per quale motivo la relazione tra gelotofobia e senso di sicurezza è così forte nel campione femminile permetterebbe di attuare interventi volti a rendere gli ambienti più sicuri, ma non solo, anche ad educare gli adolescenti e sensibilizzarli sul rispetto reciproco.

Per concludere in prospettiva futura sarebbe opportuno effettuare studi più specifici sulla regolazione emotiva, così facendo si potrebbe comprendere quali possono essere le strategie più o meno efficaci, al fine di potenziare le strategie positive promuovendo così il benessere psico-sociale degli studenti. Più in generale permetterebbe di identificare

quali aspetti della difficoltà nella regolazione emotiva sono maggiormente legati alla gelotofobia, e su quali di essi il clima di classe ha un maggior impatto.

Bibliografia:

1. *Abela, J. R., Brozina, K., & Haigh, E. P. (2002). An examination of the response styles theory of depression in third-and seventh-grade children: A short-term longitudinal study. *Journal of abnormal child psychology*, 30(5), 515-527.
2. *Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1991). Child behavior checklist. *Burlington (Vt)*, 7, 371-392.
3. *Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1991). Child behavior checklist. *Burlington (Vt)*, 7, 371-392.
4. *Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J., & Braithwaite, V. (2001). Shame management through reintegration. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Althoff, R. R., Verhulst, F. C., Rettew, D. C., Hudziak, J. J., & van der Ende, J. (2010). Adult outcomes of childhood dysregulation: a 14-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(11), 1105-1116
6. Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420
7. *Anderson, P., Chisholm, D., & Fuhr, D. C. (2009). Effectiveness and cost-effectiveness of policies and programmes to reduce the harm caused by alcohol. *The lancet*, 373(9682), 2234-2246.
8. *Anne Theurel 2018: the regulation of emotions in adolescents...
9. *Arnold, M. B. (1960). Emotion and personality.
10. *Aron, A., Norman, C. C., & Aron, E. N. (1998). The self-expansion model and motivation. *Representative Research in Social Psychology*.
11. *Asher S, Rose A. Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In: Salovey P, Sluyter D, eds. Emotional Development and Emotional Intelligence. New York: Basic Books; 1997:196Y224
12. *Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press. NO *
13. *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(6), 713-724
14. *Barrett, P. T., Petrides, K. V., Eysenck, S. B., & Eysenck, H. J. (1998). The Eysenck Personality Questionnaire: An examination of the factorial similarity of P, E, N, and L across 34 countries. *Personality and individual differences*, 25(5), 805-819
15. *Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Beck depression inventory (BDI-II)* (Vol. 10, p. s15327752jpa6703_13). London, UK: Pearson.
16. *Bergson, H. L. (2010). *Il riso*. Feltrinelli Editore.
17. *Bergson, Henri L. (2004) [1900] *Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic*. New York: MacMillan.
18. *Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., & Neer, S. M. (1997). The screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(4), 545-553

19. *Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 476-489
20. *Block, E., Revelle, L. K., & Bazzi, A. A. (1980). The lachrymatory factor of the onion: an NMR study. *Tetrahedron Letters*, 21(14), 1277-1280.
21. *Bos, D. J., Dreyfuss, M., Tottenham, N., Hare, T. A., Galván, A., Casey, B. J., & Jones, R. M. (2020). Distinct and similar patterns of emotional development in adolescents and young adults. *Developmental psychobiology*, 62(5), 591-599.
22. *Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: volume I: attachment. In *Attachment and Loss: Volume I: Attachment* (pp. 1-401). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
23. *Bradley S. Affect Regulation and the Development of Psychopathology. New York: The Guilford Press; 2000
24. *Bradley, M. M., & Lang, P. J. (2000). Measuring emotion: Behavior, feeling, and physiology
25. *Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures
26. *Brown, D. J. (1990). *Decentralization and school-based management*. Psychology Press.
27. *Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child development*, 61(4), 1101-1111.
28. *Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child development*, 61(4), 1101-1111.
29. *Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75(2), 377-394.
30. Carretero-Dios, H., Ruch, W., Agudelo, D., Platt, T., & Proyer, R. T. (2010). Fear of being laughed at and social anxiety: A preliminary psychometric study. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(1), 108-124.
31. Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., & Gross, J. J. (2010). Patterns of emotional reactivity and regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 23-36
32. *Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D., & Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behaviour research and therapy*, 48(5), 384-393
33. *Casey RJ. Emotional competence in children with externalizing and internalizing disorders. In: Lewis M, Sullivan MW, eds. Emotional Development in Atypical Children. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1996:161Y183
34. *Chen, Hsueh-Chih, Yu-Chen Chan, Willibald Ruch & René T. Proyer. (2013). Being laughed at and laughing at others in Taiwan and Switzerland: A cross-cultural perspective. In J. R. M. Davis & J. V. Chey (Eds.), *Modern and contemporary approaches to humor in China* (Vol. 2, pp. 215–229). Hong Kong: Hong Kong University Press.
35. *Cicchetti D, Ackerman BP, Izard C. Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Dev Psychopathol*. 1995;7:1Y10

36. *Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research, 27*(1), 19-30.
37. *Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development, 73*-100.
38. Contardi, A., Farina, B., Fabbricatore, M., Tamburello, S., Scapellato, P., Penzo, I., & Innamorati, M. (2013). Difficoltà nella regolazione delle emozioni e disagio personale nei giovani adulti con ansia sociale. *Rivista di Psichiatria, 48*(2), 155-161.
39. *Cooper, M. L., Shaver, P. R., & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of personality and social psychology, 74*(5), 1380.
40. *Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F., & Hickman, S. E. (2001). Relational victimization in childhood and adolescence. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized, 196*-214.
41. *Crick, N.R., & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337–347.
42. D'Agostino, A., Covanti, S., Rossi Monti, M., & Starcevic, V. (2017). Reconsidering emotion dysregulation. *Psychiatric Quarterly, 88*(4), 807-825
43. *Dan-Glauser, E. S., & Scherer, K. R. (2013). The Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS): Factor structure and consistency of a French translation. *Swiss Journal of Psychology, 72*(1), 5.
44. Di Sano, S. Percezione del clima scolastico in Italia: Un confronto tra studenti, genitori e insegnanti.
45. *Dillon, D. J., Gorman, J. M., Liebowitz, M. R., Fyer, A. J., & Klein, D. F. (1987). Measurement of lactate-induced panic and anxiety. *Psychiatry research, 20*(2), 97-105.
46. *Dolcini, M. M., & Adler, N. E. (1994). Perceived competencies, peer group affiliation, and risk behavior among early adolescents. *Health Psychology, 13*(6), 496.
47. Edwards, K. R., Martin, R. A., & Dozois, D. J. (2010). The fear of being laughed at, social anxiety, and memories of being teased during childhood. *Psychological Test and Assessment Modeling, 52*(1), 94.
48. *Eibl-Eibesfeldt, Irena ūs (1964) *Ethology: The Biology of Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Ekman, Paul and Wallace V. Friesen
49. Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad T, et al. The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Dev. 2001;72:1112Y1134*.
50. *Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1995). The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. *Cognition & Emotion, 9*(2-3), 203-228.
51. Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development, 72*(4), 1112-1134

52. *Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2008). Addressing research gaps in the intersection between homophobia and bullying. *School Psychology Review*, 37(2), 155-159
53. Forabosco, G. (2021). Psicologia dell'umorismo: un excursus. *Psicologia dell'umorismo: un excursus*, 289-302.
54. Forabosco, G., Dore, M., Ruch, W., & Proyer, R. T. (2009). Psicopatologia della paura di essere deriso: Un'indagine sulla gelotofobia in Italia. *Giornale di Psicologia*, 3(2), 183-190.
55. *Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra-and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 569-579.
56. *Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
57. *Frijda, N. H. (2007). What might emotions be? Comments on the Comments. *Social Science Information*, 46(3), 433-443.
58. *Führ, Martin. (2010). The applicability of the GELOPH<15> in children and adolescents: First evaluation in a large sample of Danish pupils. *Psychological Test and Assessment Modeling* 52. 60–76.
59. *Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child development*, 63(1), 103-115.
60. Garber J, Braafladt N, Zeman J. The regulation of sad affect: an information-processing perspective. In: Garber J, Dodge K, eds. *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. New York: Cambridge University Press; 1991:208Y240.
61. *Garber, J., Braafladt, N., & Weiss, B. (1995). Affect regulation in depressed and nondepressed children and young adolescents. *Development and psychopathology*, 7(1), 93-115.
62. *Geer, J. H. (1965). The development of a scale to measure fear. *Behaviour research and therapy*, 3(1), 45-53.
63. Gini, G. (2005). Conoscere per intervenire. Una selezione ragionata di metodi e strumenti per la valutazione del bullismo a scuola. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 9(1), 7-28.
64. *Goldberg, A., & Rubin, K. S. (1995). *Succeeding with objects: Decision frameworks for project management*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc..
65. *Goldsmith, H. H., & Campos, J. J. (1982). Toward a theory of infant temperament. In *The development of attachment and affiliative systems* (pp. 161-193). Springer, Boston, MA.
66. *Gorman-Smith, D., & Tolan, P. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among innercity youth. *Development and Psychopathology*, 10(1), 101–116.
67. Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54
68. *Greenwald, Anthony G., Debbie E. McGhee, and Jordan L. K. Schwartz (1998) Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association

69. *Gross JJ, Levenson RW (1997) Hiding feelings. The acute effects of inhibiting negative and positive emotions. *J Abnorm Psychol* 106: 95–103.
70. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
71. *Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. *Handbook of personality: Theory and research*, 2, 525-552.
72. Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291
73. *Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, 3(3), 497-513.
74. *Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships.NO*
75. *Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 43-59). Routledge.
76. *Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., & Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of abnormal psychology*, 107(1), 128
77. *Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H. A., & Whitesell, N. R. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and psychopathology*, 9(4), 835-853.
78. *Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M., & Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 153-160.
79. *Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76(4), 677.
80. *Hubbard JA, Coie JD. Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Q.* 1994;40:1Y20.
81. *Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child development*, 61(6), 2004-2021
82. *Inderbitzen, H. M., Walters, K. S., & Bukowski, A. L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(4), 338-348.
83. *Janko, Richard (2002) Aristotle on Comedy: Towards a Reconstruction of Poetics II. London: Duckworth Publishers.
84. *John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research*, 2(1999), 102-138.
85. *Keith-Spiegel, Patricia C. (1972) Early conceptions of humor: Varieties and issues. In Goldstein, Jeffrey H., and Paul E. McGhee (eds.), *The Psychology of Humor*. New York: Academic Press, 3–39.
86. *Koglin, U., & Petermann, F. (2008). Inkonsistentes Erziehungsverhalten: Ein Risikofaktor für aggressives Verhalten?. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(4), 285-291.

87. *Kohlmann, Carl-Walter. (2013). Overweight and the experience of teasing and ridicule: Associations with gelotophobia. Paper presented at the 13th Congress of the Swiss Psychological Society, Basel, Switzerland.
88. *Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education, 15*(1), 41-58
89. Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of educational psychology, 100*(1), 96.
90. *Kovacs, M. (1992). Children's depression inventory. *Acta Paedopsychiatrica: International Journal of Child & Adolescent Psychiatry.*
91. *Kovacs, M., & Preiss, M. (1992). CDI. *Children's Depression Inventory. New York: Multi-Health Systems.*
92. Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied developmental science, 1*(2), 76-88
93. *Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of abnormal child psychology, 19*(4), 427-449.
94. *Kuttler, A. F., La Greca, A. M., & Prinstein, M. J. (1999). Friendship qualities and social-emotional functioning of adolescents with close, cross-sex friendships. *Journal of research on adolescence, 9*(3), 339-366.
95. *La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?. *Journal of clinical child and adolescent psychology, 34*(1), 49-61.
96. *La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of abnormal child psychology, 26*(2), 83-94.
97. *Larson, R., & Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental psychology, 29*(1), 130
98. *Larson, R., & Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental psychology, 29*(1), 130.
99. *Laursen, B., Hartup, W. W., & Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 76-102.*
100. *Lazarus, E., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping
101. *Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and social psychology bulletin, 9*(3), 371-375.
102. Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2021). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: A social ecological perspective. *Youth & society, 53*(8), 1400-1415
103. *Lyneham, H. J., & Rapee, R. M. (2005). Agreement between telephone and in-person delivery of a structured interview for anxiety disorders in children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 44*(3), 274-282.

104. *Machell, K. A., Rallis, B. A., & Esposito-Smythers, C. (2016). Family environment as a moderator of the association between anxiety and suicidal ideation. *Journal of anxiety disorders, 40*, 1-7
105. *March, J. S., Parker, J. D., Sullivan, K., Stallings, P., & Conners, C. K. (1997). The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC): factor structure, reliability, and validity. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry, 36*(4), 554-565
106. *Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass, 1*(1), 146-167
107. McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., & Hilt, L. M. (2009). Emotion dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing symptoms in adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology, 77*(5), 894-904.
108. McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour research and therapy, 49*(9), 544-554
109. Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of school health, 80*(6), 271-279
110. Moeè (2020). *La motivazione. Teorie e processi. Il mulino.*
111. *Morton, J. H., Additon, H., Addison, R. G., Hunt, L., & Sullivan, J. J. (1953). A clinical study of premenstrual tension. *American Journal of Obstetrics and Gynecology, 65*(6), 1182-1191.
112. *Mosher, E. K., Hastings, A. H., & Wagoner Jr, J. L. (1981). Beyond the breaking point? A comparative analysis of the new activists for educational equality. *Educational evaluation and policy analysis, 3*(1), 41-53.
113. *Neumann, R., & Strack, F. (2000). "Mood contagion": the automatic transfer of mood between persons. *Journal of personality and social psychology, 79*(2), 211.
114. *Nijs, J., Torres-Cueco, R., Van Wilgen, P., Lluch Girbés, E., Struyf, F., Roussel, N., ... & Meeus, M. (2014). Applying modern pain neuroscience in clinical practice: criteria for the classification of central sensitization pain. *Pain physician, 17*(5), 447-457.
115. *Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion, 1*(1), 29-50.
116. *Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of youth and adolescence, 40*(7), 889-901
117. *Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Cambridge, MA: Blackwell.
118. Papousek, I., Ruch, W., Freudenthaler, H. H., Kogler, E., Lang, B., & Schuler, G. (2009). Gelotophobia, emotion-related skills and responses to the affective states of others. *Personality and Individual Differences, 47*(1), 58-63.
119. *Patalay, P., & Fitzsimons, E. (2016). Correlates of mental illness and wellbeing in children: are they the same? Results from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(9), 771-783.

120. *Penza-Clyve, S., & Zeman, J. (2002). Initial validation of the emotion expression scale for children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 540-547.
121. Persson, L., & Svensson, M. (2017). Classmate characteristics, class composition and children's perceived classroom climate. *Journal of Public Health*, 25(5), 473-480
122. Perumean-Chaney, S. E., & Sutton, L. M. (2013). Students and perceived school safety: The impact of school security measures. *American Journal of Criminal Justice*, 38(4), 570-588
123. Platt, T., Proyer, R., & Ruch, W. (2009). Gelotophobia and bullying: The assessment of the fear of being laughed at and its application among bullying victims. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 51(2), 135.
124. *Platt, Tracey, Willibald Ruch, Jennifer Hofmann & René T. Proyer. (2012). Extreme fear of being laughed at: Components of gelotophobia. *Israeli Journal of Humor Research: An International Journal* 1. 86–106.
125. *Platt, Tracey. (2008). Emotional responses to ridicule and teasing: Should gelotophobes react differently? *Humor: International Journal of Humor Research* 21(2). 105–128.
126. Proyer, R. T., Estoppey, S., & Ruch, W. (2012). An initial study on how families deal with ridicule and being laughed at: Parenting styles and parent–child relations with respect to gelotophobia, gelotophilia, and katagelasticism. *Journal of Adult Development*, 19(4), 228-237.
127. Proyer, R. T., Meier, L. E., Platt, T., & Ruch, W. (2013). Dealing with laughter and ridicule in adolescence: Relations with bullying and emotional responses. *Social psychology of education*, 16(3), 399-420.
128. *Proyer, R. T., Neukom, M., Platt, T., & Ruch, W. (2012). Assessing gelotophobia, gelotophilia, and katagelasticism in children: An initial study on how six to nine-year-olds deal with laughter and ridicule and how this relates to bullying and victimization. *Child Indicators Research*, 5(2), 297-316.
129. Proyer, René T. & Willibald Ruch. (2010). Dispositions towards ridicule and being laughed at: Current research on gelotophobia, gelotophilia, and katagelasticism. Introduction to the special issue. *Psychological Test and Assessment Modeling* 52. 49–59.
130. *Puig-Antich, J., & Chambers, W. (1978). The schedule for affective disorders and schizophrenia for school-age children (Kiddie-SADS). *New York: New York State Psychiatric Institute*
131. Rawlings, David, Tsu Ann Tham & Jessica Milner Davis. (2010). Gelotophobia, personality and emotion ratings following emotion-inducing scenarios. *Psychological Test and Assessment Modeling* 52. 161–170.
132. Renati, R., & Zanetti, M. A. (2009). Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento. *Psicologia e Scuola*, (3), 50-57
133. *Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological bulletin*, 128(2), 330.
134. *Reynolds, W. M. (2002). *RADS-2: Reynolds adolescent depression scale*. Psychological Assessment Resources.

135. *Rogosch, F. A., Cicchetti, D., & Aber, J. L. (1995). The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems. *Development and psychopathology*, 7(4), 591-609.
136. *Rogosch, F. A., Cicchetti, D., & Aber, J. L. (1995). The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems. *Development and psychopathology*, 7(4), 591-609.
137. Rubin KH, Coplan RJ, Fox NA, et al. Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Dev Psychopathol.* 1995;7:49Y62.
138. *Ruch, W. (2004). Gelotophobia: A useful new concept? IPSR Spring 2004 Colloquium Series, Department of Psychology, University of California at Berkeley, Berkeley, USA.
139. Ruch, W. (2009). Fearing humor? Gelotophobia: The fear of being laughed at Introduction and overview.
140. *Ruch, W., & Proyer, R. T. (2008a). The fear of being laughed at: Individual and group differences in gelotophobia.
141. Ruch, W., & Proyer, R. T. (2009). Extending the study of gelotophobia: On gelotophiles and katagelasticians
142. Ruch, W., & Proyer, R. T. (2009). Who fears being laughed at? The location of gelotophobia in the Eysenckian PEN-model of personality. *Personality and Individual Differences*, 46(5-6), 627-630.
143. *Ruch, W., Altfreder, O., & Proyer, R. T. (2009). How do gelotophobes interpret laughter in ambiguous situations? An experimental validation of the concept
144. Ruch, W., Hofmann, J., & Platt, T. (2015). Individual differences in gelotophobia and responses to laughter-eliciting emotions. *Personality and Individual Differences*, 72, 117-121.
145. Ruch, W., Hofmann, J., Platt, T., & Proyer, R. (2014). The state-of-the art in gelotophobia research: A review and some theoretical extensions. *Humor*, 27(1), 23-45
146. *Ruch, W., Hofmann, J., Platt, T., & Proyer, R. (2014). The state-of-the art in gelotophobia research: A review and some theoretical extensions. *Humor*, 27(1), 23-45.
147. Ruch, W., Proyer, R. T., & Ventis, L. (2010). The relationship of teasing in childhood to the expression of gelotophobia in adults. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(1), 77-93.
148. *Ruch, Willibald and René T. Proyer (2008b) Who is gelotophobic? Assessment criteria for the fear of being laughed at. *Swiss Journal of Psychology* 67 (1), 19–27
149. *Ruch, Willibald and René T. Proyer (2008a) The fear of being laughed at: Individual and group differences in gelotophobia. *Humor: International Journal of Humor Research* 21 (1), 47–67.
150. *Rudolph K, Asher S. Adaptation and maladaptation in the peer system. In: Sameroff A, Lewis M, Miller S, eds. *Handbook of Developmental Psychopathology*, 2nd ed. New York: Kluwer Academic/Plenum; 2001:157Y176.

151. *Rydell A, Berlin L, Bohlin G. Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*. 2003;3:30Y47.
152. *Saarni C, Mumme DL, Campos J. Emotional development: action, communication, and understanding. In: Damon W, Eisenberg N, eds. *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Social, Emotional, and Personality Development*, 5th ed. New York: Wiley; 1998:237Y309.
153. *Saarni, C. (1998). Issues of cultural meaningfulness in emotional development.
154. *Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
155. *Salle, T. L., George, H. P., McCoach, D. B., Polk, T., & Evanovich, L. L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 43(3), 383-392.
156. *Schwab-Stone, M. E., Ayers, T., S., Kaspro, W., Voice, C. Barone, Ch., Shriver, T., & Weissberg, R.P. (1995). No Safe Haven: A Study of Violence Exposure in an Urban Community. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent psychiatry*, 34. 1343–1352.
157. *Sim, L., & Zeman, J. (2004). Emotion awareness and identification skills in adolescent girls with bulimia nervosa. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 760-771.
158. Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic journal of psychiatry*, 56(4), 285-290
159. *Southam-Gerow MA, Kendall PC. Emotion regulation and understanding implications for child psychopathology and therapy. *Clin Psychol Rev*. 2002; 22:189Y222.
160. *Storch, E. A., Murphy, T. K., Geffken, G. R., Soto, O., Sajid, M., Allen, P., & Goodman, W. K. (2004). Psychometric evaluation of the Children's Yale–Brown obsessive-compulsive scale. *Psychiatry research*, 129(1), 91-98.
161. *Suveg, C., & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 33(4), 750-759.
162. *Theurel, A., & Gentaz, E. (2018). The regulation of emotions in adolescents: Age differences and emotion-specific patterns. *PloS one*, 13(6), e0195501.
163. *Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation.
164. Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review*, 3(4), 269-307.
165. Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61.
166. *Thompson, R. A., Vasey, D., & Dadds, M. R. (2001). Childhood anxiety disorders from the perspective of emotion regulation. *The developmental psychopathology of anxiety*, 160.
167. Titze, M. (1998). La vergogna e il “complesso di Pinocchio”. *Riv. Psicol. Indiv*, 43, 15-29.
168. Titze, M. (2009). Gelotophobia: The fear of being laughed at.

169. *Van der Meer L, van't Wout M, Aleman A (2009) Emotion regulation strategies in patients with schizophrenia. *Psychiatry Res* 170: 108–113.
170. *Vandekerckhove, M., & Panksepp, J. (2009). The flow of anoetic to noetic and auto-noetic consciousness: A vision of unknowing (anoetic) and knowing (noetic) consciousness in the remembrance of things past and imagined futures. *Consciousness and cognition*, 18(4), 1018-1028.
171. *Vernberg, E. M. (1990). Experiences with peers following relocation during early adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 60(3), 466-472.
172. *Vernberg, E. M., Abwender, D. A., Ewell, K. K., & Beery, S. H. (1992). Social anxiety and peer relationships in early adolescence: A prospective analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 189-196.
173. *W. Ruch, (2008b) Who is gelotophobic? Assessment criteria for the fear of being laughed at. *Swiss Journal of Psychology* 67 (1), 19–27.
174. *Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(4), 448.
175. Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology*, 40(3), 194-213
176. *Weiss EM, Schuler G, Freudenthaler HH, Hofer E, Pichler N, et al. (2012) Potential Markers of Aggressive Behavior: The Fear of Other Persons' Laughter and Its Overlaps with Mental Disorders. *PLOS ONE* 7(5): e38088.
177. *Weiss, Elisabeth M., Günter Schuler, Harald H. Freudenthaler, Ellen Hofer, Natascha Pichler & Ilona Papousek. (2012). Potential markers of aggressive behavior: The fear of other persons' laughter and its overlaps with mental disorders. *PLoS One* 7.
178. Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain sciences*, 9(4), 76
179. *Zeman J, Shipman K, Suveg C. Anger and sadness regulation: predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 2002;31:393Y398.
180. *Zeman J, Shipman K. Children's expression of negative affect: reasons and methods. *Dev Psychol*. 1996;32:842Y849
181. Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168
182. *Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), 187-205.
183. *Zillmann, Dolf (1983) Disparagement humor. In McGhee, Paul E., and Jeffrey H. Goldstein (eds.), *Handbook of Humor Research*, vol. I, New York: Springer, 85–107.
184. Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International journal of behavioral development*, 38(2), 182-194.

185. Zito, S., Mercurio, G., Pigoni, A., Mercurio, S., & Curatola, A. (2018). Regolazione emotiva e metacognizione nei bambini e negli adolescenti. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (21), 133-158.