



UNIVERSITÀ DI PARMA

DIPARTIMENTO DI MEDICINA E CHIRURGIA

Corso di laurea magistrale in
Psicobiologia e Neuroscienze Cognitive

FUNZIONAMENTO DI PERSONALITÀ, TRAIETTORIE DI SVILUPPO E SFIDE EVOLUTIVE IN ADOLESCENZA

Relatore:

Chiar.ma Prof.ssa *Dolores Rollo*

Correlatore:

Chiar.ma Prof.ssa *Chiara De Panfilis*

Laureanda:
Greta Peretto

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

S O M M A R I O

L'adolescenza è un periodo dello sviluppo individuale particolarmente delicato e costellato di profondi cambiamenti, che scardinano vecchi equilibri dando forma a nuove configurazioni e opportunità di crescita. Questa fase dello sviluppo rappresenta un crocevia tra la sedimentazione di esperienze passate e nuove prospettive future. Il presente lavoro intende approfondire alcuni aspetti centrali dello sviluppo adolescenziale, facendo particolare riferimento al funzionamento di personalità come predittore di possibili esiti disadattativi. Specificamente, la presenza di configurazioni fragili di personalità, che deviano dalle traiettorie di sviluppo tipico, potrebbe rendere più difficile il superamento delle crisi adolescenziali e aumentare, nel contempo, i rischi di sviluppo patologico in età adulta. Questo lavoro utilizza i dati relativi a un campione di 383 adolescenti, raccolti mediante un'apposita indagine, per stimare gli effetti predittivi che il funzionamento di personalità potrebbe esercitare su una serie di variabili rilevanti per il benessere e l'adattamento in adolescenza: la sensibilità interpersonale, le strategie di *coping*, il supporto sociale percepito, la dipendenza dai social media e l'uso dei *selfie*.

ABSTRACT

Adolescence is a particularly sensitive period of individual development, marked by profound changes that upset old equilibria while creating new configurations and opportunities for growth. This stage of development represents a crossroads between the sedimentation of past experiences and new perspectives for the future. This work aims to explore some key aspects of adolescent development, with particular reference to personality functioning as a predictor of possible maladaptive outcomes. Specifically, the presence of fragile personality configurations that deviate from typical developmental trajectories could make it more difficult to overcome adolescent crises while increasing the risk of pathological development in adulthood. This work uses data from a sample of 383 adolescents, collected through a dedicated survey, to estimate the predictive effects that personality functioning might have on a number of variables relevant to well-being and adaptation in adolescence: interpersonal sensitivity, *coping* strategies, perceived social support, social media addiction, and *selfie* use.

INDICE

ELENCO DELLE FIGURE	iii
ELENCO DELLE TABELLE	v
INTRODUZIONE	1
1 UNO SGUARDO SULL'ADOLESCENZA	9
1.1 L'adolescenza: una fase del ciclo di vita da definire.....	9
1.2 Le profonde trasformazioni dell'adolescenza.....	11
1.2.1 Cognizione: immagino, pianifico, scelgo	13
1.2.2 Un mare di emozioni da comprendere e controllare.....	15
1.2.3 Il corpo che cambia: tra accettazione e rifiuto.....	19
1.2.4 Identità: chi sono, chi vorrei essere e chi sarò	21
1.2.5 Comportamento: quando il rischio non è solo una scelta	25
1.3 Capire gli adolescenti per aiutarli a crescere: l'ESSENCE dell'a- dolescenza secondo Daniel J. Siegel.....	30
2 TRAIETTORIE DI SVILUPPO, INTERSOGGETTIVITÀ E BASI EMOTIVE DELLO SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ	35
2.1 Neurocostruttivismo, plasticità e traiettorie di sviluppo.....	35
2.2 Nati per essere Soggetti-Oggetti sociali.....	41
2.3 "Mi vedi, sono visto e dunque esisto": le basi intersoggettive e socio-affettive dello sviluppo.....	46
2.4 Emozioni e sviluppo della personalità	51
2.4.1 Il contributo di Jaak Panksepp	53
2.4.2 Una questione di integrazione ed equilibrio.....	58

2.5	I fondamenti emotivi della personalità secondo la teoria delle relazioni oggettuali di Otto Kernberg.....	65
2.6	Quando l'integrazione diventa difficile	72
2.7	Il quadro teorico della ricerca	79
2.8	Considerare il funzionamento di personalità in adolescenza...	88
3	IL DISEGNO DELLA RICERCA	93
3.1	Gli obiettivi della ricerca	93
3.2	La rilevazione dei dati	98
3.2.1	Il questionario	98
3.2.2	La popolazione di studio	98
3.2.3	Il <i>fieldwork</i>	99
3.2.4	Il campione di studio	100
3.3	L'analisi dei dati.....	103
4	GLI STRUMENTI DI MISURAZIONE	109
4.1	Introduzione	109
4.2	Adolescent Personality Structure Questionnaire.....	111
4.3	Ryff's Psychological Well-Being Scale.....	116
4.4	Interpersonal Sensitivity Measure	120
4.5	Scala di coping C14-A.....	124
4.6	Multidimensional Scale of Perceived Social Support.....	127
4.7	Bergen Social Media Addiction Scale	130
4.8	Selfitis Behavior Scale	132
5	I RISULTATI DELLA RICERCA	137
5.1	Introduzione	137
5.2	Ryff's Psychological Well-Being Scale.....	137
5.3	Interpersonal Sensitivity Measure	144
5.4	Scala di coping C14-A.....	148
5.5	Multidimensional Scale of Perceived Social Support.....	152
5.6	Bergen Social Media Addiction Scale	155
5.7	Selfitis Behavior Scale	156
6	CONCLUSIONI	163
	RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	183
	APPENDICE: OUTPUT STATA MODELLI SEM	199

ELENCO DELLE FIGURE

2.1	Rappresentazione del paesaggio epigenetico secondo Waddington	37
2.2	Modelli di organizzazione della personalità secondo la teoria delle relazioni oggettuali	85
3.1	Distribuzione di frequenze percentuali della variabile <i>Sesso</i> nel campione di studio e nella popolazione di studio	101
3.2	Distribuzione di frequenze percentuali della variabile <i>Corso di studi</i> nel campione di studio e nella popolazione di studio.....	102
3.3	Distribuzione di frequenze percentuali della variabile <i>Anno di corso</i> nel campione di studio e nella popolazione di studio	102
3.4	Rappresentazione grafica di un ipotetico modello di equazioni strutturali.....	104
4.1	Matrice di correlazione tra le sette dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall' <i>Adolescent Personality Structure Questionnaire</i>	114
4.2	Distribuzione delle componenti dell' <i>Adolescent Personality Structure Questionnaire</i>	115
4.3	Distribuzione delle componenti della <i>Ryff's Psychological Well-Being Scale</i>	119
4.4	Distribuzione delle componenti della <i>Interpersonal Sensitivity Measure</i>	123
4.5	Distribuzione delle componenti della <i>Scala di coping C14-A</i>	126
4.6	Distribuzione delle componenti della <i>Multidimensional Scale of Perceived Social Support</i>	129
4.7	Distribuzione della <i>Bergen Social Media Addiction Scale</i>	131
4.8	Distribuzione delle componenti della <i>Selfitis Behavior Scale</i>	134

5.1	Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulle componenti della <i>Ryff's Psychological Well-Being Scale</i>	140
5.2	Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulle componenti della <i>Interpersonal Sensitivity Measure</i>	146
5.3	Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulle componenti della <i>Scala di coping C14-A</i>	150
5.4	Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulle componenti della <i>Multidimensional Scale of Perceived Social Support</i>	154
5.5	Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulla <i>Bergen Social Media Addiction Scale</i>	156
5.6	Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulla frequenza d'uso dei selfie e sulle componenti della <i>Selfitis Behavior Scale</i>	159

ELENCO DELLE TABELLE

1.1	L'ESSENCE dell'adolescenza di Donald J. Siegel.....	31
2.1	Differenziazione delle organizzazioni della personalità secondo la teoria delle relazioni oggettuali.....	86
4.1	<i>Adolescent Personality Structure Questionnaire</i> : proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.....	113
4.2	<i>Ryff's Psychological Well-Being Scale</i> : proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.....	118
4.3	<i>Interpersonal Sensitivity Measure</i> : proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.....	122
4.4	<i>Scala di coping C14-A</i> : proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.....	125
4.5	<i>Multidimensional Scale of Perceived Social Support</i> : proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.....	128
4.6	<i>Bergen Social Media Addiction Scale</i> : proprietà psicometriche della scala e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.....	131
4.7	<i>Selfitis Behavior Scale</i> : proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.....	133

5.1	Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità e le componenti della <i>Ryff's Psychological Well-Being Scale</i> : effetti predittivi attesi.....	138
5.2	Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità e le componenti della <i>Interpersonal Sensitivity Measure</i> : effetti predittivi attesi.....	145
5.3	Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità e le componenti della <i>Scala di coping C14-A</i> : effetti predittivi attesi.....	149
5.4	Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità e le componenti della <i>Multidimensional Scale of Perceived Social Support</i> : effetti predittivi attesi.....	153
5.5	Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità e la <i>Bergen Social Media Addiction Scale</i> : effetti predittivi attesi	155
5.6	Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità, la frequenza d'uso dei <i>selfie</i> e le componenti della <i>Selfitis Behavior Scale</i> : effetti predittivi attesi	157

INTRODUZIONE

L'adolescenza è un periodo del ciclo di vita caratterizzato da profonde trasformazioni che riguardano i diversi aspetti del funzionamento personale e interpersonale, a partire dalla costruzione di un senso coerente e integrato di sé fino alla creazione di legami e relazioni stabili fondate sull'empatia, la fiducia e l'interdipendenza reciproca (Siegel, 2012). A partire dalla pubertà, infatti, iniziano a fare la loro comparsa tutta una serie di importanti cambiamenti che investono il corpo, le emozioni, la cognizione, la sessualità, l'identità e le relazioni con la famiglia e gli amici.

Tra i principali compiti di sviluppo, l'adolescente è chiamato a costruire un senso coeso e stabile di sé e degli altri, in grado di mantenersi funzionale e adattivo nel corso del tempo e nei diversi contesti di vita (Confalonieri & Grazzani, 2021). Durante l'adolescenza, le relazioni sociali si espandono travalicando i confini, confortevoli e conosciuti, del nucleo familiare di origine, per andare alla ricerca di nuovi legami significativi con altre persone e definire, così, nuove forme di identificazione e appartenenza sociale. Non solo. Il periodo adolescenziale diventa un momento centrale anche per la sperimentazione identitaria, grazie alla quale i ragazzi e le ragazze esplorano nuovi modi di essere e di stare nel mondo, investendo così in piani per il futuro, grazie ai quali possono immaginare nuovi obiettivi e orizzonti inesplorati, ancora da conquistare (Confalonieri & Grazzani, 2021). "Un senso nucleare del Sé, che possa essere riconosciuto come significativo dagli altri, prende forma quando l'adolescente inizia a rielaborare legami e identificazioni con i genitori, gli

amici, gli insegnanti e gli altri significativi, comprese le identificazioni con la propria classe sociale, i gruppi etnici e religiosi e il genere, mentre allo stesso tempo integra le modificazioni nell'immagine corporea e nella sessualità, e le sue nuove responsabilità" (Normandin et al., 2021, trad. it. p. 40). Più in generale, le rappresentazioni di sé e degli altri che l'individuo ha maturato durante il periodo infantile vengono rielaborate all'interno di una cornice più sfumata, integrata e realistica, capace di approssimare in modo autentico la natura complessa e ambivalente della realtà (Normandin et al., 2023).

L'adolescenza, da questo punto di vista, è un vero e proprio processo di metamorfosi durante il quale i ragazzi e le ragazze si preparano ad abbandonare le rassicuranti certezze, che hanno sedimentato dentro di loro nel corso dell'infanzia, per andare alla ricerca di nuovi equilibri e nuovi adattamenti all'interno di un percorso (non sempre facile) di scoperta e di sperimentazione personale. Tutti questi cambiamenti, però, non sono esenti da momenti di crisi o di difficoltà che, in certi casi, rischiano di alterare il funzionamento dell'individuo scompensandolo a livello emotivo o portandolo a vivere temporanei stati di confusione, incertezza, nervosismo e difficoltà relazionali o comunicative con gli altri, siano essi i coetanei o gli adulti di riferimento.

Visto e considerato l'importante impatto trasformativo di questa fase, l'adolescenza va dunque concepita come un periodo particolarmente delicato e centrale per lo sviluppo individuale. Certamente, non può essere intesa (e fraintesa) come un semplice periodo di temporaneo "sbandamento", ma deve essere vista come qualcosa di molto più complesso e importante che in qualità di genitori, insegnanti e psicologi siamo chiamati a comprendere meglio. Perché se numerosi sforzi, anche a livello mediatico, sono stati correttamente indirizzati verso una progressiva sensibilizzazione delle persone ai temi che riguardano l'infanzia e lo sviluppo infantile, lo stesso non può essere detto per quanto riguarda l'adolescenza, che in molti casi viene ancora considerata una parentesi un po' disturbante, caotica e, per certi aspetti, anche un po' fastidiosa dello sviluppo individuale.

Non di rado i mass media si fanno testimoni diretti di alcuni casi di devianza giovanile o di alcune condizioni adolescenziali un po' particolari, caratteriz-

zate da vulnerabilità psicologica e/o sociale, a cui spesso seguono tentativi mediatici un po' riduttivi e stereotipati per andare alla ricerca di un "colpevole". Un colpevole che solitamente chiama in causa un mondo adulto considerato sempre più incapace e inadeguato a far fronte a una condizione giovanile ritenuta fragile, vulnerabile e, per certi aspetti, incompresa, nonché esposta ai rischi di un mondo globalizzato, in continuo cambiamento. Sul banco d'accusa, allora, si alternano la scuola o l'università, con un sistema scolastico ritenuto, in alcuni casi, troppo rigido o comunque incapace di prendersi cura dei "giovani in crisi". In altri casi, invece, la "colpa" è della società più allargata oppure della famiglia stessa, alla quale si attribuisce una generale inadeguatezza e incapacità degli adulti di riferimento a rivestire il ruolo di genitori. Spesso, infatti, gli adulti vengono considerati distanti, distratti, assenti o addirittura troppo permissivi e inefficaci nel fornire dei modelli educativi adeguati ai propri figli. Ma possiamo davvero parlare di "colpa"? Forse, più che cercare in maniera stereotipata dei "colpevoli", dovremmo assumerci la responsabilità di riconoscere che lo sviluppo, l'educazione e la formazione dei più giovani è un'impresa collettiva che necessita di un tessuto sociale integrato e interdipendente, fondato sulla corresponsabilità degli attori sociali in gioco.

Purtroppo non sempre, di fronte alle sfide evolutive adolescenziali, i ragazzi e le ragazze, così come gli adulti di riferimento, dispongono di adeguate risorse (psicologiche, emotive, relazionali, cognitive) per far fronte in modo efficace ai momenti di turbolenza, angoscia, instabilità, confusione, disorientamento e irritabilità che l'adolescenza porta spesso con sé. Capita, infatti, che i genitori, gli insegnanti e, più in generale, tutti coloro che gravitano intorno al mondo adolescenziale lamentino alcune difficoltà a comprendere il vissuto degli adolescenti e a stabilire con loro un aggancio relazionale adeguato alle loro esigenze.

In realtà, l'adolescenza ha da sempre costituito una fase delicata e disorientante del ciclo di vita, non solo per i giovani, ma anche per gli adulti. Forse, però, oggi più che mai le sfide globali in campo socio-economico e tecnologico stanno rivelando il loro potente impatto trasformativo proprio sugli adolescenti, sia in termini positivi, riferibili alle nuove opportunità di istruzione,

connessione sociale, innovazione e apprendimento che le nuove tecnologie mettono a disposizione dei ragazzi e delle ragazze, sia in termini più negativi, riguardanti invece i potenziali rischi di dipendenza da social network, violenza, cyberbullismo, isolamento sociale, esposizione alla pornografia e così via (Dahl et al., 2018).

Inoltre, se è vero che da un lato l'adolescenza porta con sé alcuni aspetti problematici, legati soprattutto a un processo di riassetto conseguente allo scardinamento dei vecchi equilibri nel funzionamento personale e interpersonale, dall'altro lato non possiamo non considerare che ciò che appare caotico e (in alcuni casi) privo di senso in realtà è indicativo di un processo di sviluppo che conduce progressivamente gli adolescenti verso l'acquisizione di nuove abilità cognitive, emotive e socio-relazionali, mettendoli così in grado di sostenere il proprio ingresso nel mondo adulto (Confalonieri & Grazzani, 2021; Siegel, 2012). In altre parole, non si tratta di una fase temporanea di crollo, confusione, sbandamento o stordimento, ma di un periodo particolarmente delicato e importante durante il quale si gettano le basi per lo sviluppo futuro e la transizione all'età adulta.

Ispirandoci alle interessanti considerazioni di Siegel (2012), dunque, vale la pena sfatare alcuni falsi miti che ruotano intorno alle rappresentazioni di senso comune e che riguardano direttamente l'adolescenza. In primis, va detto che non è colpa degli "ormoni impazziti" se i ragazzi e le ragazze assumono talvolta comportamenti, atteggiamenti, stili di pensiero e modalità di funzionamento relazionali difficilmente comprensibili agli occhi "maturi" degli adulti. O, meglio, potremmo dire che è colpa non solo dei cambiamenti ormonali, ma più in generale delle profonde trasformazioni neurobiologiche e fisico-corporee che investono tanto il corpo quanto il sistema nervoso, e da cui prendono forma tutta una serie di modificazioni a livello di proprietà emergenti del sistema cervello-mente-comportamento.

Il secondo mito da sfatare riguarda direttamente la credenza errata che l'adolescenza sia un semplice e banale momento di sbandamento o di temporaneo annebbiamento, che tutto sommato prima o poi finirà. In fin dei conti, basta aspettare che passi la "tempesta" per tornare finalmente alla "normalità".

Ma di quale “normalità” possiamo parlare? In realtà, “l’adolescenza può essere considerata un periodo di trasformazioni, durante il quale si passa dall’essere aperti a ogni possibilità (nell’infanzia) al diventare esperti di alcune cose (nell’età adulta)” (Siegel, 2012, trad. it. p. 101). Non si tratta, dunque, di un periodo di crisi passeggera o di una parentesi sospesa tra l’infanzia e l’età adulta, ma è piuttosto un’importante opportunità di crescita e cambiamento che corre lungo traiettorie di sviluppo in senso dinamico e processuale, connettendo tra loro passato, presente e futuro.

Il terzo e ultimo mito da sfatare riguarda la generale considerazione secondo la quale l’adolescenza equivarrebbe a un periodo di separazione e di presa di distanza dal mondo adulto, cioè la credenza che “per crescere, un adolescente dovrebbe passare dalla dipendenza dagli adulti a una completa indipendenza dal mondo adulto” (Siegel, 2012, trad. it. p. 14). Perché se è vero che gli adolescenti ampliano la portata delle loro relazioni sociali travalicando i confini del microcosmo familiare, è altrettanto vero che il loro legame con il mondo adulto non viene mai spezzato completamente. Non si tratta, infatti, di scegliere tra la totale dipendenza infantile e la totale indipendenza adulta, quanto piuttosto di considerare il valore dell’*interdipendenza*, intesa come la capacità di dipendere l’uno dall’altro in senso maturo, empatico e reciproco (Siegel, 2012).

Dunque, l’adolescenza è una fase dello sviluppo particolarmente delicata e costellata di profondi cambiamenti che richiede appropriate chiavi di lettura per essere compresa e affrontata correttamente. A questo quadro generale, però, dobbiamo aggiungere un tassello importante che riguarda il funzionamento di personalità. Abbiamo già osservato che gli adolescenti affrontano i profondi cambiamenti propri della fase di sviluppo in cui si trovano provando sentimenti di scardinamento e disorientamento, con conseguenti ripercussioni in termini di confusione, irritabilità, modificazioni del tono dell’umore e molte altre manifestazioni rivelatrici di uno stato di disagio. Tutto ciò è perfettamente normale. Talvolta, però, queste forme di instabilità possono mascherare situazioni che vanno ben al di là delle tipiche crisi adolescenziali temporanee, ma esprimono un funzionamento di personalità che devia (o

rischia di deviare) dalle traiettorie di sviluppo sano, fino ad assumere, nei casi più gravi, caratteristiche patologiche che possono sfociare nei disturbi di personalità. Questa osservazione sta alla base dell'obiettivo generale del presente lavoro: analizzare il funzionamento di personalità in adolescenza per raccogliere indizi dell'eventuale presenza di deviazioni dalle traiettorie di sviluppo adattivo.

Per affrontare tale obiettivo, nel primo capitolo di questo lavoro illustriamo i principali processi di trasformazione che interessano gli adolescenti, facendo particolare riferimento alle dimensioni che riguardano la cognizione, le emozioni, il corpo, l'identità e il comportamento. Parallelamente, rifacendoci alle importanti considerazioni di Siegel (2012) e recuperando l'acronimo ESSENCE da lui proposto, cercheremo di mettere in luce la natura ambivalente dell'adolescenza, cioè il fatto che, come in un gioco di luci e ombre, accanto agli aspetti più critici e problematici di questa fase di sviluppo convivono anche straordinarie risorse e opportunità di crescita.

Nel secondo capitolo focalizzeremo l'attenzione sul processo di sviluppo della personalità e presenteremo il quadro teorico-concettuale di riferimento del presente lavoro. Innanzitutto discuteremo i contributi del neurocostruttivismo, prestando particolare attenzione alle questioni relative alle traiettorie di sviluppo, alla plasticità cerebrale e all'epigenesi probabilistica. Successivamente prenderemo in esame i meccanismi neurobiologici di stampo emotivo-affettivo che guidano e incanalano lo sviluppo della personalità non solo negli uomini, ma anche in molte altre specie animali. Per farlo, faremo riferimento al concetto di *primes emotivi* elaborato da Jaak Panksepp, nonché a quei sistemi emotivo-motivazionali di natura affettiva che fanno da fondamento allo sviluppo della personalità. Infine approderemo al nucleo centrale del presente lavoro, cioè lo studio e la valutazione del funzionamento di personalità in adolescenza. Qui il riferimento fondamentale sarà a Otto Kernberg e alla sua *teoria delle relazioni oggettuali*, che offre una base concettualmente solida ed empiricamente fondata per lo studio e la valutazione dei processi di sviluppo della personalità e delle loro possibili deviazioni dalle traiettorie di sviluppo tipico.

Nel terzo capitolo presenteremo il disegno dell'indagine empirica che abbiamo svolto su un campione di circa 400 adolescenti per raccogliere dati sul funzionamento di personalità e i suoi correlati di sviluppo adattivo o disadattivo. In questo capitolo saranno illustrati in modo dettagliato gli obiettivi dell'indagine, la procedura di rilevazione dei dati e le tecniche di analisi dei dati impiegate nei capitoli successivi.

Nel quarto capitolo ognuno dei sette strumenti di misurazione utilizzati in questo studio sarà vagliato al fine di valutarne le principali proprietà psicometriche all'interno del campione di studio e, quando necessario e possibile, di calibrare il suo modello di misurazione sottostante al fine di migliorarne le prestazioni. Il quinto capitolo sarà dedicato alla presentazione e alla discussione dei risultati delle analisi dei dati. Infine, l'ultimo capitolo tirerà le somme dello studio e presenterà alcune riflessioni conclusive.

Desidero ringraziare la mia famiglia e tutti gli affetti più cari per l'amore e il supporto che ogni giorno mi regalano. Ringrazio poi la prof.ssa Dolores Rollo e la prof.ssa Chiara De Panfilis per la loro disponibilità e professionalità: grazie per avere creduto in questo lavoro e, soprattutto, grazie per i preziosi insegnamenti da cui ho tratto ispirazione per svolgere questa ricerca. Un particolare ringraziamento va alla dirigente scolastica, ai professori, al personale non docente, agli studenti e alle studentesse dell'IISS *Iris Versari* di Cesano Maderno (MB) che hanno reso possibile lo svolgimento dell'indagine. Infine, ringrazio la dott.ssa Ilaria Benzi per avere condiviso con me la versione italiana dell'APS-Q. Grazie a tutti per aver reso possibile questa impresa, una sfida personale che mi dà tanta gioia e un senso di profonda gratificazione.

UNO SGUARDO SULL'ADOLESCENZA

1.1 *L'adolescenza: una fase del ciclo di vita da definire*

L'adolescenza è una fase dello sviluppo caratterizzata da profondi cambiamenti che interessano diverse dimensioni del funzionamento biologico, psicologico e sociale di un individuo. Questo importante periodo inizia con la pubertà (indicativamente tra i 10 e i 12 anni) e termina con la maturità fisiologica e neurobiologica, nonché con l'acquisizione di un'identità adulta legittimamente riconosciuta e accettata all'interno del contesto storico-culturale di riferimento. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organization, 2021), l'adolescenza corrisponde all'incirca al periodo compreso tra i 10 e i 19 anni. Tuttavia, considerando le profonde trasformazioni sociali, economiche e culturali che hanno investito e che continuano a caratterizzare la società contemporanea, emerge sempre più chiaramente una progressiva dilatazione temporale del periodo adolescenziale. Rispetto a quanto avveniva in passato, infatti, il completamento dell'istruzione, l'acquisizione di un lavoro e la conquista dell'indipendenza economica dalla famiglia di origine hanno prodotto uno slittamento in avanti di alcune tappe fondamentali, necessarie per l'emancipazione dei giovani dalla famiglia di origine e il loro conseguente ingresso nella vita adulta (Tanner et al., 2009). In diversi paesi occidentali e industrializzati, sempre più spesso i giovani posticipano l'ingresso nel mondo adulto sfruttando il periodo adolescenziale come importante occasione per la sperimentazione identitaria e per l'esplorazione delle diverse possibilità

di carriera e di relazione (Tanner et al., 2009). Una definizione più ampia, quindi, vede il periodo adolescenziale estendersi dai 10 ai 24 anni (Sawyer et al., 2018), con un'ulteriore prolungamento sino ai 29 anni se si considera anche l'*emerging adulthood* (Tanner et al., 2009), una fase – quest'ultima – caratterizzata da processi di esplorazione che implicano elementi di continuità e discontinuità identitaria, in cui è presente l'idea di avere molte opportunità per esplorare, progettare e, eventualmente, modificare la propria esistenza (Confalonieri & Grazzani, 2021). Si consideri, inoltre, che a partire dalla metà del XIX secolo, tra le ragazze dei paesi occidentali, si è osservata un'anticipazione dell'età media alla comparsa del menarca che, insieme al prolungamento della condizione di dipendenza economica e socio-affettiva dalla famiglia di origine, ha portato a un'ulteriore estensione di questa particolare e delicata fase del ciclo di vita (Sturman & Moghaddam, 2011).

In linea con quanto appena detto, anche dal punto di vista dello sviluppo neurobiologico cerebrale la ricerca neuroscientifica ha messo in luce come il cervello rimanga in uno stato di sviluppo attivo almeno fino ai 24 anni (Arain et al., 2013). Le trasformazioni che investono gli adolescenti riguardano, pertanto, sia gli aspetti biologici e morfologici legati alla pubertà, alle modificazioni ormonali, alla maturazione dei caratteri sessuali secondari e allo sviluppo cerebrale, sia gli aspetti concernenti lo sviluppo di nuove abilità cognitive, emotive e sociali.

Complessivamente, queste trasformazioni così importanti portano con sé tutta una serie di nuovi adattamenti riferibili a: (a) il raggiungimento della maturazione biologica e sessuale, (b) lo sviluppo dell'identità personale, (c) la creazione di relazioni amicali e sessuali intime con persone esterne al nucleo familiare di origine, e (d) la conquista dell'indipendenza e dell'autonomia nel contesto socioculturale di appartenenza (Christie & Viner, 2005).

L'adolescenza viene spesso definita come una fase di transizione che mette in comunicazione la fanciullezza e l'età adulta. Tuttavia, resta difficile definirne in modo preciso e univoco l'inizio e la fine, perché "se è vero che tutti gli adolescenti, per diventare adulti, devono affrontare una molteplicità di compiti di sviluppo investendovi energie elevate, è altrettanto vero che tali compiti

non costituiscono delle invarianti, ma risultano dal rapporto tra l'individuo e il suo ambiente sociale e culturale" (Confalonieri & Grazzani, 2021, p. 14).

Come vedremo meglio più avanti (cfr. Capitolo 3), in questo lavoro prenderemo in esame l'adolescenza assumendo come riferimento il periodo compreso tra i 14 e i 19 anni, proprio in corrispondenza della fase di vita che inizia e finisce con il ciclo di scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia, resta vero che, al di là di qualsiasi sforzo interpretativo, "studiare l'adolescenza è un po' come sparare a un bersaglio mobile, con i ricercatori che designano gruppi di adolescenti di età e livelli di sviluppo diversi" (Sturman & Moghaddam, 2011, p. 1704)¹. Si tratta, infatti, di una fase del ciclo di vita che si estrinseca in modi, forme e tempi diversi in funzione delle idiosincrasie individuali e delle specificità storico-sociali che ne definiscono il contesto culturale di riferimento. L'adolescenza, e più in generale lo sviluppo, vanno quindi concepiti all'interno di un modello bio-psico-sociale dove gli elementi biologici, psicologici e sociali costituiscono, nel loro insieme, fattori interagenti e co-determinanti in grado di definire molteplici traiettorie di sviluppo individuale.

1.2 *Le profonde trasformazioni dell'adolescenza*

Osserviamo ora più da vicino i cambiamenti multidimensionali che riguardano il funzionamento biologico, psicologico e sociale degli adolescenti. In primis, va detto che lo sviluppo adolescenziale è particolarmente rilevante per la maturazione dei processi neurobiologici che sono alla base delle funzioni cognitive superiori e del comportamento sociale ed emotivo (Yurgelun-Todd, 2007). Le trasformazioni cerebrali, infatti, producono i loro effetti sul fenotipo comportamentale spingendoci a fare alcune considerazioni preliminari proprio sulle trasformazioni neurobiologiche che investono il sistema cervello-comportamento. Vista e considerata l'estrema complessità del tema, ci limiteremo a considerare via via alcuni degli aspetti principali del cambiamen-

¹ Tutte le citazioni virgolettate tratte da lavori in lingua inglese e riportate nel presente studio in lingua italiana sono state tradotte dall'autrice.

to neurobiologico, al fine di riconnetterli ai processi di sviluppo adolescenziale rilevanti per gli scopi del presente lavoro.

Iniziamo con il dire che la proliferazione neuronale, il ricablaggio e la potatura sinaptica (*pruning*) sono componenti importanti dello sviluppo cerebrale durante l'adolescenza; una parte significativa dello sviluppo cerebrale che si verifica in questo periodo, infatti, riguarda la costruzione, il rafforzamento e la modificazione dei neurocircuiti che coinvolgono complessivamente il tronco cerebrale, il cervelletto, il lobo occipitale, il lobo parietale, il lobo frontale e il lobo temporale (Arain et al., 2013).

Non a caso, "la seconda ondata di sinaptogenesi si verifica nel cervello proprio durante l'adolescenza, che rappresenta quindi uno degli eventi più dinamici della crescita e dello sviluppo umano, secondo solo all'infanzia in termini di velocità dei cambiamenti di sviluppo che possono mai verificarsi nel cervello durante l'intero arco di vita di un individuo" (Arain et al., 2013, p. 451). In particolare, gli studi di *imaging funzionale* hanno messo in luce come le reti corticali frontali subiscano cambiamenti evolutivi tali per cui le regioni cerebrali che controllano le funzioni esecutive, l'attenzione, la valutazione della ricompensa, la discriminazione affettiva, l'inibizione della risposta e il comportamento diretto agli obiettivi subiscono una significativa riorganizzazione strutturale e funzionale (Yurgelun-Todd, 2007).

In tutta la corteccia cerebrale si verifica una diminuzione della materia grigia (relativa ai corpi neuronali), con riduzioni significative in porzioni del lobo temporale e della corteccia prefrontale dorsolaterale (dlPFC) che si realizzano nella tarda adolescenza (Sowell et al., 2002; Sturman & Moghaddam, 2011). Altre riduzioni della materia grigia sono rilevabili nello striato e in altre strutture sottocorticali (Sowell et al., 2002). Questi cambiamenti potrebbero essere correlati a una massiccia potatura delle sinapsi, con conseguente modificazione dell'attività delle cellule neuronali. Inoltre, parallelamente alla perdita di materia grigia, si osserva un aumento della materia bianca relativa ai tratti di fibra corticali e sottocorticali, derivante dall'aumento della mielinizzazione (Paus et al., 2001; Sturman & Moghaddam, 2011).

Sulla base di diversi studi di DTI, che hanno messo in evidenza l'esistenza di correlazioni significative tra specifiche misure dei tratti di fibre e alcune prestazioni cognitive, Casey et al. (2008) hanno suggerito di prendere in considerazione non solo i cambiamenti neuronali di tipo strutturale e morfologico che investono alcune regioni cerebrali specifiche, ma anche (e soprattutto) l'organizzazione e il funzionamento delle reti del sistema considerato nel suo complesso. Si tratta di guardare non solo ai cambiamenti relativi alle specifiche aree cerebrali, ma anche al loro modo di funzionare e connettersi.

Nelle pagine che seguono considereremo in modo più dettagliato i cambiamenti adolescenziali che avvengono in cinque domini riguardanti, rispettivamente, la cognizione, le emozioni, il corpo, l'identità e il comportamento – quest'ultimo con particolare riferimento alla maggiore propensione al rischio che caratterizza gli adolescenti.

1.2.1 Cognizione: immagino, pianifico, scelgo

Grazie a tutta una serie di modificazioni nella struttura e nella funzionalità cerebrale, gli adolescenti iniziano gradualmente a sviluppare il pensiero astratto, ossia la capacità di utilizzare simboli o immagini interne per rappresentare la realtà. “La discussione diviene uno strumento al servizio del pensiero ipotetico-deduttivo [...], l'adolescente è in grado di scandagliare diverse soluzioni per risolvere un problema, vagliare i pro e i contro di una decisione, difendere accanitamente un'idea” (Confalonieri & Grazzani, 2021, p. 88). In particolare, diversi studi di *imaging funzionale* hanno fornito dati a sostegno dello sviluppo della corteccia prefrontale rostrolaterale (rLPFC), che sembrerebbe svolgere un ruolo chiave nel supportare l'integrazione di pensieri astratti, spesso autogenerati, evidenziando in modo particolare una maggiore specializzazione di quest'area per il recupero della memoria episodica (Dumontheil, 2014). Questa maggiore integrazione porta a un incremento della consapevolezza di sé e alla capacità di riflettere su sé stessi integrando esperienze passate, presenti e future. Si viene, cioè, a definire uno stile cognitivo astratto che implica “la capacità di cogliere gli elementi essenziali e le

proprietà comuni, tenere a mente diversi aspetti di una situazione passando con facilità da uno all'altro, prevedere e pianificare il futuro, pensare in modo simbolico e trarre conclusioni” (Goldstein, 2018, traduzione mia). In effetti, una delle caratteristiche principali che differenziano le capacità cognitive adolescenziali da quelle infantili è proprio l'abilità di riflettere sui propri pensieri e comportamenti, mettendo in campo capacità metacognitive che, durante l'adolescenza, mostrano uno sviluppo sostenuto (Weil et al., 2013).

Grazie allo sviluppo di queste capacità metacognitive, si verifica un miglioramento della consapevolezza e del controllo che un individuo ha dei propri processi mentali e cognitivi (Confalonieri & Grazzani, 2021). La maggior parte degli adolescenti acquisisce così una visione sempre più globale e complessa di sé e del mondo circostante, attraverso l'integrazione dei vari elementi che definiscono una particolare situazione, contesto o comportamento. Si tratta, quindi, di realizzare una vera e propria integrazione del pensiero, delle memorie e delle rappresentazioni passando attraverso meccanismi neurobiologici di ricablaggio sinaptico e *integrazione cerebrale* (Siegel, 2012).

Una pietra miliare dello sviluppo cognitivo è rappresentata anche dalla capacità di sopprimere i pensieri e le azioni inappropriati a favore di quelli orientati all'obiettivo; un'abilità, questa, che richiede il controllo degli impulsi o il ritardo della gratificazione per ottimizzare i risultati in vista degli obiettivi perseguibili. Questa capacità sembra maturare nel corso dello sviluppo, soprattutto durante l'adolescenza (Casey et al., 2008).

Tutte queste trasformazioni implicano un incremento e un miglioramento delle funzioni esecutive e della conseguente capacità di dirigere lo “sguardo” verso obiettivi desiderabili. Ma non solo: un traguardo fondamentale dello sviluppo adolescenziale consiste anche nella capacità di acquisire regole, valori e principi morali socialmente codificati. Questa capacità non si limita al mero riconoscimento di ciò che è bene e ciò che è male, ma si manifesta anche nella capacità di interiorizzare e fare propria una sensibilità morale in grado di guidare i pensieri e i comportamenti in modo proattivo, intenzionale e adattativo al contesto socio-culturale di riferimento. “Il passaggio dalla semplice obbedienza nei confronti di un sistema normativo imposto

dagli adulti alla comprensione del significato delle regole sociali necessita di un requisito cognitivo fondamentale: la capacità di ragionare in termini ipotetico-deduttivi. Attraverso tale capacità gli individui possono ancorare le regole ai valori che intendono tutelare e comprendere le conseguenze delle violazioni in termini di giustizia ed equità” (Graziani, 2011, p. 129).

1.2.2 Un mare di emozioni da comprendere e controllare

Durante l'adolescenza le relazioni sociali assumono un ruolo nevralgico, i ragazzi e le ragazze diventano sempre più abili nel leggere i segnali sociali ed emotivi e nel modulare le proprie risposte affettive in linea con gli obiettivi personali, il contesto sociale e le regole dell'interazione sociale codificate culturalmente. Anche in questo caso, la capacità di elaborazione emotiva è legata alla progressiva acquisizione di una maggiore attività funzionale all'interno della corteccia pre-frontale (Arain et al., 2013; Hariri et al., 2000). In particolare, “si ipotizza che la frontalizzazione della capacità inibitoria fornisca una maggiore modulazione dall'alto verso il basso dell'attività all'interno di regioni sottocorticali e limbiche di elaborazione delle emozioni più primitive, come l'amigdala” (Yurgelun-Todd, 2007, p. 255). Diversi studi hanno evidenziato cambiamenti significativi nell'attività funzionale di alcune aree cerebrali fondamentali per la cognizione sociale che codificano il significato emotivo degli stimoli (l'amigdala), integrano le informazioni sensoriali ed emotive per il calcolo delle aspettative di valore (la corteccia orbitofrontale) e svolgono vari ruoli nella motivazione, nella selezione delle azioni e nell'apprendimento delle associazioni (lo striato) (Sturman & Moghaddam, 2011). Parallelamente a questo, si osservano cambiamenti nel funzionamento e nella mielinizzazione di alcuni circuiti cerebrali che coinvolgono direttamente il sistema limbico. Diversi studi, infatti, hanno messo in luce che durante le interazioni sociali gli adolescenti sono più propensi degli adulti a farsi influenzare dalle proprie emozioni, subendone un'influenza maggiore anche quando devono prendere decisioni (Arain et al., 2013).

Nel corso dell'adolescenza le aree limbiche sottocorticali sono molto attive, più di quanto non lo siano durante l'infanzia e l'età adulta; questa maggiore attivazione, però, non è controbilanciata dall'inibizione prefrontale, che si sta ancora sviluppando (Siegel, 2012). Proprio per tale ragione, l'adolescenza si configura come un periodo caratterizzato da un'intensa *effervescenza emotiva* (Siegel, 2012). Non a caso, il comportamento degli adolescenti assume spesso connotati inaspettati spiazzando genitori, insegnanti e adulti di riferimento che, in alcuni momenti, si ritrovano a gestire ragazzi in preda a reazioni emotive altalenanti e improvvisi, comportamenti impulsivi, difficoltà a inibire l'aggressività (sia verbale che fisica), così come a regolare le proprie emozioni, specialmente quelle negative. Ma è proprio durante questa fase così delicata dello sviluppo che i ragazzi e le ragazze imparano gradualmente a sopprimere i pensieri e le azioni inappropriate e a sostituirli con comportamenti adeguati al contesto e orientati agli obiettivi. Spesso, a spiegare il fallimento di alcune dinamiche relazionali, così come la propensione a cadere in facili incomprensioni e disguidi, è proprio la difficoltà a rappresentare e attribuire stati mentali a sé stessi e agli altri. Si tratta cioè di difficoltà riscontrabili nel dominio della Teoria della Mente (ToM), intesa come la capacità di rappresentare e attribuire stati mentali come conoscenze, credenze, aspettative, intenzioni ed emozioni a sé stessi e agli altri al fine di comprendere e prevedere il proprio e l'altrui comportamento (Premack & Woodruff, 1978). Esisterebbe cioè, anche in questo caso, una relazione importante tra i processi di maturazione, integrazione neurobiologica e *pruning* sinaptico, tipici di questa fase dello sviluppo, e le abilità legate alla ToM (Gabriel et al., 2021).

Uno studio di Riva et al. (2016), centrato su un campione esclusivamente femminile, ha indagato il fenomeno dell'*Emotional Egocentricity Bias* (EEB) mostrando come le adolescenti rivelino una maggiore *egocentricità emotiva* rispetto alle giovani adulte e alle donne adulte. "I risultati hanno evidenziato una relazione a forma di U tra età ed EEB, rivelando una maggiore egocentricità emotiva negli adolescenti e negli adulti anziani rispetto ai giovani e agli adulti di mezza età. Questi risultati sono in linea con la letteratura neuroscientifica, che ha recentemente dimostrato che il superamento dell'EEB è associato a

una maggiore attivazione di una porzione del lobo parietale, ovvero il giro sopramarginale destro (rSMG). Si tratta di un'area che raggiunge la piena maturazione entro la fine dell'adolescenza e va incontro a un precoce decadimento" (Riva et al., 2016, p. 8). Tra le adolescenti (così come nelle anziane), è interessante quindi notare che la "lettura" e l'interpretazione dello stato emotivo dell'altro vengono filtrate (più di quanto non accada per le giovani donne e le donne adulte) in base alla percezione del proprio vissuto emotivo, con il rischio di portare a confusione e fraintendimenti rispetto a quanto l'altro sta realmente provando.

Altri studi hanno messo in evidenza le maggiori difficoltà che gli adolescenti avrebbero nella decodifica e nel riconoscimento delle espressioni facciali degli altri, difficoltà a cui si associano, peraltro, insuccessi scolastici e lavorativi, bassa autostima e maggiore rischio di cadere vittima di bullismo e di sviluppare qualche forma di sofferenza psicologica (Zupan & Eskritt, 2023). I cambiamenti cerebrali e ormonali che si verificano durante l'adolescenza, infatti, si traducono anche nella maturazione di alcuni importanti processi implicati nell'elaborazione dei volti e nella loro decodifica emotiva; l'attenzione e la memoria, in particolare, possono influenzare le strategie utilizzate dagli adolescenti per elaborare i segnali sociali e quelli emotivo-espressivi (Zupan & Eskritt, 2023). Le reti neurali coinvolte nell'elaborazione percettivo-emotiva dei volti mostrano una continua specializzazione strutturale e funzionale durante l'adolescenza (Vetter et al., 2018). Con l'aumentare dell'età, infatti, gli adolescenti sembrano diventare sempre più abili e veloci nel riconoscimento delle emozioni facciali di base, mostrando un andamento lineare e progressivo in tale abilità (Vetter et al., 2018).

La maturazione neurobiologica, le interazioni con l'ambiente relazionale e la progressiva sedimentazione di esperienze di vita permettono ai ragazzi e alle ragazze di diventare sempre più competenti e abili in campo sociale ed emotivo. In particolare, rispetto ai bambini più piccoli, gli adolescenti mostrerebbero un progressivo miglioramento nell'acquisizione di capacità auto-rappresentative e nella consapevolezza del proprio funzionamento psicologico, con il conseguente miglioramento della capacità di auto-regolazione,

delle abilità auto-motivazionali e del senso di auto-efficacia (Confalonieri & Grazzani, 2021). A questo si aggiunge una più sofisticata e sempre più articolata competenza emotiva in tre domini: (a) la comprensione della natura delle emozioni; (b) la comprensione delle cause delle emozioni; e (c) la regolazione emotiva (Denham et al., 2014). Rispetto alla comprensione emotiva, ragazzi e ragazze acquisiscono una migliore abilità nel riconoscere, identificare e categorizzare le emozioni proprie e altrui; si tratta di una capacità di riconoscimento trasversale sia alle emozioni di base, sia a quelle più complesse, unita alla consapevolezza della possibilità di una co-occorrenza di emozioni di diversa valenza (viene tollerata e compresa l'ambivalenza). A questa abilità si associa anche la capacità di rilevare le cause, sia esterne che interne, delle emozioni, includendo tra questi sia gli eventi esterni emotigeni, sia aspetti più interni e soggettivi come ricordi, desideri, credenze, valori e principi morali. Si aggiunge, inoltre, la capacità di discriminare l'emozione provata dall'emozione esternata (sia in sé stessi che negli altri) e di regolare attraverso strategie fisiche, cognitive e/o comportamentali l'esperienza emotiva interna e/o l'espressione emotiva esterna, in linea con le aspettative degli altri e le regole di esibizione (*display rules*). Durante l'arco di vita, bambini e adolescenti diventano sempre più competenti dal punto di vista emotivo, migliorando così la loro competenza sociale, il loro benessere e i successivi risultati in campo sociale, scolastico e lavorativo (Denham et al., 2014). Inoltre, per quanto riguarda la capacità empatica, è proprio durante l'adolescenza che si consolida il *distress empatico per la condizione esistenziale dell'altro*, caratterizzato "dalla consapevolezza che le reazioni emotive di una persona non dipendono unicamente dalla situazione contingente bensì dalla sua identità, storia e condizione di vita" (Grazzani, 2014, p. 179).

A queste considerazioni, si aggiunge il fatto che le competenze emotive sono fondamentali per la costruzione di relazioni sociali efficaci e funzionali, soprattutto in adolescenza quando i ragazzi e le ragazze iniziano ad ampliare i propri confini relazionali oltrepassando il perimetro socio-affettivo del gruppo familiare di origine e imparando, così, a navigare in interazioni sociali più complesse e allargate. L'apertura verso l'esterno e la possibilità di creare

legami significativi con amici, partner romantici e, più in generale, persone sconosciute richiedono, infatti, la capacità di decodificare adeguatamente intenzioni, stati emotivi e affettivi a partire da tutta una serie di segnali sociali.

1.2.3 Il corpo che cambia: tra accettazione e rifiuto

I profondi cambiamenti nella cognizione e nell'esperienza emotiva degli adolescenti avvengono in un contesto di rapide trasformazioni fisiche che iniziano con la pubertà e terminano con il raggiungimento della maturazione biologica e sessuale. Con l'inizio della pubertà si verifica una serie di cambiamenti morfologici e fisiologici che possiamo riassumere mediante lo schema di Marshall e Tanner (1986), articolato in cinque dimensioni: (a) lo scatto di crescita adolescenziale, cioè un'accelerazione iniziale rapida seguita da una decelerazione della crescita nella maggior parte delle dimensioni scheletriche e in molti organi interni; (b) lo sviluppo delle gonadi; (c) lo sviluppo degli organi riproduttivi secondari e dei caratteri sessuali secondari; (d) i cambiamenti nella composizione corporea, ossia nella quantità e nella distribuzione del grasso in associazione con la crescita dello scheletro e della muscolatura; e (e) lo sviluppo del sistema circolatorio e respiratorio che porta, soprattutto nei ragazzi, a un aumento della forza e della resistenza. Spesso tali cambiamenti provocano negli adolescenti un senso di spiazzamento e di disorientamento, nella misura in cui la rappresentazione di sé subisce delle trasformazioni passando da un'immagine corporea con connotazioni e caratteri infantili a un'immagine diversa, adulta e per certi aspetti estranea, che i ragazzi e le ragazze faticano a comprendere e ad accettare immediatamente (Confalonieri & Grazzani, 2021).

La pubertà è un cambiamento qualitativo, progressivo e diretto dall'interno (Moshman, 1998). Il cambiamento è "*qualitativo* perché comporta una trasformazione coordinata di sistemi anatomici e fisiologici che portano a uno stato di maturità strutturalmente distinto (al contrario, l'aumento di un certo numero di centimetri di altezza non è una trasformazione qualitativa)" (Moshman, 1998, p. 949). Allo stesso tempo, si parla di cambiamento *progressi-*

vo perché “ha una direzione naturale che costituisce un progresso verso uno stato di maturità” (Moshman, 1998, p. 950). Infine, il cambiamento è diretto dall'interno perché “sebbene richieda il supporto dell'ambiente (ad esempio, un'adeguata nutrizione), non è causato o diretto dall'ambiente. Al contrario, il passaggio alla maturità sessuale è tipicamente visto come geneticamente guidato e universale in tutta la specie” (Moshman, 1998, p. 950).

Durante i cambiamenti corporei che avvengono con l'inizio della pubertà, gli adolescenti possono costruirsi un'immagine corporea positiva o negativa (Elia et al., 2020; Toselli et al., 2021). I rapidi cambiamenti di forma, peso e altezza dovuti alla pubertà interagiscono con i contesti socioculturali di riferimento influenzando la percezione soggettiva dell'immagine corporea, intesa come l'immagine e l'apparenza del corpo umano che ci formiamo nella mente, nonché la rappresentazione mentale e il modo in cui il nostro corpo ci appare (Schilder, 1935). Il corpo, infatti, “non è solo un insieme di organi e funzioni, ma è anche una costruzione mentale complessa, su cui poggiano tanto le prassie necessarie all'adattamento quanto il substrato di base dell'identità personale” (Speltini, 2011, p. 91).

Tra alcuni adolescenti, l'errata percezione della propria immagine corporea è spesso associata a sovrastime o a sottostime del peso corporeo; in altri casi, invece, a una valutazione abbastanza realistica in termini di forma e misure corporee fa da contraltare una generale insoddisfazione e non accettazione per il proprio corpo o per alcune parti di esso. Questi bias nella percezione adolescenziale costituiscono una minaccia per la salute e il benessere dei ragazzi e delle ragazze; l'errata percezione delle dimensioni e della forma del corpo (BSSM) costituisce infatti una componente chiave del disturbo dell'immagine corporea e un noto fattore di rischio per lo sviluppo di disturbi del comportamento alimentare come l'anoressia nervosa e la bulimia nervosa (Challinor et al., 2017). A questo proposito, però, è doveroso precisare che i disturbi appena citati si inseriscono all'interno di un quadro psicologico, sindromico e personologico complesso che include aspetti che vanno al di là della mera insoddisfazione corporea, profonde sofferenze che trovano nel corpo un modo per palesarsi. Nella società occidentale contemporanea,

sempre più spesso vengono propinati modelli di bellezza poco realistici e irraggiungibili in cui vi è una vera e propria esaltazione della magrezza e di alcuni tratti fisico-somatici stereotipati. Tutto ciò richiama un ideale che, se non raggiunto, rischia di inficiare i processi di accettazione, rielaborazione e ri-rappresentazione della propria immagine corporea, con conseguenti effetti disadattivi sul benessere e il funzionamento individuale (Toselli et al., 2021). Inoltre, può accadere che questi ideali e convinzioni culturali siano rafforzati anche dalle persone significative che ruotano intorno ai ragazzi e alle ragazze, in primis la famiglia, i coetanei e i partner romantici (Neumark-Sztainer et al., 2010; Voelker et al., 2015; Webb & Zimmer-Gembeck, 2014).

“La corporeità in adolescenza (e non solo) può essere [...] diversamente vissuta e problematizzata fra dimensioni ambivalenti che vanno dall’annientamento, dalla negazione dell’aver un corpo, alla sua esaltazione o comunque esibizione, al tentativo di modificazione e cambiamento” (Confalonieri & Grazzani, 2021, p. 54). Da qui si intrecciano anche tutte le trasformazioni e le sperimentazioni corporee che i ragazzi e le ragazze operano sul proprio corpo a partire dall’abbigliamento e dall’utilizzo di *piercing* e tatuaggi, fino ad arrivare, in alcuni casi, alle operazioni chirurgiche correttive. “La funzione a cui tale manipolazione corporea risponde è sia comunicativa che espressiva e rimanda ad un bisogno sociale di rispecchiamento negli altri attraverso un gesto che contribuisca a costruire una nuova identità sociale, che passa necessariamente attraverso la dimensione corporea” (Confalonieri & Grazzani, 2021, p. 58). Questo punto ci rimanda direttamente alla questione identitaria, particolarmente centrale durante il periodo di crescita adolescenziale, che verrà trattata nel prossimo paragrafo.

1.2.4 Identità: chi sono, chi vorrei essere e chi sarò

L’identità rappresenta un tema particolarmente delicato e centrale durante l’adolescenza, dato che in questa fase dello sviluppo la formazione di un senso di identità coerente e stabile costituisce un obiettivo fondamentale. Gli adolescenti iniziano a esplorare la propria identità costruendo un sentimento

soggettivo di sé che si conserva nel tempo e nei vari contesti (Branje, 2022). A partire dalla prima adolescenza, ragazzi e ragazze iniziano a esplorare la propria identità, cioè la persona che sono e che vorrebbero essere, interrogandosi sui ruoli sociali che potrebbero rivestire e intraprendendo percorsi di crescita e formazione in linea con ciò che vorrebbero fare da adulti. “Mentre cercano di scoprire chi sono e cosa vogliono diventare nella loro vita, gli adolescenti riesaminano le identificazioni che hanno formato nell’infanzia e considerano diverse possibilità di identità” (Branje et al., 2021, p. 908).

“Chi sono? Chi sarò e cosa voglio fare da grande? A quale gruppo appartengo?”. Queste e molte altre sono le domande intorno alle quali gravitano i processi di costruzione, ridefinizione e affermazione identitaria degli adolescenti. “Gli ambiti dell’identità più importanti riguardano le scelte formative/lavorative (decidere a quale percorso di studi iscriversi, scegliere o meno di fare delle esperienze lavorative), relazionali (scegliere che tipo di rapporto instaurare con i genitori, gli amici, il partner e altre figure di riferimento), culturali (sviluppare un proprio orientamento religioso, politico e valoriale)” (Crocetti et al., 2011, p. 353). Il periodo adolescenziale rappresenta, pertanto, una fase critica e particolarmente delicata che, nella teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson, vede come principale compito proprio l’acquisizione di un’identità stabile, integrata e coerente, antitetica a un tipo di identità diffusa e instabile. Si tratta di una fase esplorativa durante la quale ragazzi e ragazze sperimentano una varietà di ruoli, opportunità ed esperienze contestualizzate, transitando da un “modo” di essere e di stare nella società a un altro. L’adolescente vive una specie di *moratoria psicosociale* durante la quale “da un lato il ragazzo è chiamato a ripudiare le identificazioni della fanciullezza rintracciando un diverso e personale modo di relazionarsi agli altri, dall’altro è chiamato ad assumere un ruolo che gli consenta di essere riconosciuto dalla comunità sociale” (Confalonieri & Grazzani, 2021, p. 19). Così facendo, gli adolescenti cercano di affermare e costruire la propria identità attraverso l’integrazione narrativa delle memorie autobiografiche nelle tre dimensioni temporali (passato, presente e futuro), al fine di poter costruire un senso di sé organico, coerente e integrato (Branje et al., 2021; McAdams, 2001).

Le storie e le narrazioni di sé che gli adolescenti costruiscono e ricostruiscono attingendo alla propria memoria autobiografica finiscono per definire un nucleo centrale di identità nel quale si condensano ricordi passati, esperienze presenti e desideri futuri. La stessa persona si vede e si riconosce nel tempo e in contesti diversi come unità integrata e coesa, nonostante i cambiamenti e le trasformazioni ancora in atto. Queste narrazioni di vita, pur basandosi su esperienze reali, subiscono anche l'influenza delle trasformazioni soggettive che gli individui inconsapevolmente realizzano. Sogni, desideri, aspirazioni, ricordi ed esperienze di vita si integrano ricombinandosi per formare una narrazione complessa di sé.

Più in generale, tra i principali domini dell'identità che gli adolescenti si ritrovano a dover ridefinire e ri-rappresentare, vanno considerati sicuramente il dominio educativo-professionale, quello relazionale e le altre dimensioni identitarie come l'identità di genere, l'identità etnica e quella spirituale-religiosa (Branje et al., 2021). Sebbene gli individui non sperimentino necessariamente livelli simili di identità e continuità in tutti gli ambiti, le esperienze nei diversi domini si intrecciano e si influenzano reciprocamente per definire un senso di sé coerente. L'identità si costruisce, infatti, nell'interazione tra le idiosincrasie individuali e il contesto storico e socio-culturale di riferimento, dove le caratteristiche personali, i ricordi autobiografici, le esperienze di vita sedimentate nella memoria, insieme alle regole sociali e ai modelli culturali derivanti dal contesto di riferimento, interagiscono per definire una narrazione complessa e multifaccettata di sé. Recuperando le considerazioni sui diversi livelli di identità di Galliher et al. (2017), troviamo: (a) al livello più ampio, l'identità individuale che si definisce all'interno dei contesti familiari, culturali, sociali, storici e politici, in riferimento a norme, valori e atteggiamenti culturali mutevoli e condivisi; (b) in secondo luogo, i ruoli sociali come contesti unici e centrali per lo sviluppo dell'identità; (c) in terzo luogo, i domini del contenuto dell'identità individuale dove si intersecano i vari aspetti dei vissuti soggettivi e delle memorie autobiografiche, intesi come un insieme integrato e coerente di sé all'interno della storia di vita di una persona; e (d) infine, il contenuto dell'identità che viene messo in atto e ridefinito continuamente negli scambi

sociali nel corso delle interazioni quotidiane.

A quest'ultimo proposito, bisogna osservare che l'identità personale è anche fortemente intrecciata con l'identità sociale, che riguarda quegli aspetti del concetto di sé derivanti dall'appartenenza ai gruppi sociali. Gli individui, nel nostro caso gli adolescenti, cercano di mantenere un equilibrio tra la loro identità sociale e la loro identità personale, caratterizzata da elementi di distinzione e unicità rispetto agli altri membri del gruppo (Crocetti et al., 2018). Ne deriva un intreccio di pressioni conformistiche, da un lato, e spinte individualizzanti, dall'altro: mentre le prime inducono gli adolescenti ad aderire a modelli di comportamento e identità sociali conformi a determinati caratteri socialmente definiti, le seconde tendono a connotare e a rimarcare l'unicità degli adolescenti come individui diversi e distinguibili da tutti gli altri. Dunque, i ragazzi e le ragazze aderiscono vistosamente a regole di comportamento, pratiche sociali e codici linguistici propri di alcuni gruppi, culture o sottoculture, così da segnalare in modo esplicito ed evidente la propria appartenenza a essi; nello stesso tempo, però, esibiscono certi segnali di distinzione, come a volere ribadire la propria unicità rispetto a tutto ciò che li circonda. La costruzione identitaria adolescenziale, pertanto, viene a esplicitarsi in modi e forme complessi, in un continuo gioco di interdipendenza tra forze contrastanti dove si bilanciano e controbilanciano spinte antagoniste definite dai rispettivi poli: pressioni conformistiche vs. spinte individualizzanti, cambiamento vs. stabilità, variabilità vs. coerenza e integrazione.

Il compito di ridefinizione identitaria non è un compito semplice, in gioco c'è molto e gli esiti di questi processi non sono scontati, né tanto meno automatici. Tuttavia, per poter raggiungere un buon livello di adattamento e di funzionamento individuale nei diversi contesti di vita, è bene lavorare e investire molto sull'aspetto identitario. "Il ciclo di vita prende avvio e si consuma nella costruzione dell'identità, consentendo all'individuo di sperimentare dimensioni apparentemente dissonanti [...] garantendo l'integrità e l'unitarietà della persona anche di fronte ai cambiamenti che le condizioni storico-culturali-sociali pongono in essere e che l'individuo è chiamato ad affrontare" (Confalonieri & Grazzani, 2021, p. 19). Da qui, la necessità di

considerare come l'individuo, con le sue idiosincrasie, la sua storia e i suoi obiettivi, sviluppi la propria identità in un preciso contesto storico-culturale di riferimento (Palmonari & Crocetti, 2011).

1.2.5 Comportamento: quando il rischio non è solo una scelta

Da quello che emerso fino a questo punto, possiamo dire con certezza che l'adolescenza è un periodo del ciclo di vita estremamente importante, ricco di trasformazioni e mutamenti che attraversano e investono trasversalmente le varie dimensioni del funzionamento biologico, psicologico e sociale di un individuo; dimensioni, queste, che interagiscono tra loro influenzandosi vicendevolmente. Tutti questi cambiamenti non sono certamente facili da metabolizzare, né per i protagonisti in gioco (gli adolescenti) né tanto meno per i loro genitori o per gli adulti di riferimento che interagiscono con loro nei diversi contesti di vita sociale (nonni, insegnanti, educatori, allenatori, medici, e così via). Spesso è davvero complicato per gli adulti comprendere alcuni comportamenti adolescenziali o le ragioni che li sottendono, specialmente se si pensa alle numerose condotte rischiose e impulsive che caratterizzano questa fase dello sviluppo e che possono portare, nei casi più estremi, a esiti poco adattivi se non addirittura fatali.

Infatti, “sebbene gli adolescenti spesso ragionino e si comportino come gli adulti, in determinati ambiti emergono differenze nella loro strategia cognitiva e/o nella loro risposta al rischio e alla ricompensa, soprattutto in condizioni di maggiore eccitazione emotiva. Questi cambiamenti comportamentali riflettono probabilmente lo sviluppo delle reti cerebrali relative alle strutture della corteccia prefrontale (PFC), dei gangli della base e dei sistemi neuromodulatori (ad esempio, la dopamina), che sono fondamentali per il comportamento motivato” (Sturman & Moghaddam, 2011, p. 1706). Sturman e Moghaddam (2011) individuano alcune differenze cardine che distinguono il comportamento degli adolescenti da quello degli adulti: scelte più impulsive, una maggiore propensione alla ricerca di sensazioni forti e/o connotate da un punto di vista emotivo, la preferenza per le novità e la ricompensa, così come

un minore controllo inibitorio sul proprio comportamento, rappresentano, nell'insieme, alcuni elementi chiave che (in media) permettono di differenziare il comportamento adolescenziale da quello dei bambini e degli adulti.

Tutte queste caratteristiche comportamentali portano spesso gli adolescenti a intraprendere condotte rischiose, dettate dall'impulsività del momento. Rispetto agli adulti, molti adolescenti mostrano una maggiore propensione a mettere in atto comportamenti rischiosi o disregolati, come uso e abuso di alcol e altre sostanze (droga, farmaci ecc.), guida spericolata, condotte sessuali poco accorte e impulsive (che possono portare a gravidanze indesiderate e/o malattie sessualmente trasmissibili), una maggiore propensione a utilizzare in modo sregolato e pervasivo i social media digitali con conseguenti ripercussioni sul piano psicologico e sociale (come nel caso dell'*internet addiction disorder* e dell'isolamento sociale). I comportamenti rischiosi degli adolescenti costituiscono un tema centrale per i genitori, gli insegnanti, gli educatori e per tutte le figure adulte che ruotano intorno agli adolescenti; capirli significa potere pensare a delle azioni efficaci per prevenire e tutelare la salute dei ragazzi e delle ragazze. Da questo punto di vista, infatti, la questione non è interessante solo da un punto di vista educativo, ma include anche e soprattutto un tema di salute e sicurezza. Per comprendere le ragioni di tali comportamenti è necessario considerare la molteplicità dei fattori e una serie molto articolata e complessa di variabili (biologiche, psicologiche e sociali) che, insieme, concorrono alla spiegazione del comportamento rischioso in adolescenza. Nonostante il tema meriti un adeguato approfondimento, che però esula dagli obiettivi del presente lavoro, dal nostro punto di vista ciò che interessa maggiormente è considerare questo argomento all'interno di un paradigma neuro-comportamentale, con l'obiettivo di mettere in luce i principali cambiamenti cerebrali (strutturali e funzionali) e neurobiologici che sottendono il comportamento rischioso e spesso impulsivo degli adolescenti. A tale scopo, ci rifaremo all'importante lavoro di Sturman e Moghaddam (2011), che illustra i principali cambiamenti che avvengono in adolescenza nell'architettura cerebrale, nelle dinamiche funzionali e nelle tendenze comportamentali, rifacendosi alle ipotesi neuro-comportamentali e ai risultati

emersi dagli studi in campo neuroscientifico e neurobiologico.

In primis va detto che, nelle situazioni che comportano una scelta o un compromesso probabilistico (inteso come un vantaggioso bilanciamento tra opportunità e rischi) tra la ricerca di stimoli appetitivi, da un lato, e l'evitamento di stimoli aversivi, dall'altro, il sistema di ricerca degli adolescenti è in qualche modo sbilanciato verso il sistema di evitamento (Sturman & Moghaddam, 2011). Questa ipersensibilità del sistema ricompensa-avvicinamento potrebbe essere regolata dall'attività di porzioni della corteccia prefrontale che, tuttavia, negli adolescenti non è ancora completamente matura, impedendo così la realizzazione di un adeguato controllo inibitorio (Sturman & Moghaddam, 2011). Ecco che, quindi, gli adolescenti sarebbero maggiormente indotti e propensi, più degli adulti, a sopravvalutare gli aspetti positivi e attraenti di una situazione, rischiando al contempo di sottostimare la portata di quelli negativi (in alcuni casi anche potenzialmente pericolosi). Secondo l'*ipotesi neuro-comportamentale del nodo triadico* (Ernst et al., 2006; Sturman & Moghaddam, 2011), il comportamento rischioso degli adolescenti può essere spiegato in termini di sbilanciamento, in termini di forza relativa, tra il nodo rappresentato dallo striato ventrale, che media la spinta e la ricerca della ricompensa, e quello rappresentato dall'amigdala, che media invece la risposta di evitamento agli stimoli aversivi; questi due nodi contrastanti sono a loro volta regolati dalla corteccia prefrontale che, negli adolescenti, rimane ancora a un livello di sviluppo immaturo (Ernst et al., 2006; Sturman & Moghaddam, 2011).

Da un punto di vista comportamentale e cognitivo, ne deriva un tipo di pensiero che Siegel (2012) definisce *iper-razionale*, intendendo con esso un modo di pensare in termini concreti prendendo le cose "alla lettera". Si tratta, più precisamente, di un ragionamento che implica un'analisi segmentata e parcellizzata degli elementi, dove i singoli dati di una situazione vengono scomposti e considerati isolatamente senza una valutazione complessiva ed esaustiva, perdendo così di vista la visione di insieme. Questo porterebbe gli adolescenti a parcellizzare gli elementi positivi di una situazione tenendoli separati da quelli negativi, e a investire maggiori risorse attentive e motiva-

zionali sui primi rispetto ai secondi. Un esempio che Siegel riporta a questo proposito è quello della roulette russa in cui, a fronte di un colpo mortale con una pistola a sei camere (una camera su sei, cioè, contiene la pallottola), un adolescente sarebbe comunque propenso ad assumersi il rischio puntando tutto sulla probabilità vantaggiosa che gli altri colpi (cinque su sei) siano a vuoto e comportino un guadagno monetario ingente (tutto sommato ne vale la pena, peccato che un colpo potrebbe essere quello letale). Da qui, l'incapacità di bilanciare i pro e i contro di una situazione e di tenere conto di tutti gli elementi in gioco, non solo di quelli immediati e a più "facile guadagno". Ne deriva anche una generale tendenza a posporre le gratificazioni, privilegiando un atteggiamento di gratificazione immediata e contingente dove la regola aurea è quella classica: meglio un uovo oggi che una gallina domani. Infatti, la combinazione di una maggiore reattività alle ricompense e l'imaturità delle aree inibitorie di controllo comportamentale indurrebbe gli adolescenti a ricercare guadagni immediati, spiegando così l'aumento dei processi decisionali rischiosi e dei comportamenti impulsivi (Casey et al., 2008). Questo tipo di propensione a rischiare diminuisce poi nel corso del tempo, con il passaggio progressivo all'età adulta, in seguito al miglioramento della capacità di autoregolazione degli individui (Steiberg, 2008).

La maggior parte dei modelli neuro-comportamentali, dunque, si basa sull'idea che l'elaborazione neuronale immatura nella corteccia prefrontale e in altre regioni corticali e sottocorticali porti, durante il periodo adolescenziale, a un comportamento orientato verso il rischio, la ricompensa, l'impulsività e la reattività emotiva. Si tratterebbe cioè di uno squilibrio interregionale, a differenza di quanto accade nell'infanzia e nell'età adulta, quando queste regioni sono relativamente più armonizzate ed esibiscono una generale immaturità di entrambi i sistemi cerebrali nell'infanzia, e una relativa maturità dei sistemi in età adulta (Somerville et al., 2010). Da qui l'ipotesi di un'elaborazione neurale meno distribuita e coordinata a causa della mielinizzazione immatura, della potatura sinaptica, dello sviluppo degli interneuroni e di altri fattori, che portano a squilibri nell'attivazione e nell'inibizione locale nei sistemi alla base del comportamento motivato (Sturman & Moghaddam, 2011).

Un ulteriore elemento da considerare è che la maggiore propensione a rischiare degli adolescenti deriva, in parte, anche dai cambiamenti che avvengono nel sistema cerebrale socio-emotivo, nonché dal drastico rimodellamento del sistema dopaminergico (e di quello dell'ossitocina) all'interno del cervello (Sturman & Moghaddam, 2011). L'attivazione dopaminergica, in particolare, viene stimolata e sostenuta nelle situazioni sociali di co-presenza dei coetanei (Steiberg, 2008), svolgendo un ruolo critico nei circuiti cerebrali della ricompensa e rendendo particolarmente salienti e appaganti gli stimoli derivanti da esperienze di condivisione sociale con i coetanei. "L'aumento, la riduzione e la ridistribuzione della concentrazione dei recettori dopaminergici intorno alla pubertà, soprattutto nelle proiezioni dal sistema limbico all'area prefrontale, possono avere importanti implicazioni per la ricerca di sensazioni" (Steiberg, 2008, p. 83). Da qui, la spinta a ricercare sensazioni forti, esperienze straordinarie e fuori dal comune, possibilmente di fronte agli occhi ammiranti dei coetanei che assistono all'impresa.

Da un certo punto di vista, però, va anche detto che la maggiore propensione al rischio, così come l'attrazione per quei contesti sociali di condivisione delle esperienze con i coetanei, costituirebbero nell'insieme una forte spinta propulsiva in grado di motivare e sostenere gli adolescenti nella loro scelta di allontanarsi dal microcosmo familiare (confortevole e conosciuto) per andare a esplorare l'ignoto e conquistare, così, la propria indipendenza. "Per quanto possa essere difficile da affrontare per i genitori, preoccupati per i comportamenti potenzialmente rischiosi dei figli, il pensiero *iper-razionale*, con la sua tendenza a dare maggiore importanza ai lati positivi, aiuta gli adolescenti ad assumere rischi che dovranno accettare, se vorranno spiccare il volo e conoscere il mondo" (Siegel, 2012, trad. it. p. 82).

Inoltre, tra le sfide che gli adolescenti si trovano spesso ad affrontare, vanno certamente considerati gli sforzi di innovazione e messa in discussione del mondo adulto, con le sue regole e i suoi principi morali. In particolare, le abitudini legate al consumo culturale adolescenziale – relative al vestirsi, acconciarsi i capelli, truccarsi, mangiare, ascoltare musica, guardare film o comunicare utilizzando codici linguistici propri di alcuni slang giovanili –

rappresentano un tentativo di emancipazione sociale dal mondo adulto. Questi comportamenti vengono spesso interpretati dagli adulti come vere e proprie sfide e, in alcuni casi, come palesi dimostrazioni di ingratitudine nei confronti di coloro che da sempre si sono presi cura di loro. Tuttavia, se letti da un'altra prospettiva, questi comportamenti rappresentano importanti conquiste che segnano il processo di indipendenza e individuazione che gli adolescenti mettono in atto per emanciparsi dal gruppo sociale di origine. Infatti, se la famiglia è il centro gravitazionale della vita sociale dei bambini, per gli adolescenti è il gruppo di coetanei a costituire il maggiore polo di attrazione e interesse. In questo modo, i ragazzi e le ragazze si fanno strada nel mondo esterno, travalicando i confini della vita familiare e preparandosi a diventare adulti.

1.3 *Capire gli adolescenti per aiutarli a crescere: l'ESSENCE dell'adolescenza secondo Daniel J. Siegel*

Quando parliamo di adolescenza non dobbiamo pensare a essa come a un semplice momento di passaggio. Erroneamente, il senso comune può spingere le persone ad adottare una visione riduttiva di questa fase dello sviluppo e a credere che basti aspettare che il ragazzo o la ragazza crescano per riuscire a superare certi comportamenti problematici o alcune difficoltà che ne ostacolano la maturazione. In realtà, oltre che per gli aspetti critici e più problematici, l'adolescenza si caratterizza per essere anche un importante momento di crescita, ricco di risorse e di nuove possibilità di cambiamento.

Per comprendere meglio la natura multiforme dell'adolescenza, è utile fare riferimento all'interpretazione che ne dà Siegel (2012) utilizzando il concetto di ESSENCE. Si tratta di un acronimo con il quale lo studioso mette in luce l'ambivalenza e la complessità di questa fase dello sviluppo individuale, così delicata e importante. Il significato dell'acronimo e le caratteristiche delle sue componenti sono riassunti nella Tabella 1.1.

Tabella 1.1 L'ESSENCE dell'adolescenza di Donald J. Siegel.

ES EMOTIONAL SPARK	Si riferisce all'effervescenza emotiva derivante dalla vitalità dei circuiti subcorticali limbici rispetto al controllo top-down di tipo corticale. "Potremmo chiamare così l'intensificarsi delle emozioni e delle sensazioni interiori, l'accresciuta emotività che caratterizza l'adolescenza" (Siegel, 2012, trad. it. p. 22). Gli aspetti negativi associati a questa dirompenza emotiva sono le tempeste emotive, i repentini cambi d'umore e la difficoltà a implementare efficaci strategie di <i>coping</i> per regolare le emozioni intense. L'aspetto positivo, invece, è dato dalla coloritura affettiva con cui i ragazzi e le ragazze riescono a vivere le proprie esperienze e a costruirne ricordi autobiografici.
SE SOCIAL ENGAGEMENT	Si riferisce al fatto che gli adolescenti si rivolgono più ai coetanei che ai propri genitori o familiari. "È il maggiore coinvolgimento sociale che durante l'adolescenza porta alla formazione di legami importanti, di relazioni significative e reciprocamente gratificanti capaci di sostenerci nel viaggio della nostra vita" (Siegel, 2012, trad. it. p. 22). L'aspetto negativo è costituito dalle pressioni conformistiche che i soggetti potrebbero subire per sancire l'appartenenza al gruppo di coetanei; l'aspetto positivo, invece, è la costruzione di una rete sociale di supporto e vicinanza, fondamentale per il benessere psicologico e per un corretto funzionamento sociale.
N NOVELTY	Si tratta della ricerca e della creazione di esperienze uniche in grado di coinvolgere totalmente, stimolando i sensi, le emozioni, i pensieri e il corpo in modi insoliti ed eccezionali. L'aspetto negativo riguarda l'impulsività e la messa in atto di comportamenti rischiosi (da cui possono derivare effetti indesiderati); l'aspetto positivo riguarda, invece, il coraggio di lasciare il nido familiare, sicuro e protetto, per avventurarsi nel mondo sconosciuto, incerto e potenzialmente insicuro.
CE CREATIVE EXPLORATION	Consiste nella capacità di percepire il mondo con occhi nuovi. Spesso si estrinseca nella messa in discussione dello status quo, attraverso la critica del mondo adulto, del principio di autorità e di tutto ciò che può essere immaginato diversamente. L'aspetto negativo riguarda la possibilità di disorientamento e la mancanza di riferimenti fermi; l'aspetto positivo, invece, concerne la forza innovatrice e un'apertura mentale in grado di apportare benefici a sé e alla società.

Fonte: Adattamento da Siegel (2012) e Siegel (2014).

Come si può vedere, l'acronimo ESSENCE offre una caratterizzazione ambivalente di certi tratti adolescenziali. Si potrebbe parlare di “luci e ombre”, nonché di elementi contrastanti e, in alcuni casi, antitetici che di volta in volta dominano il paesaggio dello sviluppo adolescenziale. Per i genitori, gli psicologi, i docenti, gli educatori e, più in generale, per tutti coloro che lavorano o che concorrono alla crescita degli adolescenti, appare necessario maturare la convinzione che lo sviluppo non sia predeterminato e incontrovertibile; non esiste cioè un'unica direzione che viene data alla nascita e che porta in senso unidirezionale alla crescita e allo sviluppo individuale. Le importanti trasformazioni neuro-comportamentali che abbiamo discusso nelle pagine precedenti, infatti, vanno accompagnate e guidate al fine di aiutare i ragazzi e le ragazze a intraprendere traiettorie di sviluppo tipiche, giungendo così a un efficace superamento dei compiti di sviluppo. In particolare, non è detto che l'adolescenza sia necessariamente un periodo negativo dello sviluppo individuale, da lasciar correre aspettando che finisca la “tempesta”. Peccato, però, che “fin dai suoi esordi lo studio dell'adolescenza [sia] stato accompagnato da una prospettiva centrata più sui deficit che da un'enfasi sugli elementi che dovrebbero facilitare e migliorare la vita [...]”. In questa visione negativa dell'adolescenza lo sviluppo è stato concettualizzato essenzialmente come assenza o diminuzione di problemi e difficoltà tanto che anche a livello di ricerca e di politiche giovanili l'attenzione si è espressa soprattutto nella valutazione del rischio, dei comportamenti problematici, e di ciò che deve essere evitato” (Ferrari et al., 2014, p. 21).

In linea con la “prospettiva dello sviluppo giovanile positivo” – in inglese *Youth Positive Development* (YPD) (Damon, 2004) – dal nostro punto di vista diventa molto importante lavorare sulle risorse e il potenziale di cui dispongono gli adolescenti o di cui potrebbero disporre, se aiutati a individuarli. Un supporto, questo, che ha bisogno della collaborazione delle diverse agenzie educative: “esistono anche punti di forza nell'ecologia giovanile; cioè, ci sono risorse nelle famiglie, nelle scuole, nei quartieri e nelle attività strutturate fuori dal tempo scolastico che possono sostenere l'attuazione del cambiamento degli adolescenti in direzioni più positive” (Lerner et al., 2009, p. 567). Questo

importante compito di guida che gli adulti possono svolgere per favorire la crescita e il benessere degli adolescenti richiama alla mente due concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo: la *zona di sviluppo prossimale* di Vygotskij da un lato, e lo *scaffolding* dall'altro (Wood et al., 1976). Questi due concetti, infatti, non valgono solo durante l'infanzia, quando il bambino è piccolo e maggiormente dipendente dalle figure di attaccamento, ma restano dei principi fondamentali a cui fare riferimento per accompagnare più in generale il processo di sviluppo adolescenziale. La questione, peraltro, diventa ancora più importante se, assumendo una prospettiva dinamica di continuità temporale che lega insieme passato, presente e futuro, si pensa che è proprio durante l'adolescenza che vengono a definirsi le fondamenta sui cui poi si definirà la traiettoria di sviluppo in età adulta. "Se, come indicano studi recenti, il cervello è un lavoro in corso per tutto l'arco della nostra vita, allora il lavoro che avviene durante l'adolescenza è davvero molto di più che non semplicemente il passaggio dall'immaturità alla maturità" (Siegel, 2012, trad. it. p. 83).

In conclusione, è opportuno osservare che non è possibile comprendere in modo efficace lo sviluppo adolescenziale se non lo si colloca all'interno di un discorso più ampio e complesso in grado di considerare le traiettorie di sviluppo, l'epigenesi probabilistica e la complessa interazione tra cervello, mente e comportamento. Questa osservazione introduce alcuni temi importanti e centrali per il nostro lavoro di ricerca, che saranno discussi nel prossimo capitolo.

TRAIETTORIE DI SVILUPPO,
INTERSOGGETTIVITÀ E BASI EMOTIVE
DELLO SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ

2.1 *Neurocostruttivismo, plasticità e traiettorie di sviluppo*

L'approccio neurocostruttivista permette di inquadrare lo sviluppo della mente all'interno di una cornice articolata che presuppone l'esistenza di un legame molto stretto e interdipendente tra la componente biologica e la costellazione di stimoli ambientali in cui l'individuo è immerso, superando così la rigida (e artificiale) dicotomia tra natura e cultura (*nature vs. nurture*). Secondo tale approccio, lo sviluppo individuale procede lungo complesse traiettorie nelle quali le variabili genetiche, biologiche, psicologiche, culturali, sociali ed etologiche finiscono per interagire e influenzarsi e vicenda, dando forma a un'impresa collettiva che plasma in maniera sinergica la fitta rete di connessioni neuronali presenti nel cervello e, in ultima analisi, genera i pensieri e i processi cognitivi che guidano il comportamento e l'esperienza dell'individuo. In questa prospettiva, dunque, lo sviluppo della mente non dipende unicamente da un dispiegamento deterministico e unidirezionale della biologia umana e delle informazioni genetiche presenti nel DNA, che pure rappresentano un ingrediente fondamentale dello sviluppo; se così fosse, si potrebbe fare ben poco per modificare i "destini" dello sviluppo individuale e ci limiteremmo a osservare passivamente ciò che la "natura" ha deciso per noi. D'altro

canto, però, i processi di sviluppo non sono nemmeno alla completa mercé dei condizionamenti ambientali; in questo caso, saremmo delle *tabulae rasae* perfettamente malleabili e in balia di qualsiasi contingenza storica e socio-ambientale, assomigliando ai liquidi che sono in grado di assumere qualsiasi forma a seconda del contenitore in cui si trovano.

Secondo il neurocostruttivismo e le neuroscienze cognitive, invece, la mente e tutti i suoi processi (cognizione, memoria, attenzione, azioni e comportamenti) sono proprietà emergenti di un cervello plastico in grado di modificare la propria struttura anatomo-funzionale sia in relazione a fattori genetici, sia in risposta alle sollecitazioni derivanti dal contesto socio-ambientale. La plasticità cerebrale, da questo punto di vista, è un meccanismo chiave per capire i cambiamenti del cervello e lo sviluppo delle capacità cognitive, emotive e comportamentali che ne derivano. In molte specie animali “il sistema nervoso rivela infatti un’enorme malleabilità e capacità di adattarsi alla mutevolezza dell’ambiente attraverso meccanismi di plasticità neurale. Per plasticità neurale si intendono le modificazioni funzionali e anatomiche del sistema nervoso che si osservano in risposta a una varietà di sollecitazioni ambientali e cambiamenti fisiologici, e che consentono al cervello di superare le restrizioni imposte dal proprio patrimonio genetico” (Di Pellegrino, 2012, p. 11). Da questo punto di vista, quindi, viene superata l’idea di un’epigenesi deterministica per accogliere, invece, un’*epigenesi probabilistica* che assume l’esistenza di un’interdipendenza tra fattori genetici e ambientali nello sviluppo fenotipico delle strutture organiche del nostro corpo (sistema nervoso incluso) e dei processi mentali e comportamentali che ne derivano (proprietà emergenti).

La complessità delle variabili in gioco non può che delineare un processo di sviluppo dinamico in grado di procedere lungo traiettorie variabili e modificabili. A questo proposito Valenza e Turati (2019, p. 22), recuperando la suggestiva raffigurazione del paesaggio epigenetico di Waddington (cfr. Figura 2.1), sottolineano che “lo sviluppo ontogenetico è analogo al percorso di una palla che ha di fronte a sé diverse possibili traiettorie. Via via che lo sviluppo procede e la palla avanza, il paesaggio diventa ricco di pendii e di valli, che riproducono i possibili percorsi evolutivi che il fenotipo può intraprendere, a



Figura 2.1 Rappresentazione del paesaggio epigenetico secondo Waddington.

seconda delle condizioni ambientali. Tanto più la palla avanza, tanto più è difficile tornare indietro lungo il percorso o valicare gli ostacoli per intraprendere una direzione diversa”.

Insomma, la capacità della palla di cambiare direzione lungo il suo percorso non è sempre uguale e non avviene allo stesso modo o con la stessa facilità nei vari punti del tracciato. Non tutte le influenze che derivano dall’ambiente e dalla nicchia culturale di riferimento, infatti, finiscono per sortire gli stessi effetti sullo sviluppo cerebrale e cognitivo. Questo accade perché, lungo le traiettorie di sviluppo, si manifestano dei *periodi critici* e dei *periodi sensibili* durante i quali lo sviluppo cerebrale è diversamente suscettibile di cambiamenti. Specificamente, i *periodi critici* rappresentano dei periodi rigidi dello sviluppo durante i quali, se il cervello non viene stimolato in un determinato modo e in un preciso momento, lo sviluppo delle funzioni cognitive rischia di comprometersi in modo permanente; si tratta di “finestre temporali limitate in cui devono verificarsi esperienze specifiche per guidare lo sviluppo tipico o massimo. L’apprendimento è inefficace al di fuori di queste finestre temporali” (Munakata et al., 2004, p. 123). I *periodi sensibili*, invece, rinviano al concetto di plasticità cerebrale perché se la stimolazione avviene o non avviene in quella precisa finestra temporale, gli esiti non sono necessariamente determinati, ma è possibile intervenire anche in un secondo momento predisponendo ambienti arricchiti e nuove esperienze in grado di favorire o compensare lo

sviluppo di una specifica abilità (Valenza & Turati, 2019). L'esistenza di periodi critici e periodi sensibili rende necessario considerare in modo appropriato la variabile temporale. Infatti, "nonostante l'apertura e la chiusura dei periodi critici sia tipicamente determinata da fattori legati alla maturazione, alcune tipologie di esperienze possono accelerare l'apertura e la chiusura di un periodo critico" (Valenza & Turati, 2019, p. 68).

In generale, gli adattamenti plastici che il cervello può implementare in relazione alla stimolazione ambientale possono essere di due tipi: (a) *experience expectant*, e (b) *experience dependent* (Greenough et al., 1987). Il primo "è progettato per utilizzare il tipo di informazioni ambientali che sono onnipresenti e che lo sono state per gran parte della storia evolutiva della specie" (Greenough et al., 1987, p. 540); il secondo, invece, si basa sul coinvolgimento del sistema (inteso sia come sistema nervoso, sia come organismo) "nella memorizzazione di informazioni che sono uniche per l'individuo" (Greenough et al., 1987, p. 540). A titolo di esempio, tra i processi *experience expectant* possiamo individuare le informazioni ambientali altamente affidabili per tutti i membri della specie (come, per gli esseri umani, l'ascolto di una lingua); tra i processi *experience dependent*, invece, è possibile considerare le informazioni ambientali che possono variare da un individuo all'altro (come, per gli esseri umani, il tipo di lingua che viene ascoltata in una determinata cultura) (Munakata et al., 2004). Le connessioni nervose *experience expectant* sono molto vincolate alle finestre temporali dello sviluppo: "per essere adattive, le interazioni individuo-ambiente specie-specifiche devono avvenire all'interno di particolari finestre temporali" (Valenza & Turati, 2019, p. 37). Nel caso del linguaggio umano, ad esempio, la mancata esposizione all'ascolto linguistico nei primi tre anni di vita può compromettere in maniera irreversibile l'acquisizione delle abilità linguistiche. Diverso è il caso dei processi *experience dependent* che, invece, sono meno vincolati alle finestre temporali e "hanno la funzione di ottimizzare l'adattamento del singolo a quelle caratteristiche dell'ambiente che contraddistinguono la sua specifica realtà individuale e che costituiscono uno degli elementi su cui si fondano le differenze individuali" (Valenza & Turati, 2019, pp. 37-38).

Un concetto fondamentale da tenere in debita considerazione, direttamente collegato a quanto abbiamo appena detto, è che, nonostante l'equipotenzialità iniziale, il sistema nervoso è dotato di predisposizioni che indirizzano e guidano il modo attraverso cui l'esperienza ambientale viene accolta, elaborata e metabolizzata. Da qui l'importantissimo concetto di *vincolo*, inteso come "una predisposizione aspecifica che guida e facilita lo sviluppo cerebrale e cognitivo, incanalandoli verso quelle traiettorie evolutive che si osservano nello sviluppo tipico" (Valenza & Turati, 2019, p. 27). I periodi critici e sensibili appena visti, ad esempio, costituiscono dei veri e propri *vincoli temporali*. Più in generale, partendo da uno stato di equipotenzialità, lo sviluppo procede attraverso processi di *modularizzazione* grazie ai quali "diverse aree del cervello si specializzano per lo svolgimento di specifiche funzioni cognitive, dando origine all'organizzazione altamente dominio-specifica del cervello e della mente che possiamo osservare nell'adulto" (Valenza & Turati, 2019, p. 41). Nonostante la corteccia neonatale presenti una certa caratterizzazione regionale in termini di struttura e morfologia citoarchitettónica (in riferimento alla densità dei neuroni, alle soglie di attivazione, ai tipi di neuroni, e così via), almeno inizialmente l'attività cerebrale è diffusa per l'elaborazione di tutti i tipi di input, e solo con la competizione tra le regioni, che si stabilisce nel corso del tempo e grazie all'esperienza con l'ambiente, vengono progressivamente a definirsi i circuiti dominio-specifici (Valenza & Turati, 2019).

A questo proposito, è importante osservare che le numerose trasformazioni che avvengono nel cervello durante le diverse fasi del ciclo di vita si manifestano in modalità differenti, tant'è che lo stesso fenotipo comportamentale può addirittura dipendere da substrati neurali diversi in età diverse (Karmiloff-Smith, 1992). Questo fatto ci invita ad apprezzare e a considerare la complessità dello sviluppo: ciò che in una determinata fase del ciclo di vita può sembrare una regressione (un passo indietro, anziché in avanti), in realtà è indicatore di un processo di trasformazione che prepara all'acquisizione di nuove abilità. Concepire lo sviluppo in senso dinamico, però, non significa solo apprezzarne i cambiamenti e le peculiarità, ma significa anche riconoscerne una matrice comune che lega e tiene insieme passato, presente e futuro: una

sorta di filo rosso che percorre l'intera traiettoria di sviluppo individuale. Gli apprendimenti che mano a mano si strutturano e si consolidano nell'intricato paesaggio neurale, infatti, si costruiscono a partire dai vincoli preesistenti per andare poi a costituire, a loro volta, dei tracciati su cui percorrere le acquisizioni future. Nel nostro caso, ciò che avviene in adolescenza non può essere sganciato da ciò che si è stratificato durante l'infanzia, così come non può essere separato da ciò che accadrà in futuro (in età adulta) secondo un'epigenesi probabilistica.

Alla luce di queste osservazioni, appare dunque importante considerare l'adolescenza in relazione alle traiettorie di sviluppo che gli individui intraprendono già a partire dalle esperienze intersoggettive neonatali. Per potere seguire traiettorie di sviluppo tipico, infatti, è fondamentale che si innesti una sinergia sincronica tra le diverse componenti biologico-strutturali, cognitivo-computazionali e socio-culturali. L'asincronia o l'inadeguatezza tra la maturazione di alcune strutture cerebrali e la stimolazione derivante dall'ambiente può portare a distorsioni e deviazioni verso traiettorie di sviluppo atipico. Un caso particolare di deviazione è rappresentato dalle influenze negative derivanti da situazioni di povertà e deprivazione socio-economica, che costituiscono "un esempio estremo di come lo sviluppo sia fortemente influenzato dall'ambiente, e di come la mancanza di stimoli cognitivi e sociali significativi a cui il bambino dovrebbe essere esposto influisca sul suo sviluppo comportamentale, socio-emotivo e cerebrale anche a lungo termine" (Nava & Bottari, 2019, p. 138). Un altro caso esemplare è quello delle madri che soffrono di depressione post partum e che, conseguentemente al loro stato di disagio e sofferenza psicologica, non sono in grado di rispondere in modo adeguato ai bisogni di accudimento del bambino, compromettendone lo sviluppo successivo e la relazione di attaccamento.

Quello che discuteremo in modo più dettagliato nei prossimi paragrafi riguarda soprattutto le asincronie nel *matching* tra individuo e ambiente di accudimento che potrebbero portare a esiti disadattativi nelle fasi successive del ciclo di vita; disadattamenti che, peraltro, possono rimanere latenti per un certo periodo di tempo prima di fare la loro comparsa. Da questo punto

di vista, alcuni tipi di disadattamenti funzionali e/o di disordini psicologici (che molto spesso fanno la loro comparsa proprio durante l'adolescenza), potrebbero essere letti alla luce delle deviazioni che l'individuo compie lungo la propria traiettoria di sviluppo, dove un ruolo centrale lo giocano le prime esperienze intersoggettive di natura emotivo-affettiva. "Come documentato dall'iniziativa *1.000 giorni* sostenuta da più di 80 organizzazioni internazionali, vi è un accordo unanime nel considerare i primi 1.000 giorni, ovvero l'intervallo di tempo tra il concepimento e il compimento dei due anni di vita, come un periodo particolarmente sensibile, e quindi al tempo stesso vulnerabile e ricco di opportunità, non solo per lo sviluppo e la crescita iniziale del feto e successivamente del bambino, ma anche per la salute dell'adulto di domani nel corso della vita" (Valenza, 2019, pp. 82-83).

Nei prossimi paragrafi prenderemo in esame l'influenza che l'ambiente di accudimento esercita sullo sviluppo, facendo particolare riferimento ai temi dell'intersoggettività e degli scambi relazionali socio-affettivi come basi fondanti dello sviluppo individuale.

2.2 *Nati per essere Soggetti-Oggetti sociali*

L'intersoggettività e la possibilità di entrare in risonanza emotiva con l'*altro* costituiscono due pilastri fondamentali per lo sviluppo umano. I neonati nascono già con un preadattamento alle interazioni sociali che li incanala ad accogliere le esperienze sensoriali, corporee, propriocettive e percettive derivanti dalla relazione con l'altro. A questo proposito, recuperando l'impostazione di Karmiloff-Smith (1992), possiamo parlare di *vincoli attentivi*, intesi come "una serie di predisposizioni attentive presenti fin dalle prime fasi dello sviluppo che orientano e incanalano l'attenzione del bambino verso alcune particolari categorie di input ambientali, garantendo in tal modo che tali input possano influenzare e plasmare lo sviluppo cerebrale e cognitivo dell'individuo" (Valenza & Turati, 2019, p. 31). Diversi studi hanno messo in rilievo come specifici tipi di input sensoriali attirino l'attenzione dei bambini

sin dalle prime ore di vita, come nel caso specifico della preferenza per i volti. A questo proposito, Morton e Johnson (1991) parlano di un meccanismo sottocorticale chiamato CONSPEC, che risponde selettivamente a specifici pattern configurali del volto (*spatial arrangement*) esemplificati dalle tre macchie ad alto contrasto corrispondenti alle posizioni relative degli occhi e della bocca; un meccanismo questo che, secondo gli autori, guida la preferenza per i modelli simili ai volti riscontrata nei neonati, distinguendosi dal meccanismo CONLERN responsabile, invece, dell'apprendimento delle caratteristiche visive dei conspecifici. I neonati infatti, già dalle prime ore di vita, mostrerebbero una maggiore attivazione nell'orientare la propria attenzione verso i volti che presentano una configurazione canonica, anche quando vengono raffigurati in modo stilizzato mediante disegni o schemi geometrici. Allo stesso modo, Macchi Cassia et al. (2001) hanno osservato delle differenze nella durata delle fissazioni per gli stimoli *facelike* e *non facelike*, che possono essere interpretate come una conseguenza dell'attivazione di un meccanismo di orientamento che dirige l'attenzione dei piccoli verso gli stimoli sociali rappresentati dai volti umani.

Nonostante questa preferenza per gli stimoli-volto, il neonato alla nascita non dispone di un'organizzazione percettiva modulare dominio-specifica per l'elaborazione geometrica dei volti. Si parla piuttosto di una predisposizione attentiva aspecifica dominio-generale che, in interazione con l'ambiente specie-specifico, "si trasforma in brevissimo tempo in una risposta attentiva specifica per il volto, poiché, fra tutti gli stimoli con i quali i bambini entrano in contatto, i volti sono quelli che più frequentemente presentano tale proprietà" (Valenza & Turati, 2019, p. 42). In altre parole, e in linea con l'approccio neurocostruttivista, i neonati non nascono equipaggiati con un'organizzazione dominio-specifica in grado di rispondere selettivamente ai volti umani; in realtà, è l'esposizione e la sintonizzazione percettiva con questo tipo di input sensoriali a promuovere processi di specializzazione neurale sempre più selettivi e in grado di discriminare i volti umani dai volti di altre specie animali, così come i volti prototipici della propria nicchia culturale dai volti di persone appartenenti ad altri gruppi etnici. Infatti, "nel caso in cui i bambini

siano principalmente esposti a interazioni con individui del proprio gruppo etnico, a partire dai tre mesi di età emerge una preferenza per i volti di tale gruppo etnico rispetto ad altri” (Nava & Bottari, 2019, p. 137).

Recuperando il concetto di *modularizzazione* proposto da Karmiloff-Smith (1992), è quindi evidente come i vincoli e gli stimoli ambientali permettano una progressiva specializzazione funzionale delle reti neuronali in grado di rispondere a input e informazioni sui volti sempre più specifici e differenziati. Nel caso dei volti, la zona di attivazione cerebrale specializzata alla loro decodifica percettiva corrisponde all'area FFA (*fusiform face area*) che, ricordiamolo, non è un modulo innato per il riconoscimento degli stimoli-volto, ma diventa tale a seguito dell'esperienza che facciamo con gli stimoli-volto; “il fatto che i volti in genere suscitino la massima risposta nella FFA è interessante, ma solo come effetto di particolari meccanismi di elaborazione percettiva che grazie all'esperienza vengono automaticamente attivati quando vediamo un volto” (Tarr & Gauthier, 2000, pp. 768-769).

Ma perché abbiamo parlato così tanto dei volti? La risposta è semplice: i volti umani costituiscono degli stimoli sociali particolarmente salienti ed elicитanti, che i neonati non si limitano ad osservare, ma tentano addirittura di imitare. Si tratta di veri e propri oggetti sociali che i neonati e gli adulti utilizzano sin da subito per instaurare un primo contatto intersoggettivo. Secondo gli studi pionieristici di Meltzoff e colleghi (Meltzoff, 2007; Meltzoff & Moore, 1997), i bambini mostrerebbero una predisposizione innata a riconoscere corrispondenze cross-modali tra i movimenti e le azioni che vedono prodotte dagli altri, da un lato, e i movimenti che riescono a eseguire loro stessi e a percepire propriocettivamente attraverso il proprio corpo, dall'altro. Un esempio è rappresentato dai primi tentativi di imitazione delle espressioni facciali che i neonati cercano di praticare accoppiando ciò che vedono con quello che sentono propriocettivamente sul proprio volto. L'imitazione neonatale dei volti è da intendersi come un processo attivo che si esprime attraverso il *matching* tra le espressioni del volto che il bambino vede agite negli altri e la risposta imitativa che lui stesso agisce. In questo progressivo processo di *matching*, si raggiunge una combinazione tra stimoli visivi, motori

e propriocettivi che vengono assemblati per dare forma a una rappresentazione cross-modale in cui il bambino imita ciò che vede e sente nel corpo ciò che imita. Il corpo, l'esperienza percettiva e l'esperienza propriocettiva diventano, pertanto, ingredienti fondamentali per favorire un primo contatto intersoggettivo con l'altro. Questo *matching*, ben lungi dall'essere una semplice risposta riflessa, è piuttosto un progressivo abbinamento all'espressione del volto prodotta dall'adulto attraverso cui il piccolo esperisce un particolare *stato d'essere* nell'incontro con l'altro. Tuttavia, va precisato che l'imitazione neonatale non riguarda ogni tipo di azione o movimento espressivo: i bambini, infatti, "discriminano con maggiore facilità le azioni che fanno parte del loro repertorio motorio in quel momento dello sviluppo [...]. L'esperienza in prima persona – *first person experience* – costituisce un elemento cruciale per comprendere le azioni, le intenzioni, i desideri, le emozioni, le credenze altrui e, quindi, in breve, gli stati mentali dell'altro" (Valenza & Turati, 2019, p. 26).

I bambini mostrano anche di preferire, tra la molteplicità degli stimoli sociali che li circondano, gli adulti che li imitano, li guardano e sorridono loro di più: "anche prima di riuscire a parlare sembrano accorgersi e apprezzare questo contatto con l'altro, percepito come *simile a me*" (Rollo & Fogassi, 2018, p. 69). Questo legame tra imitazione e rispecchiamento è certamente reso possibile a livello neurale dalla presenza dei neuroni specchio. Infatti, "la capacità del cervello di risuonare alla percezione dei volti e dei gesti altrui e di codificarli immediatamente in termini visceromotori fornisce il substrato neurale per una compartecipazione empatica che, sia pure in modi e a livelli diversi, sostanzia e orienta le nostre condotte e le nostre relazioni interindividuali" (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p. 182).

Il preadattamento del bambino a provare un certo interesse per il volto umano gli permette così di sintonizzare la propria esperienza sulla ricerca attiva di quello stimolo. Man mano che fa esperienza dei volti, il neonato affina le proprie abilità di riconoscimento e di decodifica dei segnali sociali che comprendono, dapprima, pattern configurali elicитanti e, poi, percezioni via via sempre più complesse di volti che acquistano un'identità (il volto della mamma, del papà, e così via) e un'espressività emotiva riconoscibile (volti

che sorridono, volti che si arrabbiano, volti che piangono, e così via). Il volto, insomma, costituisce uno stimolo particolarmente attraente ed elicitante che permette di contraddistinguere le persone come *oggetti sociali*; il neonato, infatti, “mostra proprietà relazionali sin dalla nascita, palesando con il suo comportamento predisposizioni e preferenze che vanno lette proprio nella direzione della relazione con l’altro” (Rollo & Fogassi, 2018, p. 88).

Dunque, già in epoca neonatale – e persino all’interno dell’ambiente uterino (cfr. Ammaniti & Ferrari, 2020) – ci caratterizziamo per essere *soggetti e oggetti sociali*, nati per apprendere e stare in relazione con l’*altro*. Il Sé e l’*altro*, infatti, emergono congiuntamente nella co-costruzione di significato che prende forma durante gli interscambi relazionali (inizialmente diadici), all’interno dei quali la condivisione di esperienze emotive e fisico-corporee dà origine a una danza interattiva in cui gioca un ruolo chiave l’*intercorporeità*. Le emozioni, le sensazioni, i movimenti del corpo e le espressioni facciali costituiscono elementi chiave degli scambi relazionali primari (e non solo), creando un ponte comunicativo tra Sé e l’*altro*. L’*intercorporeità*, quindi, “descrive un aspetto cruciale dell’intersoggettività poiché noi e gli altri condividiamo – a un certo livello – gli stessi oggetti intenzionali; inoltre, i nostri sistemi motori situati sono cablati in maniera simile per raggiungere scopi simili. È la condivisione della stessa natura situata e degli stessi scopi intenzionali che fa dell’*intercorporeità* un accesso privilegiato al mondo dell’altro” (Ammaniti & Gallese, 2014, p. 43).

Illustrando i risultati delle ricerche di Daniel Stern, Lavelli (2007, p. 37) sottolinea che “i bambini nascono con un apparato psichico sintonizzato, in modo speciale, sulla mente e il comportamento degli altri esseri umani. Questo processo si compie principalmente attraverso la ricerca di corrispondenze intermodali nell’intensità, nella forma e nel ritmo degli sguardi e dei comportamenti. Fin dalla nascita, è possibile parlare di una psicologia di menti mutualmente sensibili”. Come osservano Rollo e Fogassi (2018, p. 94), “in letteratura si parla di sensibilità, contingenza, sincronia del bambino con la mente delle altre persone per effetto di un rispecchiamento intuitivo degli intenti e dei vissuti affettivi che traspaiono dai movimenti corporei delle altre

persone”. Si tratta di una coordinazione e di un sincronismo che utilizzano un linguaggio espressivo-motorio e affettivo-emotivo, in cui “si interagisce per provare emozioni e si provano emozioni perché si interagisce con gli altri” (Rollo & Fogassi, 2018, p. 95).

Quanto detto finora ci porta a considerare la rilevanza degli scambi intersoggettivi come base e fondamento dello sviluppo individuale, in linea anche con l’idea che la nostra mente sia prima di tutto una *mente relazionale* (Siegel, 2020).

2.3 “Mi vedi, sono visto e dunque esisto”: le basi intersoggettive e socio-affettive dello sviluppo

Per favorire traiettorie di sviluppo tipico relative al complesso sistema cervello-mente-comportamento, è indispensabile partire dall’ambiente di accudimento socio-affettivo e dalle prime esperienze intersoggettive che prendono forma nell’interazione diadica madre-bambino. A questo proposito, però, bisogna fare una precisazione: nella discussione che segue si farà riferimento alla relazione diadica madre-bambino perché tipicamente, durante la gestazione e la successiva fase che corrisponde all’allattamento (tipica nei mammiferi), la prossimità fisica tra madre e bambino fa emergere una serie di pattern d’interazione che si strutturano e, al contempo, si trasformano per dare origine alle future relazioni di attaccamento. Ciò non toglie che un ruolo importantissimo lo possano svolgere anche altre figure significative come il padre, i nonni, i fratelli o le sorelle, nonché tutti coloro che gravitano intorno al mondo sociale del bambino.

Più in generale, si vogliono considerare “gli esiti evolutivi come il risultato di interrelazioni continue e dinamiche tra il comportamento del bambino, le risposte del caregiver ai comportamenti del bambino e le variabili ambientali che possono influenzare sia il bambino che il caregiver” (Fadda et al., 2014, p. 377). “I cambiamenti evolutivi nel bambino elicitano cambiamenti nei comportamenti di *scaffolding* del genitore che, a loro volta, influenzano le abilità

emergenti del bambino. In questo modo, il bambino e il suo partner cambiano in continuazione e si influenzano reciprocamente, in un processo tale per cui le abilità precoci preparano e sostengono lo sviluppo delle abilità successive” (Fadda et al., 2014, p. 378).

Questo reciproco interscambio richiama necessariamente il concetto di *intersoggettività* di cui parla Trevarthen (1979), intendendo con essa la capacità di adattamento reciproco e il modo in cui il bambino modifica il proprio comportamento in risposta alla soggettività dell’altro. L’intersoggettività crea un interscambio comunicativo tra sé e l’altro come base delle interazioni sociali, affinché “gli esseri umani si comprendano l’un l’altro intimamente e a diversi livelli” (Trevarthen, 1979, p. 321). “La naturale socievolezza dei neonati [...] serve a motivare intrinsecamente la compagnia o la consapevolezza cooperativa, portando il bambino allo sviluppo della fiducia, della confidenza e degli atti di significato e, infine, al linguaggio” (Trevarthen & Aitken, 2001, p. 4).

Due sono le precondizioni essenziali di cui parla Trevarthen affinché, già in fase neonatale, sia possibile comunicare con l’altro. In primo luogo, i bambini devono essere in grado di mostrare agli altri almeno i rudimenti della coscienza e dell’intenzionalità individuale, che Trevarthen e Aitken (2001) definiscono *soggettività*. “Per poter comunicare, i bambini devono anche essere in grado di adattare questo controllo soggettivo alla soggettività degli altri: devono cioè dimostrare *intersoggettività*” (Trevarthen & Aitken, 2001, p. 5). Questa capacità di entrare in comunicazione reciproca con l’altro ci permette di aprire un canale comunicativo di scambio relazionale, indispensabile per avviare tutta una serie di apprendimenti sociali e adattamenti al contesto socio-ambientale di riferimento. Ma non solo, perché la capacità di entrare in relazione con l’altro permette di far emergere un senso di sé, che prima di essere individuale è soprattutto relazionale. “Fin dalla nascita la mente del bambino è organizzata in forma dialogica [...], l’interazione con gli altri è funzionale alla comprensione dei loro stati interni e quest’ultima è correlata alla comprensione che abbiamo di noi stessi. Riusciamo a capire chi siamo grazie alle interazioni che abbiamo avuto con gli altri” (Rollo & Fogassi, 2018, p. 92).

Le esperienze di questo tipo creano un senso di sé, dell'altro e della relazione, dando forma all'intersoggettività e alle successive relazioni di attaccamento. La relazione diadica con la madre è un'esperienza di co-regolazione affettivo-emotiva oltre che espressivo-motoria e gestuale, fatta di reciproci apprendimenti e adattamenti tra madre e bambino; "si tratta di un adattamento fatto di aggiustamenti posturali, modulazione della direzione dello sguardo, piccole variazioni nei gesti e nelle azioni facciali e vocali che esprimono una regolazione di emozioni e azioni in relazione a quelle del partner" (Lavelli, 2007, p. 16). Il riferimento, qui, è a un'esperienza di *co-regolazione* fatta di pattern d'interazione condivisa, in cui la madre svolge un ruolo fondamentale di amplificatore delle emozioni e dell'esperienza vissuta dal lattante. Il ruolo di rispecchiamento e amplificazione delle espressioni positive del lattante messo in atto dalla madre permette, con il passare del tempo, l'instaurarsi di un circuito virtuoso di azioni, retroazioni, espressioni e feedback percettivo-emotivi, definendo così "pattern di azione condivisa che regolano l'interazione e la vicinanza emotiva dei partner" (Lavelli, 2007, p. 18).

Diventa emblematico, a questo proposito, il paradigma della *still face* proposto da Tronick et al. (1978), secondo il quale già a 3-4 mesi i bambini si dimostrano particolarmente sensibili alle oscillazioni emotive della madre. Nel momento in cui la sintonizzazione emotiva tra madre e bambino si interrompe bruscamente, a causa di un inaspettato immobilismo espressivo da parte di quest'ultima, il bambino reagisce mettendo in atto una serie di strategie autodirette ed eterodirette che servono sia a contenere il proprio stato di *arousal* e disagio, sia ad attirare l'attenzione verso di sé. Attraverso pianti, movimenti corporei, vocalizzi e spostamenti della testa o dello sguardo il piccolo tenta, da un lato, di calmare il suo stato di attivazione e, dall'altro, di richiamare l'attenzione della madre, così da ripristinare uno schema di interazione a lui conosciuto. Da questo punto di vista, l'intersoggettività diventa un processo dinamico di integrazione e di equilibrio tra autoregolazione e regolazione interattiva (Lavelli, 2007). Al contempo, in linea con il modello sistemico di Sander (2007, cit. in Lavelli, 2007, p. 28), "il sistema di accudimento del bambino rende possibile al bambino esercitare l'*agency* (cioè essere un

agente attivo, protagonista) nella propria regolazione degli stati. [...] la misura in cui un bambino può essere agente della propria autoregolazione differenzia fin dall'inizio un sistema bambino-caregiver”.

Una madre responsiva e sintonizzata con il vissuto del bambino è in grado di rispondere ai bisogni del proprio figlio, fornendogli supporto e aiuto nella modulazione delle sue emozioni. L'adulto di riferimento deve comprendere il vissuto e l'esperienza interiore del piccolo al fine di potergli restituire una rappresentazione “bonificata”, in grado di favorire lo sviluppo della competenza emotiva, socio-affettiva ed empatica del piccolo. Inizialmente, infatti, l'esperienza affettiva del neonato è caratterizzata da uno stato fusionale con l'altro di *contagio emotivo*, una condizione “caratterizzata dall'assenza di distinzione tra sé e l'altro, di volontarietà e di mediazione cognitiva. Si tratta di una risposta di condivisione emotiva automatica, in base alla quale l'emozione che si osserva diventa la propria” (Grazzani, 2014, p. 180). Solo più tardi, nel corso dello sviluppo e grazie anche all'importante contributo degli adulti di riferimento e alle loro capacità di mentalizzazione, il bambino acquisirà un senso più stabile di sé e dell'altro, insieme a forme di empatia e cognizione sociale via via più sofisticate. Da qui lo sviluppo delle successive abilità di *role taking* e *perspective taking*, nonché delle *capacità metarappresentazionali* di Teoria della Mente (Grazzani, 2014).

Diventa perciò indispensabile che la madre e coloro che si prendono cura del piccolo siano dotati di *mind-mindedness* (Meins & Fernyhough, 2015), cioè della capacità di adottare una posizione intenzionale, mostrando interesse per la mente del bambino, e di leggerne il comportamento in riferimento ai probabili stati interni che lo governano. Lo sviluppo della mente inizia proprio dalla possibilità che la madre e coloro che si prendono cura del neonato hanno di riconoscere nel piccolo la presenza di una mente agente e intenzionale. Alcune meta-analisi confermano l'esistenza di correlazioni significative proprio tra questo tipo di sensibilità materna e lo sviluppo nel bambino di alcune abilità afferenti ai domini della cognizione sociale, delle funzioni esecutive e delle abilità linguistiche (Aldrich et al., 2021; Ramos et al., 2023).

“Poiché i genitori trattano naturalmente i loro figli come esseri psicologici fin dall’infanzia, commentando le loro intenzioni e i loro sentimenti, punteggiando la loro attività con affermazioni non verbali di raggiungimento di obiettivi e parlando con loro del mondo psicologico che abitano, essi conducono il bambino nel mondo della mente attraverso il loro esempio” (Thompson, 2006, p. 41). Si tratta cioè di una particolare funzione riflessiva (*reflective function*) grazie alla quale la madre e chiunque si prenda cura del piccolo lo aiutano ad autorappresentarsi come soggetto intenzionale dotato di una mente. In fin dei conti, “la capacità di mentalizzare, di rappresentare il comportamento in termini di stati mentali o di avere una *teoria della mente* è un fattore determinante dell’auto-organizzazione, acquisito nel contesto delle prime relazioni sociali” (Fonagy & Target, 1997, p. 679).

Più in generale, “le differenze nella sensibilità precoce dei genitori rispetto alla *mind-mindedness* durante il primo anno di vita possono essere importanti per il modo in cui i bambini iniziano a comprendere la natura delle intenzioni degli altri mentre costruiscono gradualmente una teoria della mente. Le differenze nel contenuto, nella ricchezza e nella struttura delle conversazioni genitore-bambino sono importanti per le differenze individuali nella crescita della comprensione delle emozioni, della comprensione delle false credenze e di altri elementi di comprensione psicologica che sono predittivi di importanti dimensioni della competenza socio-emotiva negli anni prescolari e oltre” (Thompson, 2006, p. 41).

L’interazione madre-bambino, sin dalle primissime ore, è costellata da tutta una serie di modalità espressive fatte di sguardi, vocalizzi, accentuazioni prosodiche, contatto fisico ed espressioni del volto capaci di veicolare particolari stati affettivi. Nel corso del tempo, grazie a questa danza sincrona, si creano e prendono forma le relazioni di attaccamento e tutti quei legami affettivi, intimi e duraturi, che uniscono i membri della diade e contribuiscono a creare quella *base sicura* (Bowlby, 1977, 1982) grazie alla quale il bambino matura la consapevolezza “di poter trovare nell’altra persona un punto di riferimento stabile, una sorta di *porto sicuro* in cui rifugiarsi nelle situazioni di pericolo e dal quale ripartire per esplorare il mondo circostante” (Rollo, 2005, pp. 22-23),

incentivando così i comportamenti di esplorazione. Per Bowlby (1977, 1982), i legami emotivamente sicuri hanno un valore fondamentale non solo per la sopravvivenza, ma anche per lo sviluppo della personalità; a definirne gli esiti, però, intervengono diverse variabili che vedremo più avanti.

Concludiamo dicendo che le diadi, gli scambi relazionali socio-affettivi e le emozioni costituiranno il focus d'interesse dei prossimi paragrafi, specialmente in riferimento allo sviluppo della personalità e delle sue basi neurobiologiche. Comprendere le matrici intersoggettive, emotivo-affettive e neurobiologiche dello sviluppo significa andare a individuare in termini evolutivi i mattoncini di base che fondano e strutturano il funzionamento psicologico-sociale, lo sviluppo del Sé e della personalità di un individuo nell'arco dell'intera traiettoria di sviluppo. Per poter comprendere il funzionamento di personalità degli adolescenti, infatti, non si può prescindere dalle radici intersoggettive originarie.

2.4 *Emozioni e sviluppo della personalità*

“Le neuroscienze cognitive rivelano che anche al livello più profondo di descrizione, l'intersoggettività si riferisce alla quintessenziale natura degli esseri umani, intesi come corpi situati, che provano sentimenti e che compiono azioni. Essere, sentire, agire e conoscere descrivono modalità diverse delle nostre relazioni corporee con il mondo” (Ammaniti & Gallese, 2014, p. 11). In particolare, dal nostro punto di vista, diventa essenziale considerare la base intersoggettiva e relazionale come fondamento degli sviluppi del Sé e della personalità, partendo dal presupposto teorico che “le prime esperienze relazionali contribuiscano alle competenze fondamentali e all'emergere delle differenze individuali nel pensiero, nella socievolezza e nello sviluppo della personalità” (Thompson, 2006, p. 25).

L'esperienza co-costruttiva e intersoggettiva che caratterizza l'interazione faccia a faccia nelle prime relazioni diadiche madre-bambino influenzerà il modo in cui il piccolo si costruirà delle rappresentazioni interne rispetto

sia al funzionamento delle relazioni con gli altri, sia al funzionamento del Sé all'interno di queste relazioni. Secondo Bowlby (1977, 1982), infatti, gli individui, nel corso dell'interazione col proprio ambiente socio-relazionale, costruiscono dei Modelli Operativi Interni (IWM, *Internal Working Models*) che costituiscono delle "strutture mentali affettivo-cognitive, costituite da rappresentazioni che comprendono ricordi autobiografici, credenze, motivazioni, organizzate in base alle aspettative di risposta delle figure significative dell'infanzia. In quanto strutture mentali sono modelli astratti che, però, derivano da esperienze reali e sono operativi nel senso che comprendono strategie comportamentali (di azioni) per rispondere alle aspettative, risolvere problemi e disagi" (Rollo, 2005, pp. 70-71). All'interno della teoria dell'attaccamento, questi schemi svolgono un ruolo molto importante perché costituiscono dei pattern più o meno stabili e organizzati di come il bambino si pone e si porrà nei confronti dell'ambiente socio-relazionale e delle situazioni di vita.

Quello che ci interessa approfondire, di questa co-costruzione relazionale del mondo interiore, riguarda le memorie di matrice affettivo-emotiva che si sedimentano sotto forma di memoria implicita durante la relazione di attaccamento precoce, influenzando sia i processi di autoregolazione emotiva, sia il comportamento legato alla relazione (Amini et al., 1996). Prima ancora di organizzarci in rappresentazioni astratte di modelli relazionali, noi percepiamo noi stessi e gli altri attraverso un tipo di risonanza corporea; siamo, cioè, corpi in interazione con altri corpi che, attraverso gli scambi intersoggettivi, si attivano reciprocamente in un'esperienza emotiva complessa di piacere-dolore, conforto-sconforto, appagamento-frustrazione, sicurezza-disagio, accanto a tutta una serie di percezioni sensoriali viscerali, propriocettive, motorie, visive, uditive, tattili e fisico-corporee. In fin dei conti, è a partire dagli scambi affettivo-emotivi con l'altro che si definisce "la nostra capacità di essere connessi alle relazioni intenzionali degli altri. Attraverso la consonanza intenzionale, *l'altro* è molto più di un sistema rappresentazionale: diventa un Sé corporeo come noi" (Ammaniti & Gallese, 2014, p. 20). Ed è proprio il linguaggio emotivo, soprattutto, ad avere una connotazione fortemente incarnata, corporea e sociale, perché è in grado di regolare gli scambi interpersonali fornendo un

codice comprensibile e mutualmente condiviso tra i partner dell'interazione; "uno dei probabili usi di questo linguaggio non simbolico è che fornisce il veicolo per lo scambio di informazioni nella relazione di attaccamento, così cruciale nella vita dei mammiferi" (Amini et al., 1996, p. 229).

Ad essere centrali per la nostra trattazione sono proprio le esperienze emotive e le memorie affettive che si sedimentano a partire dalle prime esperienze intersoggettive fino a raggiungere, in fasi successive dello sviluppo, un'organizzazione più complessa e stabile capace di influenzare il comportamento futuro e il funzionamento di personalità di un individuo, nel nostro caso l'adolescente. Perché se è vero che le relazioni di attaccamento sono fondamentali per favorire traiettorie di sviluppo tipiche, è altrettanto vero che alla base delle stesse relazioni di attaccamento vi sono le esperienze intersoggettive corporee ed affettivo-emotive che guidano, incanalano e danno inizio all'emergere del Sé all'interno di un'esperienza incarnata con l'altro, dove le emozioni giocano un ruolo primario per lo sviluppo della personalità.

Questa impostazione è in linea con l'idea che "il filo conduttore tra lo sviluppo precoce della personalità e la successiva personalità adulta risieda nelle differenze individuali nell'emotività" (Eder & Mangelsdorf, 1997, p. 209), progredendo verso modelli organizzati di pensiero e comportamento che si differenziano man mano nel corso delle relazioni e dell'apprendimento sociale.

2.4.1 Il contributo di Jaak Panksepp

Per meglio comprendere le basi emotive dello sviluppo della personalità, prenderemo ora in esame gli importanti contributi neuroscientifici di Jaak Panksepp e colleghi, che individuano nei sistemi emozionali primari sottocorticali il fondamento della personalità sia nell'uomo che negli altri animali. La domanda fondamentale che dobbiamo porci, in questa prospettiva, è la seguente:

Che cosa ci spinge da uno stato di inerzia verso una particolare attività finalizzata a uno scopo? Come saremmo senza una qualche scintilla, un pungolo che

ci spinga all'azione, un motore primario (*primary mover*) che possa motivare e guidare il nostro comportamento? (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 1)

È chiaro che gli esseri umani, così come molte altre specie animali, sono caratterizzati da un'indole sociale che elicitava un comportamento motivato verso l'altro. Riprendendo il concetto di *vincolo* di cui abbiamo discusso nei paragrafi precedenti (cfr. Karmiloff-Smith, 1992), possiamo allora domandarci cosa *guidi* i nostri sforzi attentivi, gli sguardi, i movimenti e il nostro interesse per la relazione e la creazione di un legame con gli altri. Questa riflessione ci porta alla seconda domanda fondamentale, che riguarda più propriamente le basi emotive della personalità:

La domanda essenziale per una discussione sulla personalità è la seguente: che cosa ci spinge ad agire nei modi in cui ci comportiamo? Perché i bambini e i cuccioli cercano di uscire dai loro recinti quando tutte le loro esigenze fisiche ed emotive sembrano essere generosamente soddisfatte dall'esistenza materna? Che cosa ci rende così facile prestare attenzione a un bambino che piange? Che cosa fa spendere tanta energia ai bambini quando si rincorrono senza uno scopo apparente? (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 2)

Queste domande vogliono andare all'origine emotiva dello sviluppo della personalità, facendo riferimento all'origine ontogenetica (e, probabilmente, anche filogenetica) di matrice emotivo-affettiva che getta le basi per lo sviluppo personale, delineando un tracciato che segna alcune possibili direzioni, piuttosto che altre, lungo la traiettoria di sviluppo.

Ma andiamo con ordine. Basandoci sugli studi di Panksepp e colleghi, iniziamo con il definire cosa sono questi sistemi emotivi-affettivi primari che fanno da fondamento alla personalità e allo sviluppo individuale, perché "se non capiamo quali siano i sistemi psicobiologici alla base dei nostri sentimenti e delle nostre azioni, la comprensione delle motivazioni del nostro comportamento non va al di là di ovvie dichiarazioni verbali, sicché possiamo limitarci a descrivere il comportamento, in quanto legato alle contingenze ambientali, invece di spiegarlo" (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 3).

In riferimento alla personalità e allo sviluppo individuale, noi – insieme ad altri animali non umani (specialmente mammiferi) – disponiamo già alla nascita di pattern di risposte evolutive che costituiscono dei *motori primari* per il comportamento motivato nei confronti del mondo. Ad esempio, di fronte a un pericolo si attivano i sistemi sottocorticali che mettono in moto, automaticamente e senza una previa analisi intenzionale cosciente, tutta una serie di reazioni neurofisiologiche a cascata in grado di sostenere azioni e sentimenti adattivi volti a garantire la sicurezza e la sopravvivenza dell'individuo. In questo caso si sta parlando del sistema PAURA che, insieme ad altri *sistemi cerebrali emotivi*, ci permette di “uscire dal nostro stato di riposo per adottare un comportamento attivo e coerente” (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 5).

Fra gli altri sistemi emotivo-motivazionali troviamo innanzitutto il sistema RICERCA, che è un sistema “cerca e trova” finalizzato all'acquisizione di risorse necessarie per la sopravvivenza; “con l'arricchirsi degli scopi vitali, questo importante sistema (che probabilmente è al centro dei nostri sentimenti di autostima) ha ampliato evolutivamente la propria funzione, fino a fungere da stimolo per l'esplorazione delle risorse in generale” (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 23). Il sistema RABBIA, invece, attiva l'organismo di fronte alla minaccia di perdere le risorse oppure nel caso in cui l'individuo abbia subito un torto, un'offesa o una minaccia, così da dover mettere in atto dei comportamenti agonistici di attacco di natura difensivo-reattiva o di affermazione e rivalsa. Diverso è il caso del sistema CURA/ACCUDIMENTO che, invece, motiva e coordina comportamenti proattivi di cura e allevamento nei confronti dei cuccioli o dei neonati, la cui sopravvivenza dipende totalmente dalle cure materne (o di altri adulti di riferimento). In caso di perdita di questo contatto con la madre o con un altro adulto, si attiva il sistema PANICO/TRISTEZZA, che si caratterizza per essere “il sentimento di angoscia psicologica/dolore che tutti i mammiferi e uccelli neonati sentono improvvisamente quando perdono il contatto ravvicinato con chi si prende cura di loro” (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 24). Infine, vanno considerati il sistema GIOCO/FELICITÀ, che motiva un tipo di coinvolgimento sociale e di piacere nello stare in compagnia degli altri all'interno di un contesto di sviluppo affettivamente positivo, facilitando

così la fiducia, l'integrazione e l'apprendimento sociale; e il sistema del *DESIDERIO SESSUALE*, grazie al quale gli individui di ogni specie hanno una spinta motivazionale innata alla riproduzione, assicurando in questo modo la *fitness* e la trasmissione del patrimonio genetico alle generazioni future.

Questi sistemi non sono perfettamente sovrapponibili e identificabili con l'insieme di emozioni primarie o di base, dal carattere innato e universale, di cui parlano Izard (1977) ed Ekman (1992) nell'ambito della *teoria differenziale delle emozioni* (Grazzani, 2014), ma costituiscono piuttosto dei sistemi innati che coordinano una serie di complesse reazioni neurofisiologiche e comportamentali in modo sufficientemente stabile da guidare la nostra esperienza nel mondo. "Tali differenze individuali nella sensibilità dei nostri sistemi cerebrali emotivi portano ognuno di noi a vivere il mondo in maniera diversa e, quindi, a reagire in maniera diversa, dando vita a personalità individuali riconoscibili" (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 6). Si tratta di sistemi disposizionali di sopravvivenza che influenzano l'esperienza fenomenologica che facciamo del mondo che ci circonda e che forniscono un canovaccio d'azione per l'apprendimento sociale, guidandoci alla ricerca di particolari stimoli (appetitivi) oppure all'evitamento di altri (aversivi). Questi sistemi emotivi-motivazionali sono *endofenotipi*, una sorta di *modi operandi* che condizionano i processi di apprendimento e di costruzione o recupero delle memorie individuali: "insieme all'apprendimento e ai ricordi questi sistemi emotivi guidano il nostro comportamento per tutta la vita in modi sufficientemente coerenti" (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 12). Stiamo, quindi, parlando di sistemi sottocorticali che motivano la spinta all'azione e coordinano tutta una serie di modalità di risposta coerenti e durature ricalcando, per certi aspetti, le caratteristiche idiosincratice temperamentali. Diversamente dalle emozioni di base individuate da Izard (1977) ed Ekman (1992), infatti, questi sistemi non si limitano a coordinare i comportamenti e le reazioni neurofisiologiche in risposta agli stimoli emotigeni, ma più in generale alimentano il comportamento motivato, fungendo da innesco per l'azione e spingendo l'individuo a ricercare certi stimoli (piuttosto che altri), fornendo allo stesso tempo una serie di sensazioni viscerali e propriocettive di piacere o sconforto, grazie alle quali poter

selezionare in modo egosintonico gli stimoli intorno a noi.

Si tratta, quindi, di sistemi innati adattativi e filogeneticamente antichi che ci aiutano a mantenere una coerenza e un'organizzazione più o meno stabile nel nostro comportamento in risposta alle sollecitazioni ambientali, e non solo. Infatti, non si tratta tanto di sistemi rigidi che determinano in modo causale e fisso il nostro comportamento, rendendoci passivi e impassibili a ciò che accade nell'ambiente. Piuttosto, questi sistemi fungono da guida e orientamento motivando l'individuo all'azione e spingendolo a selezionare attivamente il tipo di esperienze e di stimoli che sono più in linea con le sue disposizioni; allo stesso tempo, però, questi sistemi motivazionali vengono modificati dalle influenze ambientali e dalle esperienze che l'individuo compie nel corso della traiettoria di sviluppo. Da questo punto di vista potremmo rintracciare un *ruolo proattivo* nello sviluppo del sistema emotivo-affettivo, nella misura in cui emerge la sua natura *activity dependent*, cioè il suo carattere di sistema che *viene cambiato* nel corso del tempo in base all'esperienza che l'individuo fa nel suo ambiente, ma che allo stesso tempo *cambia* e guida i processi di apprendimento guidando l'individuo nella ricerca di determinate esperienze o nell'evitamento di altre.

A questo proposito, recuperando la teoria degli effetti genotipo-ambiente di Scarr e McCartney (1983), Davis e Panksepp (2011) mettono in evidenza come gli individui siano in grado di creare il proprio ambiente. La teoria prevede che nelle prime fasi della vita gli individui sperimentino effetti ambientali più passivi attraverso l'ambiente e le cure forniti dai genitori (o da altri adulti di riferimento). Tuttavia, esiste anche un *effetto evocato*, derivante dalle differenze (disposizionali e temperamentali) individuali del bambino che possono influenzare il tipo di cure che i genitori sono in grado di fornire; e mentre si ipotizza che l'effetto passivo possa diminuire nel corso dello sviluppo, l'effetto evocato continuerebbe a manifestarsi in modo più o meno stabile per tutta la vita dell'individuo. Parallelamente, esiste anche un *effetto attivo*, in cui l'individuo seleziona tra diversi ambienti quello che è più egosintonico e in linea con le sue disposizioni. Questa selezione attiva degli ambienti diventa relativamente più importante man mano che gli individui crescono

e divengono sempre più in grado di scegliere (anche consapevolmente) le circostanze e le esperienze che trovano più attraenti e motivanti (Davis & Panksepp, 2011). Va riconosciuta, quindi, una forte componente biologica e genetica che, attraverso l'esperienza ambientale, viene plasmata e rimodellata in termini di epigenesi probabilistica.

Questi sistemi cerebrali controllano gran parte delle prime forme di apprendimento che i bambini mostrano spontaneamente. “Si tratta di *attrezzature originarie* (istintuali) alle sfide della vita, modi di comportarsi e di sentire che molti milioni di anni fa hanno favorito la sopravvivenza dei mammiferi ancestrali” (Davis & Panksepp, 2018, p. 25). Inoltre, “è tra le qualità gratificanti o avverse di questi sentimenti emotivi che spesso troviamo il valore delle nostre esperienze” (Davis & Panksepp, 2018, p. 27). Perché è proprio a partire da queste spinte motivazionali e istintuali che prendono forma le nostre esperienze soggettive coscienti di piacere o sconforto che, a loro volta, ci guidano nei processi di apprendimento e di costruzione delle memorie procedurali, autobiografiche ed episodiche che via via sedimentiamo dentro di noi. Si tratta, quindi, di considerare la personalità umana come un “*processo emergente* del modo in cui le emozioni di base hanno guidato le traiettorie vitali dei singoli esseri umani [...] [e del modo in cui] si è imparato a essere un tipo specifico di persona in un ambiente specifico” (Davis & Panksepp, 2018, p. 286).

2.4.2 Una questione di integrazione ed equilibrio

I sistemi emotivo-motivazionali che abbiamo discusso nelle pagine precedenti sono strettamente interrelati con memorie, pensieri, percezioni e vissuti a valenza positiva o negativa, formando pattern organizzati più o meno stabili di cognizione e comportamento. Diversamente da quanto avviene in altre specie animali, nella specie umana questi sistemi di origine filogeneticamente antica e di matrice sottocorticale dialogano in modo complesso e articolato con strutture cerebrali superiori, influenzandone lo sviluppo e il funzionamento stesso. Dalle evidenze empiriche della ricerca neuroscientifica, “sta diventando sempre più chiaro che le regioni emotive inferiori del cervello sono molto im-

portanti nella programmazione dei livelli superiori; ossia, i nostri vari sistemi affettivo-sentimentali governano i processi di apprendimento, permettendo a ogni organismo di sviluppare cognizioni che emergono in sintonia con i suoi punti di forza e di debolezza temperamentali” (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 21).

Una ricerca di Damasio et al. (2000) – condotta con la tomografia a emissioni di positroni (PET) su 41 soggetti durante un compito di rievocazione di ricordi emotivamente coinvolgenti – ha messo in luce un’attivazione sottocorticale per le emozioni di tristezza, rabbia, felicità e paura, simile a quelle ottenute con la stimolazione cerebrale profonda nei modelli animali; lo stesso processo di rievocazione emotiva avrebbe poi coinvolto anche alcune aree corticali (regioni superiori). “Tutte le emozioni hanno coinvolto strutture legate alla rappresentazione e/o alla regolazione dello stato dell’organismo, ad esempio la corteccia insulare, la corteccia somatosensoriale secondaria, la corteccia cingolata e i nuclei del segmento del tronco encefalico e dell’ipotalamo. Queste regioni condividono una caratteristica importante: sono tutte destinatarie dirette e indirette di segnali provenienti dall’ambiente interno, dai visceri e dalla struttura muscolo-scheletrica” (Damasio et al., 2000, p. 1051). Vengono così a definirsi mappe emotive multidimensionali con il coinvolgimento di strutture corticali e sottocorticali che rendono l’esperienza emotiva complessa e il cui accesso alla coscienza è probabilmente reso possibile dal coinvolgimento dell’insula, della corteccia somatosensoriale secondaria e della regione del cingolo, aree cerebrali che ricevono segnali regolatori dal tronco encefalico e dall’ipotalamo, insieme a segnali sensoriali diretti dall’organismo.

Dunque, il coinvolgimento delle strutture sottocorticali è fondamentale per l’esperienza emotiva. Tali aree cerebrali, peraltro, sono attivate durante l’esperienza emotiva di molte altre specie animali, facendo così delle emozioni un’esperienza non unicamente umana. Questo dato diventa ancora più rilevante se pensiamo all’esperienza neonatale e al modo in cui le attivazioni emotive organizzano e indirizzano le azioni del lattante verso il mondo esterno che lo circonda. Il ruolo guida di queste strutture emotive-motivazionali e l’esperienza emotiva che ne deriva, infatti, non possono essere appannaggio

esclusivo delle regioni superiori neocorticali, che nei bambini (e tanto più nei neonati) non hanno raggiunto ancora la piena maturazione (uno sviluppo molto lungo che terminerà con la tarda adolescenza). A tal proposito, è stato anche dimostrato che, durante l'esperienza di emozioni forti, diverse aree cerebrali neocorticali vengono addirittura disattivate (Davis & Panksepp, 2018).

L'esperienza emotivo-affettiva, dunque, scaturisce da un dialogo molto complesso in cui segnali *bottom-up* e *top-down* interagiscono e si influenzano vicendevolmente nel determinare il substrato motivazionale. Per spiegare questo complicato processo di elaborazione emotiva, Panksepp (2006) ha elaborato un modello gerarchico articolato in tre livelli cerebrali che, pur essendo funzionalmente e neuroanatomicamente distinti, sono strettamente interconnessi e riguardano rispettivamente: (a) le reti sottocorticali di livello primario; (b) il sistema limbico di livello secondario; e (c) la neocorteccia di livello terziario.

Il primo livello sottocorticale costituisce il punto di partenza *bottom-up* e funge da forza propulsiva per la vita mentale emotivo-affettiva. In questo livello risiedono i sistemi emotivi primari incondizionati e innati che hanno origine in circuiti sottocorticali specifici per le emozioni all'interno dell'area grigia periacqueduttale (PAG) e del sistema limbico inferiore, con particolare riferimento all'ipotalamo; si tratta del livello maggiormente influenzato (nel suo sviluppo) dal controllo genetico.

Il secondo livello, invece, fa riferimento "alle esperienze di vita intermedie codificate dall'apprendimento e conservate negli archivi della memoria; queste esperienze – che pure sono fondamentali per costruire tutte le specializzazioni presenti nella corteccia – sono di certo importanti per affinare le nostre personalità, ma non così importanti per *energizzarle*, una funzione prevalentemente riservata ai sistemi emotivi d'azione di processo primario" (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 101). Il complesso network connessionale vede l'interazione e la compartecipazione anche di regioni sottocorticali come l'ippocampo e l'amigdala (Sergerie et al., 2008; Šimić et al., 2021), che svolgono un ruolo chiave nella costruzione di ricordi connotati emotivamente, nell'a-

dattamento comportamentale mediante apprendimento associativo implicito e nella valutazione/attribuzione del significato emotivo degli stimoli con cui il soggetto fa esperienza, siano essi di valenza positiva o negativa.

Il terzo livello, infine, si basa su strutture cerebrali prefrontali filogeneticamente più recenti e riflette processi cognitivi più elaborati di categorizzazione, riorganizzazione e valutazione di ordine superiore. Sebbene noi esseri umani possiamo riflettere cognitivamente sui sentimenti e modificarne il vissuto soggettivo attraverso le nostre capacità simboliche superiori, gli affetti grezzi restano comunque alla base della nostra vita mentale, riflettendo antichi processi di codifica dei valori del cervello/mente che sono condivisi in modo omologo da tutti i mammiferi viventi (Panksepp, 2006).

Per riassumere, un tema fondamentale che vogliamo riprendere da Davis e Panksepp (2018, trad. it. p. 288) è il seguente: “la neocorteccia ha una sorprendente capacità di ri-rappresentare e perfezionare gli input provenienti dalle parti geneticamente più definite del sistema nervoso, come i circuiti emotivi e motivazionali sottocorticali che guidano diverse reazioni affettive di sopravvivenza”. Queste regioni superiori e filogeneticamente più recenti (particolarmente sviluppate negli esseri umani) “sono *programmate* in maniera differenziale in individui che nascono con distinti *endofenotipi* (geneticamente promossi), per poi crescere e maturare sotto l’influenza di circostanze ambientali diverse” (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 289).

In quest’ottica, diventa chiaro come disfunzioni a livello sottocorticale possano portare a compromissioni importanti a livello dell’esperienza cosciente e della regolazione emotivo-affettiva, con conseguenze a cascata sulle aree superiori legate alla percezione, alla cognizione e a tutte le funzioni superiori; da qui deriverebbero anche importanti implicazioni per la psicopatologia. Se “al centro della nostra vita mentale ci sono profondi affetti positivi e negativi, che trovano la loro origine in antiche regioni del nostro cervello che condividiamo in modo omologo con tutti gli altri mammiferi” (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 291), allora non sorprende il fatto che questi sistemi sottocorticali possano influenzare il funzionamento e lo sviluppo delle aree superiori corticali. I sistemi sottocorticali, infatti, “possono spostare rapidamente gli stati di

elaborazione dell'informazione in tutta la corteccia cerebrale [...] e alterare il tono, la coloritura e l'interpretazione dell'esperienza più che il suo contenuto" (Mesulam, 2000, pp. 78-79). I sistemi emotivi primari sottocorticali possono quindi "imporre" stati d'animo alla corteccia cerebrale, modificandone il funzionamento e le relative funzioni cognitive-emotive e comportamentali (Mesulam, 2000).

Quanto appena detto diventa più evidente nella psicopatologia, dove il complesso equilibrio tra aree corticali e sottocorticali è spesso alterato producendo importanti disfunzioni a livello percettivo-cognitivo e di elaborazione corticale degli eventi socio-ambientali. In particolare, la corteccia pre-frontale (regione neocorticale) agisce in senso inibitorio sulle aree limbiche e sottocorticali, regolando lo stato affettivo e il livello di attivazione (*arousal*). Senza la corteccia, il cervello non potrebbe tenere a freno l'eccitazione emotiva intensa che arriva dal basso. Alterazioni a livello della corteccia prefrontale anteriore (aPFC) comportano, perciò, alterazioni nel coordinamento tra l'elaborazione emotiva e il comportamento sociale guidato dalle regole (un aspetto di rilievo nelle psicopatologie sociali, la psicopatia e il disturbo della condotta) (Volman et al., 2011). Allo stesso modo, però, anche le alterazioni (dal basso) nel funzionamento sottocorticale rischiano di ripercuotersi negativamente sulle capacità corticali superiori, compromettendo il processo di elaborazione degli stimoli e la regolazione delle risposte emotive.

La questione diventa ancora più interessante se si considera che "ogni area corticale riceve input provenienti da regioni cerebrali sottocorticali, come i vasti sistemi delle amine biogeniche, che coinvolgono noradrenalina, serotonina e dopamina, le quali arrivano da antiche regioni del tronco encefalico e da vari sistemi neuropeptidici più specifici [...]. Queste regioni regolano non solo molti circuiti emotivi sottocorticali, ma anche l'intera corteccia cerebrale" (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 310). Se osserviamo la clinica, infatti, in particolar modo alcuni disturbi psicologici, non sorprende notare che, spesso, a essere compromessi sono proprio i circuiti delle amine biogene, il cui equilibrio neurotrasmettitoriale risulta alterato sia rispetto alle connessioni *corticopete* (che vanno verso la corteccia) sia rispetto alle connessioni *corticofugali* (che

si allontanano dalla corteccia dirette alle aree sottocorticali). In alcuni casi (se non nella maggior parte), possiamo riconoscere nell'eziologia dei disturbi mentali la matrice emotiva primaria che affonda le sue radici in una disregolazione a livello sottocorticale dei sistemi emotivi primari. Da qui l'origine profonda (sottocorticale) e primaria (alle origini dello sviluppo ontogenetico) delle disregolazioni nel funzionamento psicologico. Ricordiamolo, queste regioni emotive profonde possono modificare il *tono* affettivo dei pensieri e delle funzioni superiori corticali: "i nostri stati d'animo affettivi influenzano fortemente non solo ciò che percepiscono i nostri sensi e i nostri pensieri, ma anche le nostre interpretazioni dell'importanza emotiva dei messaggi in arrivo. In questo modo il tono affettivo dei pensieri può essere virato verso il polo positivo e negativo, dando un significato personale alle nostre diverse esperienze cognitive" (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 310).

Ecco che allora, per poter garantire traiettorie di sviluppo sano, è indispensabile favorire l'integrazione funzionale tra il livello *bottom-up* e quello *top-down* all'interno del complesso sistema cervello-mente-comportamento; un equilibrio, questo, che dal punto di vista dello sviluppo ontogenetico (come vedremo meglio più avanti) viene raggiunto anche grazie agli importanti processi di plasticità che avvengono nel corso dell'adolescenza. "Il cervello nel suo insieme funziona come un sistema interconnesso e integrato di sottosistemi [...]; realizzare l'integrazione non significa [però] omogeneizzare o uniformare, bensì *mantenere le differenze, facilitando allo stesso tempo il collegamento*. È questo equilibrio a far sì che il tutto sia maggiore della somma delle parti" (Siegel, 2020, trad. it. p. 43).

Lo sviluppo integrativo delle funzioni e dei processi cerebrali, però, non può prescindere dall'integrazione che si compie a livello relazionale, dove i sistemi emotivo-motivazionali – e, più in generale, le emozioni – giocano un ruolo nevralgico nel mettere in collegamento i mondi interiori e quelli interpersonali della mente umana (Siegel, 2020). L'integrazione neuronale e, più in generale, del sistema cervello-mente-comportamento affonda le sue radici nell'interazione costante tra il sistema disposizionale emotivo-motivazionale (sottocorticale) e le prime esperienze intersoggettive di co-regolazione em-

patica con le figure di attaccamento. È proprio dall'interscambio tra queste due dimensioni, quella emotivo-disposizionale (a base genetica) e quella intersoggettiva relazionale, che si configurano le diverse traiettorie dello sviluppo personale e si compie lo sviluppo integrativo del cervello. In linea con la visione di una mente relazionale (Siegel, 2020), è difficile pensare all'integrazione neuronale senza il fondamentale contributo delle esperienze interpersonali. Queste ultime, infatti, hanno un'influenza fondamentale sul cervello e sui processi integrativi, perché "i circuiti che mediano le percezioni sociali sono gli stessi o comunque strettamente collegati a quelli responsabili dell'integrazione di funzioni fondamentali che controllano l'attribuzione di significati, la regolazione degli stati dell'organismo, la modulazione delle emozioni, l'organizzazione della memoria e la capacità di comunicazione interpersonale" (Siegel, 2020, trad. it. p. 67).

Da qui l'importanza di considerare lo sviluppo della personalità come il risultato di un complesso processo di interdipendenza e co-occorrenza tra componenti genetico-disposizionali ed esperienze interpersonali di natura intersoggettiva, grazie ai quali prende forma il complesso processo di integrazione e sviluppo del sistema cervello-mente-comportamento, nonché dei pattern cognitivo-emotivi e comportamentali alla base del funzionamento di personalità. L'integrazione neuronale, quella cognitivo-rappresentazionale e quella relazionale costituiscono tre pilastri interdipendenti e inseparabili dello sviluppo personale. In fin dei conti, "i meccanismi che consentono alla mente di conferire un significato alle esperienze sono strettamente correlati alle interazioni sociali, e l'attribuzione di significati e le relazioni interpersonali sembrano essere mediati dalle stesse reti neurali responsabili anche della genesi dei processi emozionali" (Siegel, 2020, trad. it. p. 25).

Tutte queste considerazioni trovano una perfetta sintesi nel modello delle relazioni oggettuali di Otto Kernberg, di cui parleremo nel prossimo paragrafo in riferimento soprattutto allo sviluppo e al funzionamento della personalità.

2.5 *I fondamenti emotivi della personalità secondo la teoria delle relazioni oggettuali di Otto Kernberg*

“Al centro della nostra vita mentale ci sono profondi affetti positivi e negativi, che trovano la loro origine in antiche regioni del nostro cervello” (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. pp. 291-292). Partendo da questa origine profonda e inconscia, custodita all’interno delle aree sottocorticali filogeneticamente più antiche, si dipana poi tutta una serie di complessi meccanismi e processi di sedimentazione delle esperienze e delle memorie individuali che, integrandosi tra loro, finiscono per definire certi pattern di funzionamento personale. Una stabilità, questa, che si estrinseca sia rispetto alla dimensione temporale (stabilità temporale), sia rispetto alle diverse situazioni dei contesti di vita (stabilità situazionale) (Montag & Panksepp, 2017).

Ma quando parliamo di personalità e del suo sviluppo, cosa intendiamo esattamente? Cosa sono questi pattern cognitivo-emotivi e comportamentali (più o meno stabili) che guidano il funzionamento individuale nel corso del tempo e nelle diverse situazioni di vita? Facendo riferimento all’importante teorizzazione di Otto Kernberg, possiamo definire la personalità come segue:

Il concetto di personalità [...] si riferisce all’integrazione dinamica della totalità dell’esperienza soggettiva e dei modelli di comportamento di una persona, compresi sia (1) i comportamenti coscienti, concreti e abituali, le esperienze di sé e del mondo circostante, il pensiero psichico cosciente ed esplicito, i desideri e le paure abituali, sia (2) i modelli di comportamento, le esperienze e i punti di vista inconsci [...]. Si tratta di un’integrazione dinamica in quanto implica un’associazione organizzata e integrata di molteplici tratti ed esperienze che si influenzano a vicenda, è il risultato finale del coordinamento di molteplici disposizioni. In questo senso, la personalità rappresenta un’entità molto più complessa e sofisticata della semplice somma di tutte le caratteristiche che la compongono (Kernberg, 2016, p. 145).

In modo del tutto simile a Panksepp, anche Kernberg pone alla base dello sviluppo della personalità la reattività psicologica generale dell’organismo, in particolare la sua *reattività psicomotoria, cognitiva e affettiva* (Kernberg, 2016).

Questo tipo di reattività è di tipo temperamentale, nonché “una disposizione innata, costituzionalmente data e in gran parte geneticamente determinata, a particolari reazioni agli stimoli ambientali, in particolare all’intensità, al ritmo e alle soglie delle risposte affettive [...]. Le soglie innate per l’attivazione di affetti positivi, piacevoli e gratificanti e di affetti negativi, dolorosi e aggressivi rappresentano il ponte più importante tra i determinanti biologici e psicologici della personalità” (Kernberg & Caligor, 2005, p. 120).

Quando Kernberg parla di *struttura costitutiva fondamentale della personalità*, dunque, si riferisce proprio a quei sistemi affettivi neurobiologici che si attivano in risposta a requisiti organismici e la cui risposta è costituita dall’attivazione combinata di strutture cerebrali e neurotrasmettitori specifici, in particolare di neurotrasmettitori affettivi neuropeptidici e neuroaminici, tra cui i sistemi serotonergico, dopaminergico e noradrenergico (Kernberg, 2016, 2020). Da qui il collegamento tra Kernberg e Panksepp, riferito soprattutto all’analogo modo di concepire da un lato il temperamento (Kernberg, 1976, 2016), dall’altro i *primes emotivi* (Davis & Panksepp, 2018; Panksepp, 2006) come disposizioni innate (a base genetica) che definiscono un certo modo di reagire e di ricercare gli stimoli ambientali, guidando la nostra esperienza con il contesto socio-ambientale di riferimento. A tale proposito, è bene precisare che questa caratterizzazione genetico-disposizionale esula da qualsivoglia interpretazione meccanicistica, ma è piuttosto da intendersi in termini di epigenesi probabilistica. In altre parole, si tratta non di “una semplice estrinsecazione di informazioni contenute nei geni o l’esito di un processo maturativo, [ma piuttosto di] un processo attivo e costruttivo, attraverso il quale i geni interagiscono con l’ambiente a vari livelli, per produrre strutture biologiche caratterizzate da un livello di complessità e differenziazione progressivamente maggiore” (Valenza & Turati, 2019, p. 25).

Oltre al temperamento, Kernberg pone alla base del comportamento motivato neonatale gli *affetti primari*, che “emergono molto presto e compaiono per la prima volta a poche settimane o mesi dalla nascita. Le strutture neurobiologiche e i sistemi dei neurotrasmettitori che determinano gli affetti esistono già al momento della nascita. Questi affetti primari comprendono:

gioia, rabbia, sorpresa, paura, disgusto, tristezza (molto trascurato!), eccitamento sensuale delle superfici corporee, che costituisce la base della capacità di eccitazione sessuale. Ognuno di questi affetti primari si caratterizza per specifici neurotrasmettitori attivati dallo squilibrio organico dell'omeostasi, che recuperano o contrastano gli stimoli ambientali. Gli affetti sono raggruppati nei sistemi [...] dell'attaccamento, della cooperazione, dell'attacco-fuga, della separazione-panico, della sessualità, dell'esplorazione" (Kernberg, 2020, p. 62).

Gli affetti primari avrebbero un'importante funzione soggettiva e comunicativa, mettendo in relazione lo stato interno dell'individuo con l'ambiente esterno e veicolando, al contempo, "informazioni sullo stimolo che impegna l'organismo in termini di *dove è, è bene o male per me, cosa devo farne*" (Kernberg, 2020, p. 61). Si tratterebbe, in altre parole, di sistemi motivazionali primari che mettono in relazione l'individuo con l'ambiente che lo circonda, incanalandolo verso certi tipi di traiettorie di sviluppo personale. In particolare, riprendendo direttamente gli studi neurobiologici di Panksepp, Kernberg individua nei sistemi affettivi positivi dell'attaccamento, dell'erotismo e del gioco una spinta emozionale e motivazionale profonda, congiuntamente direzionata verso la creazione di interazioni affiliative che, insieme, costituiscono la libido (Normandin et al., 2021).

Gli affetti (o emozioni) primari, oltre a guidare il comportamento individuale, connotano positivamente o negativamente le esperienze soggettive (e intersoggettive) che l'individuo fa con il contesto fisico e socio-relazionale in cui è immerso. A questo proposito, similmente a Panksepp, anche Kernberg sottolinea come a essere coinvolti nell'attivazione di questi affetti primari siano soprattutto alcune strutture neurobiologiche e sistemi neurotrasmettitoriali che vedono il contributo principale delle strutture sottocorticali, quali l'amigdala, l'ipotalamo, il nucleo accumbens, la PAG (sostanza grigia periacqueduttale), la regione posteriore del tronco encefalico (tectum) e l'ippocampo, che svolge un ruolo fondamentale per la costruzione e la sedimentazione delle memorie affettive (Kernberg, 2020). Inoltre, sebbene le strutture cerebrali che attivano gli affetti a valenza positiva, da un lato, e gli affetti a valenza

negativa, dall'altro, mantengano a livello sottocorticale un funzionamento parallelo e separato, "l'integrazione tra affetti positivi e negativi, sia in termini di inquadramento cognitivo di una situazione attuale in cui tali affetti sono attivati sia in termini di modulazione reciproca di tali stati affettivi, si verifica solo a un livello superiore di strutture e funzioni limbiche, che coinvolgono l'interazione limbica e corticale, in particolare la corteccia prefrontale e preorbitale e il cingolo anteriore" (Kernberg, 2020, p. 63).

In linea con Panksepp, uno tra i sistemi ritenuti fondamentali da Kernberg è il sistema PANICO di attaccamento-separazione, che indurrebbe il piccolo a ricercare il contatto corporeo materno e la vicinanza fisica prossimale per soddisfare il bisogno di protezione. Questa ricerca dell'*altro* rappresenta il prototipo dell'instaurazione di relazioni con altri significativi, (*relazioni oggettuali*) dalle quali prende forma "la creazione di rappresentazioni interiorizzate di queste interazioni con la madre sotto forma di unità diadiche di memoria affettiva costituite da rappresentazioni di Sé e rappresentazioni dell'*oggetto* nel contesto di un determinato affetto primario dominante positivo o negativo" (Kernberg, 2016, p. 147). A essere centrali per lo sviluppo della personalità, secondo Kernberg, sono proprio le *unità di stato affettivo*, che costituirebbero i mattoncini su cui si costruisce l'intera organizzazione di personalità. Queste unità, infatti, sono costituite da memorie diadiche *Sé-altro*, legate insieme da un affetto primario di valenza positiva o negativa, che si sedimentano nel corso dell'esperienza di vita a partire dai primi scambi tra madre e bambino. "L'interiorizzazione di queste relazioni significative sotto forma di unità diadiche di rappresentazione *Sé/oggetto*, connesse con lo stato affettivo con cui sono state sperimentate, costituisce l'infrastruttura di base della mente" (Kernberg, 2020, p. 67).

Questi affetti rappresentano disposizioni innate a un'esperienza soggettiva nella dimensione del piacere-dispiacere e "sono attivati simultaneamente a modelli comportamentali innati, i quali sollecitano reazioni ambientali (cure materne) reciproche, e a un risveglio generale, che accresce la percezione degli stimoli interni ed esterni che si verificano in questa interazione; [...] tutto ciò porta alla fissazione di tracce mnestiche in una costellazione o unità primiti-

va di memoria affettiva, che incorpora le componenti del Sé, le componenti dell'oggetto, e lo stesso stato affettivo" (Kernberg, 1976, trad. it. p. 103). Si passa quindi a un livello in cui, accanto alle componenti emotive disposizionali e temperamentali già viste, la memoria e le tracce mnestiche di natura affettiva giocano un ruolo chiave nella definizione del funzionamento cognitivo, emotivo e comportamentale dell'individuo, nonché della sua personalità.

Inizialmente, attraverso il processo di *introiezione*, le prime esperienze affettive tra il piccolo e la madre (o altro adulto di riferimento) vengono sedimentate sotto forma di tracce mnestiche (implicite e inconsapevoli) costituite da tre elementi: (a) l'immagine dell'oggetto (dell'*altro*); (b) l'immagine di un Sé in interazione con quella dell'oggetto; e (c) la coloritura affettiva che caratterizza l'interazione tra il Sé e l'oggetto (Kernberg, 1976). In questa fase iniziale, le rappresentazioni del Sé e quelle dell'oggetto sono fuse e indistinguibili. Pertanto, una madre frustrante che non è in grado di sincronizzarsi con il vissuto e i bisogni nutritivi e socio-affettivi del bambino restituisce al piccolo un'immagine di sé negativa e deprivata; al contrario, le madri responsive e sincrone conferiscono una coloritura affettiva positiva alla diade madre-bambino, restituendo a quest'ultimo un'immagine di sé come amato e meritevole di amore. È importante tenere presente che, in questa fase, il meccanismo difensivo della *scissione* è funzionale a creare una polarizzazione delle rappresentazioni oggettuali. Negli stadi più precoci dello sviluppo, infatti, queste unità di base assumono una coloritura affettiva intensa e polarizzata che scinde le esperienze positive (appaganti) da quelle negative (frustranti). Specificamente, durante le iterate esperienze intersoggettive tra il piccolo e la propria madre, si stratificano una serie di esperienze che, almeno all'inizio, si organizzano in rappresentazioni dicotomiche caratterizzate da due poli opposti: *oggetto interno buono vs. oggetto interno cattivo*. "Poiché, attraverso questa fusione, vengono rilevate immagini del Sé e dell'oggetto più elaborate, questo processo contribuisce alla differenziazione del Sé e dell'oggetto e alla definizione dei confini dell'Io" (Kernberg, 1976, trad. it. p. 28). Nel corso dello sviluppo, queste diadi polarizzate diventano sempre più complesse e si integrano in rappresentazioni via via più articolate, nelle quali gli aspetti positivi

e negativi si integrano. Da qui anche la possibilità, per il piccolo, di concepire la natura ambivalente di certi oggetti e delle relazioni: la mamma è sia buona che cattiva – la mamma che ha frustrato un bisogno è la stessa mamma che consola, conforta e protegge.

Man mano che le capacità mnestiche e cognitive del piccolo si sviluppano, dall'interiorizzazione di immagini affettive si passa a un processo di *identificazione*, attraverso il quale il bambino riconosce, all'interno degli scambi interpersonali, gli aspetti sociali inerenti ai ruoli in gioco; emerge così una maggiore pregnanza dei contenuti, delle regole e delle aspettative codificati socialmente. "Il complesso delle tracce mnestiche implicite nell'identificazione comprende allora: 1) l'immagine di un oggetto che adotta un ruolo in un'interazione col Sé, 2) l'immagine del Sé differenziata dall'oggetto più chiaramente che nel caso dell'introiezione (e che eventualmente compie un ruolo complementare), 3) una coloritura affettiva dell'interazione d'una qualità più differenziata, meno intensa che nel caso dell'introiezione" (Kernberg, 1976, trad. it. p. 29). Secondo Kernberg, questo processo di identificazione inizierebbe a fare la sua comparsa alla fine del primo anno di vita del bambino, sviluppandosi poi soprattutto nel corso del secondo anno.

Alla fase dell'identificazione segue un ultimo passaggio fondamentale, che corrisponde all'acquisizione dell'*identità dell'Io*. Similmente alla concettualizzazione di Erikson (1956), questa terza fase si estrinseca attraverso il raggiungimento di un senso di continuità e coerenza del Sé, degli oggetti e delle relazioni interpersonali, accanto alla *convalida* da parte dell'ambiente sociale che riconosce e consolida questa coerenza nelle interazioni come caratteristiche dell'individuo (Kernberg, 1976).

Nel corso dello sviluppo personale, dunque, secondo Kernberg si passa da rappresentazioni di Sé e dell'oggetto parziali, intense e polarizzate (nei rispettivi affetti positivi e negativi) a rappresentazioni più complesse, eterogenee e integrate che tengono insieme aspetti ambivalenti e contraddittori di Sé e dell'oggetto, insieme a una vasta gamma di sfumature affettive. Parallelamente, si passa da immagini fusionali di Sé-oggetto a rappresentazioni sempre più distinte e definite. Il ruolo della madre (o dell'adulto di riferimento) diventa

centrale per mitigare gli stati di picco emotivo e creare un ambiente affettivo e relazionale variegato. Infatti, “in condizione di stati affettivi di bassa intensità, le rappresentazioni più realistiche della realtà esterna vengono ad essere costruite per poi essere integrate con lo sviluppo di relazioni oggettuali interiorizzate [...]. Dopo i primi tre anni, lo sviluppo progressivo della comprensione cognitiva realistica del mondo circostante e particolarmente la predominanza della graduale integrazione delle esperienze positive con quelle negative facilita la graduale integrazione di condizioni emozionali opposte e la tolleranza della consapevolezza di esperienze simultaneamente sia buone sia cattive” (Kernberg, 2020, p. 69).

Occorre aggiungere, a questo punto, che fin dall’inizio della vita, e in modo sempre più articolato nel corso dello sviluppo, le relazioni oggettuali triadiche interiorizzate dall’individuo complicano le strutture diadiche originarie e determinano meccanismi più complessi di formazione dell’identità. “Man mano che il bambino impara ad accettare e a comprendere la relazione tra la persona che si prende cura di lui e gli altri adulti significativi e i fratelli nel suo ambiente psicosociale, inizia a valutare le interazioni tra gli altri significativi e a metterle in relazione, per proiezione, con le proprie esperienze nelle relazioni diadiche” (Kernberg, 2016, p. 149). Queste osservazioni si collegano alla teoria dell’attaccamento di Bowlby (1982), in linea con l’idea che proprio a partire dalle aspettative di risposta delle figure significative dell’infanzia, vengono a definirsi i MOI (modelli operativi interni), nonché quei modelli astratti di natura affettivo-cognitiva che fungono da bussola interiore orientandoci e guidandoci nelle interazioni future, attraverso la costruzione di aspettative e rappresentazioni circa le azioni, i comportamenti e le intenzioni degli altri. Queste aspettative si sono sedimentate dentro di noi e affondano le loro radici proprio nei legami di attaccamento che abbiamo instaurato con le figure significative nel corso delle passate esperienze sociali, intersoggettive e interpersonali.

Alla luce delle considerazioni fatte fino a questo punto, possiamo concepire la personalità (e il suo funzionamento) come il risultato di un complesso processo di stratificazione, sedimentazione e integrazione di esperienze, me-

torie e vissuti intersoggettivi guidati, nel complesso, da una spinta propulsiva primitiva derivante dai *primes* emotivi affettivo-motivazionali di natura neurobiologia e dalle caratteristiche disposizionali di tipo temperamentale che, insieme, incanalano lo sviluppo personale fungendo da *vincoli* (per riprendere un termine chiave di matrice neurocostruttivista). Nel modello di Kernberg, in sostanza, “gli affetti sono gli elementi di base delle strutture psicologiche che costituiscono l’identità e organizzano la vita affettiva, le motivazioni, i desideri (soprattutto verso le figure di attaccamento) e i comportamenti abituali di un individuo” (Normandin et al., 2021, trad. it. p. 10).

2.6 *Quando l’integrazione diventa difficile*

La teoria delle relazioni oggettuali di Kernberg pone a fondamento dell’organizzazione della personalità una serie di componenti, tra cui il temperamento, il carattere, l’identità, i sistemi valoriali e l’intelligenza dell’individuo. Tuttavia, un nucleo centrale della teorizzazione è rappresentato dalla responsività affettiva, aspetto essenziale del temperamento e motivatore primario del comportamento individuale (Kernberg, 2020). Gli affetti, infatti, vengono concepiti come “sistemi neurobiologici complessi che collegano il campo di confine tra l’esperienza fisiologica e quella mentale, che segnala all’organismo il suo stato interno, il suo stato soggettivo desiderabile o indesiderabile e, allo stesso tempo, segnala all’oggetto materno del bambino lo stato affettivo del bambino stesso” (Kernberg, 2020, pp. 60-61). Le relazioni oggettuali interne, dunque, prenderebbero forma proprio dalla complessa interazione tra il temperamento del piccolo e le sue predisposizioni affettivo-genetiche, in interazione con una figura di attaccamento (Normandin et al., 2021).

Come per Panksepp, questi sistemi affettivi di base includono l’attaccamento, la sessualità, il sistema attacco-fuga, la cooperazione, il sistema separazione-panico e l’esplorazione (*seeking*) (Kernberg, 2020). Si tratta di spinte motivazionali primarie che hanno la funzione di organizzare la percezione, l’affettività e il comportamento del neonato verso il riconoscimento implicito (non neces-

sariamente consapevole) di stimoli buoni e appetitivi a cui potersi avvicinare, da un lato, e stimoli aversivi dai quali tenersi lontano, dall'altro. In un certo senso, *“la stessa tensione verso la relazione è primaria [...] il Tu potrebbe essere inizialmente visto come la cristallizzazione dell'esito del sistema motivazionale appetitivo (o di ricerca), accoppiato a un sistema motorio, programmato per sostenere la relazione. Tale pacchetto di base consentirebbe la genesi parallela dell'Io e dell'oggetto”* (Ammaniti & Gallese, 2014, p. 19).

Da un punto di vista neurobiologico, Kernberg chiarisce che l'integrazione tra affetti positivi e affetti negativi “sia in termini di inquadramento cognitivo di una situazione attuale in cui tali affetti sono attivati sia in termini di modulazione reciproca di tali stati affettivi, si verifica solo a un livello superiore di strutture e funzioni limbiche, che coinvolgono l'interazione limbica e corticale, in particolare la corteccia prefrontale, preorbitale e il cingolo anteriore” (Kernberg, 2020, p. 63). È solo a un livello di elaborazione più alto che si verifica l'integrazione delle esperienze e delle memorie affettive (affettivamente polarizzate) in uno schema cognitivo globale e coeso. A livello dell'ipotalamo, dell'amigdala e dell'ippocampo, infatti, i sistemi affettivi positivo e negativo corrono separatamente, mentre la corteccia orbitofrontale e la giunzione tra la corteccia prefrontale ventromediale e la corteccia cingolata anteriore svolgono una funzione cardine nell'integrazione neurobiologica di tutte le componenti del Sé. Inoltre, “il fatto che gli affetti positivi e negativi siano rigidamente separati tra loro ai livelli limbici più bassi e possano essere integrati solo al livello della corteccia prefrontale e preorbitale e del cingolato anteriore di elaborazione dell'esperienza affettivo-cognitiva rinforza i principi di base della teoria psicoanalitica delle relazioni oggettuali” (Kernberg, 2020, p. 71).

Emerge, quindi, anche qui il tema centrale dell'integrazione, sia a livello neuronale (di processi cerebrali e neurobiologici), sia a livello di schemi cognitivo-rappresentazionali che, in questo caso, includono le memorie affettive e le rappresentazioni oggettuali stratificate nel corso dell'esperienza relazionale e intersoggettiva con le figure di attaccamento. In una traiettoria di sviluppo ottimale, il mondo interno dell'individuo si popola via via di rappresentazioni di Sé, dell'Oggetto e della relazione caratterizzate da una

coloritura affettiva prevalentemente positiva dove però, al contempo, coesistono anche sfumature negative che vengono integrate con le prime per dare origine a rappresentazioni più realistiche e complesse della realtà e del mondo socio-relazionale.

Per favorire uno sviluppo sano della personalità, dunque, è indispensabile instaurare un ambiente di accudimento che sia variegato dal punto di vista emotivo, ma nel quale prevalgano le esperienze affettive positive. Infatti, mentre le emozioni a valenza negativa sono accompagnate da stati psicologici di malessere, sofferenza e disagio, le emozioni a valenza positiva infondono sensazioni di piacevolezza nel soggetto che le prova (gioia, felicità, allegria, orgoglio, soddisfazione ecc.), agendo così da promotori e facilitatori di benessere e sostenendo la riuscita e la realizzazione degli scopi personali (Grazzani, 2014). A questo riguardo, risulta molto interessante la teorizzazione di Fredrickson (2001) che, nell'ambito della psicologia positiva (*positive psychology*), ritiene fondamentale la funzione svolta dalle emozioni positive nel controbilanciare quelle negative, per ampliare i "repertori momentanei di pensieri e azioni delle persone, che a loro volta servono a costruire le loro risorse personali durature" (Fredrickson, 2001, p. 218). Inoltre, se le emozioni a valenza negativa innescano un'attivazione simpatica con conseguente aumento della pressione arteriosa, del tono muscolare, della frequenza respiratoria e della sudorazione, le emozioni a valenza positiva aiutano a controbilanciare questa attivazione affievolendola (Grazzani, 2014). Da qui l'esigenza di favorire, specialmente nelle fasi sensibili dello sviluppo infantile, emozioni a valenza positiva, così da poter costruire le fondamenta per uno sviluppo sano, equipaggiando il piccolo delle risorse indispensabili per l'acquisizione delle future capacità di *coping* e *resilienza*.

Tuttavia, quando il bambino esprime elevati livelli di aggressività temperamentale e/o vive esperienze infantili traumatiche, abusanti o di negligenza socio-affettiva, il processo di integrazione delle rappresentazioni oggettuali rischia di essere compromesso o di andare incontro a qualche esito fallimentare. In altri termini, se gli affetti negativi prendono il sopravvento e finiscono per prevalere sugli affetti positivi, il rischio è che il processo di integrazione

venga minato a tal punto da creare un mondo interno di rappresentazioni oggettuali scisse e affettivamente polarizzate. Una polarizzazione, questa, che può permanere nel tempo (anche in età adolescenziale e adulta) a causa della persistenza nell'attivazione del meccanismo difensivo primitivo della *scissione*, il quale, sebbene costituisca un meccanismo di difesa funzionale nelle prime fasi dello sviluppo infantile, rischia di pregiudicare il funzionamento di personalità nelle fasi successive dello sviluppo.

Gli individui che mantengono anche in età adulta la separazione tra le diadi di relazioni oggettuali (positive e negative) e i relativi affetti (intensi e polarizzati) finiscono per assumere un funzionamento della personalità che Kernberg definisce *organizzazione borderline della personalità*, con conseguenti perturbazioni nell'area del Sé e delle relazioni interpersonali. Lavorando con i pazienti borderline, Kernberg rileva che “essi cercavano attivamente di separare gli stati dell'Io che presentavano coloriture affettive opposte. È emerso che quelle che dapprima sembravano manifestazioni caotiche [...], riflettevano non una debolezza delle loro strutture difensive, ma una specifica organizzazione difensiva primitiva” (Kernberg, 1976, trad. it. p. 64). Si delinea così un'organizzazione borderline della personalità caratterizzata da una continua oscillazione tra rappresentazioni idealizzate e svalutate di Sé e dell'altro, dall'instabilità affettiva con repentini cambiamenti nel tono dell'umore, e dall'incapacità di integrare aspetti positivi e negativi di Sé e degli altri e delle relazioni (Kernberg, 1976). In questa prospettiva, quello che apparentemente sembra un mondo interno caotico e incostante, in realtà nasconde un'organizzazione di personalità strutturata intorno al meccanismo polarizzante della scissione, che separa e sgretola il mondo interno popolato da rappresentazioni oggettuali scisse, parziali e affettivamente polarizzate.

La mancata integrazione compromette il funzionamento dell'individuo nelle dimensioni del Sé e delle relazioni interpersonali, facendo emergere uno stato di disgregazione e di diffusione dell'identità. “Il prevalere di segmenti non integrati di tipo *persecutorio* su quelli di tipo *idealizzato* predispone il soggetto ad un'interpretazione distorta in senso negativo dell'interazione interpersonale in atto, il che viene rinforzato dall'attivazione di operazioni

di difesa primitive di scissione, identificazione proiettiva, diniego, controllo onnipotente e svalutazione; ciò determina a sua volta dei circoli viziosi di successive interazioni patologiche che andranno a riconfermare le esperienze mentali negative scisse” (Kernberg, 2020, pp. 71-72). “La sensazione negativa di rifiuto che deriva dal predominio di interazioni negative sul piano affettivo, gli stimoli *reflexive* che agiscono in condizioni di un’inadeguata funzione *reflective*, la perdita di mentalizzazione intrecciata con la prevalenza dei meccanismi di scissione sono tutti elementi che si mettono insieme e contribuiscono a spiegare in questi pazienti l’impulsività, l’aggressività, la disregolazione affettiva, i pattern interpersonali anormali e l’esperienza di Sé caotica” (Kernberg, 2020, pp. 73). I pazienti con organizzazione borderline della personalità mostrano anche “deficit della rete di controllo dell’attenzione, con ipoattività delle regioni pre-frontali, anormalità nella corteccia anteriore cingolata, nella corteccia prefrontale ventro-mediale, nel cervello mediale e nello striato ventrale. Osserviamo un decremento di funzionalità delle strutture cerebrali mediali corticali e subcorticali, ed anche una reattività *reflexive* versus quella *reflective* rispetto agli stimoli emozionali, particolarmente a quelli di segno negativo, e le prove sperimentali hanno dimostrato iperattività dell’amigdala, che indica un aumento di affettività negativa. In breve, questi pazienti mostrano dei deficit neurobiologici e delle alterazioni delle strutture cerebrali che evidentemente vanno ad inficiare la normale integrazione di segmenti positivi e negativi dell’esperienza affettiva” (Kernberg, 2020, pp. 72).

In sostanza, “l’assenza di emozioni positive può essere altrettanto cruciale per il mantenimento della salute mentale quanto la regolazione delle emozioni negative” (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 313). La presenza di un temperamento o di un sistema emotivo-motivazionale particolarmente carico di aggressività, insieme all’esposizione precoce in età infantile a esperienze socio-relazionali ed emotivo-affettive a forte valenza negativa, possono, nell’insieme, portare a esiti disadattivi nello sviluppo personale, sia a livello di sedimentazione delle memorie implicite affettive, sia a livello di attivazione neurofisiologica. A essere compromessi sono soprattutto i processi di integrazione a livello cerebrale e neurobiologico-connessionale, oltre che cognitivo-rappresentazionale,

che subiscono delle deviazioni rispetto alle traiettorie di sviluppo sano con ripercussioni più o meno gravi a livello del funzionamento di personalità. Un processo integrativo che – come abbiamo già visto nelle pagine precedenti – è strettamente legato alle esperienze relazionali con l'ambiente di accudimento.

Similmente a quanto emerge dalle ricerche in campo neurobiologico sui modelli animali, “ci sono sempre più evidenze che i traumi emotivi e fisici precoci possano determinare lo sviluppo di circuiti cerebrali disfunzionali, che riflettono in parte i cambiamenti epigenetici derivanti dalle sfide della vita, ma anche gli effetti transgenerazionali, legati soprattutto ai primi *stressors*” (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 270). Gli esiti negativi osservati possono restare latenti per diverso tempo e comparire più tardivamente (anche in adolescenza e/o in età adulta), producendo effetti a cascata nei diversi processi di specializzazione e integrazione funzionale. Questo accade perché a essere compromessi sono soprattutto i *processi di base dominio-general*, da cui prende forma il processo di modularizzazione e specializzazione sinaptica (Karmiloff-Smith, 1992).

Ecco perché per studiare l'adolescenza, così come le successive fasi del ciclo di vita, non è sufficiente fotografare la situazione contingente, ma è necessario ripercorrere la traiettoria di sviluppo risalendo alle esperienze primarie: tanto più le distorsioni nelle relazioni socio-affettive compaiono in età precoce, quanto più è plausibile aspettarsi che gli effetti negativi sullo sviluppo siano capaci di estendersi trasversalmente alle diverse abilità funzionali e cognitive dell'individuo e ai moduli dominio-specifici dell'architettura cerebrale, con riferimento ovviamente anche alla personalità e al suo funzionamento. Nel caso dei bambini maltratti, ad esempio, sono stati osservati ritardi nella mielinizzazione, perdita accelerata dei neuroni, anomalie nella modalità di *pruning*, inibizione della neurogenesi con conseguenti alterazioni a livello limbico (amigdala e ippocampo) e della corteccia prefrontale e sostanza bianca (De Bellis, 2001).

Diversi studi, inoltre, forniscono prove coerenti con l'idea che le avversità sociali infantili derivanti dall'ambiente di accudimento, con particolare riferimento alle interazioni genitori-figli, modifichino lo stato epigenetico e

l'espressione di un'ampia gamma di geni, producendo una disregolazione nel funzionamento dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene deputato all'espressione delle risposte comportamentali ed endocrine di reazione allo stress (Anacker et al., 2014). Ciò comprometterebbe le successive capacità di *coping* e resilienza, influenzando negativamente sulle strategie di regolazione e fronteggiamento delle situazioni di stress, nonché sul benessere psicologico e sul funzionamento individuale nei vari contesti di vita (scuola, lavoro, relazioni amicali e sentimentali ecc.). In particolare, è stato osservato che "forme più ampie di disfunzione familiare, tra cui la persistente trascuratezza emotiva e fisica, i conflitti familiari, le relazioni fredde e distanti tra genitori e figli e le condizioni di disciplina dura e incoerente, compromettono lo sviluppo cognitivo ed emotivo e aumentano il rischio di depressione e disturbi d'ansia a un livello paragonabile a quello degli abusi" (Anacker et al., 2014, pp. 321-322).

Lo stesso può essere detto nel caso dell'attaccamento disorganizzato che i bambini svilupperebbero nel corso delle ripetute interazioni quotidiane con le figure di accudimento, conseguentemente a pattern d'interazione contraddittori, abusanti o negligenti e, più in generale, a tutte quelle situazioni interpersonali in cui il piccolo ha sperimentato sentimenti di profonda angoscia e paura nei confronti delle figure da lui amate e dalle quali si aspetta di ricevere protezione e sicurezza incontrando, invece, ostilità e/o inadeguatezza nelle risposte di accudimento. A questo proposito, il lavoro di Lyons-Ruth e Jacobvitz (1999) mostra come i bambini con uno stile di attaccamento disorganizzato vadano incontro a maggiori rischi di sviluppare esiti patologici in termini di disturbi del comportamento e sintomi dissociativi.

A conclusione di questa discussione, è necessario sottolineare che la possibilità di vivere esperienze emotivo-relazionali soddisfacenti e positive non dipende unicamente dalle capacità genitoriali o dall'adeguatezza dell'ambiente di accudimento. Ciò che conta risiede nell'incastro particolare che i protagonisti della relazione (Sé-Oggetto) creano durante la loro danza intersoggettiva. "Nell'ipotizzare come emergano le differenze individuali nell'emotività, è utile considerare le seguenti influenze: (1) l'influenza della personalità del genitore sul bambino in via di sviluppo, (2) le percezioni che il genitore ha del bambino,

(3) il comportamento e le caratteristiche o il temperamento del bambino stesso e (4) la relazione di attaccamento tra il bambino e il genitore” (Eder & Mangelsdorf, 1997, p. 210). Il temperamento del bambino, dunque, può interagire con le credenze e le aspettative dei genitori, influenzando le loro capacità di mostrarsi responsivi, sincroni e appropriati nell’agganciare positivamente il piccolo. Un temperamento difficile o particolarmente carico di aggressività potrebbe rendere più difficile l’impresa genitoriale di stabilire una relazione di attaccamento sicuro modificando, nello stesso tempo, la percezione del bambino di sentirsi appagato/frustrato oppure degno o indegno di amore e affetto.

2.7 *Il quadro teorico della ricerca*

Riassumendo quanto detto fino a questo punto, possiamo dire che il quadro teorico-concettuale che guida il presente lavoro di ricerca assume come elementi costitutivi della personalità tutta una serie di componenti che, rifacendosi a un modello bio-psico-sociale, includono: le predisposizioni genetico-temperamentali e i sistemi emotivo-motivazionali primari, le caratteristiche relazionali di coordinamento intersoggettivo nel periodo neonatale, la coloritura affettiva degli scambi intersoggettivi e socio-relazionali, la sedimentazione di memorie implicite affettive e la costruzione di rappresentazioni oggettuali interne, così come la successiva definizione di MOI e la costruzione dei legami di attaccamento che, nell’insieme, definiscono le variabili da cui prendono forma le diverse traiettorie di sviluppo della personalità.

Se è vero che l’adolescenza costituisce un momento chiave per lo sviluppo cerebrale, specialmente a livello di specializzazione e integrazione dei processi sinaptico-connessionali e cognitivo-rappresentazionali, è altrettanto vero che questo processo di integrazione procede lungo traiettorie di sviluppo già profilate durante le fasi precedenti dello sviluppo ontogenetico individuale. In adolescenza, gli stessi processi di potatura sinaptica e di riorganizzazione delle connessioni cerebrali tra aree corticali e sottocorticali dipendono, infatti,

dal tipo di configurazione e attivazione che queste aree hanno già iniziato ad assumere agli albori della traiettoria di sviluppo individuale, per gli effetti epigenetici e d'interazione genotipo-ambiente che abbiamo visto.

Queste considerazioni ci portano ad adottare un modello dimensionale del funzionamento di personalità e a fare particolare attenzione alla dimensione diacronica e processuale dello sviluppo. Una processualità che, beninteso, non solo va letta in relazione alla dimensione ontogenetica dello sviluppo individuale umano, ma dialoga anche con la sua dimensione filogenetica, almeno nella misura in cui i sistemi emotivo-motivazionali sui cui poggia la personalità non sono una prerogativa umana, ma costituiscono le radici evolutive condivise da tutti i mammiferi (Davis & Panksepp, 2018). Perché è a partire da questa organizzazione affettiva di base che, all'interno di contesti intersoggettivi di natura dialogica e interpersonale, si definiscono i processi di sviluppo del carattere e dell'identità attraverso l'interiorizzazione, l'organizzazione e l'integrazione dei processi, delle memorie affettive e delle rappresentazioni oggettuali. Dalle primarie esperienze intersoggettive di matrice emotivo-affettiva e fisico-corporea vengono, infatti, a definirsi memorie implicite di natura affettiva di un Sé in relazione con l'Oggetto che, nel corso della traiettoria di sviluppo, si sedimentano e si organizzano in forme via via sempre più complesse, fino a diventare modelli cognitivo-affettivi e di comportamento più o meno stabili, in grado di guidare il funzionamento dell'individuo nelle dimensioni del Sé e delle relazioni interpersonali. Negli esseri umani, e forse in altri animali a elevato grado di sviluppo neurologico, i pensieri su come gli eventi esterni si relazionano con gli eventi interni producono forme terziarie di coscienza e memoria ancora più elaborate e complesse, che consistono in pensieri sui pensieri, nella consapevolezza della consapevolezza e nelle capacità meta-rappresentazionali e riflessive che, nel caso della specie umana, acquisiscono un ulteriore livello di elaborazione e astrazione simbolica grazie al linguaggio (Davis & Panksepp, 2011; Vandekerckhove et al., 2014).

Riprendendo le importanti considerazioni di Kernberg sulla processualità negli stadi di sviluppo dell'integrazione del Sé, e partendo da una concettualizzazione del Sé incarnato, si potrebbe considerare "un precoce proto-Sé

determinato dall'omeostasi corporea; il Sé centrale che coinvolge la collocazione consapevole di sé stesso nello spazio e nel tempo e da ultimo il concetto di sé maturo e stabile che include la memoria autobiografica, l'anticipazione, il Sé linguistico, il Sé mentale e il Sé sociale" (Kernberg, 2020, p. 64). Da qui, anche l'aggancio con l'importante componente narrativa dell'identità che, rifacendosi alla storia di vita interiorizzata e in evoluzione di una persona, integra il passato ricostruito e il futuro immaginato per dare origine a un certo grado di coerenza, unitarietà e scopo (McAdams & McLean, 2013).

A questo punto, resta da chiarire la questione di come studiare la personalità. Un approccio che ha avuto, e continua ad avere, molto successo nello studio della personalità in psicologia è sicuramente il modello a cinque fattori (i cosiddetti *Big Five*) di Costa Jr. e McCrae (1992), che fornisce una rappresentazione dimensionale della personalità articolandola in cinque categorie descrittive: nevroticismo, estroversione, apertura, gradevolezza e coscienziosità. In questa sede, tuttavia, non faremo riferimento a tale modello, dal momento che l'intento del presente lavoro è quello di concepire il funzionamento di personalità adolescenziale all'interno di una cornice teorica che tenga conto delle origini intersoggettive ed emotive dello sviluppo individuale (ontogenesi), assumendo che queste origini primarie vadano poi a definire nel corso del tempo (lungo la traiettoria di sviluppo) dei pattern più o meno stabili di funzionamento individuale nelle dimensioni del Sé e delle relazioni interpersonali. Si tratta, quindi, di adottare un approccio non meramente descrittivo, ma che sia in grado di tenere insieme le componenti multifattoriali e complesse dello sviluppo individuale; perché "se non capiamo quali siano i sistemi psicobiologici alla base dei nostri sentimenti e delle nostre azioni, la comprensione delle motivazioni del nostro comportamento non va al di là di ovvie dichiarazioni verbali, sicché possiamo limitarci a descrivere il comportamento, in quanto legato alle contingenze ambientali, invece di spiegarlo" (Davis & Panksepp, 2018, p. 3).

Assumeremo, quindi, come riferimento teorico per la valutazione del funzionamento di personalità la concezione dell'organizzazione strutturale di personalità (Caligor et al., 2022; Kernberg & Caligor, 2005) sviluppata nell'am-

bito della teoria delle relazioni oggettuali di Otto Kernberg. Diversamente dagli approcci diagnostici tassonomici e categoriali, questo modello si ispira a un approccio dimensionale in cui il funzionamento di personalità si sviluppa lungo un continuum che da un funzionamento normale procede via via verso un funzionamento patologico, e in cui le condizioni patologiche possono essere comprese alla luce di diversi livelli di gravità e compromissione nelle aree di *funzionamento del Sé* e delle *relazioni interpersonali*.

A questo proposito, va chiarito innanzitutto che si tratta di un impianto *evidenced based*, fondato su una solida base di dati empirici derivanti dalla clinica e dai contributi scientifici nei campi della psichiatria, della psicologia dello sviluppo, delle scienze cognitive, della neurofisiologia, della genetica e dell'osservazione infantile (Kernberg & Caligor, 2005). Il modello in questione concettualizza l'intera gamma del funzionamento di personalità lungo un continuum dimensionale che, partendo da (a) un'organizzazione normale di personalità, procede verso (b) un livello nevrotico di organizzazione, per poi giungere a funzionamenti sempre più compromessi che si strutturano nella (c) organizzazione borderline della personalità e, da ultimo, nella (d) organizzazione psicotica della personalità (Caligor et al., 2022; Kernberg & Caligor, 2005).

In questo approccio, la personalità e il suo funzionamento sono concepiti in termini di organizzazioni strutturali, dove per struttura si intende “una configurazione stabile e duratura di funzioni o processi mentali che organizzano il comportamento e l'esperienza soggettiva dell'individuo [...] [i cui tratti] sono visti come il riflesso di caratteristiche specifiche delle organizzazioni psicologiche sottostanti” (Kernberg, 1976, trad. it. p. 116). Come illustrato nelle pagine precedenti, alla base di tale organizzazione strutturale vi sono le *relazioni oggettuali interne*, nonché gli elementi di base delle strutture psicologiche e gli organizzatori delle motivazioni e dei modelli comportamentali correlati. Idealmente, nel corso del tempo queste relazioni oggettuali – che costituiscono i mattoncini di base di tutta l'esperienza mentale dell'individuo – vengono organizzate in rappresentazioni via via sempre più integrate e realistiche, favorendo un funzionamento personale sano e un buon livello di adattamento e

benessere nelle dimensioni del Sé e delle relazioni interpersonali. Non sempre, però, tutto procede secondo questo modello ideale.

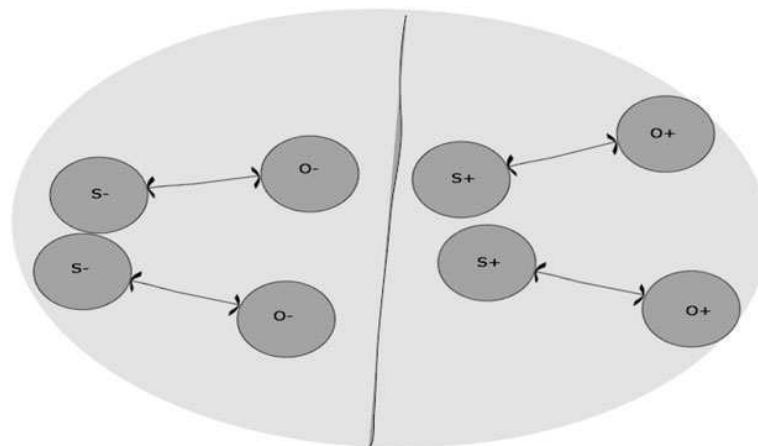
Quali sono, allora, le componenti strutturali che, organizzandosi in modo sufficientemente stabile, permettono di delineare nel corso del tempo e lungo la traiettoria di sviluppo un funzionamento sano anziché patologico? Secondo questo impianto teorico, un'organizzazione sana prevede l'introiezione e la sedimentazione di rappresentazioni oggettuali variegata ed eterogenee, nelle quali le rappresentazioni del Sé, dell'Oggetto e della loro relazione hanno una connotazione emotiva articolata, complessa e integrata, con preponderanza di motivazioni affettive positive e affiliative rispetto a quelle negative di tipo aggressivo e distruttivo. Al contrario, la formazione di un'organizzazione patologica è associata a rappresentazioni oggettuali interiorizzate parziali e scisse, caratterizzate da affetti grezzi, intensi e scarsamente modulati, con la predominanza di stati affettivi negativi. Nei primi anni di vita si sviluppano due serie parallele di relazioni oggettuali interne: la prima è associata a stati di affetti positivi molto carichi che motivano comportamenti di "avvicinamento", mentre la seconda è associata a stati di affetti negativi molto carichi che motivano comportamenti di "avversione" (Hörz-Sagstetter et al., 2018).

Nel corso dello sviluppo, questi stati affettivi (affettivamente carichi e polarizzati) vengono integrati per dare origine a rappresentazioni di Sé, degli altri e della relazione più sfumate, complesse, realistiche e adattative. Tuttavia, laddove esiste un mondo di rappresentazioni oggettuali disgregato, scisso e scarsamente integrato, il meccanismo difensivo primariamente attivato dall'individuo è la *scissione*, che permane in maniera sistematica protraendosi anche nelle fasi successive dello sviluppo (adolescenza ed età adulta comprese). Ne deriva che le memorie affettive e le rappresentazioni oggettuali non riescono a integrarsi in modelli coesi e realistici di Sé, degli altri e della relazione, portando così a un senso dell'identità disgregato e frantumato, con conseguenti ripercussioni a livello di instabilità affettiva, cognitiva e comportamentale, osservabile nei pattern di pensiero e comportamento instabili e impulsivi, nell'umore fluttuante e nelle repentine oscillazioni tra idealizzazione e svalutazione di Sé, degli altri e della relazione (tutto buono o tutto

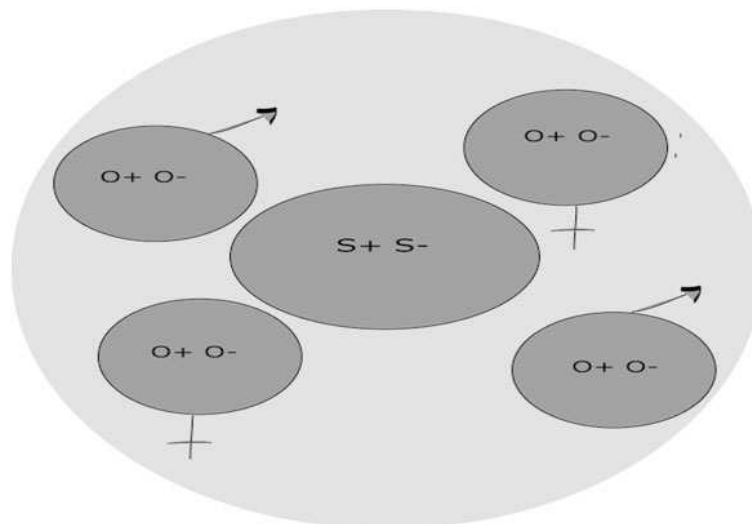
cattivo).

Tutto ciò può strutturarsi in un funzionamento psicologico che, in modo ricorsivo ed egosintonico, produce bias distorcenti – che, a loro volta, finiscono per deformare (in modo non psicotico) l'esame di realtà. Questo tipo di funzionamento è tipico dell'organizzazione borderline della personalità, dove – è bene ricordarlo – con il termine “borderline” si fa riferimento non alla classificazione categoriale presente nell'asse II del DSM-5, quanto piuttosto a un profilo di organizzazione e funzionamento della personalità strutturato e organizzato attorno al meccanismo difensivo della scissione, con conseguenti ripercussioni a livello di coesione e integrazione dell'identità e un parallelo disadattamento a livello delle relazioni interpersonali. “La mancanza di integrazione delle diadi interne di relazioni oggettuali corrisponde a una struttura psicologica *scissa*, in cui le rappresentazioni totalmente negative sono segregate dalle rappresentazioni positive idealizzate di sé e dell'altro” (Levy et al., 2006, p. 486). Questa struttura ricalca l'organizzazione scissa primaria in cui, “sotto il peso degli stati di picco affettivo, viene messa in piedi una struttura psichica duale. Da una parte, una struttura psichica formata da rappresentazioni del Sé idealizzate, collegate a quelle dell'altro idealizzato (il bambino e la madre), sotto il peso di forti stati affettivi [positivi]; dall'altra, un insieme diadico di relazioni di segno opposto viene a svilupparsi sotto il peso di affetti fortemente negativi, oppositivi, dolorosi, formati da una rappresentazione frustrante e aggressiva dell'altro collegata ad una rappresentazione di sé frustrato, arrabbiato o sofferente” (Kernberg, 2020, p. 68).

A titolo illustrativo, il pannello (a) della Figura 2.2 mostra in forma stilizzata un'organizzazione scissa e polarizzata in cui le rappresentazioni di Sé (S) in relazione all'Oggetto (O) a valenza positiva (+) sono debitamente tenute separate dalle rappresentazioni di Sé e dell'Oggetto a valenza negativa (–), delineando così un funzionamento di personalità patologico. Opposto è il caso del pannello (b), che mostra un'organizzazione integrata in cui le rappresentazioni di Sé e dell'Oggetto sono coese e, pertanto, delineano un funzionamento di personalità non patologico.



(a) Organizzazione scissa.



(b) Organizzazione integrata.

Figura 2.2 Modelli di organizzazione della personalità secondo la teoria delle relazioni oggettuali. *Fonte:* Levy et al. (2006).

Più specificamente, come riassume la Tabella 2.1, è possibile distinguere quattro livelli di organizzazione della personalità a partire dalla combinazione di tre criteri strutturali: (a) integrazione dell'identità, (b) operazioni difensive e (c) esame di realtà (Kernberg, 1984).

In sostanza, la compromissione del funzionamento individuale si connota per essere soprattutto un disturbo degli affetti e delle rappresentazioni (o

Tabella 2.1 Differenziazione delle organizzazioni della personalità secondo la teoria delle relazioni oggettuali.

<i>Criteria strutturali</i>	<i>Personalità normale</i>	<i>Personalità nevrotica</i>	<i>Personalità borderline</i>	<i>Personalità psicotica</i>
<i>Integrazione dell'identità</i>	Identità consolidata. Rappresentazioni del Sé e dell'Oggetto nettamente delimitate	Identità integrata. Rappresentazioni del Sé e dell'Oggetto nettamente delimitate	Identità dispersa. Gli aspetti contraddittori del Sé e degli altri sono scarsamente integrati e tenuti separati	Identità delirante. Rappresentazioni del Sé e dell'Oggetto scarsamente delimitate
<i>Operazioni difensive</i>	Difese mature: anticipazione, soppressione, altruismo, umorismo, adattamento flessibile	Rimozione e difese di alto livello: formazione reattiva, isolamento, annullamento retroattivo, razionalizzazione e intellettualizzazione. Proteggono il paziente dal conflitto intrapsichico, ma introducono rigidità	Scissione e difese di basso livello: idealizzazione primitiva, identificazione proiettiva, diniego, onnipotenza, svalutazione. Altamente disadattive e rigide	Le difese proteggono il soggetto dalla disintegrazione e dalla fusione con l'oggetto. Estremamente disadattive e rigide
<i>Esame di realtà</i>	Esame di realtà intatto. Capacità di valutare se stessi e gli altri in modo realistico e approfondito	Esame di realtà intatto. Capacità di valutare se stessi e gli altri in modo realistico e approfondito	Alterazioni nei rapporti con la realtà e nei sentimenti di realtà	La capacità di esaminare la realtà è persa

Fonte: Adattamento da Kernberg (1984) e Hörz-Sagstetter et al. (2018).

concetti di Sé e dell'altro), che risultano non integrati e indifferenziati con conseguente compromissione nelle dimensioni dell'identità, dei meccanismi di difesa, dell'esame di realtà, del sistema di valori interiorizzati e della qualità delle relazioni oggettuali (Kernberg & Caligor, 2005). Man mano che si pro-

cede lungo il continuum di gravità e ci si allontana da un'organizzazione di personalità normale, si osserva un progressivo peggioramento del livello di funzionamento individuale nelle aree del Sé e delle relazioni interpersonali. Nonostante alcuni connotati di rigidità, il livello di funzionamento *nevrotico* si caratterizza per avere rappresentazioni oggettuali interne integrate e realistiche, accanto a una prevalenza di meccanismi di difesa di tipo repressivo che, nell'insieme, garantiscono un buon livello di funzionamento e adattamento individuale senza intaccare in alcun modo l'esame di realtà. Le cose, invece, sono ben diverse per il livello di organizzazione della personalità *borderline* in cui, accanto a una scarsa integrazione del Sé, la scissione e gli altri meccanismi di difesa primitivi definiscono un funzionamento patologico caratterizzato da comportamenti disregolati, impulsivi, altalenanti e disfunzionali, governati da rappresentazioni oggettuali di Sé e degli altri scisse, fluttuanti, disintegrate, oscillanti e particolarmente cariche sul piano dell'attivazione affettiva, con conseguenti disfunzioni a livello di empatia, regolazione emotiva, abilità sociali e, più in generale, capacità di decodifica e comprensione delle intenzioni e dei comportamenti altrui (ToM e mentalizzazione) (Kernberg, 2020). Nel caso dell'organizzazione *psicotica*, infine, la compromissione è tale che le rappresentazioni di Sé e dell'oggetto sono fuse e confuse a tal punto da compromettere gravemente il funzionamento individuale, con conseguenti implicazioni a livello di diffusione dell'identità e perdita dell'esame di realtà, con alterazioni psicotiche di tipo delirante.

In conclusione, dunque, la personalità può essere concepita come "l'integrazione dinamica di modelli di comportamento derivati dal temperamento, dalle capacità cognitive costituzionalmente determinate, dal carattere (e dal suo correlato soggettivo, l'identità) e dai sistemi di valori interiorizzati" (Kernberg & Caligor, 2005, p. 120). Per effetti della co-occorrenza di tutte queste variabili, e in base al tipo di organizzazione strutturale che prende forma nel corso dello sviluppo, è possibile distinguere diversi livelli di funzionamento della personalità, da concepire lungo un continuum organizzato in funzione della gravità. Resta vero che i diversi tipi di organizzazione della personalità costituirebbero l'esito finale di un lungo processo di sviluppo che affonda

le sue radici nelle prime relazioni diadiche affettive. Le relazioni oggettuali interne, infatti, costituirebbero i mattoncini che compongono le fondamenta su cui viene edificata l'intera struttura di personalità; esse "funzionano come organizzatori dell'esperienza soggettiva e anche come elementi costitutivi di strutture di ordine superiore o sovraordinate [...] che organizzano il senso di Sé e l'esperienza degli altri significativi" (Caligor et al., 2022, p. 35).

Ecco perché diventa così importante considerare l'intera traiettoria di sviluppo e guardare al funzionamento di personalità in adolescenza come il risultato di un lungo e complesso processo di sedimentazione delle esperienze intersoggettive e socio-relazionali di matrice emotivo-affettiva, in cui le dimensioni bio-psico-sociali sono strettamente interdipendenti e co-occorrenti. Riprendendo le considerazioni di Kernberg, è quindi fondamentale considerare "l'interazione tra presunte disposizioni genetiche e relative funzioni psicologiche su basi costituzionali, da un lato, e la presunta influenza delle relazioni oggettuali precoci sullo sviluppo della personalità, dall'altro" (Kernberg, 2020, p. 60). Un funzionamento di personalità sano e adattivo richiede all'individuo di percorrere traiettorie in grado di muoversi verso "due livelli di sviluppo e di integrazione della personalità: uno neurobiologico e uno intrapsichico/esistenziale, che si influenzano tra di loro e sono a loro volta influenzati dall'ambiente psicosociale" (Kernberg, 2020, p. 76).

2.8 *Considerare il funzionamento di personalità in adolescenza*

Nelle pagine precedenti abbiamo osservato più volte l'importanza della dimensione diacronica e processuale dello sviluppo della personalità, sottolineando come certi pattern di funzionamento possano deviare dalle traiettorie di sviluppo tipico, con il rischio di stabilizzarsi nel corso dell'arco di vita in organizzazioni della personalità più o meno disfunzionali. Sebbene il presente lavoro non abbia alcun obiettivo diagnostico, si ritiene fondamentale considerare il funzionamento di personalità in adolescenza al fine di favorire esiti adattivi e uno sviluppo sano, non solo durante questo periodo, ma anche in

età adulta. Come sottolineano molto bene Paulina Kernberg et al. (2000, trad. it. pp. 4-7), “sempre più spesso vengono descritti pattern di personalità durevoli che sono già evidenti a partire dalla fine dell’età prescolare [...]. L’impatto di un [disturbo di personalità] sul funzionamento può essere tanto profondo per un bambino come per un adulto [...]. Ignorare la linea di sviluppo dell’identità che si viene strutturando significa ignorare i modi in cui lo sviluppo della personalità può essere intaccato negativamente a ogni età”.

Come abbiamo visto, l’adolescenza è una fase dello sviluppo particolarmente delicata e costellata di profondi cambiamenti che investono diverse dimensioni dello sviluppo fisico, psicologico e sociale di un individuo. Gli adolescenti vivono profonde trasformazioni che riguardano il proprio corpo, l’identità, le relazioni interpersonali con la famiglia e il gruppo dei pari, la regolazione emotiva, la sessualità, la progettualità e l’investimento in piani per il futuro (Benzi et al., 2022). Per fronteggiare tutti questi mutamenti, gli adolescenti utilizzano le risorse emotive, cognitive e sociali di cui dispongono e che hanno stratificato dentro di sé lungo tutto l’arco di vita, a partire dalle pregresse esperienze infantili. In adolescenza, ragazzi e ragazze devono dar prova di adattamento e resilienza per superare con successo le tipiche perturbazioni che caratterizzano quest’età.

Tuttavia, gli esiti e il superamento dei compiti evolutivi non sono operazioni facili, né scontate. Per effetto della ricorsività, alcuni pattern disfunzionali di personalità rischiano di consolidarsi nel corso del tempo, compromettendo l’adattamento dei ragazzi e delle ragazze non solo nel presente, ma anche nel futuro, una volta raggiunta l’età adulta. Ricordiamo, a questo proposito, le parole di Siegel (2012, trad. it. p. 83): “se il cervello è un lavoro in corso per tutto l’arco della nostra vita, allora il lavoro che avviene durante l’adolescenza è davvero molto di più che non semplicemente il passaggio dall’immaturità alla maturità. L’essenza dell’adolescenza arricchisce il nostro viaggio esistenziale, aiutandoci a vivere appieno ogni dimensione della vita”.

Durante la fase adolescenziale, “gravi perturbazioni diverse dalle tipiche crisi di sviluppo mentale possono portare a esiti disadattivi come disturbi d’ansia, disturbi dell’umore, schizofrenia, abuso di sostanze e comportamenti

auto-lesionistici” (Benzi et al., 2022, p. 268). Dietro a un’innocua e apparente “crisi adolescenziale”, dunque, potrebbero nascondersi pattern cognitivi, emotivi e comportamentali, più o meno stabili, che afferiscono a un certo tipo di funzionamento della personalità, anziché a forme di disagio contingenti e passeggero. Già in adolescenza, cioè, potrebbero emergere pattern di funzionamento personale che deviano dalle normali traiettorie di sviluppo, consolidandosi via via in forme di organizzazione della personalità di tipo patologico (Ammaniti & Fontana, 2009; Benzi et al., 2022; Fontana et al., 2014; Kernberg et al., 2000).

La questione è molto importante, specialmente se si considera la forza con cui certi tratti e certe modalità di adattamento disfunzionale possono consolidarsi nel corso del tempo. A questo proposito, Paulina Kernberg e colleghi, attingendo ai contributi di Caspi (Caspi & Moffitt, 1995; Caspi & Roberts, 1999), mettono in luce tre tipi di pattern di interazione attraverso i quali “i tratti di personalità operano per sostenere sé stessi e mantenere una continuità di funzionamento nel tempo e in diverse situazioni” (Kernberg et al., 2000, trad. it. p. 10). Innanzitutto abbiamo le *interazioni evocative*, con le quali gli individui inducono gli altri a comportarsi e a reagire in un certo modo coerente con le proprie rappresentazioni (spesso in maniera del tutto inconsapevole); un adolescente che si sente escluso e mal voluto dagli altri, ad esempio, potrebbe mettere in atto comportamenti ostili che allontanano i coetanei, trovando così conferma della sua rappresentazione di un Sé respinto in relazione (negativa) con un oggetto rifiutante. Nel caso delle *interazioni reattive*, invece, gli individui tendono a reagire in modo differente alla stessa situazione; gli stessi stimoli socio-ambientali, cioè, possono assumere una valenza e una soglia di attivazione emotigena differenti a seconda dei sistemi di valutazione e interpretazione dei singoli individui. Infine, nelle *interazioni proattive* gli schemi rappresentazionali interni trovano una convalida nel mondo esterno grazie alla ricerca proattiva (spesso del tutto inconsapevole) di quelle situazioni ed esperienze egosintoniche in linea con il proprio mondo interiore. Da qui i possibili effetti di ricorsività che non fanno altro che consolidare il mondo rappresentazionale interno, convalidandolo; un ragazzo o una

ragazza, ad esempio, per paura del giudizio degli altri cercherà di non esporsi a tutte quelle situazioni nelle quali è richiesto un certo grado di coinvolgimento sociale, mettendo in atto strategie di evitamento e rafforzando, così, il tratto evitante che con il tempo si consolida in pattern stabili di comportamento.

Per poter favorire traiettorie di sviluppo sano e adattamenti più funzionali in età adulta, è molto importante agire quanto prima, sia durante l'infanzia sia in adolescenza. In particolare, i processi di plasticità neuronale e di potatura sinaptica menzionati nelle pagine precedenti, insieme alla modificazione dei circuiti connessionali tra le aree sottocorticali limbiche e le aree prefrontali (che proprio durante l'adolescenza portano a compimento il processo di mielinizzazione), costituiscono importanti fattori di cui tenere conto per progettare interventi volti a garantire uno sviluppo sano del sistema cervello-mente-comportamento. Se l'adolescenza è il periodo dell'integrazione cerebrale, della costruzione e ridefinizione identitaria, della generazione di nuovi legami sociali e della costruzione delle fondamenta su cui verrà edificata la propria vita da adulti, la presenza di rappresentazioni scisse e disgregate, così come di un senso dell'identità instabile e fluttuante, rischia di rendere complicato il superamento delle sfide evolutive, portando l'individuo a intraprendere traiettorie di sviluppo che si allontanano sempre più da un'organizzazione sana della personalità.

Basandoci sulle considerazioni neurocostruttiviste, in qualità di insegnanti, psicologi o genitori il nostro compito è quello di favorire il benessere dei ragazzi e delle ragazze promuovendo, laddove necessario, un'azione terapeutica efficace e inclusiva finalizzata a modificare le traiettorie di sviluppo. È importante intervenire tempestivamente e fornire sostegno agli adolescenti attraverso interventi volti a favorire i processi di integrazione (cerebrale, identitaria, rappresentazionale, e così via), adottando uno sguardo olistico e sistemico che veda la compartecipazione di diversi attori sociali, in primo luogo famiglia e scuola. Non è sufficiente offrire ricette standardizzate, ad esempio esortare i ragazzi a lavorare in gruppo per migliorare le proprie competenze sociali; se alla base vi è una modalità di evitamento strutturato all'interno di un particolare funzionamento di personalità, il ragazzo o la

ragazza tenderanno a stare lontani dalle situazioni sociali in maniera stabile ed egosintonica, vedendo negli altri una minaccia piuttosto che una risorsa.

Per queste ragioni, per poter garantire efficacemente la crescita e il benessere degli adolescenti e, soprattutto, portare a pieno compimento quello che Siegel (2014) chiama l'ESSENZA dell'adolescenza, è importante capire la struttura di fondo del funzionamento individuale. L'esplorazione creativa, la socialità intensa, l'effervescenza emotiva e la proattività verso la novità – tutte componenti caratterizzanti lo spirito intraprendente e trasformativo degli adolescenti – rischiano infatti di indebolirsi a fronte di configurazioni disfunzionali di personalità. Da qui l'obiettivo generale del presente studio: analizzare il funzionamento di personalità in adolescenza e la sua relazione con una serie di indicatori di sviluppo adattivo o disadattivo. Per le ragioni illustrate nelle pagine precedenti, questo obiettivo è stato affrontato basandosi sul quadro concettuale offerto dalla teoria delle relazioni oggettuali di Otto Kernberg, secondo modalità che saranno illustrate nel prossimo capitolo.

IL DISEGNO DELLA RICERCA

3.1 *Gli obiettivi della ricerca*

Nei capitoli precedenti abbiamo visto che gli adolescenti affrontano i profondi cambiamenti propri della fase di sviluppo in cui si trovano provando sentimenti di scardinamento e disorientamento, con conseguenti ripercussioni in termini di confusione, irritabilità, modificazioni del tono dell'umore e molte altre manifestazioni rivelatrici di uno stato di disagio. Abbiamo anche osservato, però, che non bisogna confondere le "tipiche" crisi adolescenziali temporanee, correlate alla contingenza del momento e alle difficoltà intrinseche al periodo, con un tipo di disagio che, invece, è più strutturato ed esprime un funzionamento di personalità che devia (o rischia di deviare) dalle traiettorie di sviluppo sano, fino ad assumere (in alcuni casi) caratteristiche patologiche che possono sfociare nei disturbi di personalità.

Come osserva, a questo proposito, Otto Kernberg (1984), varie forme di instabilità che si osservano negli adolescenti, caratterizzate da confusione e repentini cambi di identificazione con – o appartenenza a – diversi gruppi sociali, possono essere indicatori di un normale momento di riassetto identitario oppure di una più grave forma di dispersione dell'identità. Analogamente, i comportamenti conflittuali che gli adolescenti manifestano, in particolare nei confronti del mondo adulto dal quale vogliono emanciparsi, "possono riflettere [normali] bisogni nevrotici di indipendenza e di ribellione, oppure una grave patologia nelle relazioni oggettuali e una manifestazione della sin-

drome della dispersione dell'identità" (Kernberg, 1984, trad. it. p. 68). O ancora, "il comportamento antisociale di un adolescente può essere espressione di un adattamento *normale* o nevrotico a un sottogruppo culturale antisociale (ed essere quindi relativamente *non maligno*), oppure può riflettere una grave patologia caratteriale e un'organizzazione della personalità [borderline] dissimulata dall'adattamento a un gruppo antisociale" (Kernberg, 1984, trad. it. p. 68).

Appare evidente, quindi, come certe manifestazioni adolescenziali "tipiche" possano in alcuni casi dissimulare situazioni ben più problematiche e gravi, legate a uno sviluppo patologico della personalità che affonda le proprie radici negli albori della traiettoria di sviluppo, in riferimento soprattutto al tipo di rappresentazioni oggettuali che si sono via via depositate nel corso dell'esperienza sociale, interpersonale e intersoggettiva tra l'individuo e il suo ambiente di accudimento. Da qui l'importanza di valutare il funzionamento personale in adolescenza per raccogliere indizi dell'eventuale presenza di deviazioni dalla traiettoria di sviluppo sano della personalità.

Il presente lavoro affronta questo tema, ma senza intenti diagnostici. Piuttosto, il suo obiettivo generale è stabilire se, e in quale misura, un funzionamento di personalità organizzato intorno ad alcune dimensioni strutturali chiave, e più o meno deviante rispetto a un livello sano di organizzazione, può predire le manifestazioni di una serie di variabili che rappresentano segnali di sviluppo adattivo o disadattivo.

Come abbiamo anticipato nel capitolo precedente, questo obiettivo è stato affrontato utilizzando come quadro concettuale di riferimento la teoria delle relazioni oggettuali di Otto Kernberg. Sul piano operativo, l'implicazione principale di questa scelta è che il funzionamento di personalità degli adolescenti è stato misurato mediante l'*Adolescent Personality Structure Questionnaire* (APS-Q), uno strumento auto-somministrato che, ispirandosi alla teoria di Kernberg, mira a rilevare la collocazione dei soggetti lungo sette dimensioni chiave del funzionamento di personalità (Benzi et al., 2022)¹.

¹ Per una descrizione più estesa dell'APS-Q e di tutti gli strumenti di misurazione usati in questo studio, si rimanda al Capitolo 4.

In linea con l'obiettivo generale del presente studio, queste dimensioni sono state messe in relazione con una serie di variabili che possono essere viste come segnali di sviluppo adattivo o disadattivo degli adolescenti. Specificamente, per ciascuna di tali variabili ci si è posti l'obiettivo di stabilire se, e in quale misura, il modo in cui essa si manifesta può essere *predetto* dalle sette dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall'APS-Q. L'idea sottesa a questo tipo di analisi è che più la collocazione di un soggetto lungo le sette dimensioni di interesse si allontana dalla configurazione propria di un livello sano di organizzazione della personalità, minori sono le risorse di cui lui o lei può disporre per fronteggiare con successo le sfide evolutive tipiche dell'adolescenza e, quindi, meno "positive" saranno le manifestazioni delle variabili prese in considerazione. Riguardo a queste ultime, quelle prescelte per la presente ricerca sono riconducibili a sei tratti individuali: il benessere psicologico percepito, la sensibilità interpersonale, le strategie di *coping*, il supporto sociale percepito, la dipendenza dai social media e l'uso dei selfie.

Cominciando con il primo, è immediato osservare che il *benessere psicologico* è un aspetto di primaria importanza per gli adolescenti. In generale, gli studiosi hanno messo in luce l'esistenza di correlazioni positive e significative tra il benessere psicologico degli adolescenti e i loro risultati in campo scolastico, lavorativo, relazionale e sentimentale (Moreira et al., 2015). Si è osservato inoltre che, tra gli adolescenti, livelli di benessere psicologico relativamente alti vanno di pari passo con migliori condizioni di salute, una riduzione dei comportamenti aggressivi e delinquenti, e un minore rischio di sviluppare sintomi psicopatologici legati alla depressione e all'ansia (McKnight et al., 2002; Suldo & Huebner, 2004). Tutto ciò influisce positivamente anche sul senso di autostima e autoefficacia, innescando un circolo virtuoso tra le variabili in gioco (Flynn & Chow, 2017). Nell'insieme, dunque, il benessere psicologico svolge un ruolo centrale nella vita degli adolescenti, soprattutto per l'impatto che esso esercita in modo ricorsivo sui diversi aspetti della loro traiettoria di sviluppo. Per misurarlo, in questo studio si è fatto ricorso al modello multidimensionale di Ryff (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). Specificamente, è stato utilizzato un adattamento italiano della versione a 18 item della *Ryff's*

Psychological Well-Being Scale (Sirigatti et al., 2009).

Per quanto riguarda la *sensibilità interpersonale*, essa è qui intesa come la misura in cui un individuo reagisce ai sentimenti e ai comportamenti degli altri, manifestando nei loro confronti minore o maggiore consapevolezza e preoccupazione. Un grado elevato di sensibilità interpersonale può peggiorare la qualità delle relazioni con gli altri e influire negativamente sullo stato di salute mentale (Boyce & Parker, 1989; Masillo et al., 2014). Nel presente studio, questo tratto è stato misurato mediante la versione italiana (Masillo et al., 2014) della *Interpersonal Sensitivity Measure* (Boyce & Parker, 1989).

Per capire meglio le capacità di adattamento e di fronteggiamento delle crisi adolescenziali, è molto importante considerare le strategie di *coping* e di regolazione emotiva. La capacità di controllare le emozioni, sia positive che negative, è infatti uno dei principali compiti di sviluppo che gli adolescenti devono superare, acquisendo la capacità di adeguare il proprio comportamento alle situazioni di vita, in linea con le norme sociali e il contesto culturale di riferimento. L'acquisizione di una migliore competenza emotiva produce anche effetti benefici in termini di benessere psicologico, adattamento interpersonale e abilità empatiche (Denham, 2007; Grazzani, 2014). In questo studio, la capacità di *coping* è stata misurata attraverso la *Scala C14-A* di Gremigni et al. (2003).

Il *supporto sociale percepito* costituisce un altro elemento centrale nello sviluppo degli adolescenti, soprattutto nelle situazioni di maggiore difficoltà e vulnerabilità personale (Cohen et al., 2004). In particolare, si ritiene che esso agisca positivamente sul benessere psicologico degli individui attraverso una compensazione dello stress che accompagna gli stati di disagio emotivo (Graham et al., 2007). In questo studio, il livello di supporto sociale percepito è stato misurato mediante la versione italiana (Di Fabio & Busoni, 2008) della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (Zimet et al., 1988).

Le ultime variabili considerate in questo studio riguardano l'uso dei *social media* e dei *selfie*. In termini generali, i primi possono essere visti come strumenti utilizzati dagli adolescenti sia per stabilire nuovi contatti sociali – o mantenere quelli già esistenti – con i propri coetanei (o con altre perso-

ne esterne al nucleo familiare), sia come forme di sperimentazione sociale e identitaria. Ai fini della nostra discussione, i problemi sorgono quando gli adolescenti trascorrono così tanto tempo online da sviluppare, nei confronti dei social media, comportamenti di dipendenza. Seguendo Griffiths (2005, 2013), possiamo individuare nell'uso assiduo e continuativo dei social media dei pattern di funzionamento che si rintracciano anche nei meccanismi connessi alla dipendenza da uso di sostanze (alcol, droga) o da pratiche come il gioco d'azzardo, rispecchiandoli almeno in parte. L'ipotesi di Griffiths è che tutte le dipendenze siano in qualche modo accumulate da una serie di caratteristiche condivise, come la modificazione dell'umore, la salienza, la tolleranza, i sintomi di astinenza, il conflitto e la ricaduta. Inoltre, gli effetti negativi legati a un uso intenso e disfunzionale dei social media riguardano anche aspetti come la qualità del sonno, l'attenzione, la capacità di concentrazione e il consumo eccessivo di cibo che, insieme, espongono gli adolescenti a seri problemi anche per l'età adulta. I problemi di privacy, il cyberbullismo e gli effetti negativi sul rendimento scolastico e sulla salute in generale rappresentano ulteriori conseguenze negative associate all'uso eccessivo dei social media da parte degli adolescenti (Khalaf et al., 2023). In questo studio, la dipendenza dai social media è stata misurata mediante la versione italiana (Monacis et al., 2017) della *Bergen Social Media Addiction Scale* (Andreassen et al., 2016).

Per quanto riguarda, infine, i *selfie*, in generale possono essere visti come strumenti finalizzati a esplorare, modificare e sperimentare nuove immagini di sé in modo autoreferenziale e strategico. Ai fini della presente ricerca, l'attenzione è stata posta sulle motivazioni soggiacenti alla pratica dei *selfie* che, secondo alcuni studi, possono riflettere in misura maggiore o minore tratti narcisistici e psicopatologici (Monacis et al., 2020). In questo studio, la motivazione all'uso dei *selfie* è stata misurata mediante la versione italiana (Monacis et al., 2020) della *Selfitis Behavior Scale* (Balakrishnan & Griffiths, 2018).

3.2 *La rilevazione dei dati*

3.2.1 Il questionario

Per rilevare i dati di interesse è stato utilizzato un questionario strutturato autocompilato, somministrato online mediante la piattaforma Microsoft Teams.

Il questionario comprendeva, nell'ordine: (a) una breve sezione introduttiva finalizzata a raccogliere informazioni di tipo socio-demografico e scolastico; (b) una batteria di 36 item tipo Likert costituenti la versione italiana della *Interpersonal Sensitivity Measure* (Masillo et al., 2014); (c) una batteria di 35 item tipo Likert costituenti la versione italiana dell'*Adolescent Personality Structure Questionnaire* (Benzi et al., 2022); (d) una batteria di 6 item tipo Likert costituenti la versione italiana della *Bergen Social Media Addiction Scale* (Monacis et al., 2017); (e) una batteria di 18 item tipo Likert costituenti la versione italiana breve della *Ryff's Psychological Well-Being Scale* (Sirigatti et al., 2009); (f) una batteria di 12 item tipo Likert costituenti la versione italiana della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (Di Fabio & Busoni, 2008); (g) una batteria di 20 item tipo Likert costituenti la versione italiana della *Selfitis Behavior Scale* (Monacis et al., 2020), preceduta da una domanda filtro finalizzata a individuare i soggetti che dichiaravano di farsi selfie almeno qualche volta all'anno; e (h) una batteria di 14 item tipo Likert costituenti la *Scala di coping C14-A* (Gremigni et al., 2003).

3.2.2 La popolazione di studio

Come anticipato nel Capitolo 1, la *popolazione di riferimento* della presente ricerca – intesa come l'insieme teorico delle unità oggetto di studio (Carvalho et al., 2018) – è costituita da tutti gli adolescenti di età compresa tra 14 e 19 anni. Una popolazione del genere, però, è così ampia e diversificata che, in pratica, è molto difficile studiarne un campione rappresentativo. Per ovviare a questo problema, generalmente si focalizza l'attenzione su un sottoinsieme accessibile

della popolazione di riferimento, detto *popolazione di studio* (Carvalho et al., 2018).

La popolazione di studio della presente ricerca è costituita dagli studenti e dalle studentesse che, nell'anno scolastico 2022/23, risultavano iscritti a uno dei corsi attivati presso l'Istituto di Istruzione Superiore Statale *Iris Versari* di Cesano Maderno (MB)². Questa popolazione è stata scelta perché da un lato era congruente con la popolazione di riferimento dello studio, dall'altro era facilmente accessibile all'autrice della ricerca³.

3.2.3 Il *fieldwork*

Nel mese di marzo 2023 l'autrice ha contattato via e-mail la dirigente scolastica del *Versari*, dott.ssa Maria Grazia Di Battista, per sondare la sua disponibilità a consentire lo svolgimento della presente ricerca presso l'Istituto da lei diretto. In quell'occasione, e in comunicazioni successive, sono stati presentati gli argomenti oggetto di studio, gli obiettivi della ricerca e le modalità di indagine. La dirigente scolastica ha quindi deciso di concedere l'autorizzazione a svolgere la ricerca, trasmessa all'autrice in data 4 aprile 2023 mediante e-mail a firma della vicepresidente prof.ssa Maria Anzani.

Ottenuta l'autorizzazione, l'autrice ha dato avvio al *fieldwork* recandosi a turno in tutte le 108 classi dell'Istituto per presentare la ricerca a studenti e studentesse. Nel corso di ciascuna presentazione sono stati illustrati gli obiet-

2 I corsi in questione sono cinque: Liceo Scientifico tradizionale, Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate, Liceo delle Scienze Umane, Istituto Tecnico a indirizzo "Amministrazione, Finanza e Marketing" e Istituto Tecnico a indirizzo "Amministrazione, Finanza e Marketing articolazione Sistemi Informativi Aziendali".

3 Idealmente, la popolazione di studio dovrebbe essere pienamente rappresentativa della popolazione di riferimento. Nel nostro caso, però, non è immediato stabilire quale sia questo grado di rappresentatività. Dal punto di vista socio-demografico, è chiaro che la popolazione di studio prescelta – individui di 14-19 anni iscritti a una scuola secondaria di II grado di un comune di medie dimensioni dell'Italia settentrionale – non è rappresentativa dell'intera popolazione di riferimento, nemmeno limitando quest'ultima al nostro paese. Tuttavia, sul piano teorico (cfr. capitoli precedenti) ci sono valide ragioni per ritenere che il fenomeno studiato implichi meccanismi relativamente universali e, pertanto, anche una popolazione di studio specifica come la nostra possa produrre – sia pure entro certi limiti – risultati di portata generale.

tivi della ricerca, il questionario e le sue modalità di compilazione. Ai soggetti maggiorenni è stato fornito direttamente il link per l'accesso al questionario online, chiarendo che la loro partecipazione alla ricerca sarebbe stata possibile solo previa accettazione del consenso informato, richiesta al momento dell'accesso al questionario. Ai soggetti minorenni, invece, è stato consegnato il modulo per il consenso informato in forma cartacea, da far leggere e firmare ai propri genitori o tutori.

Dopo una settimana dalla presentazione della ricerca, l'autrice è tornata in tutte le classi per ritirare i moduli per il consenso informato debitamente compilati e firmati. Contestualmente, ha fornito a tutti i soggetti minorenni collaboranti – cioè a coloro che hanno consegnato il modulo con parere positivo dei genitori/tutori – il link per l'accesso al questionario online.

Terminata la fase preliminare del *fieldwork*, è cominciata quella della rilevazione dei dati, durante la quale i soggetti hanno potuto dedicarsi alla compilazione del questionario online. Questa fase è iniziata il 10 maggio 2023 ed è durata circa un mese; l'ultima intervista, infatti, è stata raccolta il 4 giugno 2023.

3.2.4 Il campione di studio

Dei 1.287 membri della popolazione di studio, al momento della rilevazione dei dati 282 erano maggiorenni e i rimanenti 1.005 minorenni. Tra questi ultimi, sono stati 601 (60%) coloro che hanno restituito il modulo del consenso informato con parere positivo dei genitori/tutori. Al termine del periodo di rilevazione dei dati, sono risultati avere compilato correttamente il questionario 104 soggetti maggiorenni, pari al 37% di tutti i maggiorenni, e 279 soggetti minorenni, pari al 46% di coloro che hanno dato il consenso all'intervista e al 28% di tutti i minorenni. Nell'insieme, dunque, il campione di studio risulta formato da 383 individui, pari al 30% dell'intera popolazione di studio, un numero adeguato tanto per gli standard della ricerca psicologica (Marszalek et al., 2011; Shen et al., 2011), quanto per i requisiti richiesti dai modelli di equazioni strutturali utilizzati nell'analisi dei dati (Hair Jr. et al., 2019).

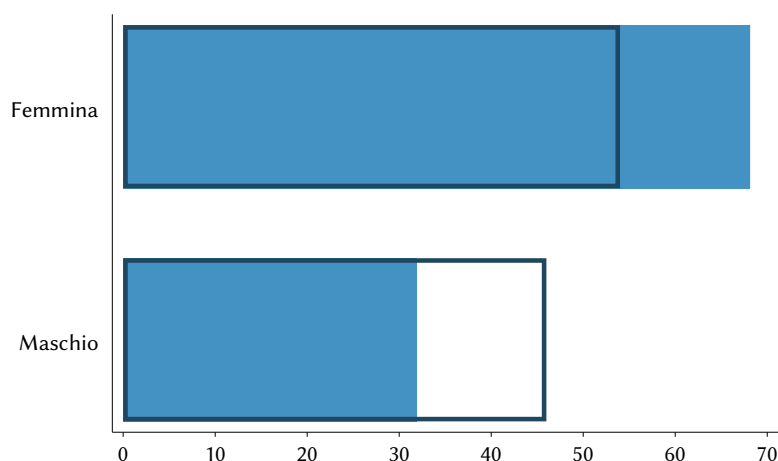


Figura 3.1 Distribuzione di frequenze percentuali della variabile *Sesso* nel campione di studio (barra solida azzurra) e nella popolazione di studio (profilo blu).

Le Figure 3.1-3.3 illustrano la composizione del campione di studio in termini di tre variabili – sesso, corso di studi e anno di corso – e la confrontano con l’analoga composizione della popolazione di studio. Per quanto riguarda la prima variabile (Figura 3.1), come si può vedere nel campione vi è una sovrarappresentazione delle femmine (68% vs. 54% nella popolazione), alla quale corrisponde una equivalente sottorappresentazione dei maschi (32% vs. 46% nella popolazione).

Passando alla seconda variabile, la Figura 3.2 ci mostra che nella popolazione i quattro tipi di corso⁴ hanno un numero di iscritti piuttosto simile, sia pure con una leggera prevalenza del Liceo delle Scienze Umane e una corrispondente inferiorità dell’Istituto Tecnico. Nel campione, invece, i pesi dei vari corsi risultano più sbilanciati a favore del Liceo Scientifico tradizionale (25% vs. 23% nella popolazione) e, soprattutto, del Liceo delle Scienze Umane (40% vs. 30% nella popolazione). Corrispondentemente, gli altri due corsi risultano sottorappresentati nel campione, in particolare il Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate (16% vs. 25% nella popolazione).

⁴ Si noti che, date le loro dimensioni relativamente contenute, l’Istituto Tecnico a indirizzo “Amministrazione, Finanza e Marketing” e l’Istituto Tecnico a indirizzo “Amministrazione, Finanza e Marketing articolazione Sistemi Informativi Aziendali” sono stati riuniti in un unico corso di studi.

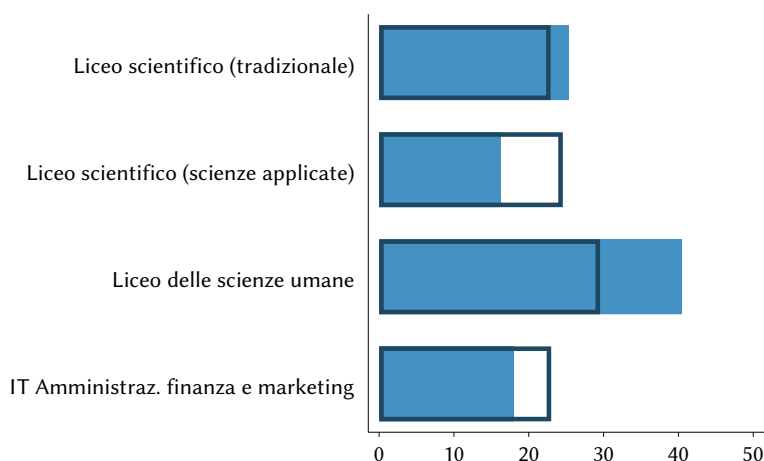


Figura 3.2 Distribuzione di frequenze percentuali della variabile *Corso di studi* nel campione di studio (barra solida azzurra) e nella popolazione di studio (profilo blu).

Per quanto riguarda, infine, la terza variabile, la Figura 3.3 mette in luce il classico andamento degli iscritti ai corsi della scuola secondaria di II grado: a causa dell'abbandono scolastico, particolarmente rilevante all'inizio del percorso di studi, il numero degli studenti e delle studentesse tende a diminuire al crescere dell'anno di corso. Nel nostro caso, in particolare, si passa dal 26% di iscritti al primo anno al 14% di maturandi. Questo andamento è osservabile

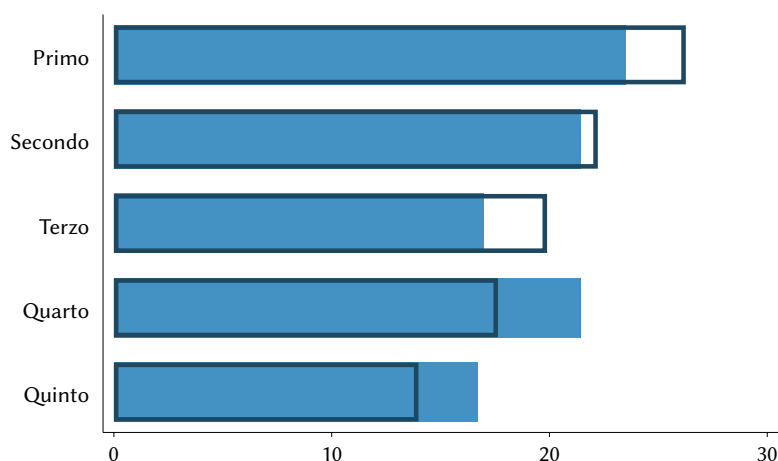


Figura 3.3 Distribuzione di frequenze percentuali della variabile *Anno di corso* nel campione di studio (barra solida azzurra) e nella popolazione di studio (profilo blu).

anche nel campione, ma con un'eccezione rilevante: gli iscritti al quarto anno sono sovrarappresentati in misura tale che il loro peso supera quello degli iscritti al terzo anno, a loro volta leggermente sottorappresentati. Un certo grado di sottorappresentazione si osserva anche tra gli iscritti al primo e al secondo anno, mentre risultano sovrarappresentati i maturandi.

3.3 *L'analisi dei dati*

Come abbiamo detto nel primo paragrafo di questo capitolo, l'obiettivo della presente ricerca è stabilire se, e in quale misura, le sette dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall'APS-Q *predicono* le manifestazioni di una serie di variabili che, per gli adolescenti, possono costituire importanti segnali di sviluppo adattivo o disadattivo. In termini statistici, questo obiettivo può essere perseguito effettuando una serie di analisi di *regressione multivariata* (Dattalo, 2013), nelle quali i *predittori* sono le sette dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall'APS-Q, mentre le *variabili dipendenti* sono le componenti dei sei tratti individuali presi in esame.

Nel nostro caso, però, queste analisi presentano una peculiarità: le variabili implicate non sono osservate e misurate direttamente, bensì possiedono un carattere *latente*, cioè rappresentano costrutti teorici non osservabili che possono essere misurati solo in modo indiretto, attraverso un certo numero di *indicatori manifesti*. Ad esempio, la prima dimensione dell'APS-Q, che esprime il grado di stabilità dell'immagine di sé (cfr. Paragrafo 4.2), non è stata misurata direttamente con una singola domanda di questionario, ma è stata calcolata indirettamente combinando le risposte date dai soggetti di studio a un insieme di sette item tipo Likert, visti come indicatori manifesti del costrutto latente in questione – il grado di stabilità dell'immagine di sé.

In casi come questo la normale regressione multivariata è inadeguata e bisogna ricorrere a tecniche di analisi specializzate. Seguendo le migliori pratiche in materia, nel presente studio abbiamo optato per i cosiddetti *modelli di equazioni strutturali* (Dattalo, 2013; Hair Jr. et al., 2019; Kline, 2023). In breve,

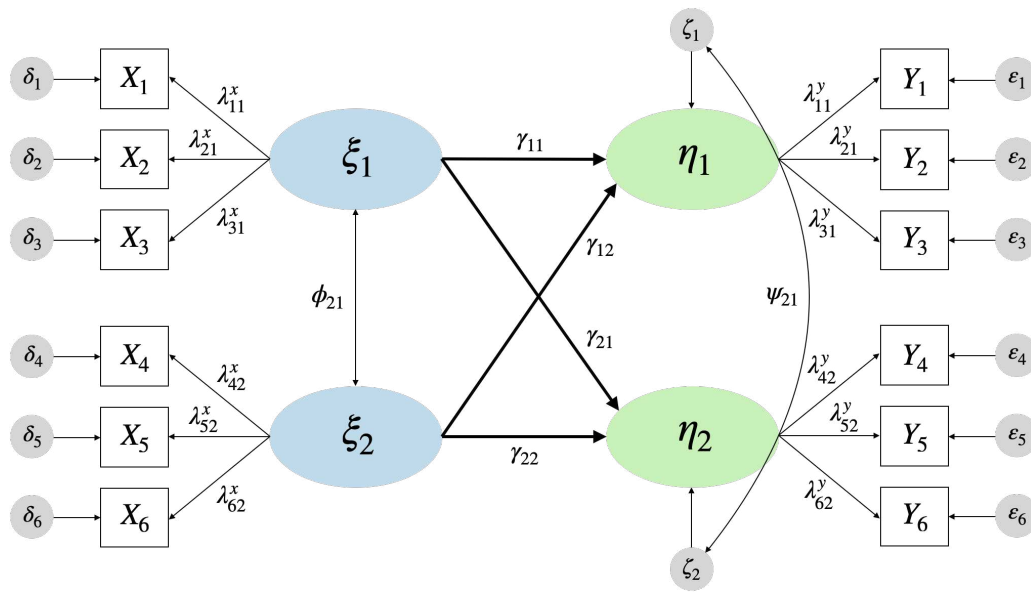


Figura 3.4 Rappresentazione grafica di un ipotetico modello di equazioni strutturali.

si tratta di modelli matematici che rappresentano il sistema di relazioni tra tutti gli elementi in gioco – variabili latenti e indicatori manifesti – mediante l’integrazione di due componenti distinte: (a) un *modello di misurazione*, che descrive le relazioni tra ciascuna variabile latente inclusa nel modello e i rispettivi indicatori manifesti; e (b) un *modello strutturale*, che descrive le relazioni tra le variabili latenti.

A titolo illustrativo, la Figura 3.4 mostra in forma grafica un ipotetico modello di equazioni strutturali. Tale modello include quattro variabili latenti: due predittori e due variabili dipendenti. I primi, detti anche *variabili latenti esogene*, sono indicati con il simbolo ξ_ℓ inscritto in un ovale azzurro⁵; le seconde, dette anche *variabili latenti endogene*, sono indicate con il simbolo η_k inscritto in un ovale verde⁶.

Come già accennato, ogni variabile latente rappresenta un costrutto teorico che, in virtù della sua elevata astrazione, non può essere osservato e misurato direttamente. Tutto ciò che possiamo osservare e misurare sono le

5 L’indice deponente ℓ identifica con un numero progressivo le singole variabili latenti esogene. Nel nostro esempio, $\ell = 1, 2$.

6 L’indice deponente k identifica con un numero progressivo le singole variabili latenti endogene. Nel nostro esempio, $k = 1, 2$.

sue *manifestazioni empiriche*, cioè un insieme più o meno ampio di indicatori manifesti che si presume siano almeno in parte *causati* dalla variabile latente corrispondente. Nella Figura 3.4, gli indicatori manifesti sono espressi mediante il simbolo X_j (racchiuso in un rettangolo) quando sono associati alle variabili latenti esogene, oppure mediante il simbolo Y_j (sempre racchiuso in un rettangolo) quando sono associati alle variabili latenti endogene⁷.

Il legame causale tra ciascuna variabile latente e i suoi indicatori è espresso dai cosiddetti *pesi fattoriali* che, nel grafico, sono rappresentati dalle frecce monodirezionali etichettate con il simbolo $\lambda_{j\ell}^x$ (variabili esogene) o λ_{jk}^y (variabili endogene). Inoltre, a ogni indicatore è associato un *errore di misurazione* espresso mediante un simbolo racchiuso in un cerchio grigio: δ_j per gli indicatori delle variabili latenti esogene, ε_j per gli indicatori delle variabili latenti endogene. Questo errore rappresenta la parte dell'indicatore che non è causata dalla variabile latente corrispondente, cioè tutte le determinanti dell'indicatore estranee a tale variabile.

Combinando i vari elementi, possiamo esprimere matematicamente ciascun indicatore delle variabili latenti esogene come segue:

$$X_j = \lambda_{j\ell}^x \xi_\ell + \delta_j$$

Analogamente, ciascun indicatore delle variabili latenti endogene può essere espresso mediante la seguente equazione:

$$Y_j = \lambda_{jk}^y \eta_k + \varepsilon_j$$

Queste due equazioni rappresentano il nucleo essenziale del *modello di misurazione* menzionato sopra e, insieme, permettono di stimare – con opportuni calcoli – i valori delle variabili latenti. Tali valori vengono poi messi in relazione tra loro nella componente *strutturale* del modello complessivo che, nella Figura 3.4, è rappresentata da una serie di frecce monodirezionali o bidirezionali. Per quanto riguarda queste ultime, come si può vedere ci sono la

⁷ L'indice deponente j identifica con un numero progressivo i singoli indicatori di ciascun tipo di variabile latente (esogene ed endogene). Nel nostro esempio, $j = 1, \dots, 6$.

freccia ϕ_{21} , che rappresenta la covarianza tra le due variabili latenti esogene, e la freccia ψ_{21} , che esprime la covarianza tra i residui delle due variabili latenti endogene (ζ_1 e ζ_2).

In uno studio come il nostro, però, le frecce di maggiore interesse sono quelle monodirezionali che collegano le variabili latenti esogene alle variabili latenti endogene e corrispondono ai *coefficienti di regressione* di un classico modello di regressione lineare. Ai fini della presente ricerca, questi coefficienti – indicati nel grafico con il simbolo $\gamma_{k\ell}$ – esprimono la direzione e l'intensità degli *effetti predittivi* esercitati dai singoli predittori (le variabili latenti esogene) su ogni variabile dipendente (le variabili latenti endogene). In questi termini, ad esempio, il simbolo γ_{21} esprime l'effetto predittivo del predittore ξ_1 sulla variabile dipendente η_2 . Combinando i vari elementi, possiamo esprimere matematicamente ciascuna variabile latente endogena come segue:

$$\eta_k = \sum_{\ell=1}^L \gamma_{k\ell} \xi_{\ell} + \zeta_k$$

dove L denota il numero di predittori inclusi nel modello.

In questo lavoro gli effetti predittivi sono sempre presentati in forma *standardizzata*. Pertanto, ogni coefficiente di regressione $\gamma_{k\ell}$ deve essere interpretato come segue: il valore atteso della variabile dipendente η_k varia di $\gamma_{k\ell}$ deviazioni standard ogni volta che il predittore ξ_{ℓ} aumenta di una deviazione standard e tutti gli altri predittori rimangono costanti. Seguendo Mehmetoglu e Jakobsen (2022), sono considerati *deboli* gli effetti predittivi standardizzati minori di 0.1 (in valore assoluto), *moderati* quelli compresi tra 0.1 e 0.2, *forti* quelli compresi tra 0.2 e 0.5, e *molto forti* quelli maggiori di 0.5.

L'analisi di ogni variabile dipendente è accompagnata da una valutazione del *potere predittivo* dei sette predittori prescelti, cioè della loro capacità congiunta di “spiegare” l'eterogeneità di quella variabile. A tal fine è stato usato il *coefficiente di determinazione* R^2 , che esprime su una scala 0-1 la quota di varianza della variabile dipendente attribuibile ai predittori prescelti (Acock, 2013).

Per stimare gli effetti predittivi di interesse abbiamo seguito una procedura in due fasi. In primo luogo abbiamo preso in esame ciascuno dei sette strumenti di misurazione utilizzati in questa ricerca – introdotti nel Paragrafo 3.1 – al fine di valutarne le principali proprietà psicometriche all'interno del campione di studio e di migliorarne, quando necessario e possibile, le prestazioni (Capitolo 4). Successivamente abbiamo stimato tutti i modelli di equazioni strutturali implicati dagli obiettivi di ricerca, uno per ogni gruppo di variabili dipendenti considerato nello studio, focalizzando l'attenzione sugli effetti predittivi e sul potere predittivo dei predittori prescelti (Capitolo 5).

Tutti i modelli di interesse sono stati stimati con il metodo della massima verosimiglianza (Kline, 2023). In linea di principio, questo metodo richiede che gli indicatori manifesti inclusi nell'analisi siano misurati su scala continua e presentino una distribuzione multivariata normale (Kline, 2023). Nel nostro caso tale requisito non è soddisfatto, in quanto tutti gli indicatori manifesti presi in esame sono item tipo Likert con un numero di categorie compreso tra quattro e sette. Tuttavia la letteratura mostra che, nella maggior parte dei casi, trattare gli item tipo Likert come variabili continue non comporta particolari problemi di stima ed è una pratica generalmente ammissibile, soprattutto se si applica allo stimatore di massima verosimiglianza qualche modifica che “corregga” la non normalità della distribuzione degli indicatori (Li, 2016; Rhemtulla et al., 2012; Robitzsch, 2020, 2022). Seguendo tale indicazione, nelle nostre analisi abbiamo utilizzato lo stimatore di massima verosimiglianza con la correzione Satorra-Bentler (Satorra & Bentler, 1994).

Infine, tutte le analisi sono state svolte con la versione più recente del software statistico Stata (StataCorp, 2023b). In particolare, i modelli di equazioni strutturali sono stati stimati con il comando `sem` (StataCorp, 2023a).

GLI STRUMENTI DI MISURAZIONE

4.1 *Introduzione*

Come illustrato nel Paragrafo 3.1, in questo studio sono stati utilizzati sette strumenti di misurazione: il primo rileva le dimensioni del funzionamento di personalità assunte come predittori, mentre gli altri sei misurano le variabili dipendenti prescelte. Ognuno di questi strumenti è già stato pubblicato su riviste scientifiche, per cui in generale può essere ritenuto valido. Tuttavia, come osservano Hair Jr. et al. (2019), anche gli strumenti di misurazione più consolidati vanno sottoposti a opportuni controlli di qualità ogni volta che vengono applicati a un nuovo studio.

Lo scopo del presente capitolo è proprio questo: valutare le principali proprietà psicometriche degli strumenti di misurazione di interesse all'interno del campione di studio e, quando necessario e possibile, calibrare i rispettivi modelli di misurazione per migliorarne le prestazioni in questa ricerca.

A tal fine, per ciascuno dei sette strumenti di misurazione in questione abbiamo proceduto come segue. Innanzitutto, abbiamo sottoposto il suo modello di misurazione originario a un'*analisi fattoriale confermativa* (Brown, 2015), allo scopo di valutarne il grado di adattamento ai nostri dati. In caso di adattamento francamente inadeguato, abbiamo effettuato un aggiustamento iterativo del modello basato sull'analisi degli *indici di modificazione* (Brown, 2015; Hair Jr. et al., 2019; Kline, 2023), fino a raggiungere un risultato accettabile. In questa fase abbiamo cercato di ridurre il nostro intervento al minimo indi-

spensabile, limitandoci a due tipi di revisioni: (a) l'eliminazione di indicatori manifesti non discriminanti e/o con pesi fattoriali troppo bassi; e (b) l'aggiunta di correlazioni tra gli errori di misurazione di coppie di indicatori appartenenti alla stessa variabile latente. Infine, abbiamo valutato la qualità del modello di misurazione finale sulla base dei seguenti criteri (Hair Jr. et al., 2019): (a) adattamento ai dati del modello complessivo; e (b) validità convergente e attendibilità dei singoli fattori – cioè delle singole variabili latenti – del modello.

L'*adattamento ai dati* del modello di misurazione complessivo è stato valutato mediante i seguenti indici (Brown, 2015; Hair Jr. et al., 2019; Kline, 2023): statistica χ^2 e relativo *p-value*; χ^2 normalizzato (cioè diviso per i gradi di libertà del modello, indicati con il simbolo *df*); Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) e relativo intervallo di confidenza al 90%; Standardized Root Mean Residual (SRMR); Comparative Fit Index (CFI)¹. L'*adattamento ai dati* di un modello è stato considerato accettabile quando gli indici considerati rispettavano – o approssimavano in misura ragionevole – le seguenti soglie (Hair Jr. et al., 2019): χ^2 normalizzato ≤ 3 ; RMSEA ≤ 0.07 ; SRMR ≤ 0.08 ; CFI ≥ 0.92 .

La *validità convergente* di ciascuna variabile latente di un dato modello di misurazione, intesa come il grado di convergenza dei suoi indicatori verso il costrutto teorico da essa rappresentato, è stata valutata considerando sia il valore assoluto dei pesi fattoriali standardizzati associati a quella variabile, sia la Average Variance Extracted (AVE) (Hair Jr. et al., 2019). Per quanto riguarda il primo criterio, in generale è auspicabile che tutti i pesi fattoriali standardizzati abbiano un valore assoluto almeno pari a 0.5 (Hair Jr. et al., 2019), sebbene siano ritenuti accettabili anche valori un po' più bassi, tra 0.4 e 0.5 (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). A sua volta la AVE, che esprime la quota media di varianza degli indicatori di una variabile latente "spiegata" da quella variabile, dovrebbe assumere valori uguali o superiori a 0.5 (Hair Jr. et al., 2019).

¹ Si noti che tutti questi indici, a eccezione dello SRMR, incorporano la correzione Satorra-Bentler dello stimatore di massima verosimiglianza (cfr. Paragrafo 3.3).

Infine, l'*attendibilità* di ciascuna variabile latente di un dato modello di misurazione, intesa come il grado in cui i suoi indicatori misurano in modo coerente il costrutto teorico da essa rappresentato, è stata valutata mediante il Composite Reliability Index ρ (Raykov, 1997). In generale, l'*attendibilità* di una variabile latente è ritenuta adeguata quando $\rho \geq 0.7$ (Hair Jr. et al., 2019).

Gli indici di adattamento ai dati sono stati calcolati con il comando ufficiale di Stata sem (StataCorp, 2023a). La AVE e il Composite Reliability Index, invece, sono stati calcolati utilizzando due comandi Stata scritti da utenti, rispettivamente `condisc` (Mehmetoglu, 2015a) e `relcoef` (Mehmetoglu, 2015b).

4.2 *Adolescent Personality Structure Questionnaire*

Come abbiamo già visto nel Paragrafo 3.1, in questo studio il funzionamento di personalità degli adolescenti è stato misurato mediante l'*Adolescent Personality Structure Questionnaire* (APS-Q), uno strumento auto-somministrato che, ispirandosi alla teoria delle relazioni oggettuali di Otto Kernberg, mira a rilevare la collocazione dei soggetti lungo un insieme di dimensioni chiave del funzionamento di personalità (Benzi et al., 2022). Tali dimensioni sono sette:

- (1) *Senso di sé*: riguarda la stabilità dell'immagine di sé e la capacità di mentalizzare stati interni – cognitivi ed emotivi – e comportamenti.
- (2) *Accettazione di sé*: esprime l'accettazione del proprio sviluppo fisico e il senso di vergogna.
- (3) *Investimenti e obiettivi*: riguarda la propensione a formulare obiettivi e a perseguirli in modo stabile nel tempo.
- (4) *Sessualità*: rappresenta la propensione a sentirsi a proprio agio con i propri desideri/impulsi sessuali.
- (5) *Aggressività*: riguarda la tendenza ad agire in modo aggressivo o a perdere il controllo quando si è arrabbiati.
- (6) *Relazioni con la famiglia*: esprime la qualità delle relazioni nel contesto familiare.

(7) *Relazioni con gli amici*: esprime la qualità delle relazioni con l'amico o l'amica più importante.

Le prime quattro dimensioni rappresentano diversi aspetti dell'*integrazione dell'identità*, il cui livello risulta tanto più elevato quanto maggiori sono il senso di sé, il grado di auto-accettazione, l'inclinazione a formulare obiettivi e a perseguirli in modo sistematico, e il grado di benessere sessuale. La quinta dimensione, invece, esprime la capacità di *controllare le emozioni* e, quindi, di mettere in atto meccanismi di difesa più o meno maturi; questa capacità è tanto minore quanto maggiore è la propensione all'aggressività. Infine, le ultime due dimensioni esprimono la *qualità delle relazioni oggettuali* interiorizzate durante il processo di sviluppo, che risulta tanto migliore quanto maggiore è l'importanza attribuita ai rapporti con i familiari e i migliori amici (Benzi et al., 2022).

In termini operativi, le sette dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall'APS-Q corrispondono ad altrettante variabili latenti misurate mediante 35 item tipo Likert, ognuno dei quali rappresenta un'affermazione rispetto alla quale i soggetti devono dichiarare quanto è vera per loro su una scala 1-5 (1=mai vera, 5=sempre vera). Il numero di item utilizzati per misurare ciascuna dimensione è rispettivamente pari a 7, 6, 4, 4, 5, 5 e 4.

Nello studio originario (Benzi et al., 2022), lo strumento è stato validato su un campione di 816 studenti di scuola secondaria di età compresa tra 13 e 19 anni. La validazione, effettuata mediante analisi fattoriale confermativa, ha messo in luce un adeguato adattamento ai dati del modello di misurazione soggiacente, un soddisfacente livello di attendibilità delle singole dimensioni – sia pure con un paio di eccezioni – e un livello significativo di invarianza rispetto al genere e all'età.

Applicata ai nostri dati, l'APS-Q ha mostrato un funzionamento adeguato senza bisogno di alcun aggiustamento del modello di misurazione originario. I risultati sono riportati nella Tabella 4.1. Come si può vedere, 32 pesi fattoriali standardizzati su 35 hanno valori assoluti uguali o superiori a 0.5, e solo uno ha un valore assoluto inferiore a 0.4. La AVE supera la soglia ottimale (0.5) solo in due dimensioni su sette, ma questa insufficienza è ampiamente

Tabella 4.1 *Adolescent Personality Structure Questionnaire*: proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.

	N. item	N. pesi < 0.4	N. pesi ≥ 0.5	AVE	ρ
Senso di sé	7	0	7	0.378	0.798
Accettazione di sé	6	0	6	0.575	0.890
Investimenti/obiettivi	4	0	4	0.425	0.712
Sessualità	4	0	4	0.431	0.753
Aggressività	5	1	3	0.447	0.765
Relazioni con famiglia	5	0	5	0.517	0.837
Relazioni con amici	4	0	3	0.411	0.714

$\chi^2 = 1016.3$, $df = 539$, $p\text{-value} = 0.000$; $\chi^2/df = 1.9$; $RMSEA = 0.048$ (IC 90% [0.044, 0.053]); $SRMR = 0.069$; $CFI = 0.90$.

compensata dal fatto che il Composite Reliability Index ρ è sempre maggiore di 0.7, a testimonianza di un soddisfacente livello di coerenza interna di tutte le dimensioni dello strumento. Anche l'adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo è generalmente adeguato, con l'unica eccezione del CFI che, tuttavia, presenta un valore molto prossimo alla soglia di accettabilità prefissata (0.90 anziché 0.92).

Poiché le dimensioni dell'APS-Q svolgono un ruolo fondamentale nel presente lavoro, è interessante vedere in quale misura esse sono correlate tra loro. La Figura 4.1 fornisce questa informazione illustrando la matrice di correlazione lineare tra le sette dimensioni in questione all'interno del campione di studio². Innanzitutto bisogna notare che tre correlazioni (tra "Accettazione di sé" e "Aggressività", tra "Investimenti e obiettivi" e "Sessualità", e tra "Sessualità" e "Relazioni con la famiglia") risultano esattamente pari a zero in quanto sono fissate a tale valore nel modello di misurazione originario (Benzi et al., 2022).

Per quanto riguarda tutte le altre correlazioni, in generale ci aspettiamo che assumano valori positivi, con la sola eccezione di quelle nelle quali è coinvolta l'"Aggressività" che, andando in direzione opposta a tutte le altre dimensioni, dovrebbe essere correlata negativamente con ognuna di esse. La Figura 4.1,

2 Il grafico è stato realizzato utilizzando il comando `Stata heatmap` (Jann, 2019).

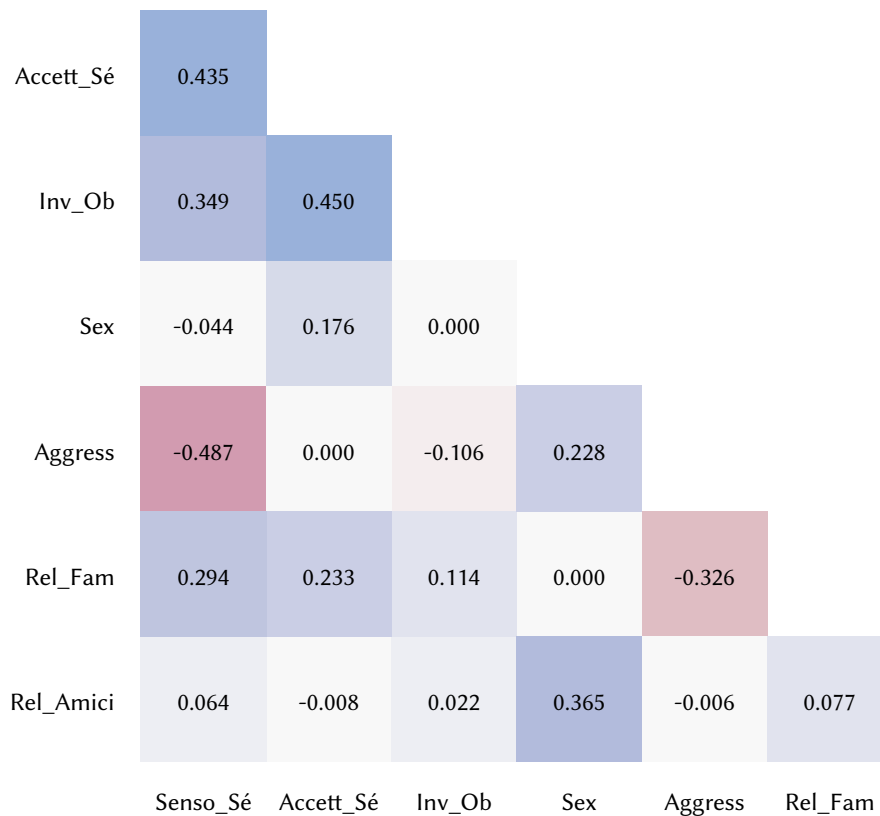


Figura 4.1 Matrice di correlazione tra le sette dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall'*Adolescent Personality Structure Questionnaire*.

però, ci mostra che lo stato di fatto non corrisponde pienamente alle nostre aspettative. In particolare, la dimensione dell'“Aggressività” risulta correlata positivamente con quella della “Sessualità” ($r = 0.228$). Contrariamente alle attese, quest'ultima è anche correlata negativamente con il “Senso di sé”, sia pure in misura molto debole ($r = -0.044$). Poiché queste anomalie emergono anche nello studio originario (Benzi et al., 2022), possiamo ipotizzare che la dimensione della “Sessualità” rilevata dall'APS-Q misuri un costrutto latente diverso da quello inteso dagli autori dello strumento.

Per concludere, la Figura 4.2 rappresenta graficamente la distribuzione entro il campione di studio delle sette variabili latenti implicate dall'APS-Q, i cui valori sono stati stimati con il metodo della regressione (StataCorp, 2023a)³.

³ I grafici sono stati realizzati utilizzando il comando Stata `violinplot` (Jann, 2022).

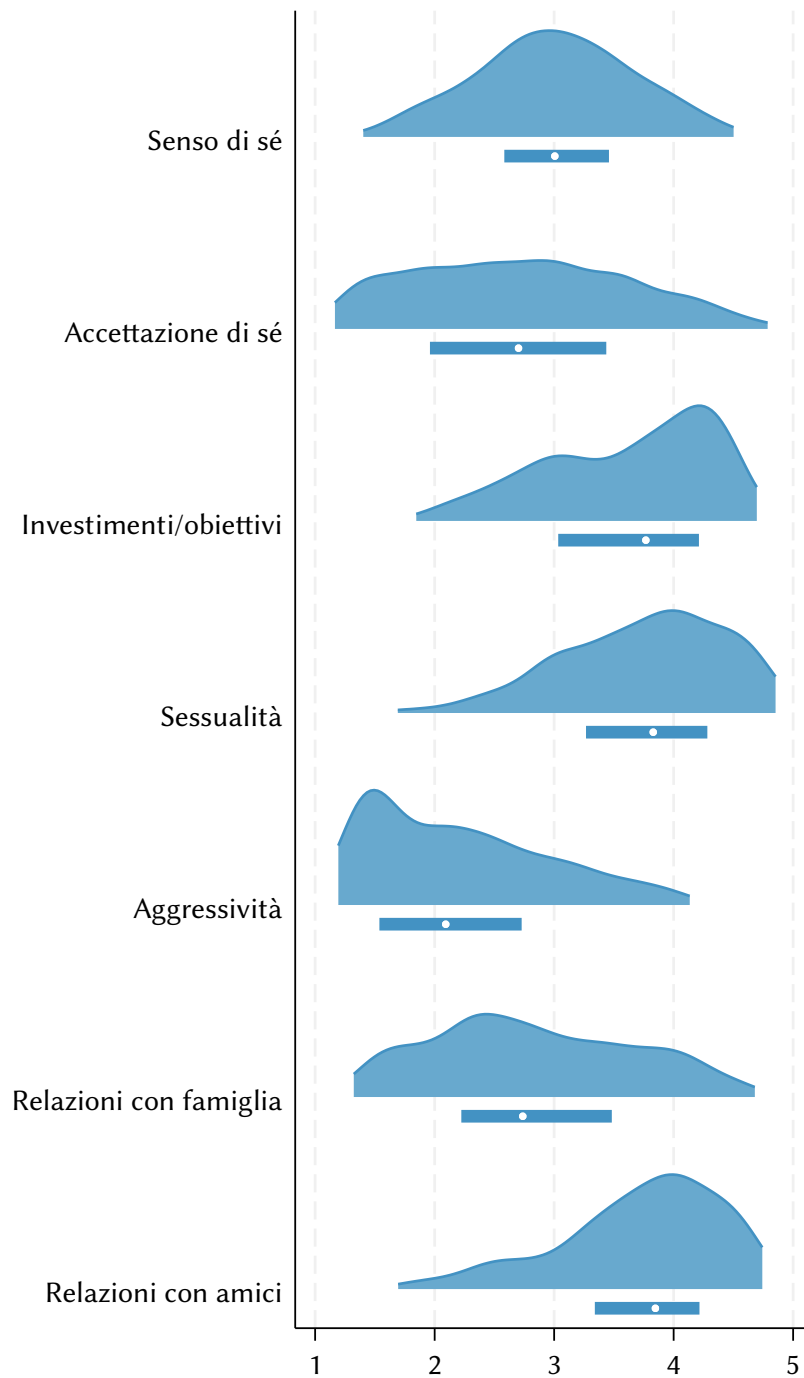


Figura 4.2 Distribuzione delle componenti dell' *Adolescent Personality Structure Questionnaire*: istogramma liscio e boxplot (primo quartile, mediana, terzo quartile).

Come si può vedere, solo la variabile corrispondente alla prima dimensione (“Senso di sé”) presenta una distribuzione tendenzialmente simmetrica. Altre tre variabili (corrispondenti alle dimensioni “Accettazione di sé”, “Aggressività” e “Relazioni con la famiglia”) mostrano distribuzioni con asimmetria positiva, cioè con relativa concentrazione dei soggetti intorno ai valori bassi della scala. Al contrario, le rimanenti tre variabili (corrispondenti alle dimensioni “Investimenti e obiettivi”, “Sessualità” e “Relazioni con gli amici”) esibiscono distribuzioni asimmetriche in senso negativo, cioè con maggiore concentrazione dei soggetti intorno ai valori alti della scala. Nel loro insieme queste distribuzioni suggeriscono che, nel campione di studio, il funzionamento di personalità devia più frequentemente dalla traiettoria di sviluppo adattivo lungo le dimensioni dell’accettazione del proprio sviluppo fisico e delle relazioni familiari, mentre presenta meno spesso criticità nelle aree della propensione a formulare e perseguire obiettivi, della sessualità, del controllo emotivo e delle relazioni amicali.

4.3 *Ryff’s Psychological Well-Being Scale*

Il *benessere psicologico* è il primo dei tratti individuali assunti in questo studio come indicatori di sviluppo adattivo o disadattivo degli adolescenti e, quindi, come possibili correlati del funzionamento di personalità. Per misurare questo tratto abbiamo fatto ricorso al modello multidimensionale di Carol D. Ryff, secondo il quale il benessere psicologico deve essere inteso come l’insieme delle risorse e delle potenzialità di cui gli individui dispongono per raggiungere un funzionamento ottimale (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Specificamente, nella presente ricerca abbiamo utilizzato un adattamento italiano della versione a 18 item della *Ryff’s Psychological Well-Being Scale*, uno strumento auto-somministrato che si articola in sei dimensioni denominate e descritte come segue (Sirigatti et al., 2009):

- (1) *Accettazione di sé*: esprime la soddisfazione nei confronti della propria persona e della propria vita, presente e passata.

- (2) *Relazioni positive con gli altri*: esprime la soddisfazione nei confronti dei propri rapporti di amicizia.
- (3) *Autonomia*: riguarda la propensione a formare e a esprimere le proprie opinioni in modo indipendente.
- (4) *Padronanza dell'ambiente*: esprime la capacità di gestire la propria vita quotidiana.
- (5) *Scopo nella vita*: rappresenta la capacità progettuale, cioè la propensione a formulare e realizzare progetti.
- (6) *Crescita personale*: esprime l'apertura al cambiamento e la spinta alla crescita personale.

In termini operativi, le sei dimensioni del benessere psicologico identificate dalla *Ryff's Psychological Well-Being Scale* corrispondono ad altrettante variabili latenti misurate mediante 18 item tipo Likert, ognuno dei quali rappresenta un'affermazione rispetto alla quale i soggetti devono dichiarare il proprio grado di accordo su una scala 1-4 (1=per niente d'accordo, 4=molto d'accordo). Ciascuna dimensione è misurata con 3 item.

Nello studio originario (Sirigatti et al., 2009), lo strumento è stato validato su un campione di 298 adolescenti (prevalentemente femmine) iscritti a scuole secondarie di II grado situate nel comune di Firenze. La validazione, effettuata mediante analisi fattoriale confermativa, ha messo in luce un adattamento ai dati del modello di misurazione sottostante solo parzialmente soddisfacente. Il livello di attendibilità delle singole dimensioni non è stato dichiarato nello studio, ma un'analisi dei pesi fattoriali del modello mostra che la loro coerenza interna non è molto alta.

Applicata ai nostri dati, la *Ryff's Psychological Well-Being Scale* ha mostrato un funzionamento accettabile senza bisogno di alcun aggiustamento del modello di misurazione originario. I risultati sono riportati nella Tabella 4.2. Come si può vedere, 15 pesi fattoriali standardizzati su 18 hanno valori assoluti uguali o superiori a 0.5, e solo uno ha un valore assoluto inferiore a 0.4. La AVE supera la soglia ottimale (0.5) solo in due dimensioni su sei, ma questa insufficienza è almeno in parte compensata dal fatto che il Composite

Tabella 4.2 *Ryff's Psychological Well-Being Scale*: proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.

	N. item	N. pesi < 0.4	N. pesi ≥ 0.5	AVE	ρ
Accettazione di sé	3	0	3	0.563	0.796
Relazioni positive con altri	3	0	3	0.505	0.731
Autonomia	3	0	2	0.468	0.711
Padronanza dell'ambiente	3	0	2	0.445	0.698
Scopo nella vita	3	0	3	0.412	0.670
Crescita personale	3	1	2	0.380	0.642

$\chi^2 = 298.5$, $df = 120$, $p\text{-value} = 0.000$; $\chi^2/df = 2.5$; $RMSEA = 0.062$ (IC 90% [0.054, 0.071]); $SRMR = 0.057$; $CFI = 0.91$.

Reliability Index ρ è sempre maggiore di 0.7 oppure prossimo a questa soglia. L'unica eccezione, a tale proposito, è costituita dalla dimensione "Crescita personale", che presenta valori piuttosto bassi sia della AVE, sia di ρ . Per quanto riguarda l'adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo, esso risulta generalmente adeguato, con l'unica eccezione del CFI che, tuttavia, presenta un valore molto prossimo alla soglia di accettabilità prefissata (0.91 anziché 0.92).

La Figura 4.3 rappresenta graficamente la distribuzione entro il campione di studio delle sette variabili latenti implicate dalla *Ryff's Psychological Well-Being Scale*. Come si può vedere, le variabili corrispondenti alla quarta e alla quinta dimensione (rispettivamente, "Padronanza dell'ambiente" e "Scopo nella vita") esibiscono una distribuzione tendenzialmente simmetrica. Tutte le altre variabili, invece, hanno distribuzioni caratterizzate da un certo grado di asimmetria negativa, cioè con maggiore concentrazione dei soggetti intorno ai valori alti della scala. Nel loro insieme queste distribuzioni suggeriscono che, nel campione di studio, il livello medio di benessere psicologico dichiarato dai soggetti è relativamente elevato in almeno quattro dimensioni su sei.

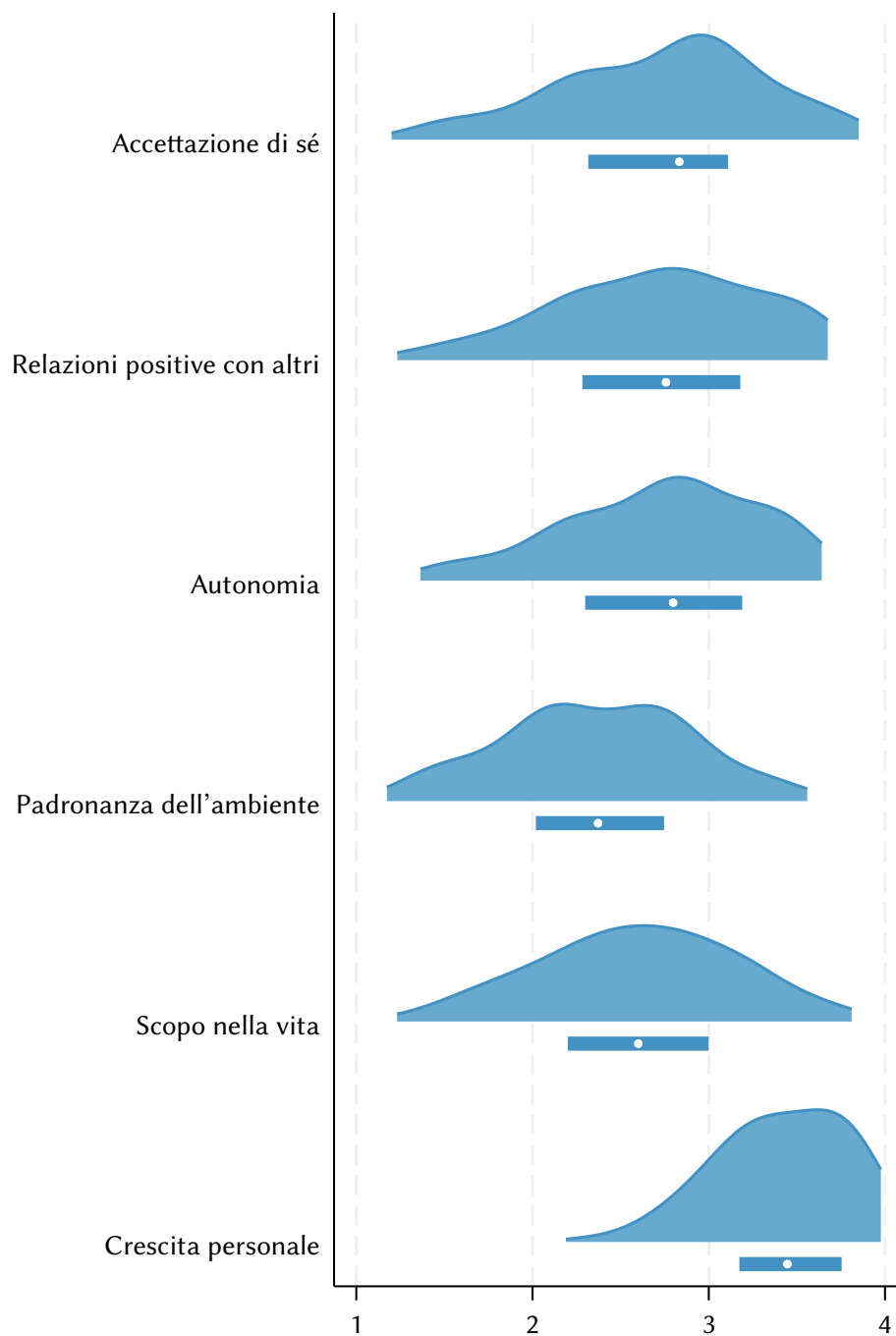


Figura 4.3 Distribuzione delle componenti della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*: istogramma liscio e boxplot (primo quartile, mediana, terzo quartile).

4.4 *Interpersonal Sensitivity Measure*

Il secondo gruppo di variabili dipendenti considerato in questo studio attiene alla *sensibilità interpersonale*, un tratto individuale definito come la misura in cui un soggetto reagisce ai sentimenti e ai comportamenti degli altri, manifestando nei loro confronti minore o maggiore consapevolezza e preoccupazione (Boyce & Parker, 1989). In generale, tanto maggiore è questa sensibilità, quanto maggiore è la probabilità di avere relazioni problematiche con gli altri e, conseguentemente, di sviluppare disturbi depressivi (Boyce & Parker, 1989).

Nel presente lavoro, la sensibilità interpersonale è stata misurata mediante la versione italiana della *Interpersonal Sensitivity Measure*, uno strumento auto-somministrato che si articola in cinque dimensioni come segue (Masillo et al., 2014):

- (1) *Consapevolezza interpersonale*: esprime la preoccupazione del soggetto per quello che le altre persone possono pensare e per le critiche che esse possono rivolgere a lui/lei.
- (2) *Bisogno di approvazione*: rappresenta la propensione a compiacere gli altri e a non contrariarli.
- (3) *Ansia da separazione*: riguarda il timore di perdere i contatti con le altre persone.
- (4) *Timidezza*: esprime la preoccupazione di ferire i sentimenti delle altre persone dicendo o facendo qualcosa.
- (5) *Io interiore fragile*: rappresenta il timore di non essere piaciuto dagli altri se conosciuto veramente.

In termini operativi, le cinque dimensioni della sensibilità interpersonale identificate dalla *Interpersonal Sensitivity Measure* corrispondono ad altrettante variabili latenti misurate mediante 36 item tipo Likert, ognuno dei quali rappresenta un'affermazione rispetto alla quale i soggetti devono dichiarare quanto bene li descrive su una scala 1-4 (1=molto dissimile da me, 4=molto simile a me). Il numero di item utilizzati per misurare ciascuna dimensione è rispettivamente pari a 7, 8, 8, 8 e 5.

Nello studio originario (Masillo et al., 2014), lo strumento è stato validato su un campione clinico di 153 adolescenti e giovani adulti (età media: 18 anni) residenti a Roma e dintorni. La validazione è stata effettuata non mediante la consueta analisi fattoriale confermativa, bensì limitandosi a costruire cinque scale additive, una per dimensione, e a calcolare l'attendibilità di ciascuna di esse mediante il coefficiente α di Cronbach. Questa analisi ha mostrato che solo tre dimensioni su cinque hanno raggiunto un livello di attendibilità uguale o superiore a 0.7.

Applicata ai nostri dati, nella sua forma originaria la *Interpersonal Sensitivity Measure* ha mostrato un funzionamento inadeguato. Pertanto, è stato necessario ricorrere alla procedura di aggiustamento iterativo del modello menzionata nel Paragrafo 4.1. Tale procedura ha comportato una serie di revisioni significative del modello di misurazione originario, riassumibili come segue:

- (a) Rimozione dell'intera seconda dimensione ("Bisogno di approvazione") per evidenti problemi di incoerenza interna, non sanabili con modifiche teoricamente accettabili del modello di misurazione originario.
- (b) Rimozione di cinque item Likert per insufficiente capacità discriminante o per peso fattoriale eccessivamente basso. Precisamente, sono stati eliminati gli item i4 (dimensione "Consapevolezza interpersonale"), i3 e i9 (dimensione "Timidezza"), i31 e i35 (dimensione "Io interiore fragile")⁴.
- (c) Aggiunta di due correlazioni tra gli errori di misurazione di coppie di item Likert appartenenti alla stessa variabile latente. Precisamente, è stata aggiunta la correlazione tra gli errori degli item i1 e i17 (dimensione "Ansia da separazione") e quella tra gli errori degli item i21 e i32 (dimensione "Timidezza").

I risultati relativi al modello rettificato sono riportati nella Tabella 4.3. Come si può vedere, 18 pesi fattoriali standardizzati su 23 hanno valori assoluti uguali o superiori a 0.5, e nessuno ha un valore assoluto inferiore a 0.4. La AVE supera la soglia ottimale (0.5) solo in una delle quattro dimensioni rimanenti,

4 I codici numerici che identificano gli item sono quelli impiegati nello studio originario.

Tabella 4.3 *Interpersonal Sensitivity Measure*: proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.

	N. item	N. pesi < 0.4	N. pesi ≥ 0.5	AVE	ρ
Consapevolezza interpersonale	6	0	5	0.428	0.818
Ansia da separazione	8	0	4	0.265	0.714
Timidezza	6	0	6	0.425	0.792
Io interiore fragile	3	0	3	0.516	0.754

$\chi^2 = 502.4$, $df = 222$, p -value = 0.000; $\chi^2/df = 2.3$; RMSEA = 0.057 (IC 90% [0.051, 0.064]); SRMR = 0.080; CFI = 0.89.

ma questa insufficienza è compensata dal fatto che il Composite Reliability Index ρ è sempre maggiore di 0.7, a testimonianza di un soddisfacente livello di coerenza interna di tutte le dimensioni dello strumento. Anche l'adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo risulta generalmente adeguato, con la solita eccezione del CFI che, tuttavia, anche in questo caso presenta un valore abbastanza prossimo alla soglia di accettabilità prefissata (0.89 anziché 0.92).

La Figura 4.4 rappresenta graficamente la distribuzione entro il campione di studio delle quattro variabili latenti implicate dalla versione rettificata della *Interpersonal Sensitivity Measure*. Come si può vedere, la variabile corrispondente alla terza dimensione ("Timidezza") esibisce una distribuzione tendenzialmente simmetrica e centrata sul valore mediano della scala di misura (2.5). Anche la variabile che rappresenta la seconda dimensione ("Ansia da separazione") mostra una forma simmetrica; tuttavia, il suo centro risulta collocato leggermente più a destra del punto mediano della scala di misura, indicando così una concentrazione relativamente maggiore dei soggetti di studio nella parte alta della scala. Le distribuzioni delle due variabili rimanenti, infine, sono caratterizzate da una chiara asimmetria, seppure in direzioni opposte. Specificamente, mentre la distribuzione della variabile corrispondente alla prima dimensione ("Consapevolezza interpersonale") presenta un'asimmetria negativa, con concentrazione relativa dei soggetti intorno ai valori alti, la distribuzione della variabile corrispondente alla quarta dimensione

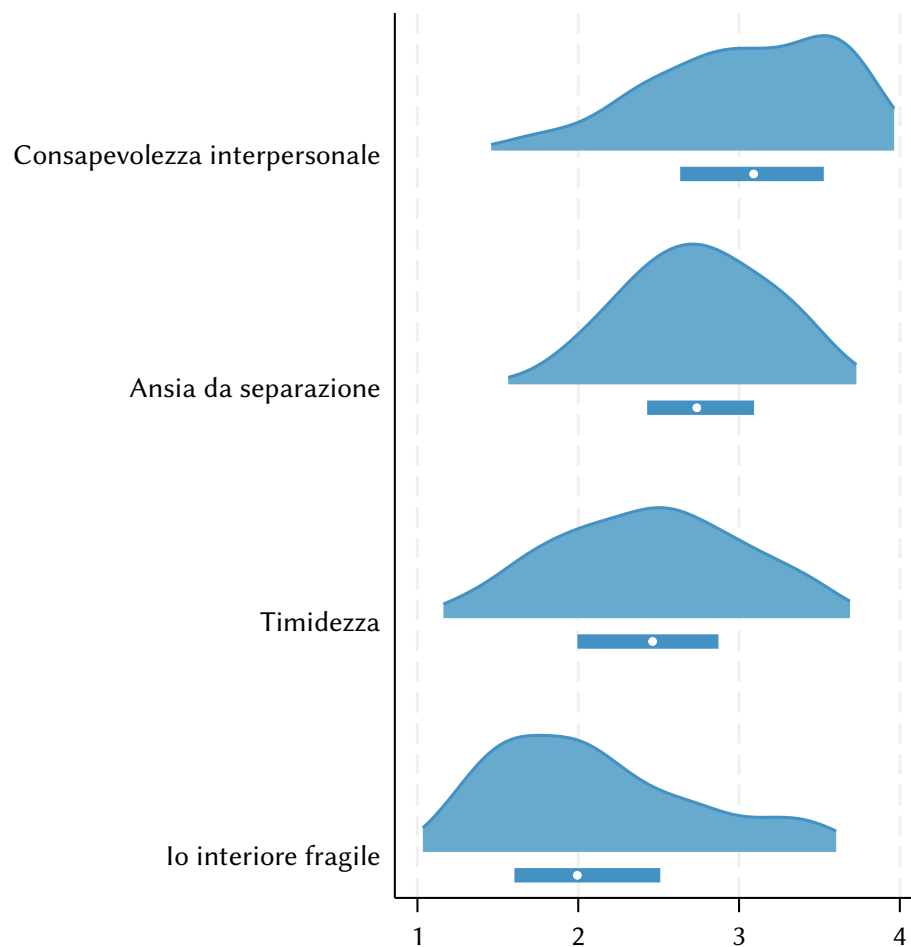


Figura 4.4 Distribuzione delle componenti della *Interpersonal Sensitivity Measure*: istogramma liscio e boxplot (primo quartile, mediana, terzo quartile).

“Io interiore fragile”) segue la direzione opposta, con maggiore addensamento delle osservazioni nella parte bassa della scala. Nel loro insieme queste distribuzioni suggeriscono che, nel campione di studio, il livello medio di sensibilità interpersonale dichiarato dai soggetti è relativamente elevato in due dimensioni su quattro e intermedio in un'altra dimensione.

4.5 *Scala di coping C14-A*

Il terzo gruppo di variabili dipendenti considerato in questo studio riguarda lo stile di *coping*, inteso come insieme di strategie che un soggetto mette abitualmente in atto per affrontare le situazioni di stress che sorgono nella vita quotidiana (Gremigni et al., 2003). Quando queste strategie sono poco efficaci, possono dare luogo a esiti disadattivi in termini di salute e stress psicologico (Gremigni et al., 2003).

Nel presente lavoro, lo stile di *coping* è stato rilevato mediante la *Scala di coping C14-A*, uno strumento auto-somministrato che si articola in quattro dimensioni come segue (Gremigni et al., 2003):

- (1) *Ricerca di supporto sociale*: riguarda la propensione ad affrontare le situazioni di stress chiedendo agli altri sostegno, sia pratico che emotivo.
- (2) *Risposta emozionale negativa*: esprime la tendenza ad affrontare le situazioni di stress con reazioni negative verso sé e gli altri.
- (3) *Rinuncia*: rappresenta la tendenza ad affrontare le situazioni di stress adottando un atteggiamento passivo centrato sulla rassegnazione.
- (4) *Distrazione*: esprime la tendenza ad affrontare le situazioni di stress con strategie palliative di distoglimento dell'attenzione dal problema all'origine dello stress.

In termini operativi, le quattro dimensioni del *coping* identificate dalla *Scala di coping C14-A* corrispondono ad altrettante variabili latenti misurate mediante 14 item tipo Likert, ognuno dei quali rappresenta una reazione a una situazione di stress rispetto alla quale i soggetti devono dichiarare quanto spesso la adottano su una scala 1-5 (1=quasi mai, 5=quasi sempre). Il numero di item utilizzati per misurare ciascuna dimensione è rispettivamente pari a 4, 5, 3 e 2.

Nello studio originario (Gremigni et al., 2003), lo strumento è stato validato su un campione di 1.246 adolescenti (età media: 16.3 anni) frequentanti alcune scuole secondarie di II grado situate nella provincia di Bologna. La validazione è stata effettuata mediante un'analisi fattoriale esplorativa che ha permesso

Tabella 4.4 *Scala di coping C14-A*: proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.

	N. item	N. pesi < 0.4	N. pesi ≥ 0.5	AVE	ρ
Ricerca di supporto sociale	4	0	4	0.617	0.866
Risposta emozionale negativa	3	0	2	0.445	0.689
Rinuncia	3	0	3	0.468	0.720
Distrazione	2	0	1	0.424	0.549

$\chi^2 = 97.2$, $df = 48$, $p\text{-value} = 0.000$; $\chi^2/df = 2.0$; $RMSEA = 0.052$ (IC 90% [0.037, 0.067]); $SRMR = 0.051$; $CFI = 0.96$.

di valutare, mediante il coefficiente α di Cronbach, la sola attendibilità di ciascuna dimensione dello strumento. Questa analisi ha mostrato che solo una dimensione su quattro (“Ricerca di supporto sociale”) ha raggiunto un livello di attendibilità uguale o superiore a 0.7.

Applicata ai nostri dati, nella sua forma originaria la *Scala di coping C14-A* ha mostrato un funzionamento inadeguato. Pertanto, è stato necessario ricorrere alla procedura di aggiustamento iterativo del modello menzionata nel Paragrafo 4.1. Tale procedura ha comportato solo due revisioni del modello di misurazione originario. Specificamente, sono stati eliminati gli item Likert i6 e i7 della dimensione “Risposta emozionale negativa”.

I risultati relativi al modello rettificato sono riportati nella Tabella 4.4. Come si può vedere, 10 pesi fattoriali standardizzati sui 12 rimasti hanno valori assoluti uguali o superiori a 0.5, e nessuno ha un valore assoluto inferiore a 0.4. La AVE supera la soglia ottimale (0.5) solo in una dimensione su quattro, ma questa insufficienza è almeno parzialmente compensata dal fatto che il Composite Reliability Index ρ è superiore o prossimo alla soglia di 0.7 in tre dimensioni su quattro. L’adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo risulta pienamente adeguato, con tutti gli indici entro le soglie di accettabilità prefissate.

La Figura 4.5 rappresenta graficamente la distribuzione entro il campione di studio delle quattro variabili latenti implicate dalla versione rettificata della *Scala di coping C14-A*. Come si può vedere, le variabili corrispondenti alle

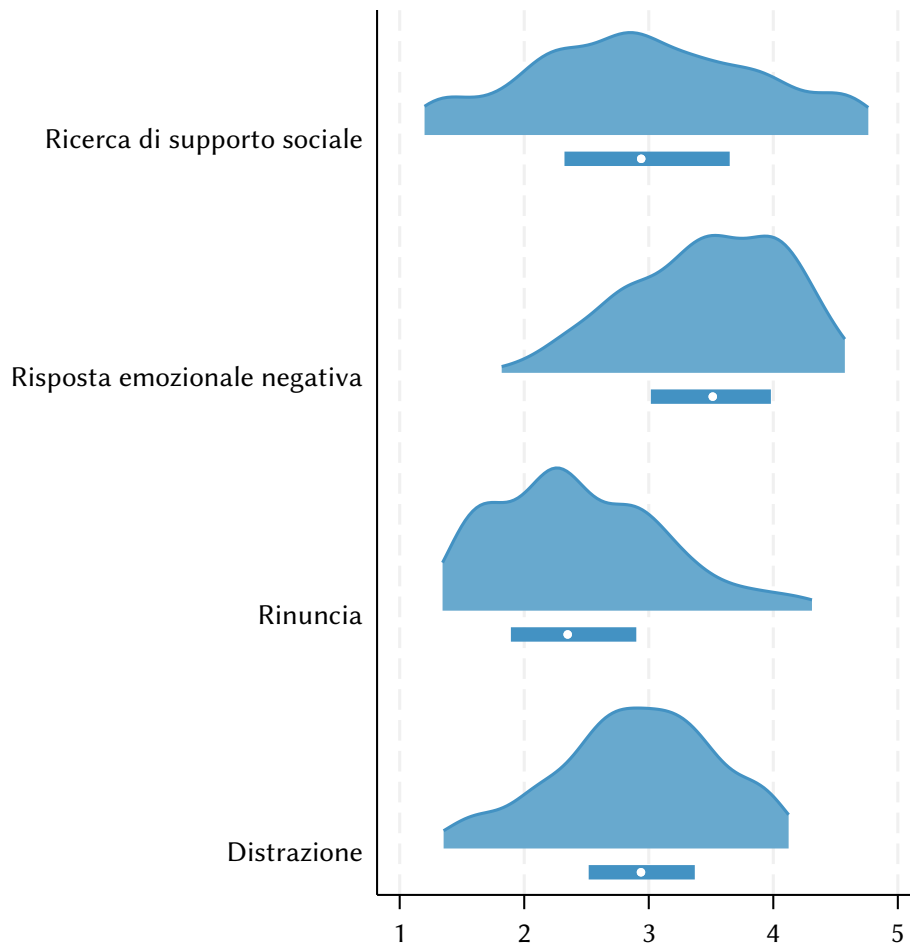


Figura 4.5 Distribuzione delle componenti della *Scala di coping C14-A*: istogramma liscio e boxplot (primo quartile, mediana, terzo quartile).

dimensioni “Ricerca di supporto sociale” e “Distrazione” mostrano una distribuzione con caratteri di simmetria e centrata sul valore mediano della scala di misura (3). Le distribuzioni delle altre due variabili, invece, sono caratterizzate da una chiara asimmetria, seppure in direzioni opposte. Specificamente, mentre la distribuzione della variabile corrispondente alla seconda dimensione (“Risposta emozionale negativa”) presenta un’asimmetria negativa, con concentrazione relativa dei soggetti intorno ai valori alti della scala, la distribuzione della variabile corrispondente alla terza dimensione (“Rinuncia”) segue la direzione opposta, con maggiore addensamento delle osservazioni nella

parte bassa della scala. Nel loro insieme queste distribuzioni suggeriscono che lo stile di coping dei soggetti di studio si basa prevalentemente su strategie a bassa efficacia, sia pure affiancate da un certo impiego della strategia – più positiva – di ricerca di supporto sociale.

4.6 *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*

Il *supporto sociale percepito* costituisce il tratto individuale intorno al quale si struttura il quarto blocco di variabili dipendenti di questo studio. Come abbiamo già visto nel paragrafo precedente, il supporto sociale può costituire un'importante risorsa di *coping*, cioè uno strumento per affrontare adeguatamente gli eventi stressanti della vita (Di Fabio & Busoni, 2008). Misurare il supporto sociale percepito dagli individui, dunque, può fornire elementi utili per valutare la loro capacità di ridurre gli effetti nocivi dello stress, aumentando nel contempo il proprio livello di benessere.

In questo studio, il livello di supporto sociale percepito è stato misurato mediante la versione italiana della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*, uno strumento auto-somministrato che si articola in tre dimensioni come segue (Di Fabio & Busoni, 2008):

- (1) *Famiglia*: esprime la qualità percepita del supporto sociale ricevuto dalla famiglia.
- (2) *Amici*: esprime la qualità percepita del supporto sociale ricevuto dagli amici.
- (3) *Altri significativi*: esprime la qualità percepita del supporto sociale ricevuto da persone significative che non appartengono alla propria famiglia né alla propria cerchia di amici.

In termini operativi, le tre dimensioni del supporto sociale percepito identificate dalla *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* corrispondono ad altrettante variabili latenti misurate mediante 12 item tipo Likert, ognuno dei quali rappresenta un'affermazione rispetto alla quale i soggetti devono dichiarare il proprio grado di accordo su una scala 1-7 (1=completamente in

Tabella 4.5 *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*: proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.

	N. item	N. pesi < 0.4	N. pesi ≥ 0.5	AVE	ρ
Famiglia	4	0	4	0.767	0.928
Amici	4	0	4	0.778	0.934
Altri significativi	4	0	4	0.823	0.949

$\chi^2 = 63.4$, $df = 51$, p -value = 0.114; $\chi^2/df = 1.2$; RMSEA = 0.025 (IC 90% [0.000, 0.043]); SRMR = 0.027; CFI = 1.00.

disaccordo, 7=completamente d'accordo). Ciascuna dimensione è misurata con 4 item.

Nello studio originario (Di Fabio & Busoni, 2008), lo strumento è stato validato su un campione di 382 studenti universitari (prevalentemente femmine, età media: 22.4 anni) delle Facoltà di Lettere, Psicologia e Ingegneria dell'Università degli Studi di Firenze. La validazione, effettuata mediante analisi fattoriale confermativa, ha messo in luce un buon adattamento ai dati del modello di misurazione sottostante, accompagnato da un ottimo livello di attendibilità delle singole dimensioni.

Applicata ai nostri dati, la *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* ha mostrato un funzionamento pienamente soddisfacente senza bisogno di alcun aggiustamento del modello di misurazione originario. I risultati sono riportati nella Tabella 4.5. Come si può vedere, tutti e 12 i pesi fattoriali standardizzati implicati dal modello hanno valori assoluti uguali o superiori a 0.5. A sua volta, la AVE supera la soglia ottimale (0.5) in tutte e tre le dimensioni della scala. Analogamente, il Composite Reliability Index ρ assume sempre valori molto alti, maggiori di 0.9, a testimonianza di un ottimo livello di coerenza interna di tutte le dimensioni dello strumento. Infine, l'adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo è eccellente sotto ogni aspetto.

La Figura 4.6 rappresenta graficamente la distribuzione entro il campione di studio delle tre variabili latenti implicate dalla *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*. Come si può vedere, tutte e tre le variabili risultano caratterizzate da una chiara asimmetria negativa, cioè presentano una concen-

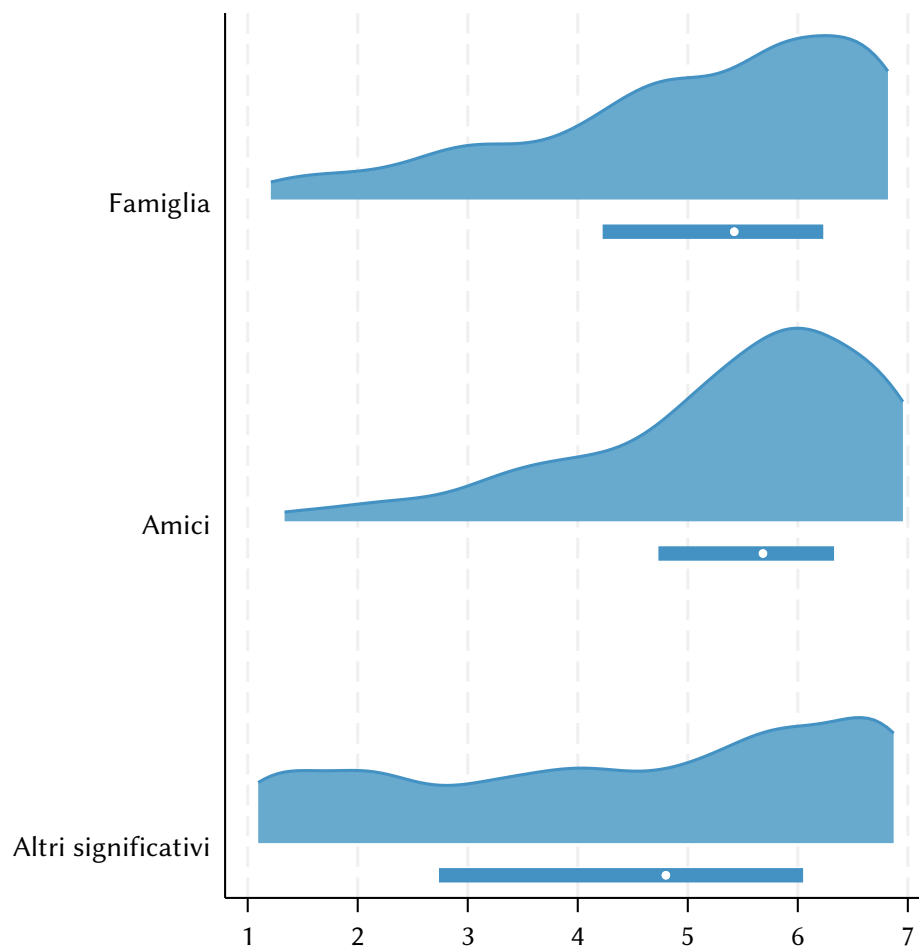


Figura 4.6 Distribuzione delle componenti della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*: istogramma liscio e boxplot (primo quartile, mediana, terzo quartile).

trazione relativa dei soggetti intorno ai valori alti della scala. Nel loro insieme queste distribuzioni indicano che i soggetti di studio tendono a percepire in termini prevalentemente positivi la qualità del supporto sociale che essi ricevono da familiari, amici e – seppure in misura minore – dalle altre figure significative.

4.7 *Bergen Social Media Addiction Scale*

La dipendenza da sostanze come l'alcol e gli psicofarmaci, o da pratiche come il gioco d'azzardo, costituisce indubbiamente un forte indicatore di sviluppo disadattivo. Negli ultimi anni, in particolare con la nascita e lo sviluppo dei social network, alle forme tradizionali di dipendenza si è aggiunta quella dai social media che, seppure con le sue peculiarità, genera molte delle conseguenze negative che caratterizzano le altre dipendenze (Griffiths, 2005, 2013). Appare rilevante, dunque, considerare la *dipendenza dai social media* come possibile correlato del funzionamento di personalità negli adolescenti.

In questo studio, il grado di dipendenza dai social media è stato misurato mediante la versione italiana della *Bergen Social Media Addiction Scale*, uno strumento auto-somministrato formato da un'unica dimensione latente (Monacis et al., 2017).

In termini operativi, il grado di dipendenza dai social media rilevato dalla *Bergen Social Media Addiction Scale* corrisponde a una variabile latente misurata mediante 6 item tipo Likert, ognuno dei quali rappresenta un comportamento, un pensiero o uno stato d'animo rispetto al quale i soggetti devono dichiarare con quale frequenza l'hanno esperito nel corso dell'ultimo anno su una scala 1-5 (1=molto raramente, 5=molto spesso).

Nello studio originario (Monacis et al., 2017), lo strumento è stato validato su un campione formato da 270 adolescenti (16-19 anni) e 464 giovani adulti (20-40 anni) reclutati su base volontaria nelle scuole secondarie di II grado e nelle università italiane. La validazione, effettuata mediante analisi fattoriale confermativa, ha messo in luce un buon adattamento ai dati del modello di misurazione sottostante.

Applicata ai nostri dati, nella sua forma originaria la *Bergen Social Media Addiction Scale* ha mostrato un funzionamento inadeguato. Pertanto, è stato necessario ricorrere alla procedura di aggiustamento iterativo del modello menzionata nel Paragrafo 4.1. Tale procedura ha richiesto una sola revisione del modello di misurazione originario. Specificamente, è stata aggiunta la correlazione tra gli errori degli item i2 e i3.

Tabella 4.6 *Bergen Social Media Addiction Scale*: proprietà psicometriche della scala e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.

	N. item	N. pesi < 0.4	N. pesi ≥ 0.5	AVE	ρ
Dipendenza dai social media	6	1	5	0.331	0.707

$\chi^2 = 23.3$, $df = 7$, $p\text{-value} = 0.002$; $\chi^2/df = 3.3$; $RMSEA = 0.078$ (IC 90% [0.044, 0.114]); $SRMR = 0.037$; $CFI = 0.97$.

I risultati relativi al modello rettificato sono riportati nella Tabella 4.6. Come si può vedere, 5 pesi fattoriali standardizzati su 6 hanno valori assoluti uguali o superiori a 0.5, mentre uno ha un valore assoluto inferiore a 0.4. La AVE risulta inferiore alla soglia ottimale (0.5), ma questa insufficienza è compensata dal fatto che il Composite Reliability Index ρ è superiore alla soglia di 0.7. L'adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo risulta soddisfacente, con il solo χ^2 normalizzato oltre – sia pure di poco – la soglia di accettabilità prefissata (3.3 anziché 3).

La Figura 4.7 rappresenta graficamente la distribuzione entro il campione di studio della variabile latente implicata dalla versione rettificata della *Bergen Social Media Addiction Scale*. Come si può vedere, questa variabile possiede una distribuzione tendenzialmente simmetrica, con un centro collocato



Figura 4.7 Distribuzione della *Bergen Social Media Addiction Scale*: istogramma lisciato e boxplot (primo quartile, mediana, terzo quartile).

leggermente più a sinistra del punto mediano della scala di misura (3). Nel complesso, la distribuzione indica che livelli relativamente alti di dipendenza dai social media sono riscontrabili in circa un soggetto di studio su sei.

4.8 *Selfitis Behavior Scale*

L'ultimo gruppo di variabili dipendenti considerato in questo studio riguarda l'uso dei *selfie*, le cui motivazioni, secondo alcune ricerche, possono riflettere in misura maggiore o minore tratti narcisistici e psicopatologici (Monacis et al., 2020) e, quindi, essere importanti correlati del funzionamento di personalità negli adolescenti.

In questo lavoro, le motivazioni all'uso dei *selfie* sono state misurate mediante la versione italiana della *Selfitis Behavior Scale*, uno strumento auto-somministrato che si articola in cinque dimensioni come segue (Monacis et al., 2020):

- (1) *Benessere soggettivo sociale ed emotivo*: rappresenta la motivazione a fare *selfie* per esperire stati emotivi positivi, specialmente rispetto alla relazione con gli altri.
- (2) *Fiducia in se stesso*: riguarda la motivazione a fare *selfie* per rafforzare la fiducia nella propria persona.
- (3) *Presentazione di sé*: esprime la motivazione a fare *selfie* per rafforzare il senso di appartenenza al gruppo dei pari e il proprio status sociale all'interno del gruppo.
- (4) *Bisogno di rassicurazione/autoapprovazione*: riguarda la motivazione a fare *selfie* per confermare il valore della propria esistenza mediante l'autocompiacimento e l'apprezzamento degli altri.
- (5) *Ricordi autobiografici/documentazione*: rappresenta la motivazione a fare *selfie* per registrare ricordi di particolari esperienze.

In termini operativi, le cinque dimensioni della motivazione all'uso dei *selfie* identificate dalla *Selfitis Behavior Scale* corrispondono ad altrettante variabili latenti misurate mediante 20 item tipo Likert, ognuno dei quali

Tabella 4.7 *Selfitis Behavior Scale*: proprietà psicometriche dei singoli fattori e bontà di adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo.

	N. item	N. pesi < 0.4	N. pesi ≥ 0.5	AVE	ρ
Benessere soggettivo	4	1	3	0.311	0.638
Fiducia in se stesso	4	0	4	0.508	0.807
Presentazione di sé	3	0	2	0.412	0.680
Bisogno rassicur./autoapprov.	4	0	4	0.423	0.742
Ricordi/documentazione	2	0	2	0.402	0.574

$\chi^2 = 276.8$, $df = 109$, $p\text{-value} = 0.000$; $\chi^2/df = 2.5$; $RMSEA = 0.073$ (IC 90% [0.063, 0.084]); $SRMR = 0.062$; $CFI = 0.88$.

rappresenta un'affermazione rispetto alla quale i soggetti devono dichiarare il proprio grado di accordo su una scala 1-5 (1=per niente d'accordo, 5=molto d'accordo). Il numero di item utilizzati per misurare ciascuna dimensione è rispettivamente pari a 4, 5, 5, 4 e 2.

Nello studio originario (Monacis et al., 2020), lo strumento è stato validato su un campione di 490 studenti (età media: 21.2 anni) reclutati su base volontaria nelle scuole secondarie di II grado e nelle università italiane. La validazione, effettuata mediante analisi fattoriale confermativa, ha messo in luce un buon adattamento ai dati del modello di misurazione soggiacente, accompagnato da un altrettanto buon livello di attendibilità in quattro dimensioni su cinque.

Applicata ai nostri dati nella sua forma originaria⁵, la *Selfitis Behavior Scale* ha mostrato un funzionamento inadeguato. Pertanto, è stato necessario ricorrere alla procedura di aggiustamento iterativo del modello menzionata nel Paragrafo 4.1. Tale procedura ha comportato tre revisioni del modello di misurazione originario. Specificamente, sono stati eliminati l'item Likert i9 della dimensione "Fiducia in se stesso", e gli item Likert i8 e i20 della dimensione "Presentazione di sé".

I risultati relativi al modello rettificato sono riportati nella Tabella 4.7. Come si può vedere, 15 pesi fattoriali standardizzati sui 17 rimasti hanno valori

⁵ Si noti che la parte del questionario dedicata alla *Selfitis Behavior Scale* è stata somministrata solo al sottoinsieme dei soggetti di studio ($n = 287$) che, rispondendo a un'apposita domanda filtro, hanno dichiarato di fare *selfie* almeno qualche volta all'anno.

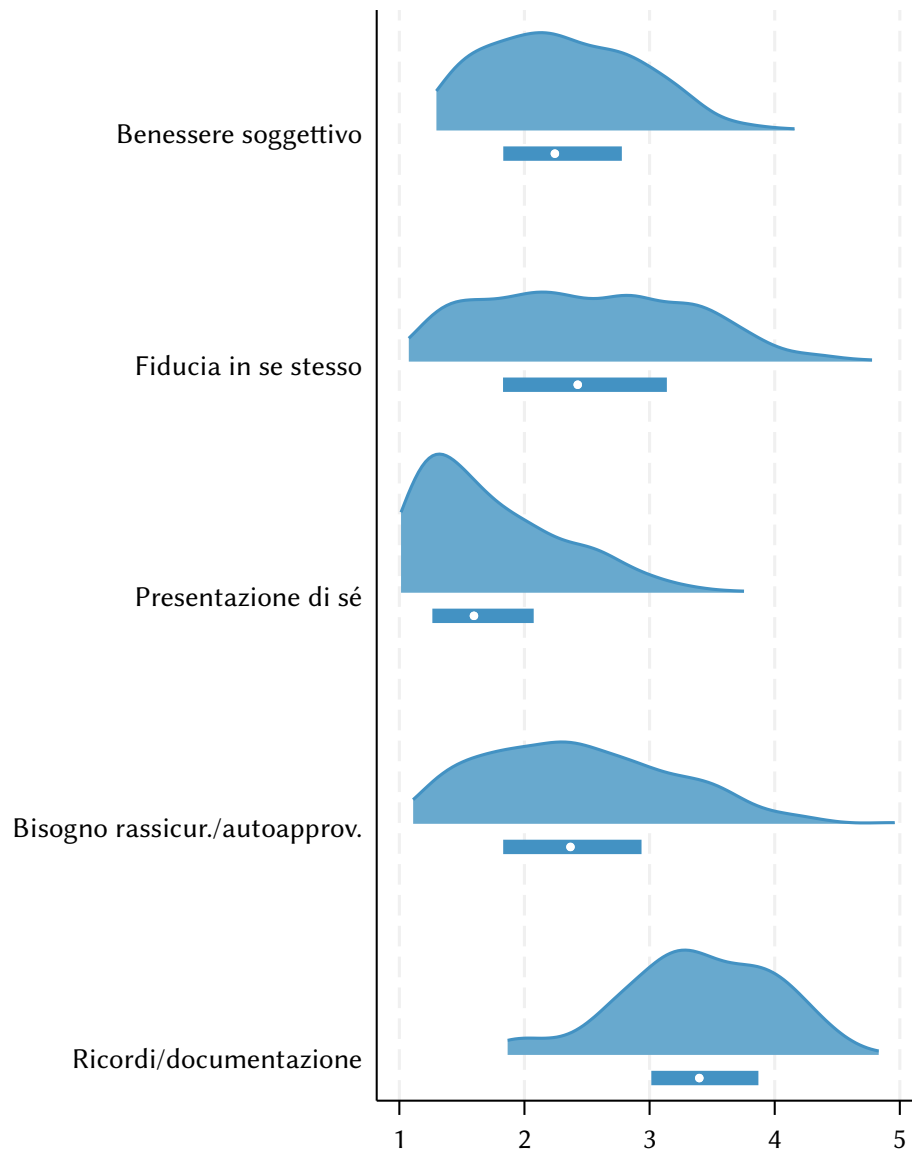


Figura 4.8 Distribuzione delle componenti della *Selfitis Behavior Scale*: istogramma liscio e boxplot (primo quartile, mediana, terzo quartile).

assoluti uguali o superiori a 0.5, e solo uno ha un valore assoluto inferiore a 0.4. La AVE supera la soglia ottimale (0.5) solo in una dimensione su cinque, mentre il Composite Reliability Index ρ è maggiore di 0.7 solo in due dimensioni. Nel complesso questi dati indicano che il livello di coerenza interna delle varie dimensioni dello strumento non è del tutto soddisfacente. Per quanto riguarda

l'adattamento ai dati del modello di misurazione complessivo, esso risulta adeguato, con l'eccezione del CFI che presenta un valore un po' inferiore alla soglia di accettabilità prefissata (0.88 anziché 0.92).

La Figura 4.8 rappresenta graficamente la distribuzione entro il campione di studio delle cinque variabili latenti implicate dalla versione rettificata della *Selfitis Behavior Scale*. Come si può vedere, tutte le distribuzioni sono tendenzialmente asimmetriche in senso positivo, cioè con maggiore concentrazione delle osservazioni nella parte sinistra della scala. L'unica eccezione è rappresentata dalla dimensione "Ricordi autobiografici/documentazione", la cui distribuzione è tendenzialmente simmetrica con centro a destra del punto mediano della scala.

I RISULTATI DELLA RICERCA

5.1 *Introduzione*

Lo scopo di questo capitolo è presentare i principali risultati delle analisi di regressione previste dalla presente ricerca. Come dichiarato nel Capitolo 3, l'obiettivo di tali analisi è stabilire se, e in quale misura, le sette dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall'APS-Q esercitano un *effetto predittivo* su una serie di variabili dipendenti che possono essere viste come indicatori di sviluppo adattivo o disadattivo degli adolescenti.

A ciascun gruppo di variabili dipendenti misurate dagli strumenti descritti nel Capitolo 4 è dedicato un paragrafo. Ogni paragrafo si apre con la specificazione degli effetti predittivi che possono essere ragionevolmente attesi a priori su basi teoriche, per poi proseguire con l'illustrazione dei coefficienti di regressione standardizzati stimati mediante gli appropriati modelli di equazioni strutturali (cfr. Paragrafo 3.3).

5.2 *Ryff's Psychological Well-Being Scale*

La Tabella 5.1 riporta le ipotesi circa gli effetti predittivi che, in base a tutto quanto si è detto nei capitoli precedenti, le sette dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall'APS-Q potrebbero esercitare sulle componenti della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*. Nella tabella, il simbolo (+) indica

Tabella 5.1 Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità e le componenti della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*: effetti predittivi attesi.

	<i>Senso di sé</i>	<i>Accettaz. di sé</i>	<i>Invest. e Obiettivi</i>	<i>Sessual.</i>	<i>Aggress.</i>	<i>Relaz. famiglia</i>	<i>Relaz. amici</i>
Accettazione di sé	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)
Relaz. positive con altri	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)
Autonomia	(+)	(+)	(+)	(?)	(+)	(+)	(+)
Padronanza dell'ambiente	(+)	(+)	(+)	(?)	(+)	(+)	(+)
Scopo nella vita	(+)	(+)	(+)	(?)	(-)	(+)	(+)
Crescita personale	(+)	(+)	(+)	(?)	(-)	(+)	(+)

un'ipotesi di effetto positivo (all'aumentare del valore del predittore aumenta anche il valore medio della variabile dipendente), mentre il simbolo (-) indica un'ipotesi di effetto negativo (all'aumentare del valore del predittore diminuisce il valore medio della variabile dipendente). Il simbolo (?), a sua volta, denota i casi incerti, per i quali non è stato possibile formulare a priori un'ipotesi fondata.

Come si può vedere, dato il significato delle diverse componenti della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*, ci aspettiamo che ognuna di esse sia predetta positivamente da almeno cinque delle sette dimensioni del funzionamento di personalità: "Senso di sé", "Accettazione di sé", "Investimenti e obiettivi", "Relazioni con la famiglia" e "Relazioni con gli amici". Le prime tre di queste dimensioni esprimono diversi aspetti dell'integrazione dell'identità (cfr. Paragrafo 4.2); in generale, tanto maggiore è quest'ultima, quanto maggiore è l'aderenza a una traiettoria di sviluppo adattivo e, quindi, quanto maggiore dovrebbe essere il benessere psicologico degli adolescenti in ciascuna delle sue dimensioni. Lo stesso ragionamento vale per le due dimensioni relazionali, che esprimono la qualità delle relazioni oggettuali e, quindi, dovrebbero andare di pari passo con il benessere psicologico.

Meno univoco è il ruolo attribuibile alla dimensione "Aggressività" dell'APS-Q. Da un lato, una maggiore propensione degli adolescenti a mettere in atto agiti aggressivi eterodiretti, insieme a una più limitata capacità di autocontrollo e di regolazione emotiva, potrebbe influire negativamente sulla loro

capacità di essere soddisfatti di sé, di stabilire relazioni positive con gli altri, di sviluppare progetti e di essere aperti al cambiamento. Nello stesso tempo, però, l'aggressività potrebbe avere effetti predittivi positivi sulle dimensioni del benessere psicologico riguardanti l'autonomia e la padronanza dell'ambiente. Infatti, la possibilità di mettere in atto condotte aggressive eterodirette, seppure disfunzionali e poco adattive sul piano interpersonale, potrebbe in qualche modo conferire agli adolescenti la sensazione di avere una maggiore indipendenza e capacità di autoaffermazione, non solo in termini di autonomia di pensiero e minore disponibilità a farsi influenzare dagli altri (dimensione "Autonomia"), ma anche rispetto alla percezione soggettiva di avere un efficace controllo delle attività e degli interessi personali all'interno del proprio ambiente di riferimento (dimensione "Padronanza dell'ambiente").

Ancora meno chiaro è il ruolo della sessualità. Da una parte, è plausibile aspettarsi che essa eserciti un effetto predittivo positivo su due specifiche dimensioni del benessere psicologico: l'"Accettazione di sé" e le "Relazioni positive con gli altri". Infatti, il livello di confidenza che gli adolescenti hanno con i propri desideri sessuali potrebbe avere un impatto positivo sull'accettazione del proprio corpo, così come sulla propria capacità di entrare in sintonia e in intimità relazionale con gli altri. Meno facile è formulare aspettative sulla correlazione che potrebbe esserci tra la dimensione "Sessualità" dell'APS-Q e le altre quattro componenti del benessere psicologico che, pertanto, lasciamo inesprese.

La Figura 5.1 ci mostra come stanno le cose nel nostro campione di studio, riportando in forma grafica le stime degli effetti predittivi (standardizzati) esercitati dalle sette dimensioni del funzionamento di personalità sulle diverse componenti della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*. Partendo dalla prima componente ("Accettazione di sé"), possiamo vedere che quasi tutte le nostre aspettative risultano sostanzialmente confermate. Quasi tutti gli effetti predittivi, infatti, vanno nella direzione attesa, a eccezione di quelli associati alle dimensioni dell'APS-Q "Aggressività" e "Relazioni con gli amici", i cui valori sono prossimi allo zero.

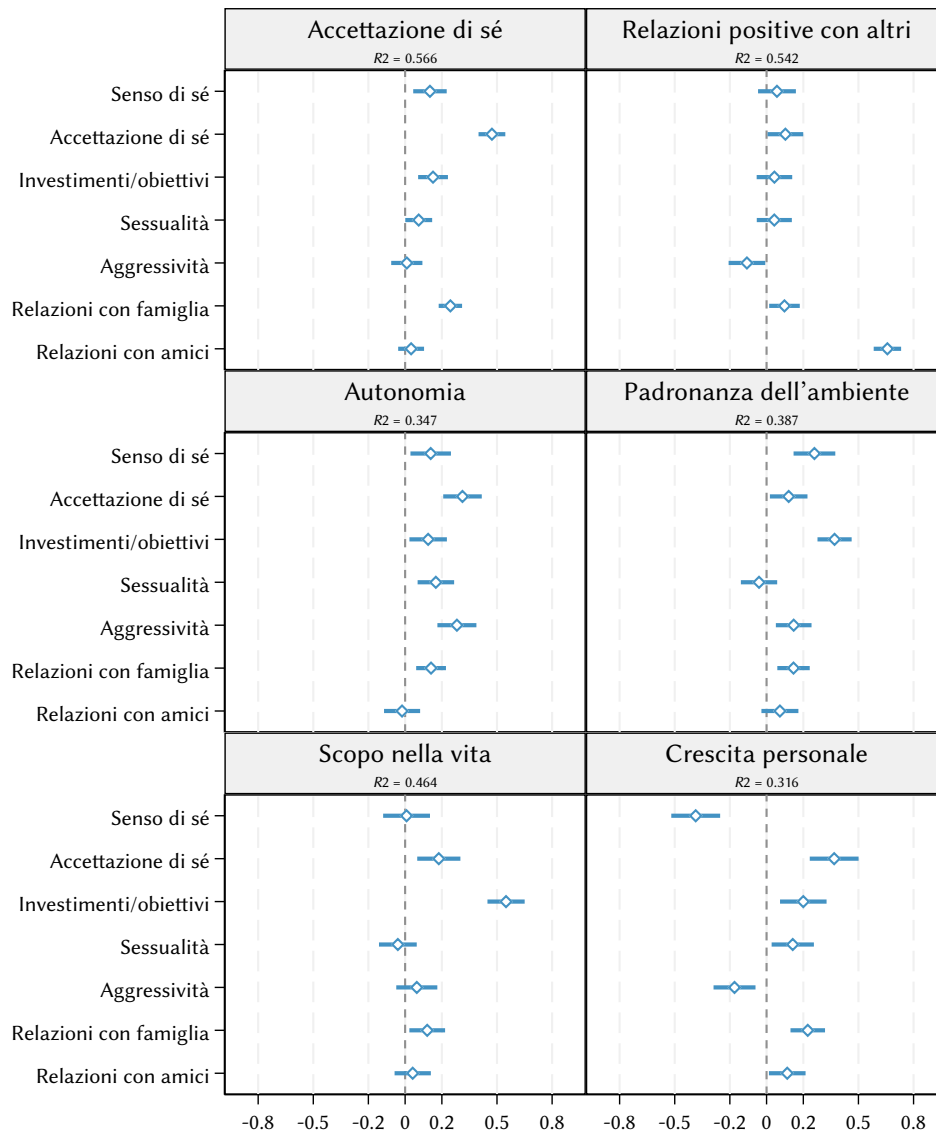


Figura 5.1 Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulle componenti della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*: stime di massima verosimiglianza e intervalli di confidenza Satorra-Bentler al 90% (valori standardizzati).

Particolarmente rilevante appare l'effetto predittivo della dimensione "Accettazione di sé" (0.47), secondo il quale il senso di orgoglio e di soddisfazione che gli adolescenti provano per se stessi e per la propria vita è fortemente associato alla capacità di accettare il proprio sviluppo fisico e di non provare vergogna per il proprio corpo. Sembra, quindi, che la valutazione che gli ado-

lescenti fanno di sé e della propria vita venga in qualche modo filtrata sulla base del grado di accettazione della propria immagine corporea. Un aspetto, questo, che sappiamo essere molto importante e significativo per i processi di ridefinizione identitaria durante l'adolescenza (Confalonieri & Grazzani, 2021) e a cui spesso si associano potenziali esiti disadattivi in termini di distorsioni nella percezione della propria immagine corporea, con conseguenti effetti negativi sulla salute e il benessere psico-fisico degli adolescenti (Challinor et al., 2017; Elia et al., 2020; Toselli et al., 2021).

Piuttosto consistente è anche l'effetto predittivo (positivo) esercitato dalla dimensione dell'APS-Q "Relazioni con la famiglia" (0.25). Questo effetto suggerisce che la qualità delle relazioni oggettuali riferite ai rapporti familiari, e sedimentate nel corso della storia di vita, costituisce una forte determinante del benessere adolescenziale. In particolare, la qualità delle relazioni con la famiglia, legata alle rappresentazioni interne nei confronti degli altri significativi, sembrerebbe influire positivamente sulla capacità degli adolescenti di provare soddisfazione per sé stessi e per la propria vita.

Come ci dice il valore del coefficiente di determinazione R^2 riportato in cima al grafico in esame, complessivamente le sette dimensioni dell'APS-Q spiegano circa il 57% della varianza della componente "Accettazione di sé" della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*, mostrando così di avere una capacità molto elevata di predire la soddisfazione che gli adolescenti provano per sé stessi e per la vita che conducono.

Le nostre aspettative risultano confermate anche per la dimensione del benessere psicologico "Relazioni positive con gli altri". Precisamente, in questo caso tutti gli effetti predittivi stimati, senza alcuna eccezione, vanno nella direzione attesa, anche se la maggior parte di essi risultano piuttosto deboli o prossimi allo zero. L'unico effetto marcato è quello esercitato dalla dimensione dell'APS-Q "Relazioni con gli amici" (0.66), che indica come la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate dagli adolescenti giochi un ruolo importante nel generare relazioni interpersonali soddisfacenti. Nell'insieme, le sette dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall'APS-Q spiegano circa il 54% della varianza della componente "Relazioni positive con gli altri"

della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*, una quota decisamente apprezzabile.

Passando alla dimensione del benessere psicologico "Autonomia", le stime degli effetti predittivi confermano quasi completamente le nostre aspettative. L'unica eccezione è rappresentata dalla dimensione dell'APS-Q "Relazione con gli amici", il cui effetto è prossimo allo zero. È interessante notare come l'"Accettazione di sé" (fisico-corporea) e l'"Aggressività" esercitino gli effetti predittivi (positivi) più consistenti – rispettivamente 0.31 e 0.28. A questo proposito, è plausibile ipotizzare che entrambe le dimensioni possano in qualche modo conferire agli adolescenti un maggior senso di sicurezza personale e di apprezzamento sociale, derivanti forse dalla percezione di sentirsi più attraenti (sul piano fisico) e persuasivi (anche a costo di usare modalità aggressive, siano esse verbali o fisiche). Nel complesso, le sette dimensioni dell'APS-Q spiegano il 35% della varianza della componente "Autonomia" della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*, un valore più basso dei due precedenti ma, comunque, piuttosto apprezzabile.

L'esame degli effetti predittivi esercitati dalle dimensioni dell'APS-Q sulla componente "Padronanza dell'ambiente" del benessere psicologico mostra che, ancora una volta, le nostre aspettative sono confermate *in toto*, sia pure con un effetto – quello associato alla dimensione "Relazioni con gli amici" – prossimo allo zero. Tra tutti gli effetti, spiccano quelli esercitati dalle dimensioni dell'APS-Q "Senso di sé" (0.26) e "Investimenti e obiettivi" (0.37), a testimonianza dell'importanza ricoperta dall'integrazione dell'identità – di cui le due dimensioni sono espressione – nel plasmare la capacità degli adolescenti di gestire al propria vita quotidiana. La capacità totale del funzionamento di personalità di spiegare la varianza della componente "Padronanza dell'ambiente" della *Ryff's Psychological Well-Being Scale* risulta pari a un apprezzabile 39%.

Un'altra componente fondamentale del benessere adolescenziale riguarda la sensazione che la propria vita abbia una direzione e un senso e, pertanto, valga la pena investire in piani per il futuro, perseguendo gli obiettivi di volta in volta prefissati. Rispetto a questa dimensione del benessere psicologico ("Scopo nella vita"), le nostre aspettative risultano solo parzialmente soddi-

sfatte. Specificamente, mentre gli effetti predittivi esercitati dalle dimensioni dell'APS-Q "Accettazione di sé", "Investimenti e obiettivi" e "Relazioni con la famiglia" vanno nella direzione attesa (positiva), quelli associati alle altre dimensioni sono pressoché nulli. Tra gli effetti positivi, particolarmente degno di nota è quello esercitato dalla dimensione "Investimenti e obiettivi", un aspetto dell'integrazione identitaria che appare strettamente correlato al benessere che gli adolescenti traggono dalla propria attività progettuale. Tutte insieme, le dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall'APS-Q spiegano un'ampia quota di varianza (46%) della componente "Scopo nella vita" della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*.

La "Crescita personale", intesa come la sensazione positiva che si ricava dalla propensione a mettersi in gioco e a cambiare per migliorare, è un'altra componente fondamentale dello sviluppo adolescenziale. Rispetto a quest'ultima dimensione del benessere psicologico, i risultati delle nostre analisi sembrano discostarsi parzialmente da quelli ipotizzati. Da un lato, infatti, la dimensione "Aggressività" esercita l'effetto negativo atteso, così come le dimensioni "Accettazione di sé", "Investimenti e obiettivi", "Relazioni con la famiglia" e "Relazioni con gli amici" sono associate agli effetti positivi previsti. Dall'altro lato, però, la dimensione "Senso di sé" esibisce un effetto predittivo che va nella direzione opposta a quella attesa, peraltro con una intensità piuttosto consistente (-0.39). Sebbene non sia facile interpretare questa "anomalia", si può ipotizzare che in presenza di un senso di sé più coeso, solido e stabile gli adolescenti abbiano anche una più ridotta percezione della propria esperienza trasformativa in termini di mutamento di ciò che sono in relazione alle diverse esperienze di vita. Un elemento, questo, che non comporta necessariamente esiti disadattivi, ma che anzi può rivelare l'esistenza di processi di rielaborazione autobiografica più stabili e meno fluttuanti, che conferiscono agli adolescenti un senso di maggior coerenza e stabilità rispetto a chi sono, senza la necessità di dover cambiare. Complessivamente, possiamo dire che anche in questo caso il funzionamento di personalità ha un potere predittivo soddisfacente, in quanto spiega circa un terzo (32%) della varianza della componente "Crescita personale" della *Ryff's Psychological Well-Being Scale*.

5.3 *Interpersonal Sensitivity Measure*

La Tabella 5.2 riassume le ipotesi relative agli effetti predittivi che le sette dimensioni del funzionamento di personalità identificate dall'APS-Q potrebbero esercitare sulle componenti della *Interpersonal Sensitivity Measure*¹.

Poiché la sensibilità interpersonale è un tratto indicatore di serie difficoltà relazionali, le associazioni che le sue componenti possono plausibilmente avere con le varie dimensioni del funzionamento di personalità sono generalmente chiare. In particolare, come ci mostra la Tabella 5.2, ci aspettiamo che sia le quattro dimensioni che rappresentano l'integrazione dell'identità ("Senso di sé", "Accettazione di sé", "Investimenti e obiettivi" e "Sessualità"), sia le due dimensioni che rappresentano la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate ("Relazioni con la famiglia" e "Relazioni con gli amici") esercitino effetti predittivi negativi su tutte e quattro le componenti della *Interpersonal Sensitivity Measure*. A questo proposito, infatti, è plausibile ipotizzare che in presenza di una personalità organizzata intorno a rappresentazioni di sé e degli altri integrate, stabili e realistiche, in grado di approssimare in modo attendibile e veritiero l'ambivalenza e la complessità della realtà, il funzionamento personale e interpersonale sarà più adattivo e caratterizzato da livelli più bassi di sensibilità interpersonale.

Meno chiaro è il ruolo che la dimensione dell'"Aggressività" può avere rispetto alla sensibilità interpersonale. In questo caso, l'unica aspettativa che ci sentiamo di formulare riguarda la relazione con la componente "Timidezza" della *Interpersonal Sensitivity Measure*, che ipotizziamo essere negativa. Specificamente, all'aumentare della propria carica aggressiva (specialmente se eterodiretta), è plausibile aspettarsi che gli adolescenti mostrino una maggiore propensione a essere dominanti, impositivi e determinati nei confronti degli altri e, quindi, ad avere meno timori di ferire i loro sentimenti.

La Figura 5.2 illustra in forma grafica le stime degli effetti predittivi esercitati dalle sette dimensioni del funzionamento di personalità sulle diverse

¹ L'interpretazione di questa tabella, come di tutte le tabelle simili contenute nei prossimi paragrafi di questo capitolo, è identica a quella descritta per la precedente Tabella 5.1.

Tabella 5.2 Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità e le componenti della *Interpersonal Sensitivity Measure*: effetti predittivi attesi.

	<i>Senso di sé</i>	<i>Accettaz. di sé</i>	<i>Invest. e Obiettivi</i>	<i>Sessual.</i>	<i>Aggress.</i>	<i>Relaz. famiglia</i>	<i>Relaz. amici</i>
Consapevol. interspers.	(-)	(-)	(-)	(-)	(?)	(-)	(-)
Ansia da separazione	(-)	(-)	(-)	(-)	(?)	(-)	(-)
Timidezza	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Io interiore fragile	(-)	(-)	(-)	(-)	(?)	(-)	(-)

componenti della *Interpersonal Sensitivity Measure*. Per quanto riguarda la prima componente (“Consapevolezza interpersonale”), il grafico mostra che le nostre aspettative sono confermate solo in parte. Quasi tutti gli effetti predittivi, infatti, sono prossimi allo zero. Fanno eccezione quelli esercitati dalle dimensioni dell’APS-Q “Senso di sé” e “Accettazione di sé”, che non solo vanno nella direzione attesa (negativa), ma assumono anche valori cospicui (rispettivamente, -0.18 e -0.55). Queste stime suggeriscono che livelli più elevati di coesione del Sé e di accettazione del proprio corpo aiutano gli adolescenti a sentirsi più sicuri di sé e, quindi, a essere meno vulnerabili allo sguardo e al giudizio altrui. Nel complesso, il funzionamento di personalità possiede un buon potere predittivo sulla componente “Consapevolezza interpersonale” della *Interpersonal Sensitivity Measure*, spiegando il 38% della sua varianza.

Il quadro appena tracciato si ripresenta in modo quasi identico quando prendiamo in esame la componente “Ansia da separazione”. Come ci mostra la Figura 5.2, infatti, anche in questo caso le uniche due dimensioni dell’APS-Q che esercitano effetti predittivi significativamente diversi da zero e nella direzione attesa (negativa) sono il “Senso di sé” e l’“Accettazione di sé”. Ancora una volta, in corrispondenza di livelli più alti di integrazione identitaria gli adolescenti mostrano livelli inferiori di sensibilità interpersonale, in particolare meno timori di allontanarsi dalle persone care. Questa associazione sembra richiamare lo stretto rapporto che esiste tra la dimensione dello sviluppo integrativo del Sé e il legame di attaccamento. Inoltre, avere un senso di sé più integrato e livelli più bassi di ansia da separazione potrebbe in qualche modo

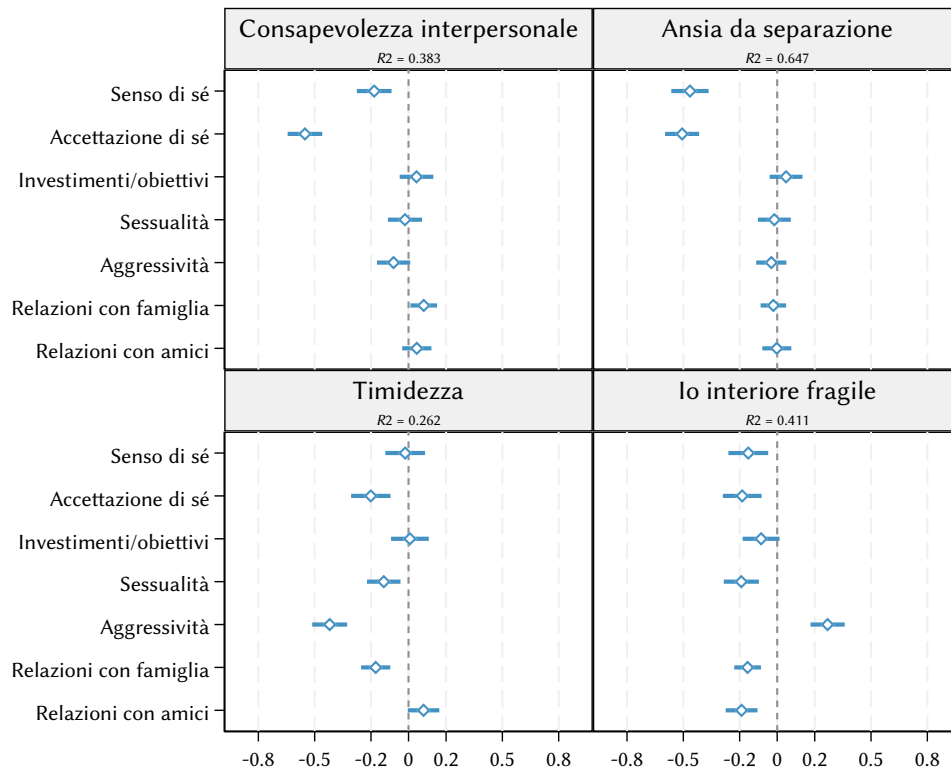


Figura 5.2 Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulle componenti della *Interpersonal Sensitivity Measure*: stime di massima verosimiglianza e intervalli di confidenza Satorra-Bentler al 90% (valori standardizzati).

produrre effetti secondari positivi sulle capacità esplorative degli adolescenti, supportando la ricerca di nuove esperienze nei contesti esterni alla famiglia di origine. La capacità complessiva del funzionamento di personalità di predire la componente “Ansia da separazione” della *Interpersonal Sensitivity Measure* risulta piuttosto alta, traducendosi in una quota di varianza spiegata pari a 65%.

Passando alla componente “Timidezza” – etichetta un po’ fuorviante per un costrutto che in realtà, come abbiamo detto nel Paragrafo 4.4, esprime la preoccupazione di ferire i sentimenti altrui – le stime dei vari effetti predittivi riportate nella Figura 5.2 soddisfano solo quattro aspettative su sette. Da un lato, il “Senso di sé”, gli “Investimenti e obiettivi” e le “Relazioni con gli amici” assumono valori prossimi allo zero. Dall’altro lato, però, le rimanenti dimen-

sioni esercitano effetti predittivi che hanno una certa consistenza e vanno nella direzione attesa (negativa). L'effetto associato all'"Aggressività", in particolare, sembra confermare l'ipotesi che, in presenza di una maggiore bellicosità, gli adolescenti sarebbero meno preoccupati di urtare i sentimenti altrui (-0.42). Tale preoccupazione diminuisce anche quando aumentano sia il grado di accettazione del proprio sviluppo corporeo (-0.20), sia il livello di confidenza con i propri desideri sessuali (-0.13), entrambi aspetti importanti dell'integrazione identitaria. Interessante anche il fatto che delle due dimensioni che rappresentano la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate ("Relazioni con la famiglia" e "Relazioni con gli amici"), solo la prima assume un valore significativo che va nella direzione attesa (-0.18). Questo risultato suggerisce che sono soprattutto le rappresentazioni oggettuali sedimentate nel corso della storia di vita all'interno del contesto familiare ad avere un ruolo incisivo nella formazione della capacità degli adolescenti di mostrarsi decisi e assertivi nei confronti delle altre persone, senza eccessivo timore di criticarle o ferirle. Complessivamente, possiamo dire che in questo caso il funzionamento di personalità possiede un potere predittivo appena sufficiente, in quanto spiega solo poco più di un quarto (26%) della varianza della componente "Timidezza" della *Interpersonal Sensitivity Measure*.

Per quanto riguarda, infine, la componente "Io interiore fragile", la Figura 5.2 mostra che le stime degli effetti predittivi di interesse sono pienamente in linea con le nostre attese. Specificamente, maggiori sono i punteggi sulle quattro dimensioni che rappresentano l'integrazione identitaria e sulle due dimensioni che rappresentano la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate, minore è il timore degli adolescenti di non essere apprezzati dagli altri per quello che sono "veramente", cioè meno fragile è il loro io interiore. Rispetto all'unico effetto sul quale non abbiamo formulato aspettative, quello dell'"Aggressività", è interessante osservare che esso risulta positivo e abbastanza cospicuo (0.27). Questo risultato suggerisce che all'aumentare dei livelli di aggressività – e, quindi, al diminuire della capacità di gestire le emozioni ed elaborare meccanismi di difesa maturi – negli adolescenti aumenta anche la fragilità dell'io interiore, cioè la paura di essere rifiutati o giudicati male

dagli altri. Dietro il timore del giudizio sociale, dunque, sembrano nascondersi vissuti interiori di instabilità, inadeguatezza e disregolazione emotiva che possono portare gli adolescenti ad adottare atteggiamenti bellicosi nei confronti degli altri, visti come minacciosi. Tutto considerato, la capacità del funzionamento di personalità di predire la componente “Io interiore fragile” della *Interpersonal Sensitivity Measure* risulta piuttosto alta, con una quota di varianza spiegata pari a 41%.

5.4 *Scala di coping C14-A*

La Tabella 5.3 riporta le relazioni tra le sette dimensioni del funzionamento di personalità e le componenti della *Scala di coping C14-A* attese in base alle conoscenze disponibili. Innanzitutto, ci aspettiamo che tre delle quattro dimensioni che rappresentano l'integrazione dell'identità (“Senso di sé”, “Accettazione di sé” e “Investimenti e obiettivi”) ed entrambe le dimensioni che rappresentano la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate (“Relazioni con la famiglia” e “Relazioni con gli amici”) esercitino effetti predittivi positivi sulle strategie di *coping* costruttive (“Ricerca di supporto sociale”), ma negativi sulle strategie di *coping* antisociali (“Risposta emozionale negativa”), passive (“Rinuncia”) o palliative (“Distrazione”).

Per quanto riguarda la dimensione dell’“Aggressività”, invece, in primo luogo ipotizziamo che sia correlata positivamente sia alle strategie di *coping* antisociali, sia a quelle palliative; il legame dell’aggressività con le strategie di *coping* antisociali è diretto ed evidente, mentre quello con le strategie palliative è stato ipotizzato assumendo che l’aggressività possa costituire un mezzo più o meno efficace (sebbene chiaramente disadattivo) per distogliere l’attenzione dai problemi fonte di stress. Dall’altro lato, ci aspettiamo che la dimensione dell’“Aggressività” eserciti effetti predittivi negativi – per evidenti motivi – sia sulle strategie di *coping* costruttive, sia su quelle passive.

Infine, come in molti dei casi precedenti, appare difficile stabilire a priori la direzione degli effetti predittivi della “Sessualità” che, pertanto, abbiamo

Tabella 5.3 Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità e le componenti della *Scala di coping C14-A*: effetti predittivi attesi.

	<i>Senso di sé</i>	<i>Accettaz. di sé</i>	<i>Invest. e Obiettivi</i>	<i>Sessual.</i>	<i>Aggress.</i>	<i>Relaz. famiglia</i>	<i>Relaz. amici</i>
Ricerca supporto sociale	(+)	(+)	(+)	(?)	(-)	(+)	(+)
Risposta emoz. negativa	(-)	(-)	(-)	(?)	(+)	(-)	(-)
Rinuncia	(-)	(-)	(-)	(?)	(-)	(-)	(-)
Distrazione	(-)	(-)	(-)	(?)	(+)	(-)	(-)

lasciato indefiniti.

La Figura 5.3 riporta le stime degli effetti predittivi esercitati dalle sette dimensioni del funzionamento di personalità sulle diverse componenti della *Scala di coping C14-A*. Cominciando con la componente che rappresenta le strategie di *coping* costruttive (“Ricerca di supporto sociale”), possiamo vedere che i risultati confermano solo parzialmente le nostre previsioni, in quanto quattro dei sette effetti stimati risultano sostanzialmente nulli. I tre effetti significativamente diversi da zero, tuttavia, vanno tutti nella direzione attesa. In particolare, è interessante notare come gli effetti predittivi (positivi) più forti siano quelli associati alle due dimensioni del funzionamento di personalità riferite alla qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate: “Relazioni con la famiglia” (0.33) e “Relazioni con gli amici” (0.55). Ciò significa che migliore è la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate, maggiore è la propensione degli adolescenti ad affrontare le situazioni di stress chiedendo sostegno, pratico ed emotivo, a familiari, amici o altre persone significative. Un effetto predittivo positivo è esercitato anche dalla dimensione dell’“Accettazione di sé” (0.21). A questo riguardo, si può supporre che una migliore soddisfazione e accettazione del proprio corpo potrebbe ridurre i sentimenti di vergogna e inadeguatezza degli adolescenti, favorendo così una maggiore disponibilità da parte loro a cercare il sostegno altrui senza il timore di essere giudicati o rifiutati. Complessivamente, le sette dimensioni del funzionamento di personalità spiegano in larga misura (48%) la varianza della componente “Ricerca di supporto sociale” della *Scala di coping C14-A*.

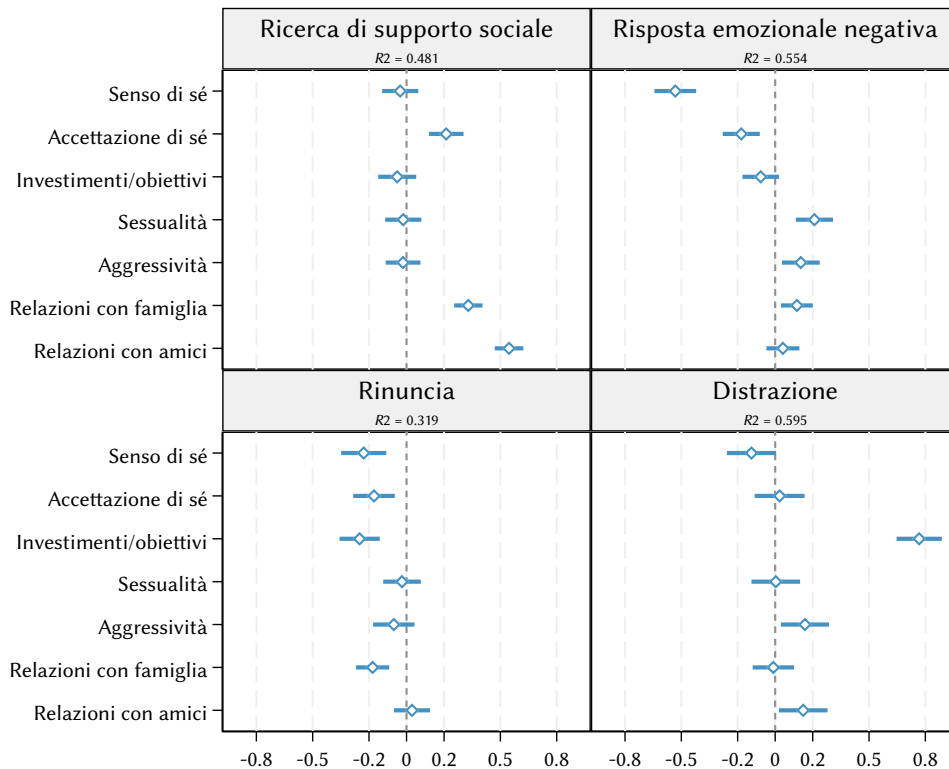


Figura 5.3 Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulle componenti della *Scala di coping C14-A*: stime di massima verosimiglianza e intervalli di confidenza Satorra-Bentler al 90% (valori standardizzati).

Passando alle strategie di *coping* antisociali (“Risposta emozionale negativa”), la Figura 5.3 ci mostra che, anche in questo caso, le ipotesi di partenza risultano confermate solo in parte. Per quanto riguarda le previsioni errate, l’effetto della dimensione dell’APS-Q “Relazioni con gli amici” presenta un valore sostanzialmente nullo, mentre quello della dimensione “Relazioni con la famiglia” risulta addirittura di segno opposto (positivo) rispetto a quello atteso (negativo). È difficile offrire una chiara interpretazione di questo risultato; al più, si può supporre che le strategie di *coping* antisociali possano essere in qualche modo utilizzate dagli adolescenti per attirare l’attenzione degli adulti, sulla base della convinzione implicita di poter essere visti e accolti da qualcuno di accidentato.

Per quanto riguarda invece le previsioni corrette, possiamo constatare che, coerentemente con le nostre aspettative, tre delle quattro dimensioni che rappresentano l'integrazione dell'identità ("Senso di sé", "Accettazione di sé" e "Investimenti e obiettivi") sono correlate negativamente (sia pure con intensità diverse) alla propensione ad adottare strategie di *coping* antisociali. Confermata è anche l'attesa di un'associazione positiva tra queste strategie e la dimensione dell'"Aggressività". La capacità complessiva del funzionamento di personalità di predire la componente "Risposta emozionale negativa" della *Scala di coping C14-A* risulta elevata, attestandosi intorno al 55% di varianza spiegata.

Consideriamo ora la componente "Rinuncia" della *Scala di coping C14-A*. Come ci mostra la Figura 5.3, questa volta le nostre ipotesi risultano confermate dai dati in cinque casi su sei. Specificamente, le dimensioni dell'APS-Q "Senso di sé", "Accettazione di sé", "Investimenti e obiettivi", "Relazioni con la famiglia" e "Aggressività" appaiono tutte associate negativamente, con diversi gradi di intensità, alla propensione degli adolescenti ad adottare strategie di *coping* passive. L'unica previsione errata è quella riguardante l'effetto della dimensione "Relazioni con gli amici", che risulta sostanzialmente nullo. Nel complesso, il funzionamento di personalità possiede un adeguato potere predittivo sulla componente "Rinuncia" della *Scala di coping C14-A*, spiegando il 32% della sua varianza.

Infine, le nostre aspettative sulle strategie di *coping* palliative ("Distrazione") risultano in gran parte smentite dai dati. Le uniche conferme riguardano l'effetto negativo della dimensione dell'APS-Q "Senso di sé" e l'effetto positivo dell'"Aggressività". Negli altri casi, gli effetti predittivi di interesse appaiono sostanzialmente nulli ("Accettazione di sé" e "Relazioni con la famiglia") oppure vanno in direzione opposta a quella attesa ("Investimenti e obiettivi" e "Relazioni con gli amici"). Per quanto riguarda le "Relazioni con gli amici", l'effetto positivo di questa dimensione potrebbe essere interpretato in termini di mera opportunità: se si dispone di una buona cerchia di amici, è più facile avere occasioni per svagarsi e dimenticare almeno per un po' i problemi che causano lo stress. Più difficile da interpretare, invece, è l'effetto positivo –

peraltro piuttosto forte – della dimensione “Investimenti e obiettivi”. Forse anche in questo caso siamo di fronte all’effetto secondario disfunzionale di un tratto altrimenti positivo, effetto in virtù del quale gli adolescenti che possiedono una buona capacità progettuale dispongono anche di più mezzi pratici per distrarsi dai problemi che li assillano. Tutto considerato, la capacità del funzionamento di personalità di predire la componente “Distrazione” della *Scala di coping C14-A* risulta decisamente elevata, raggiungendo una quota di varianza spiegata pari a 60%.

5.5 *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*

La Tabella 5.4 riassume le ipotesi relative agli effetti predittivi che le dimensioni del funzionamento di personalità potrebbero esercitare sulle componenti della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*. Anche in questo caso, le nostre attese sono quelle logicamente più coerenti con la natura delle variabili in gioco: da un lato, ci aspettiamo che le solite tre dimensioni che rappresentano l’integrazione dell’identità (“Senso di sé”, “Accettazione di sé” e “Investimenti e obiettivi”) ed entrambe le dimensioni che rappresentano la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate (“Relazioni con la famiglia” e “Relazioni con gli amici”) esercitino effetti predittivi positivi su tutte e tre le componenti della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*. Specularmente, ipotizziamo che tali componenti siano correlate negativamente con la dimensione dell’“Aggressività”. Alla “Sessualità”, infine, attribuiamo ancora una volta uno statuto di incertezza.

Cominciando con la componente “Famiglia” della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*, la Figura 5.4 ci mostra che solo tre delle nostre ipotesi sono corroborate dai dati: gli effetti positivi delle dimensioni “Investimenti e obiettivi” e “Relazioni con la famiglia”, e l’effetto negativo della dimensione “Aggressività”. Tutti gli altri effetti, invece, risultano sostanzialmente nulli. All’interno di questo quadro complessivo, spicca con particolare evidenza l’effetto della dimensione “Relazioni con la famiglia”, che appare davvero molto

Tabella 5.4 Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità e le componenti della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*: effetti predittivi attesi.

	<i>Senso di sé</i>	<i>Accettaz. di sé</i>	<i>Invest. e Obiettivi</i>	<i>Sessual.</i>	<i>Aggress.</i>	<i>Relaz. famiglia</i>	<i>Relaz. amici</i>
Famiglia	(+)	(+)	(+)	(?)	(-)	(+)	(+)
Amici	(+)	(+)	(+)	(?)	(-)	(+)	(+)
Altri significativi	(+)	(+)	(+)	(?)	(-)	(+)	(+)

forte (0.83). Questo risultato sottolinea con chiarezza la stretta relazione che esiste tra la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate dagli adolescenti e la qualità percepita del supporto sociale che essi ricevono dalla famiglia. Nel complesso, il funzionamento di personalità predice una quota molto elevata (72%) della varianza della componente “Famiglia” della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*.

Un quadro abbastanza simile emerge dalle stime degli effetti predittivi esercitati dalle dimensioni del funzionamento di personalità sulla componente “Amici” della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*. Anche in questo caso l’“Aggressività” ha un effetto negativo (sia pure molto debole), mentre le dimensioni “Relazioni con la famiglia” e, soprattutto, “Relazioni con gli amici” esibiscono un chiaro effetto positivo, a ulteriore testimonianza dell’importanza che le relazioni oggettuali interiorizzate rivestono nel determinare l’esito più o meno adattivo del processo di sviluppo degli adolescenti. Anche la dimensione dell’“Accettazione di sé” risulta esercitare l’effetto positivo atteso, sebbene piuttosto debole. Di segno contrario alle aspettative, invece, è l’effetto della dimensione “Senso di sé”, che appare (debolmente) negativo anziché positivo. Sebbene questo risultato inatteso non sia di immediata interpretazione, si può ipotizzare che un forte senso di sé possa in qualche modo accrescere la percezione soggettiva di autonomia e indipendenza degli adolescenti e, quindi, ridurre la loro capacità di apprezzare l’importanza del sostegno sociale offerto dagli amici. La capacità complessiva del funzionamento di personalità di predire la componente “Amici” della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* risulta elevata, raggiungendo il 55% di varianza spiegata.

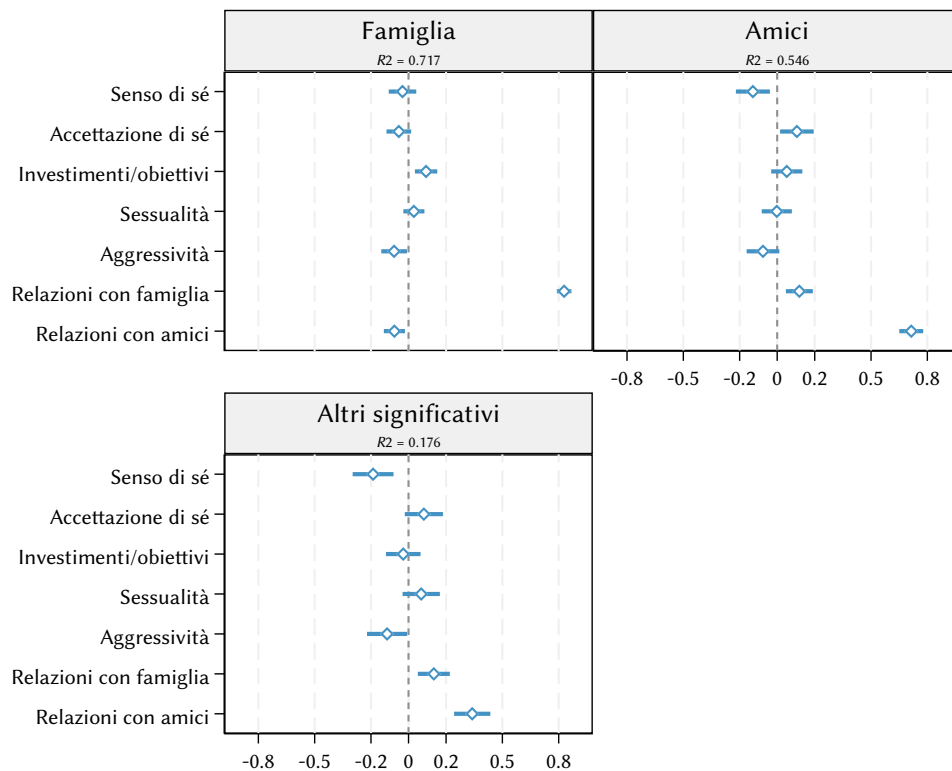


Figura 5.4 Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulle componenti della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*: stime di massima verosimiglianza e intervalli di confidenza Satorra-Bentler al 90% (valori standardizzati).

Quanto abbiamo appena osservato a proposito della componente “Amici” si applica in modo pressoché identico alla terza componente della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*, quella denominata “Altri significativi”. Anche in questo caso, possiamo registrare l’atteso (e debole) effetto negativo dell’“Aggressività”, gli attesi effetti positivi dell’“Accettazione di sé”, delle “Relazioni con la famiglia” e delle “Relazioni con gli amici”, e l’inatteso effetto negativo del “Senso di sé”, accanto agli effetti sostanzialmente nulli delle rimanenti dimensioni. Questa volta, però, il potere predittivo del funzionamento di personalità risulta complessivamente modesto, visto che la quota di varianza spiegata della componente della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* in questione non va oltre il 18%.

5.6 *Bergen Social Media Addiction Scale*

La Tabella 5.5 illustra le ipotesi relative agli effetti predittivi che le dimensioni del funzionamento di personalità potrebbero esercitare sull'unica componente della *Bergen Social Media Addiction Scale*.

Come si può vedere, ancora una volta le nostre aspettative sono quelle logicamente più coerenti con la natura delle variabili implicate nell'analisi. Specificamente, se la dipendenza dai social media, sia pure con le sue peculiarità, possiede caratteristiche disfunzionali analoghe a quelle delle altre forme di dipendenza, allora è plausibile ipotizzare che essa sia correlata negativamente con le dimensioni "buone" del funzionamento di personalità e positivamente con la sua dimensione "cattiva", cioè l'"Aggressività". L'unica eccezione, in questo schema ricorrente, è rappresentata dalla dimensione della "Sessualità", il cui ruolo rimane difficile da definire.

La Figura 5.5 riporta le stime degli effetti predittivi esercitati dalle sette dimensioni del funzionamento di personalità sull'unica componente della *Bergen Social Media Addiction Scale*. Come si può vedere, a parte le "Relazioni con gli amici", il cui effetto è sostanzialmente nullo, tutte le altre dimensioni "buone" del funzionamento di personalità esercitano un effetto predittivo negativo sulla dipendenza dai social media, esattamente in linea con le nostre aspettative. Questi risultati confermano che gli adolescenti con un grado di integrazione identitaria più elevato e una migliore qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate corrono meno rischi di utilizzare in modo disfunzionale e disadattivo i social media.

Tabella 5.5 Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità e la *Bergen Social Media Addiction Scale*: effetti predittivi attesi.

	<i>Senso di sé</i>	<i>Accettaz. di sé</i>	<i>Invest. e Obiettivi</i>	<i>Sessual.</i>	<i>Aggress.</i>	<i>Relaz. famiglia</i>	<i>Relaz. amici</i>
Dipend. dai social media	(-)	(-)	(-)	(?)	(+)	(-)	(-)

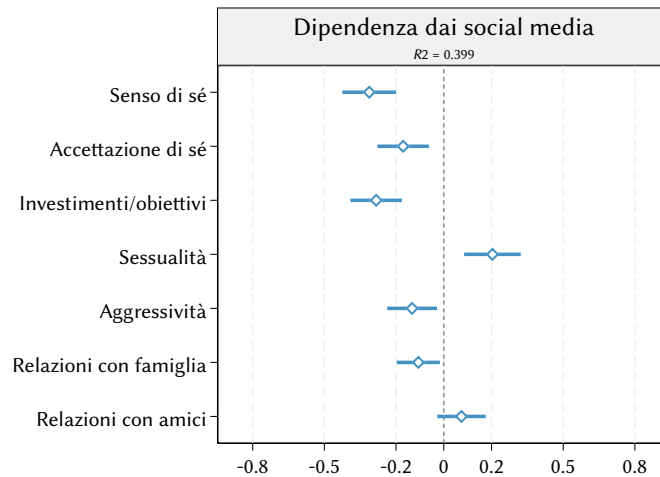


Figura 5.5 Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulla *Bergen Social Media Addiction Scale*: stime di massima verosimiglianza e intervalli di confidenza Satorra-Bentler al 90% (valori standardizzati).

Contrario all'ipotesi di partenza, invece, è l'effetto dell'“Aggressività”, che assume un valore negativo (sia pure di modesta entità) al posto di quello positivo atteso. Questo risultato è contro-intuitivo, oltre che teoricamente inaspettato, per cui ci limitiamo a riportarlo senza azzardare alcuna interpretazione.

Complessivamente, le sette dimensioni del funzionamento di personalità spiegano in misura soddisfacente (40%) la varianza dell'unica componente della *Bergen Social Media Addiction Scale*.

5.7 *Selfitis Behavior Scale*

La Tabella 5.6 riporta nella prima riga gli effetti predittivi attesi delle sette dimensioni del funzionamento di personalità sulla frequenza d'uso dei *selfie*, e nelle righe successive le ipotesi di correlazione tra queste dimensioni e le motivazioni sottostanti all'uso dei *selfie*, misurate mediante la *Selfitis Behavior Scale*².

² È opportuno ricordare che la *Selfitis Behavior Scale* è stata somministrata solo al sottoinsieme dei soggetti di studio ($n = 287$) che hanno dichiarato di fare *selfie* almeno qualche volta all'anno.

Tabella 5.6 Relazione tra le dimensioni del funzionamento di personalità, la frequenza d'uso dei *selfie* e le componenti della *Selfitis Behavior Scale*: effetti predittivi attesi.

	<i>Senso di sé</i>	<i>Accettaz. di sé</i>	<i>Invest. e Obiettivi</i>	<i>Sessual.</i>	<i>Aggress.</i>	<i>Relaz. famiglia</i>	<i>Relaz. amici</i>
Frequenza <i>selfie</i>	(-)	(-)	(-)	(?)	(?)	(-)	(-)
Benessere soggettivo	(+)	(+)	(+)	(?)	(?)	(+)	(+)
Fiducia in se stesso	(-)	(-)	(-)	(?)	(?)	(-)	(-)
Presentazione di sé	(?)	(?)	(?)	(?)	(?)	(-)	(-)
Bisogno rassic./autoappr.	(-)	(-)	(-)	(?)	(?)	(-)	(-)
Ricordi/documentazione	(?)	(?)	(?)	(?)	(?)	(?)	(?)

Per quanto riguarda la frequenza d'uso dei *selfie*, la nostra ipotesi generale è che, in presenza di un minore livello di adattamento e funzionamento personale, gli adolescenti tendano a fare ricorso ai *selfie* con maggiore assiduità. Livelli relativamente bassi di integrazione identitaria e rappresentazioni oggettuali (di sé e degli altri) più fluttuanti e instabili potrebbero, infatti, motivare gli adolescenti a mettere in atto più frequentemente questo tipo di pratiche in modo strategico e autoreferenziale, così da poter soddisfare i propri bisogni di autostima, popolarità e appartenenza sociale. Si tratterebbe, dunque, di pratiche che hanno un ruolo centrale per la formazione dell'identità, dell'immagine di sé e delle interazioni sociali, a cui potrebbero però associarsi esiti disadattivi in termini di insorgenza o mantenimento di comportamenti patologici di dipendenza dai social media (Monacis et al., 2020).

Passando a considerare le motivazioni all'uso dei *selfie*, innanzitutto possiamo ipotizzare che le prime tre dimensioni dell'integrazione identitaria ("Senso di sé", "Accettazione di sé" e "Investimenti e obiettivi") e le due dimensioni che rappresentano la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate ("Relazioni con la famiglia" e "Relazioni con gli amici") – cioè, le cinque dimensioni "buone" del funzionamento di personalità – predicano in senso positivo la propensione a fare *selfie* al fine di provare stati emotivi positivi, specialmente rispetto alla relazione con gli altri (componente "Benessere soggettivo sociale ed emotivo" della *Selfitis Behavior Scale*). Al contrario, ci aspettiamo che queste cinque dimensioni siano negativamente correlate con la motivazione a fare

selfie per rafforzare la fiducia nella propria persona (componente “Fiducia in se stesso”) e per soddisfare il bisogno di confermare il valore della propria esistenza mediante l’autocompiacimento e l’apprezzamento degli altri (componente “Bisogno di rassicurazione/autoapprovazione”). Inoltre, riteniamo che la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate possa esercitare effetti predittivi negativi anche sulla motivazione a fare *selfie* per rafforzare il senso di appartenenza al gruppo dei pari e il proprio status sociale (componente “Presentazione di sé”). Infine, non ci aspettiamo particolari effetti del funzionamento di personalità sull’uso dei *selfie* come souvenir (componente “Ricordi autobiografici/documentazione”). Analogamente, non siamo in grado di formulare ipotesi plausibili sugli effetti che le dimensioni della “Sessualità” e dell’“Aggressività” potrebbero esercitare sulle varie motivazioni alla pratica dei *selfie*.

La Figura 5.6 riporta le stime di tutti gli effetti predittivi di interesse. Cominciando con la frequenza d’uso dei *selfie*, solo una delle nostre ipotesi risulta corroborata dai dati: all’aumentare del “Senso di sé”, la propensione a fare *selfie* regolarmente tende a diminuire in misura consistente (-0.34). Le altre quattro aspettative, invece, appaiono variamente disattese. Specificamente, gli effetti predittivi delle dimensioni dell’APS-Q “Investimenti e obiettivi” e “Relazioni con la famiglia” sono sostanzialmente nulli, mentre quelli esercitati dalle dimensioni “Accettazione di sé” e “Relazioni con gli amici” hanno segni positivi, anziché i segni negativi attesi. Il risultato relativo all’“Accettazione di sé” potrebbe essere spiegato ipotizzando che gli adolescenti che hanno una migliore rappresentazione della propria immagine corporea sono anche più propensi a utilizzare i *selfie* per avere ulteriori conferme del gradimento del proprio aspetto, soprattutto se gli scatti sono condivisi con gli altri. La stima dell’effetto della dimensione “Relazioni con gli amici”, invece, potrebbe essere interpretata come indizio del fatto che, in molti casi, fare *selfie* è una pratica sociale e, quindi, può essere alimentata dalla presenza di una soddisfacente cerchia amicale. Infine, sebbene sia interessante osservare che la “Sessualità” è correlata positivamente con la frequenza d’uso dei *selfie* (0.22) mentre l’“Aggressività” lo è negativamente (-0.23), è difficile formulare interpretazio-

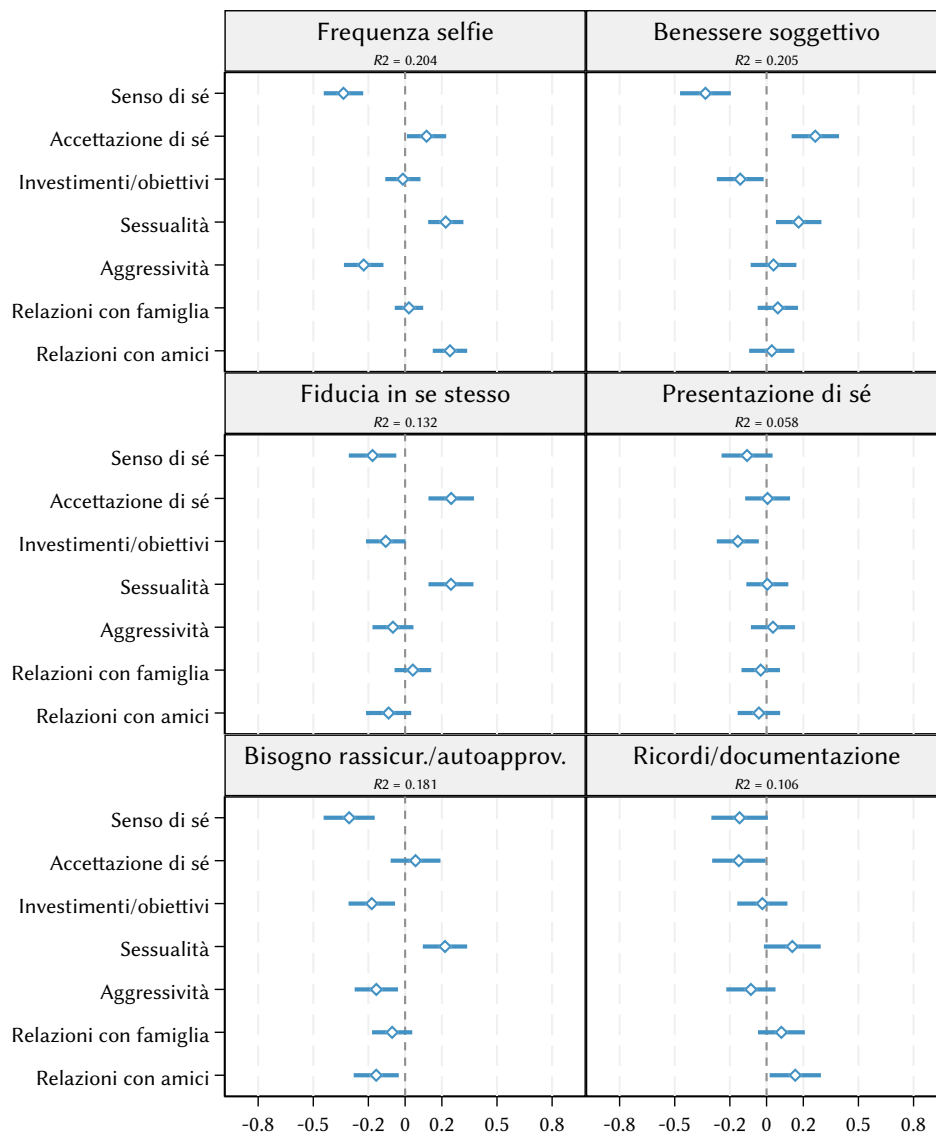


Figura 5.6 Effetti predittivi delle dimensioni del funzionamento di personalità sulla frequenza d'uso dei selfie e sulle componenti della *Selfitis Behavior Scale*: stime di massima verosimiglianza e intervalli di confidenza Satorra-Bentler al 90% (valori standardizzati).

ni plausibili di questi effetti. Nel complesso, il funzionamento di personalità appare in grado di spiegare circa il 20% della varianza della frequenza d'uso dei *selfie*.

Passiamo ora alle motivazioni all'uso dei *selfie*. Cominciando con la prima, la Figura 5.6 ci dice che, anche in questo caso, solo una delle nostre ipotesi

risulta confermata dai dati: all'aumentare dell'“Accettazione di sé”, la propensione a fare *selfie* per accrescere il proprio benessere soggettivo sociale ed emotivo tende a crescere in misura apprezzabile (0.27). Gli altri quattro effetti congetturati, invece, sono sostanzialmente nulli (“Relazioni con la famiglia” e “Relazioni con gli amici”) oppure vanno nella direzione opposta a quella attesa (“Senso di sé”) e (“Investimenti e obiettivi”). Quest'ultimo risultato potrebbe essere interpretato ipotizzando che gli adolescenti con un senso di sé più coeso e maggiori capacità progettuali ricaverrebbero dai *selfie* un “rendimento” in termini di benessere sociale ed emotivo relativamente più basso e, quindi, sarebbero meno propensi a dedicarsi a tale pratica per quel motivo. Per quanto riguarda le due dimensioni “incerte” – “Sessualità” e “Aggressività” – ci limitiamo a osservare che la prima esercita un effetto predittivo positivo sulla motivazione in questione (0.18), mentre la seconda esibisce un effetto nullo. La capacità complessiva del funzionamento di personalità di spiegare la varianza della componente “Benessere sociale ed emotivo” della *Selfitis Behavior Scale* risulta pari a 21%.

Consideriamo ora la seconda motivazione. Come ci mostra la Figura 5.6, in questo caso i risultati sono più vicini alle nostre attese. Specificamente, la propensione degli adolescenti a scattare *selfie* per rafforzare la fiducia in sé stessi appare, come ci aspettavamo, diminuire – sia pure in misura generalmente modesta – al crescere del “Senso di sé”, della capacità progettuale (“Investimenti e obiettivi”) e della qualità delle relazioni oggettuali espresse nelle “Relazioni con gli amici”. Sono smentite dai dati, invece, le congetture riguardanti le “Relazioni con la famiglia”, il cui effetto risulta sostanzialmente nullo, e l'“Accettazione di sé”, che risulta correlata positivamente (anziché negativamente come ci aspettavamo) con la motivazione in questione. Quest'ultimo risultato suggerisce che in presenza di più alti livelli di soddisfazione e accettazione del proprio corpo, gli adolescenti sono più propensi a utilizzare i *selfie* per incrementare la fiducia in sé stessi, forse come mezzo per rinforzare i processi di integrazione identitaria riferiti all'immagine corporea. Anche in questo caso, la “Sessualità” esercita un apprezzabile effetto predittivo positivo sulla motivazione in questione (0.25), mentre l'“Aggressività” risulta esercitare

un effetto nullo. Nel complesso, il funzionamento di personalità appare in grado di spiegare solo il 13% della varianza della componente “Fiducia in se stesso” della *Selfitis Behavior Scale*.

L’analisi della terza motivazione mette in luce una sostanziale indipendenza tra il funzionamento di personalità e la propensione a scattare *selfie* per rafforzare il senso di appartenenza al gruppo dei pari e il proprio status sociale all’interno del gruppo. Da un lato, infatti, quasi tutti gli effetti predittivi di interesse risultano sostanzialmente nulli. Dall’altro, nel suo insieme il funzionamento di personalità riesce a spiegare solo il 6% della varianza della componente “Presentazione di sé” della *Selfitis Behavior Scale*.

Con la quarta motivazione, il funzionamento di personalità torna a svolgere qualche ruolo, sia pure non particolarmente rilevante. In questo caso, i risultati seguono uno schema molto simile a quello già visto per la seconda motivazione (“Fiducia in se stesso”). In particolare, la propensione degli adolescenti a scattare *selfie* per confermare il proprio valore mediante l’autocompiacimento e l’apprezzamento degli altri risulta, come ci aspettavamo, diminuire al crescere del “Senso di sé”, della capacità progettuale (“Investimenti e obiettivi”) e della qualità delle relazioni oggettuali espresse nelle “Relazioni con gli amici”. Sono sostanzialmente nulli, invece, gli effetti predittivi esercitati dall’“Accettazione di sé” e dalle “Relazioni con la famiglia”. Ancora una volta, la “Sessualità” esercita un apprezzabile effetto predittivo positivo sulla motivazione in questione (0.22), mentre l’“Aggressività” risulta esercitare un moderato effetto negativo (−0.16). Nell’insieme, il funzionamento di personalità mostra un potere predittivo modesto in quanto è in grado di spiegare meno di un quinto (18%) della varianza della componente “Bisogno di rassicurazione/autoapprovazione” della *Selfitis Behavior Scale*.

Infine, anche la motivazione a scattare *selfie* per registrare ricordi di particolari esperienze appare scarsamente correlata al funzionamento di personalità. Il “Senso di sé” e l’“Accettazione di sé” esibiscono effetti predittivi negativi ma statisticamente incerti; un’analoga incertezza circonda gli effetti positivi della “Sessualità” e delle “Relazioni con gli amici”. Le altre tre dimensioni presentano correlazioni sostanzialmente nulle. Complessivamente, il funzionamento

di personalità spiega solo poco più di un decimo (11%) della varianza della componente “Ricordi autobiografici/documentazione” della *Selfitis Behavior Scale*.

CONCLUSIONI

L'adolescenza costituisce un periodo del ciclo di vita particolarmente importante e delicato per la crescita individuale, l'apprendimento, lo sviluppo neurobiologico e, più in generale, per l'acquisizione di tutta una serie di nuovi adattamenti e abilità in campo personale, cognitivo, emotivo, sociale e professionale. In considerazione di questi profondi cambiamenti, l'adolescenza può anche essere definita come una seconda fase di individuazione, durante la quale l'individuo acquisisce e consolida un nuovo senso di *essere* e inizia a muoversi fuori dal nido (Normandin et al., 2021).

Come in un gioco di luci e ombre, l'adolescenza si caratterizza per l'esistenza di alcuni elementi di contraddittorietà e ambivalenza: accanto agli aspetti più positivi riferibili, ad esempio, all'effervescenza emotiva, alla socialità intensa, all'esplorazione creativa e alla spinta propulsiva verso la ricerca di nuove esperienze (Siegel, 2012), non mancano aspetti più critici e problematici legati alle fragilità e alle vulnerabilità personali, che spesso i ragazzi e le ragazze sono costretti a fronteggiare durante questo periodo così ricco di cambiamenti e di trasformazioni.

Sebbene nella maggioranza dei casi l'adolescenza venga superata e vissuta dai ragazzi e dalle ragazze senza grosse difficoltà o problemi, in altre condizioni le cose diventano più difficili e resistenti. A questo proposito, è bene sottolineare come i tassi di insorgenza di diverse forme di psicopatologia raggiungano il picco proprio durante l'adolescenza, che coincide con l'affinamento di alcuni circuiti cerebrali, in combinazione con le interazioni sociali

contestuali, i fattori di stress e i processi di espansione personale nei diversi ambiti cognitivi, emotivi e sociali (Guyer, 2020). Durante il periodo adolescenziale, però, non è sempre facile tracciare un confine netto tra comportamenti o aspetti “apparentemente problematici”, ma tipici dell’età e quindi positivamente orientati alle sfide evolutive del momento, e comportamenti o aspetti che invece sono indicativi di una condizione disfunzionale, più profonda e radicata, che con il passare del tempo rischia di sfociare in esiti disadattivi ben più gravi per lo sviluppo individuale. Non bisogna, infatti, confondere le “tipiche” crisi adolescenziali – caratterizzate da elementi di contingenza e temporaneità, riferibili ai tipici turbamenti che il periodo adolescenziale normalmente porta con sé – con un tipo di disagio che, invece, è più radicato e strutturato all’interno di un funzionamento che devia (o rischia progressivamente di deviare) dalle traiettorie di sviluppo sano. In particolare, “il livello di integrazione dell’identità di un adolescente è un importante indicatore dell’organizzazione della sua personalità e permette di distinguere tra la *diffusione dell’identità* (indicativa dei disturbi di personalità), la *crisi di identità* e lo sviluppo tipico” (Normandin et al., 2023, p. 11). Da qui l’importanza di comprendere eventuali distorsioni e deviazioni dalla traiettoria di sviluppo sano, andando soprattutto a valutare il funzionamento di personalità in adolescenza.

In qualità di genitori, insegnanti e psicologi è doveroso interrogarsi sul tema adolescenziale per cercare di individuare (quanto prima possibile) le possibili deviazioni dalle traiettorie di sviluppo sano della personalità, in modo da poter intervenire in modo tempestivo ed efficace. Questo, oltre a favorire dei possibili cambiamenti a livello di integrazione neurobiologica e rappresentazionale, con ricadute positive sul funzionamento del sé e sulla qualità delle relazioni interpersonali, è utile anche per impedire che certi pattern di funzionamento cognitivo-emotivo e comportamentale si conservino in modo resistente e rigido nel corso dello sviluppo, fino a raggiungere l’età adulta.

Nella prospettiva teorica che abbiamo adottato in questo lavoro, il funzionamento di personalità in adolescenza ruota intorno a sette di dimensioni chiave che, organizzandosi e strutturandosi in diversi modi, guidano e orientano (più o meno) stabilmente la cognizione, il comportamento e l’esperienza

emotiva dell'individuo (Benzi et al., 2022; Normandin et al., 2021; Normandin et al., 2023). Come abbiamo illustrato nel Capitolo 4, queste dimensioni rappresentano a loro volta tre aspetti chiave del funzionamento di personalità: l'integrazione dell'identità, la capacità di controllare le emozioni e la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate.

Partendo da questo quadro concettuale di riferimento, le nostre analisi hanno messo innanzitutto in luce che le dimensioni del funzionamento di personalità afferenti in modo più diretto all'integrazione identitaria ("Senso di sé", "Accettazione di sé" e "Investimenti e obiettivi") hanno un impatto positivo significativo su diverse componenti del *benessere psicologico* degli adolescenti. Specificamente, gli adolescenti che presentano un senso di sé più definito e integrato, insieme a più alti livelli di accettazione e soddisfazione per il proprio corpo (riferibile all'immagine corporea) e a una migliore capacità di auto-direzionalità, ottengono anche punteggi più alti in termini di benessere psicologico, specialmente in riferimento alle componenti di tale benessere legate all'autonomia, alla padronanza dell'ambiente e alla soddisfazione per la propria vita. Questo significa che, negli adolescenti, più alti livelli di integrazione identitaria comportano una serie di esiti adattivi e funzionali concernenti sia la soddisfazione (generale) per sé stessi e la propria vita, sia la capacità di sentirsi autonomi e indipendenti dall'influenza degli altri, garantendo così anche migliori risultati in termini di auto-efficacia (percepita) nel saper gestire positivamente i compiti e le attività di propria competenza.

A questo proposito, è interessante sottolineare come, per gli adolescenti, la soddisfazione e l'accettazione del proprio corpo costituisca una componente particolarmente centrale e rilevante nel determinare più alti livelli di benessere psicologico in tutte le componenti da noi considerate. Un risultato, questo, che conferma la centralità della dimensione corporea come snodo nevralgico intorno al quale gravitano i processi di costruzione e ridefinizione identitaria (e della propria immagine corporea), con esiti più o meno adattivi in termini di benessere psicologico degli adolescenti.

Più alti livelli di integrazione identitaria hanno effetti predittivi positivi anche sul benessere psicologico che gli adolescenti ricavano dalla capacità

di progettare e prefigurarsi scopi e obiettivi da perseguire, così come dalla possibilità di pensare a sé stessi come soggetti in crescita, capaci quindi di imparare cose nuove dalle diverse esperienze di vita. Se ci pensiamo, questi due aspetti relativi al benessere adolescenziale sono molto importanti per consentire ai ragazzi e alle ragazze di orientare sé stessi verso il futuro in vista del raggiungimento di importanti traguardi per la crescita personale e l'approdo in età adulta. Inoltre, la possibilità di pensare a sé stessi come "soggetti in crescita" consente ai giovani di aprirsi alle nuove esperienze in modo flessibile, così da poterne trarre efficaci insegnamenti e nuovi apprendimenti.

È interessante osservare che, secondo le nostre analisi, il benessere psicologico degli adolescenti in termini di autonomia e padronanza dell'ambiente tende ad aumentare al crescere dell'aggressività. Si può ipotizzare che questa correlazione derivi dalla percezione che i soggetti più aggressivi possono avere di una maggiore capacità di affermazione nei confronti degli altri. D'altro canto, l'aggressività sembra comportare livelli più bassi di benessere psicologico derivante dall'apertura al cambiamento e dal senso di crescita personale, suggerendo così che il possesso di minori capacità di regolazione emotiva può riverberarsi negativamente sull'apprendimento e sulla capacità di adattarsi ai nuovi contesti di crescita.

Per quanto riguarda le dimensioni del funzionamento di personalità che rappresentano la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate ("Relazioni con la famiglia" e "Relazioni con gli amici"), le nostre analisi hanno evidenziato rilevanti effetti predittivi sul benessere psicologico degli adolescenti. In particolare, i nostri dati suggeriscono che un ruolo fondamentale nel determinare più alti livelli di benessere psicologico, tra gli adolescenti, è rappresentato dalla famiglia. Un dato davvero molto interessante, questo, che sottolinea l'importanza primaria della qualità delle relazioni oggettuali (Kernberg, 1976, 1984) e dell'insieme delle rappresentazioni interne che gli adolescenti hanno sedimentato nel corso della loro traiettoria di sviluppo, in riferimento soprattutto alle relazioni di attaccamento con gli altri significativi. A questo proposito, sebbene sia molto diffusa la convinzione che l'importanza del contributo degli adulti diminuisca progressivamente con l'arrivo della pubertà e dell'adolescenza-

za, la ricerca empirica ha dimostrato, in realtà, che la genitorialità è un forte determinante della salute e del benessere degli adolescenti, agendo in modo prospettico sui modelli di sviluppo cerebrale futuro dell'adolescente (Dahl et al., 2018). Come a dire che "la migliore eredità psicologica che i genitori possono lasciare ai loro figli è quella legata a un'abbondante dose quotidiana di tempo emotivo di qualità" (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 272). Un tempo, questo, che non dovrebbe terminare con l'infanzia in quanto, seppure in modi diversi, sembra costituire un elemento centrale per la salute e lo sviluppo anche in adolescenza. Dunque, anche gli adolescenti traggono vantaggi dall'ancorarsi alla *base sicura* (Bowlby, 1977, 1982) e dal trovare rifugio e conforto proprio nella famiglia, che costituisce un punto di riferimento stabile a cui potersi appoggiare per affrontare con una buona dose di rassicurazione le nuove sfide evolutive adolescenziali e il viaggio alla scoperta del mondo esterno.

Come ben sappiamo, durante l'adolescenza diventano molto importanti le relazioni sociali con i coetanei e con il gruppo dei pari, con i quali gli adolescenti stabiliscono nuovi legami significativi e nuove forme di identificazione e appartenenza sociale, investendo parallelamente sulla possibilità di costruire relazioni intime basate sulla fiducia e la dipendenza reciproca. Il *ri-orientamento sociale* (Nelson et al., 2005), in particolare, sembrerebbe associato e sostenuto dagli importanti cambiamenti che avvengono a livello dei sistemi neurali coinvolti nello sviluppo della cognizione sociale, con particolare riferimento all'aumento della salienza degli stimoli sociali e a un parallelo incremento della vulnerabilità psicologica rispetto al senso di appartenenza e al timore del rifiuto sociale da parte del gruppo dei pari. Dimensioni, queste, particolarmente importanti, specialmente se si considera un loro possibile coinvolgimento nella comparsa e nel mantenimento di alcuni disturbi affettivi durante l'adolescenza (Nelson et al., 2005).

Questa capacità di ri-orientamento verso l'esterno è corroborata anche dall'evidenza empirica analizzata nel presente lavoro, che mette in luce come l'esistenza di relazioni positive con gli amici e la capacità degli adolescenti di creare relazioni di interdipendenza, fondate sull'empatia e l'intimità, ab-

biano significativi effetti predittivi sulle successive possibilità di aprirsi verso l'esterno e di creare nuovi legami significativi con gli altri, andando così ad alimentare un circolo virtuoso. Ciò conferma l'idea che le relazioni oggettuali interiorizzate costituiscano un aspetto essenziale del funzionamento di personalità, in quanto se di buona qualità forniscono agli adolescenti la capacità di creare relazioni sociali autentiche e durature (Benzi et al., 2022; Kernberg et al., 2000).

Dal nostro lavoro di ricerca sono emersi risultati interessanti anche sulla correlazione tra il funzionamento di personalità e la *sensibilità interpersonale* degli adolescenti, intesa come un'eccessiva consapevolezza e preoccupazione che un individuo ha del comportamento e dei sentimenti degli altri (Boyce & Parker, 1989). A questo proposito, appare particolarmente rilevante l'associazione tra due delle dimensioni del funzionamento di personalità che rappresentano l'integrazione identitaria ("Senso di sé" e "Accettazione di sé") e le due componenti della sensibilità interpersonale che riguardano la consapevolezza interpersonale (intesa come sensibilità al giudizio altrui) e l'ansia da separazione. Specificamente, le nostre analisi hanno mostrato che gli adolescenti che hanno un senso di sé più labile, disgregato e oscillante, insieme a una minore accettazione e soddisfazione per il proprio corpo, sono anche caratterizzati da livelli più alti di ansia da separazione e di preoccupazione per il giudizio altrui, con la conseguente messa in atto di comportamenti di apprensione, vigilanza e preoccupazione nei contesti sociali.

Interessanti sono anche i risultati riguardanti la sensibilità interpersonale in termini di "io interiore fragile", intesa come il timore di non essere veramente apprezzato dagli altri. Qui i nostri dati hanno messo bene in luce il fatto che più il funzionamento di personalità è disadattivo, più gli adolescenti provano sentimenti negativi di paura di essere rifiutati socialmente in quanto persone di scarso valore. Questa correlazione è particolarmente significativa perché si osserva in tutte le dimensioni "buone" del funzionamento di personalità, cioè in tutte le dimensioni che rappresentano l'integrazione identitaria e la qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate.

Considerando invece la dimensione “cattiva” del funzionamento di personalità, cioè l’aggressività, le nostre analisi mostrano che gli adolescenti che hanno una maggiore tendenza a mettere in atto agiti aggressivi disfunzionali – e, quindi, dispongono di una minore capacità di regolare le proprie emozioni – esibiscono anche una fragilità dell’io interiore più intensa, con possibili effetti a cascata sui livelli di funzionamento personale e interpersonale. Un dato, questo, in linea con l’idea che “la mancanza di capacità di regolare gli stati affettivi è correlata a esiti patologici e a problemi comportamentali durante l’adolescenza” (Benzi et al., 2022, p. 669).

Come sappiamo, uno dei compiti fondamentali dell’adolescenza include lo sviluppo e l’acquisizione di migliori abilità cognitivo-affettive di comprensione, controllo e regolazione emotiva, ascrivibili più in generale al concetto teorico di *competenza emotiva* (Denham et al., 2014). Pertanto, un tema centrale che si è voluto indagare nel presente lavoro ha riguardato le strategie di *coping* che gli adolescenti mettono in atto per fronteggiare e gestire le situazioni quotidiane di stress (Gremigni et al., 2003).

A questo riguardo, i risultati delle nostre analisi mostrano innanzitutto come le tre dimensioni del funzionamento di personalità che rappresentano l’integrazione identitaria siano significativamente correlate in senso negativo con la propensione ad adottare strategie di *coping* sia antisociali (risposta emozionale negativa), sia passive (rinuncia). In altri termini, gli adolescenti che mostrano un livello di integrazione identitaria più basso tendono a ricorrere più frequentemente, nelle situazioni di stress quotidiano, a strategie di *coping* basate sull’adozione di reazioni negative verso sé e gli altri oppure sull’assunzione di atteggiamenti di rassegnazione, diventando irritabili, critici verso sé stessi, aggressivi oppure rinunciatari.

Contrariamente alle nostre aspettative, le analisi hanno fatto emergere un dato interessante: l’esistenza di una correlazione positiva tra la dimensione del funzionamento di personalità riguardante le capacità progettuali e di auto-direzionalità degli adolescenti (“Investimenti e obiettivi”) e la propensione ad adottare strategie di *coping* palliative (distrazione). In altre parole, i nostri dati dicono che tanto maggiore è la capacità degli adolescenti di formulare obiet-

tivi e perseguirli in modo stabile, quanto maggiore è la loro propensione ad affrontare le situazioni di stress dedicandosi ad attività che li distraggono, cioè distogliendo la propria attenzione dal problema fonte di stress. Sebbene questa correlazione appaia piuttosto contro-intuitiva, potrebbe essere interpretata come l'effetto secondario disfunzionale di una dimensione di personalità altrimenti positiva, effetto in virtù del quale gli adolescenti che possiedono una buona capacità progettuale dispongono anche di più mezzi pratici per distrarsi dai problemi che li assillano.

Tra le altre strategie di *coping* da noi considerate, ce n'è anche una adattiva e funzionale, che consiste nella propensione degli adolescenti a cercare il sostegno pratico ed emotivo degli altri nei momenti di difficoltà. Secondo i nostri dati, tale strategia risulta significativamente correlata in senso positivo con le dimensioni del funzionamento di personalità concernenti le "Relazioni con la famiglia" e le "Relazioni con gli amici". Questo risultato indica che una buona qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate facilita la propensione degli adolescenti a chiedere l'aiuto degli altri in caso di necessità.

Un altro tratto individuale considerato in questo studio è la qualità percepita di diversi tipi di supporto sociale che gli adolescenti possono ricevere, in particolare dalla famiglia, dagli amici e da altre persone significative. In generale, i risultati delle nostre analisi mostrano che la qualità del sostegno altrui percepita dagli adolescenti sembra dipendere non tanto dal livello di integrazione identitaria, quanto piuttosto dalla qualità delle relazioni oggettuali che gli individui hanno sedimentato dentro di sé nel corso del tempo. Gli adolescenti che hanno interiorizzato rappresentazioni positive, integrate e realistiche di sé e delle altre figure significative, infatti, valutano più positivamente il sostegno sociale che possono ricevere dagli altri, in particolare dalla famiglia e dagli amici, per fronteggiare le situazioni difficili. Una tendenza, questa, a confidare nell'aiuto e nel sostegno dell'*altro* che si estende anche ad altre figure significative esterne, con conseguenti esiti adattivi in termini di benessere psico-fisico e di riduzione dello stress (Di Fabio & Busoni, 2008; Zimet et al., 1988).

In questo lavoro si è ritenuto utile e interessante approfondire anche gli aspetti legati ai comportamenti (disfunzionali) di dipendenza, che possono comportare esiti disadattivi sia in adolescenza che in età adulta. Tuttavia, non potendo ragionevolmente indagare i comportamenti legati all'uso di sostanze (alcol, droghe, e così via), abbiamo scelto di rivolgere la nostra attenzione alla dipendenza dai social media. Un tema molto interessante, questo, soprattutto per le analogie che possiamo riscontrare tra i comportamenti di dipendenza da uso di sostanze e l'uso assiduo, sostenuto e (in certi casi) totalizzante che gli adolescenti fanno dei social media digitali. In effetti, "quando le persone trascorrono una quantità significativa di tempo online, le attività legate a Internet possono perdere le loro proprietà funzionali, portando a esiti negativi, tra cui comportamenti problematici e di dipendenza" [p. 178](Monacis et al., 2017).

In linea con una prospettiva biopsicologica (Griffiths, 2005), la dipendenza dai social media può comportare una serie di alterazioni a livello cognitivo-emotivo e comportamentale che si manifestano nelle forme riscontrabili anche nei più tradizionali comportamenti di dipendenza: salienza, modificazione dell'umore, tolleranza, astinenza, conflitto e ricaduta. A questo proposito, seguendo l'impostazione di Monacis et al. (2017), è interessante evidenziare come l'impiego dei social network porti spesso a un cambiamento favorevole degli stati emotivi, dando piacere e appagamento istantaneo a coloro che ne fanno uso, a cui però fanno da contraltare sentimenti di preoccupazione e angoscia in caso di perdita, smarrimento oppure impossibilità di poterne disporre nell'immediato. In corrispondenza di un uso sempre più frequente e assiduo possono anche seguitare sintomi di astinenza, di conflitto (inteso come problemi interpersonali e intrapsichici che derivano dall'uso dei social network) e ricaduta.

Secondo i nostri dati, tra gli adolescenti il rischio di dipendenza dai social media cresce al diminuire dei livelli di integrazione identitaria. In altri termini, un sé più fragile, una minore soddisfazione e accettazione del proprio corpo e una ridotta capacità progettuale si associano, nel complesso, a più alti livelli di dipendenza dai social media. Un effetto protettivo dal rischio di questo tipo di

dipendenza appare invece esercitato dalla qualità delle relazioni oggettuali, in particolare dalla dimensione del funzionamento di personalità “Relazioni con la famiglia”. Ancora una volta, sembra proprio che la famiglia e la presenza di rappresentazioni interne positive di sé in relazione agli altri significativi costituiscano un elemento di protezione in grado di contenere e ridurre i rischi di comportamenti associati alla dipendenza dai social media. Questo dato è molto importante e in linea con i risultati della letteratura, dai quali emerge l’esistenza di una relazione tra tale forma di dipendenza e il tipo di attaccamento che un individuo ha definito nel corso del tempo, lungo la sua traiettoria di sviluppo, a partire dagli scambi relazionali e intersoggettivi di natura emotivo-affettiva con le figure significative. In particolare, “gli individui caratterizzati da un’alta autostima, dal piacere nelle relazioni intime e nella condivisione dei sentimenti con gli altri potrebbero essere meno a rischio di dipendenza da social network” (Monacis et al., 2017, p. 183).

Dagli studi di Monacis et al. (2017) emergono interessanti effetti predittivi che gli stili di attaccamento esercitano sui rischi di dipendenza dai social media. In particolare, l’attaccamento sicuro costituisce un fattore protettivo contro tale dipendenza, diversamente dall’attaccamento ansioso che invece, essendo caratterizzato da un’ipersensibilità all’abbandono e da una forte preoccupazione per la vicinanza dell’altro, spinge gli individui a cercare continuamente segnali di approvazione negli altri (anche in contesti online di interazione mediata). “Gli individui caratterizzati da questo stile manifestano desideri e sforzi eccessivi di accettazione e, pertanto, dipendono dagli altri. Di conseguenza, è più probabile che si impegnino a utilizzare i SNS per un tempo significativo per ottenere approvazione e feedback, facilitando così un uso potenzialmente dipendente” (Monacis et al., 2017, p. 183). Anche lo stile di attaccamento evitante sembra predire maggiori livelli di dipendenza dai social media, in virtù del fatto che i soggetti caratterizzati da questo stile hanno anche una maggiore propensione a cercare relazioni superficiali e poco intense sul piano dell’intimità e del coinvolgimento emotivo, così da trovare nella dimensione online una soluzione efficace ed egosintonicamente orientata in grado di soddisfare i loro bisogni di appartenenza pur mantenendo una certa

distanza dagli altri.

La dipendenza dai social media è particolarmente rilevante, nel nostro discorso, anche per tutti i rischi e pericoli a cui gli adolescenti sono esposti quando utilizzano i media digitali. Oltre ai problemi di privacy, cyberbullismo, rendimento scolastico e salute psico-fisica legati a questa forma di dipendenza (Khalaf et al., 2023), ai fini del presente studio è importante considerare anche le conseguenze negative che riguardano il funzionamento del sistema nervoso. Lo sviluppo di alcune abilità socio-emotive, non a caso, può risultare compromesso a causa di alcune pratiche educative o per via dell'uso eccessivo dei social media, che interferiscono negativamente su una modalità di elaborazione mentale psicosociale attiva e focalizzata sull'interno, definita *Default Mode* (DM). Questa modalità di attivazione neurale, infatti, risulta essere relativamente soppressa quando l'attenzione è concentrata sul mondo esterno (come nel caso dell'attività di social networking e di navigazione in Internet) oppure durante lo svolgimento di attività finalizzate, che impiegano le risorse attenzionali dell'individuo per l'esecuzione e lo svolgimento di compiti specifici (Immordino-Yang et al., 2012). Al contrario, questa modalità di funzionamento è attiva nei momenti di "vagabondaggio con la mente" e nei momenti di svago e relax, quando il soggetto fantastica, immagina e sogna a occhi aperti, abbandonandosi in questo modo ai pensieri introspettivi e a un'esperienza riflessiva. Capiamo bene, allora, come questo tipo di attività riflessiva e introspettiva sia molto importante per gli adolescenti, perché dà loro la possibilità di riflettere su sé stessi e immaginare nuove esperienze e opportunità desiderate, influenzando positivamente sulle capacità progettuali e, più in generale, sul loro benessere psico-fisico. In tal senso, "un'opportunità inadeguata [...] per gli adolescenti di riflettere tranquillamente e di sognare a occhi aperti può avere conseguenze negative, sia per il benessere socio-emotivo sia per la loro capacità di dedicarsi bene ai compiti" (Immordino-Yang et al., 2012, p. 153). Effetti negativi, questi, che potrebbero essere accentuati proprio da un uso pervasivo, intenso e totalizzante dei social media, che privano gli adolescenti di sani momenti di "vagabondaggio mentale".

Infine, in questo lavoro abbiamo analizzato la possibile relazione tra il funzionamento di personalità e le motivazioni all'uso dei *selfie*. Rispetto a questo tema, bisogna tenere presente che la pratica di farsi i *selfie* non è completamente sganciata dal rischio di comportamenti di dipendenza dai social media. I *selfie*, infatti, si caratterizzano per essere degli autoscatti che gli individui si fanno e spesso pubblicano online sui social network, talvolta dopo averli manipolati al fine di soddisfare al meglio la necessità di apparire gradevoli e piacevoli agli occhi degli altri. Tale manipolazione, però, può portare a diversi esiti disadattivi con effetti negativi sulla salute psicologica degli individui, favorendo un uso dei *selfie* massiccio, pervasivo e dipendente dai social media (Monacis et al., 2020).

Dall'evidenza empirica che abbiamo raccolto emerge che in presenza di un livello più alto di accettazione e di soddisfazione per il proprio corpo, gli adolescenti tendono a ricorrere più frequentemente ai *selfie*, grazie ai quali sperimentano stati emotivi positivi di piacere e appagamento accrescendo, al contempo, la fiducia in sé stessi. Aspetti, questi, molto interessanti, in quanto fanno intravedere una funzione di auto-rinforzo relativa ai *selfie*, specialmente in riferimento al senso di gradevolezza e di sicurezza personale che gli adolescenti sono in grado di ricavare dall'utilizzo di tali strumenti. Opposto è il ruolo della dimensione del funzionamento di personalità che riguarda il "Senso di sé", che esercita effetti predittivi di segno negativo su tutti gli aspetti dell'uso dei *selfie*. In particolare, in presenza di un senso di sé più debole e frammentato gli adolescenti sono più propensi a utilizzare i *selfie* per scopi legati al rafforzamento di un senso identitario di appartenenza sociale, oppure come mezzi per convalidare sé stessi attraverso i feedback positivi degli altri. Questi risultati sembrano sostenere l'idea che, in presenza di una maggiore fragilità del sé, i *selfie* possano essere usati dagli adolescenti come strumenti di sperimentazione e manipolazione identitaria. In generale, comunque, le nostre analisi hanno mostrato che, nel complesso, il funzionamento di personalità è solo parzialmente e debolmente correlato sia con la frequenza che con le motivazioni d'uso dei *selfie*.

Considerando la nostra discussione fino a questo punto, possiamo osservare come il funzionamento di personalità degli adolescenti – così come è stato operativizzato dall'*Adolescent Personality Structure Questionnaire* (APS-Q) (Benzi et al., 2022) – sia in grado di predire in misura rilevante le manifestazioni di una serie di variabili che rappresentano indicatori più o meno diretti di sviluppo adattivo o disadattivo. Specificamente, in presenza di un funzionamento di personalità caratterizzato da bassa integrazione identitaria e bassa qualità delle relazioni oggettuali interiorizzate, osserviamo un livello di adattamento tendenzialmente più compromesso, caratterizzato da un grado inferiore di benessere psicologico, un più alto livello di sensibilità interpersonale, una maggiore tendenza a ricorrere a strategie disfunzionali di *coping* e un rischio più alto di sviluppare comportamenti di dipendenza dai social media.

Si tratta, in altre parole, di esiti disadattivi che oltre a influire negativamente sui processi di sviluppo, rendendo più complicato il superamento delle sfide evolutive in adolescenza, rischiano di consolidarsi in pattern via via sempre più rigidi e disfunzionali. Questo risultato è coerente con quanto trovato da Benzi et al. (2022), il cui lavoro ha messo in luce associazioni significative tra alcune dimensioni dell'APS-Q e il PID-5, che misura i tratti di personalità disadattivi secondo il modello alternativo dei disturbi di personalità (AMPD) del DSM-5. Precisamente, sono emerse correlazioni significative tra le dimensioni "Senso di sé" e "Accettazione di sé" dell'APS-Q e i tratti di personalità disadattivi riguardanti l'affettività negativa e il distacco. Ciò significa che le dimensioni del funzionamento di personalità che rappresentano l'integrazione identitaria hanno un impatto sui tratti individuali disadattivi che spiegano la labilità emotiva, l'ansia e l'insicurezza nella separazione (affettività negativa), oltre che il ritiro, l'anedonia e l'evitamento dell'intimità (distacco). Nel contempo, nel lavoro di Benzi et al. (2022) la dimensione del funzionamento di personalità che rappresenta la capacità di regolazione emotiva ("Aggressività") mostra correlazioni significative con i tratti disadattivi riguardanti l'antagonismo e la disinibizione, che descrivono tendenze individuali verso la manipolazione, l'inganno e la grandiosità (antagonismo), nonché verso l'irresponsabilità, l'impulsività e la distraibilità (disinibizione). Inoltre, le compromissioni a livello

del funzionamento interpersonale (riguardanti le relazioni con la famiglia e le relazioni con gli amici) risultano significativamente correlate ai tratti di ritiro, anedonia ed evitamento dell'intimità (distacco).

Se consideriamo le capacità dell'individuo di cercare e ricreare (non sempre consapevolmente) il proprio ambiente socio-relazionale di riferimento in modo egosintonicamente allineato alle proprie disposizioni interiori (Davis & Panksepp, 2011; Kernberg et al., 2000; Scarr & McCartney, 1983), è chiaro come certi pattern di funzionamento cognitivo, emotivo e comportamentale rischino di autoalimentarsi e di consolidarsi sempre di più nel corso del tempo, portando progressivamente a esiti disadattivi che, nel caso degli adolescenti, finiscono poi per riverberarsi negativamente sul processo di sviluppo personale e sulla possibilità di superare in modo efficace e adattivo le sfide evolutive che l'adolescenza porta con sé. Ne consegue un possibile cortocircuito che crea dinamiche disfunzionali e circoli viziosi che, in molti casi, rendono difficile l'adattamento sia in adolescenza, sia nelle fasi successive del ciclo di vita.

Per queste ragioni, capiamo bene come possa essere complicato e del tutto inefficace, in molti casi, consegnare agli adolescenti (e alle loro famiglie) facili ricette preconfezionate, in grado di garantire il benessere e uno sviluppo positivamente orientato. Sempre più spesso, infatti, anche nelle scuole, emerge la necessità di proporre ai ragazzi vari tipi di attività educative volte alla creazione di un maggiore senso di partecipazione, coinvolgimento e inclusione sociale all'interno del contesto-classe, in un clima di collaborazione e fiducia. Nonostante i buoni propositi, però, è necessario considerare le idiosincrasie individuali e tenere bene presente che, per alcuni adolescenti, persino gli stimoli sociali possono costituire fonti di stress e di disagio, anziché importanti risorse di sostegno. La stessa capacità di creare relazioni sociali mature e stabili, fondate sull'intimità e l'empatia, può essere compromessa a causa della presenza di rappresentazioni (di sé e degli altri) frammentate, oscillanti, parziali, poco integrate e fortemente instabili. In questi casi, infatti, non è raro osservare negli adolescenti una maggiore instabilità e disregolazione emotiva, insieme ad agiti più impulsivi e disfunzionali nei vari contesti socio-relazionali.

La stessa capacità di riflettere su sé stessi e di pensare al proprio futuro, investendo in piani e progetti formativi per la crescita personale e professionale (come nel caso della scelta della scuola), può essere per alcuni adolescenti un'impresa piuttosto complessa. La mancanza di auto-direzionalità, un senso di sé più frammentato e la percezione (in molti casi distorta) di non poter contare sull'aiuto degli altri significativi nei momenti di bisogno e di difficoltà possono rendere complicate e insormontabili situazioni apparentemente semplici. Senza considerare, poi, l'impatto che tutto questo può avere in termini di benessere, autostima e resilienza.

La questione è certamente molto complessa, ma quello che preme sottolineare è che quando si parla di sviluppo e, in questo caso, di adolescenza, bisogna cercare di adottare una visione quanto più articolata e complessa possibile, in cui molteplici fattori di stampo biologico, psicologico e sociale interagiscono definendo diverse traiettorie di sviluppo. I pattern di funzionamento personale, infatti, si definiscono nel corso del tempo e si organizzano assumendo diversi tipi di configurazioni già a partire dagli albori della traiettoria di sviluppo, affondando perciò le loro radici proprio nelle esperienze intersoggettive di natura diadica ed emotivo-affettiva che l'individuo esperisce nel contesto socio-ambientale con le figure di accudimento. Un processo, quindi, che nasce dal continuo interscambio tra il sistema disposizionale, emotivo-motivazionale e temperamentale dell'individuo (guidato biologicamente) e gli importanti apprendimenti nel contesto ambientale (fisico e sociale) di riferimento. È proprio dal complesso scambio tra queste dimensioni che prendono forma i tracciati su cui nel tempo vengono disegnate le diverse traiettorie di sviluppo personale. L'adolescenza, di fatto, prende forma da tutto ciò che si è sedimentato nel corso della storia di vita individuale durante il periodo infantile e costituisce, al tempo stesso, il tracciato-guida su cui verranno edificati i futuri adattamenti e le nuove acquisizioni in età adulta.

Similmente a quanto emerge dalle ricerche in campo neurobiologico sui modelli animali, "ci sono sempre più evidenze che i traumi emotivi e fisici precoci possano determinare lo sviluppo di circuiti cerebrali disfunzionali, che riflettono in parte i cambiamenti epigenetici derivanti dalle sfide della

vita, ma anche gli effetti transgenerazionali, legati soprattutto ai primi *stressors* incontrati nella vita” (Davis & Panksepp, 2018, trad. it. p. 270). Gli esiti negativi osservati e le distorsioni nelle traiettorie di sviluppo possono restare latenti per diverso tempo e comparire più tardivamente (anche in adolescenza e/o in età adulta) producendo effetti a cascata nei diversi processi di specializzazione e integrazione funzionale. Questo accade perché a essere compromessi sono soprattutto i *processi di base dominio-general* da cui prendono forma i successivi processi di modularizzazione e specializzazioni sinaptica (Karmiloff-Smith, 1992). Pertanto, tanto più le deviazioni dalle traiettorie di sviluppo compaiono in età precoce, quanto più è plausibile aspettarsi che gli effetti negativi sullo sviluppo siano capaci di estendersi trasversalmente alle diverse abilità funzionali e cognitive dell’individuo e ai moduli dominio-specifici dell’architettura cerebrale, inclusi ovviamente i processi che riguardano la costruzione dei pattern che definiscono il funzionamento di personalità.

Per riprendere un detto popolare molto efficace: “chi ben comincia è a metà dell’opera”. Questo significa che per poter affrontare in modo positivo e resiliente le sfide evolutive adolescenziali, è necessario percorrere traiettorie di sviluppo sano fin dall’inizio. Possibili deviazioni da queste traiettorie, specialmente in corrispondenza di alcuni *periodi sensibili* (Valenza & Turati, 2019), possono perturbare lo sviluppo del sistema cervello-mente-comportamento con esiti disadattivi che si rendono visibili e manifesti anche in fasi successive del ciclo di vita.

A questo proposito, seguendo un’impostazione che chiama in causa i concetti di plasticità cerebrale ed epigenesi probabilistica, osserviamo come le anomalie o le difficoltà che si verificano in adolescenza rispetto al processo di integrazione (a livello neuronale e/o cognitivo-rappresentazionale) possano essere spiegate in termini di deviazioni di percorso dalla traiettoria di sviluppo sano. Deviazioni, queste, che possono essere avvenute ben prima della pubertà, ma che per un certo periodo di tempo possono essere rimaste latenti, sfociando solo più tardi in manifestazioni disfunzionali osservabili e (in alcuni casi) di rilevanza clinica.

Specificamente, nel caso dello sviluppo della personalità i fallimenti nel processo di integrazione possono sfociare in funzionamenti patologici della personalità, caratterizzati da un'organizzazione strutturale che Otto Kernberg definisce *borderline* con "predominanza di segmenti negativi, aggressivi, persecutori dell'esperienza originaria [che], qualunque sia la sua origine, [...] impedisce l'integrazione dell'identità" (Kernberg, 2020, p. 74). In linea con la teoria delle relazioni oggettuali di Kernberg, infatti, "i fattori di rischio per lo sviluppo della diffusione dell'identità includono affetti negativi, impulsività e deficit di controllo [...] che possono verificarsi in combinazione con l'esposizione a traumi fisici o sessuali [...], l'abbandono o il caos familiare cronico caratteristico dell'attaccamento disorganizzato" (Normandin et al., 2023, p. 10). Proprio perché si tratta di pattern di funzionamento dal carattere strutturale e non transitorio, tutto questo potrebbe, a sua volta, stabilizzarsi nel corso della traiettoria di sviluppo in funzionamenti personali sempre più resistenti, rigidi e disfunzionali, caratterizzati da instabilità a livello emotivo, relazionale e identitario, con fluttuazioni dell'umore, frammentazioni nella percezione di sé e degli altri e disregolazione emotiva, nonché un generale disadattamento a livello del sé e delle relazioni interpersonali. Si tratta, in altre parole, di sviluppi potenzialmente patologici che, soprattutto di fronte ai compiti di sviluppo adolescenziali e alle tipiche turbolenze che questo periodo di vita comporta, potrebbero (in alcuni casi) dare luogo a gravi disturbi della personalità (Kernberg, 1976, 1984; Kernberg et al., 2000; Normandin et al., 2021; Normandin et al., 2023).

Insomma, comprendere i cambiamenti e le conquiste adolescenziali significa innanzitutto volgere lo sguardo all'indietro e tenere conto di cosa si sia sedimentato nel corso dell'intera traiettoria di sviluppo individuale, specialmente in riferimento al complesso processo di integrazione e sviluppo del sistema cervello-mente-comportamento. In adolescenza, gli aspetti di maturazione e sviluppo integrativo, sia sul piano identitario e cognitivo-rappresentazionale, sia rispetto ai processi di trasformazione e integrazione neuronale, sono decisamente importanti e centrali.

Per riprendere le parole di Siegel (2012, trad. it. pp. 109-110), l'adolescenza è un *cantiere dell'integrazione cerebrale* dove "il cervello, il corpo e il mondo sociale vengono intrecciati insieme a formare un tutto unico dalla corteccia prefrontale [...] [rendendo così possibile l'acquisizione e lo sviluppo di funzioni importanti come] l'autoconsapevolezza, la riflessione, la pianificazione, la capacità decisionale, l'empatia e persino la moralità, ossia la capacità di pensare al bene sociale, un bene più ampio, quindi, di quello strettamente individuale".

Favorire il benessere e l'adattamento degli adolescenti, dunque, significa sostenere i processi di integrazione (neuronale, rappresentazionale e relazionale), concependoli all'interno di una cornice teorico-interpretativa che consideri le diverse traiettorie di sviluppo e gli esiti evolutivi in termini di epigenesi probabilistica, per cui "il risultato dei processi di sviluppo, piuttosto che essere prespecificato e predeterminato, è probabilistico, poiché deriva da una costellazione di fattori connessi all'individuo e all'ambiente" (Valenza & Turati, 2019, p. 25). Perché, in fin dei conti, "la biologia detta le condizioni necessarie, ma non sufficienti allo sviluppo" (Rollo & Fogassi, 2018, p. 88).

Alla luce di tutte queste considerazioni, possiamo chiudere osservando che, in futuro, maggiori sforzi dovranno andare nella direzione di ottenere una migliore comprensione dei fattori di rischio e di protezione che intervengono nel corso dello sviluppo adolescenziale, così da poter identificare più chiaramente le traiettorie che deviano (o rischiano di deviare) dallo sviluppo sano.

Il presente lavoro ha cercato di andare proprio in questa direzione, sia pure con diversi limiti. Innanzitutto, il campione di adolescenti utilizzato nell'indagine non può essere considerato rappresentativo dell'intera popolazione di riferimento, almeno dal punto di vista socio-demografico. Sarebbe auspicabile, pertanto, ripetere le analisi ampliando il campione per aumentarne l'eterogeneità e cercare così di ottenere un migliore livello di rappresentatività della popolazione di riferimento. In secondo luogo, questo studio non ha preso in esame possibili interazioni tra le varie dimensioni del funzionamento di personalità e variabili strutturali come il genere e l'età. Studi futuri dovrebbe-

ro considerare anche questo aspetto del fenomeno per valutarne la possibile rilevanza. Tali studi dovrebbero anche estendere l'insieme dei correlati messi in relazione con il funzionamento di personalità, considerando variabili come gli stili di attaccamento, il temperamento e i tratti psicopatologici. Inoltre, dovrebbero esplorare l'esistenza di possibili effetti di mediazione ascrivibili ad alcune caratteristiche individuali come la grinta e la perseveranza, che hanno un impatto positivo sul raggiungimento degli obiettivi nel lungo periodo (Duckworth et al., 2007).

In conclusione, quando parliamo di adolescenza non dobbiamo pensare a essa come a una parentesi isolata, sospesa tra due mondi: quello infantile, ormai passato, e quello adulto che ancora non c'è. Si tratta, piuttosto, di un periodo del ciclo di vita ricco di profondi cambiamenti, dove "non fare niente" significa rinunciare alla possibilità di progettare interventi efficaci, in grado di migliorare il benessere e la qualità di vita degli adolescenti (e delle loro famiglie). In qualità di genitori, insegnanti, educatori e psicologi, dobbiamo interrogarci sulla questione adolescenziale considerandone la complessità e la molteplicità dei fattori in gioco, con il duplice intento di rinsaldare il legame intergenerazionale tra gli adolescenti e gli adulti e di costituire un'alleanza tra le diverse agenzie educative implicate, all'interno di un chiaro patto di corresponsabilità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Acock, A. C. (2013). *Discovering structural equation modeling using Stata* (2^a ed.). Stata Press.
- Aldrich, N. J., Chen, J., & Alfieri, L. (2021). Evaluating associations between parental mind-mindedness and children's developmental capacities through meta-analysis. *Developmental Review, 60*, 100946.
- Amini, F., Lewis, T., Lannon, R., Louie, A., Baumbacher, G., McGuinness, T., & Schiff, E. Z. (1996). Affect, attachment, memory: Contributions toward psychobiologic integration. *Psychiatry, 59*(3), 213–239.
- Ammaniti, M., & Ferrari, P. F. (2020). *Il corpo non dimentica. L'Io motorio e lo sviluppo della relazionalità*. Raffaello Cortina Editore.
- Ammaniti, M., & Fontana, A. (2009). Pattern emergenti e disturbi di personalità in adolescenza: il contributo del Manuale Diagnostico Psicodinamico. *Infanzia e adolescenza, 8*(2), 72–84.
- Ammaniti, M., & Gallese, V. (2014). *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Raffaello Cortina Editore.
- Anacker, C., O'Donnell, K. J., & Meaney, M. J. (2014). Early life adversity and the epigenetic programming of hypothalamic-pituitary-adrenal function. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 16*(3), 321–333.
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric

- disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252–262.
- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R., & Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2013(9), 449–461.
- Balakrishnan, J., & Griffiths, M. D. (2018). An exploratory study of “selfitis” and the development of the Selfitis Behavior Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(3), 722–736.
- Benzi, I. M. A., Fontana, A., Di Pierro, R., Perugini, M., Cipresso, P., Madeddu, F., Clarkin, J. F., & Preti, E. (2022). Assessment of personality functioning in adolescence: Development of the Adolescent Personality Structure Questionnaire. *Assessment*, 29(4), 668–685.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry*, 130(3), 201–210.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Volume 1: Attachment* (2^a ed.). Basic Books. Trad. it. *Attaccamento e perdita. Volume 1: L'attaccamento alla madre* (2^a ed.). (1999). Bollati Boringhieri.
- Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23(3), 341–351.
- Branje, S. (2022). Adolescent identity development in context. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101286.
- Branje, S., De Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908–927.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2^a ed.). The Guilford Press.
- Caligor, E., Clarkin, J. F., & Sowislo, J. F. (2022). Levels of personality organization: Theoretical background and clinical applications. In R. E. Feinstein (a cura di), *Personality disorders* (pp. 33–57). Oxford University Press.

- Carvalho, S., Fregni, F., & Brunoni, A. (2018). Study population. In F. Fregni & B. M. W. Illigens (a cura di), *Critical thinking in clinical research: Applied theory and practice using case studies* (pp. 45–67). Oxford University Press.
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28(1), 62–77.
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1995). The continuity of maladaptive behavior: From description to understanding in the study of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (a cura di), *Developmental psychopathology. Volume 2: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 472–511). Wiley.
- Caspi, A., & Roberts, B. W. (1999). Personality change and continuity across the life course. In L. A. Pervin & O. P. John (a cura di), *Handbook of personality: Theory and research* (2^a ed., pp. 300–326). The Guilford Press.
- Challinor, K. L., Mond, J., Stephen, I. D., Mitchison, D., Stevenson, R. J., Hay, P., & Brooks, K. R. (2017). Body size and shape misperception and visual adaptation: An overview of an emerging research paradigm. *Journal of International Medical Research*, 45(6), 2001–2008.
- Christie, D., & Viner, R. (2005). Adolescent development. *BMJ*, 330(7486), 301–304.
- Cohen, A. N., Hammen, C., Henry, R. M., & Daley, S. E. (2004). Effects of stress and social support on recurrence in bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders*, 82(1), 143–147.
- Confalonieri, E., & Grazzani, I. (2021). *Adolescenza e compiti di sviluppo* (3^a ed.). Unicopli.
- Costa Jr., P. T., & McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359.
- Crocetti, E., Cherubini, E., & Palmonari, A. (2011). Percezione di sostegno sociale e stili di identità in adolescenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 15(2), 353–378.

- Crocetti, E., Prati, F., & Rubini, M. (2018). The interplay of personal and social identity. *European Psychologist, 23*(4), 300–310.
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Willbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature, 554*(7693), 441–450.
- Damasio, A. R., Grabowski, T. J., Bechara, A., Damasio, H., Ponto, L. L. B., Parvizi, J., & Hichwa, R. D. (2000). Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nature Neuroscience, 3*(10), 1049–1056.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 13–24.
- Dattalo, P. (2013). *Analysis of multiple dependent variables*. Oxford University Press.
- Davis, K. L., & Panksepp, J. (2011). The brain's emotional foundations of human personality and the Affective Neuroscience Personality Scales. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 35*(9), 1946–1958.
- Davis, K. L., & Panksepp, J. (2018). *The emotional foundations of personality: A neurobiological and evolutionary approach*. W. W. Norton & Company. Trad. it. Panksepp, J., & Davis, K. L. (2020). *I fondamenti emotivi della personalità. Un approccio neurobiologico ed evoluzionistico*. Raffaello Cortina Editore.
- De Bellis, M. D. (2001). Developmental traumatology: The psychobiological development of maltreated children and its implications for research, treatment, and policy. *Development and Psychopathology, 13*(3), 539–564.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1–48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2014). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (a cura di), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 590–613). The Guilford Press.
- Di Fabio, A., & Busoni, L. (2008). Misurare il supporto sociale percepito: proprietà psicometriche della Multidimensional Scale of Perceived Social

- Support (MSPSS) in un campione di studenti universitari. *Risorsa Uomo: Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione*, 14(3), 339–350.
- Di Pellegrino, G. (2012). Meccanismi di plasticità neurale dopo lesione cerebrale. In E. Làdavas (a cura di), *La riabilitazione neuropsicologica* (pp. 11–27). il Mulino.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Dumontheil, I. (2014). Development of abstract thinking during childhood and adolescence: The role of rostral lateral prefrontal cortex. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 10, 57–76.
- Eder, R. A., & Mangelsdorf, S. C. (1997). The emotional basis of early personality development: Implications for the emergent self-concept. In R. Hogan, J. A. Johnson & S. R. Briggs (a cura di), *Handbook of personality psychology* (pp. 209–240). Academic Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200.
- Elia, C., Karamanos, A., Silva, M. J., O'Connor, M., Lu, Y., Dregan, A., Huang, P., O'Keeffe, M., Cruickshank, J. K., Enayat, E. Z., & altri. (2020). Weight misperception and psychological symptoms from adolescence to young adulthood: Longitudinal study of an ethnically diverse UK cohort. *BMC Public Health*, 20, 712.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56–121.
- Ernst, M., Pine, D. S., & Hardin, M. (2006). Triadic model of the neurobiology of motivated behavior in adolescence. *Psychological Medicine*, 36(3), 299–312.
- Fadda, R., Lucarelli, L., & Parisi, M. (2014). Interazioni madre-bambino e competenze socio-comunicative nell'infanzia. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18(3), 377–402.
- Ferrari, L., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2014). Psicologia positiva e preadolescenza. In S. Soresi & L. Nota (a cura di), *La psicologia positiva a*

- scuola e nei contesti formativi. *Strumenti e contributi di ricerca* (pp. 21–34). Hogrefe.
- Flynn, D. M., & Chow, P. (2017). Self-efficacy, self-worth and stress. *Education*, 138(1), 83–88.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679–700.
- Fontana, A., Ammaniti, M., & Nicolais, G. (2014). La valutazione del disturbo borderline di personalità in adolescenza: il contributo dell'IPOP-A. *Infanzia e Adolescenza*, 13(1), 31–43.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Gabriel, E. T., Oberger, R., Schmoeger, M., Deckert, M., Vockh, S., Auff, E., & Willinger, U. (2021). Cognitive and affective Theory of Mind in adolescence: Developmental aspects and associated neuropsychological variables. *Psychological Research*, 85, 533–553.
- Gallagher, R. V., McLean, K. C., & Syed, M. (2017). An integrated developmental model for studying identity content in context. *Developmental Psychology*, 53(11), 2011–2022.
- Goldstein, K. (2018). *APA Dictionary of Psychology: abstract attitude*. Recuperato dicembre 20, 2023, da <https://dictionary.apa.org/abstract-attitude>.
- Graham, J. E., Christian, L. M., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2007). Close relationships and immunity. In R. Ader (a cura di), *Psychoneuroimmunology* (4^a ed., pp. 781–798). Elsevier.
- Graziani, A. R. (2011). Lo sviluppo morale. In A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (3^a ed., pp. 129–146). il Mulino.
- Grazzani, I. (2014). *Psicologia dello sviluppo emotivo* (2^a ed.). il Mulino.
- Greenough, W. T., Black, J. E., & Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development*, 58(3), 539–559.
- Gremigni, P., Baldi Cosseddu, E., & Ricci Bitti, P. E. (2003). Coping emozionale negativo in adolescenza: uno strumento di screening. *Psicologia della Salute*, 6(1), 105–116.

- Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191–197.
- Griffiths, M. D. (2013). Social networking addiction: Emerging themes and issues. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 4(5), e118.
- Guyer, A. E. (2020). Adolescent psychopathology: The role of brain-based diatheses, sensitivities, and susceptibilities. *Child Development Perspectives*, 14(2), 104–109.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8^a ed.). Cengage Learning.
- Hariri, A. R., Bookheimer, S. Y., & Mazziotta, J. C. (2000). Modulating emotional responses: Effects of a neocortical network on the limbic system. *NeuroReport*, 11(1), 43–48.
- Hörz-Sagstetter, S., Caligor, E., Preti, E., Stern, B. L., De Panfilis, C., & Clarkin, J. F. (2018). Clinician-guided assessment of personality using the Structural Interview and the Structured Interview of Personality Organization (STIPO). *Journal of Personality Assessment*, 100(1), 30–42.
- Immordino-Yang, M. H., Christodoulou, J. A., & Singh, V. (2012). Rest is not idleness: Implications of the brain's default mode for human development and education. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 352–364.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.
- Jann, B. (2019). *heatplot: Stata module to create heat plots and hexagon plots*. Statistical Software Components S458598, Boston College Department of Economics, revised 27 Aug 2021. Recuperato gennaio 15, 2024, da <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s458598.html>
- Jann, B. (2022). *violinplot: Stata module to draw violin plots*. Statistical Software Components S459132, Boston College Department of Economics, revised 15 Feb 2024. Recuperato febbraio 15, 2024, da <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s459132.html>
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. The MIT Press.

- Kernberg, O. F. (1976). *Object relations theory and clinical psychoanalysis*. Jason Aronson. Trad. it. *Teoria della relazione oggettuale e clinica psicoanalitica*. (1980). Bollati Boringhieri.
- Kernberg, O. F. (1984). *Severe personality disorders*. Yale University Press. Trad. it. *Disturbi gravi della personalità*. (1987). Bollati Boringhieri.
- Kernberg, O. F. (2016). What is personality? *Journal of Personality Disorders*, 30(2), 145–156.
- Kernberg, O. F. (2020). Correlati neurobiologici della teoria delle relazioni oggettuali. *Setting. Quaderni dell'Associazione di Studi Psicoanalitici*, (44), 41–77.
- Kernberg, O. F., & Caligor, E. (2005). A psychoanalytic theory of personality disorders. In M. F. Lenzenweger & J. F. Clarkin (a cura di), *Major theories of personality disorder* (2^a ed., pp. 114–156). The Guilford Press.
- Kernberg, P. F., Weiner, A. S., & Bardenstein, K. K. (2000). *Personality disorders in children and adolescents*. Basic Books. Trad. it. *I disturbi della personalità nei bambini e negli adolescenti*. (2001). Giovanni Fioriti Editore.
- Khalaf, A. M., Alubied, A. A., Khalaf, A. M., & Rifaey, A. A. (2023). The impact of social media on the mental health of adolescents and young adults: A systematic review. *Cureus*, 15(8), e42990.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5^a ed.). The Guilford Press.
- Lavelli, M. (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Raffaello Cortina Editore.
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-h study of positive youth development: A view of the issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 567–570.
- Levy, K. N., Clarkin, J. F., Yeomans, F. E., Scott, L. N. ., Wasserman, R. H., & Kernberg, O. F. (2006). The mechanisms of change in the treatment of borderline personality disorder with transference focused psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 62(4), 481–501.

- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavioral Research Methods*, 48(3), 936–949.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (a cura di), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 520–554). The Guilford Press.
- Macchi Cassia, V., Simion, F., & Umiltà, C. (2001). Face preference at birth: The role of an orienting mechanism. *Developmental Science*, 4(1), 101–108.
- Marshall, W. A., & Tanner, J. M. (1986). Puberty. In F. Falkner & J. M. Tanner (a cura di), *Human growth: A comprehensive treatise. Volume 2: Postnatal growth neurobiology* (pp. 171–209). Springer Science+Business Media.
- Marszalek, J. M., Barber, C., Kohlhart, J., & Cooper, B. H. (2011). Sample size in psychological research over the past 30 years. *Perceptual and Motor Skills*, 112(2), 331–348.
- Masillo, A., Valmaggia, L. R., Lanna, A., Brandizzi, M., Lindau, J. F., Curto, M., Solfanelli, A., Kotzalidis, G. D., Patanè, M., Godeas, L., Leccisi, D., Girardi, P., & Fiori Nastro, P. (2014). Validation of the Italian version of interpersonal sensitivity measure (IPSM) in adolescents and young adults. *Journal of Affective Disorders*, 156, 164–170.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238.
- McKnight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39(6), 677–687.
- Mehmetoglu, M. (2015a). *condisc: Stata module to perform convergent and discriminant validity assessment in CFA*. Statistical Software Components S458003, Boston College Department of Economics. Recuperato

- gennaio 14, 2024, da <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s458003.html>
- Mehmetoglu, M. (2015b). *relicoeff: Stata module to compute Raykov's factor reliability coefficient*. Statistical Software Components S458000, Boston College Department of Economics. Recuperato gennaio 14, 2024, da <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s458000.html>
- Mehmetoglu, M., & Jakobsen, G. (2022). *Applied statistics using Stata: A guide for the social sciences* (2^a ed.). Sage.
- Meins, E., & Fernyhough, C. (2015). *Mind-mindedness coding manual, version 2.2* [Unpublished manuscript. University of York, York, UK].
- Meltzoff, A. N. (2007). 'Like me': A foundation for social cognition. *Developmental Science*, 10(1), 126–134.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1997). Explaining facial imitation: A theoretical model. *Infant and Child Development*, 6(3-4), 179–192.
- Mesulam, M.-M. (2000). *Principles of behavioral and cognitive neurology* (2^a ed.). Oxford University Press.
- Monacis, L., De Palo, V., Griffiths, M. D., & Sinatra, M. (2017). Social networking addiction, attachment style, and validation of the Italian version of the Bergen Social Media Addiction Scale. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(2), 178–186.
- Monacis, L., Griffiths, M. D., Limone, P., Sinatra, M., & Servidio, R. (2020). Selfitis behavior: Assessing the Italian version of the Selfitis Behavior Scale and its mediating role in the relationship of dark traits with social media addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5738.
- Montag, C., & Panksepp, J. (2017). Primary emotional systems and personality: An evolutionary perspective. *Frontiers in Psychology*, 8, 464.
- Moreira, P. A. S., Cloninger, C. R., Dinis, L., Sá, L., Oliveira, J. T., Dias, A., & Oliveira, J. (2015). Personality and well-being in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 5, 1494.
- Morton, J., & Johnson, M. H. (1991). CONSPEC and CONLERN: A two-process theory of infant face recognition. *Psychological Review*, 98(2), 164–181.

- Moshman, D. (1998). Cognitive development beyond childhood. In D. Kuhn & R. Siegler (a cura di), *Handbook of child psychology. Volume 2: Cognition, perception, and language* (5^a ed., pp. 947–978). Wiley.
- Munakata, Y., Casey, B. J., & Diamond, A. (2004). Developmental cognitive neuroscience: Progress and potential. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(3), 122–128.
- Nava, E., & Bottari, D. (2019). Esperienze atipiche nel corso dello sviluppo. In E. Valenza & C. Turati (a cura di), *Promuovere lo sviluppo della mente. Un approccio neurocostruttivista* (pp. 129–157). il Mulino.
- Nelson, E. E., Leibenluft, E., McClure, E. B., & Pine, D. S. (2005). The social re-orientation of adolescence: A neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine*, 35(2), 163–174.
- Neumark-Sztainer, D., Bauer, K. W., Friend, S., Hannan, P. J., Story, M., & Berge, J. M. (2010). Family weight talk and dieting: How much do they matter for body dissatisfaction and disordered eating behaviors in adolescent girls? *Journal of Adolescent Health*, 47(3), 270–276.
- Normandin, L., Ensink, K., Weiner, A., & Kernberg, O. F. (2021). *Transference-focused psychotherapy for adolescents with severe personality disorders*. American Psychiatric Association. Trad. it. *Adolescenti con gravi disturbi di personalità. La psicoterapia focalizzata sul transfert*. (2022). Raffaello Cortina Editore.
- Normandin, L., Weiner, A., & Ensink, K. (2023). An integrated developmental approach to personality disorders in adolescence: Expanding Kernberg's object relations theory. *American Journal of Psychotherapy*, 76(1), 9–14.
- Palmonari, A., & Crocetti, E. (2011). Identità e concetto di sé. In A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (3^a ed., pp. 67–90). il Mulino.
- Panksepp, J. (2006). The core emotional systems of the mammalian brain: The fundamental substrates of human emotions. In J. Corrigan, H. Payne & H. Wilkinson (a cura di), *About a body: Working with the embodied mind in psychotherapy* (pp. 14–32). Routledge.

- Paus, T., Collins, D. L., Evans, A. C., Leonard, G., Pike, B., & Zijdenbos, A. (2001). Maturation of white matter in the human brain: A review of magnetic resonance studies. *Brain Research Bulletin*, *54*(3), 255–266.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, *1*(4), 515–526.
- Ramos, C., Pereira, A. F., Feher, A., & Baptista, J. (2023). How does sensitivity influence early executive function? A critical review on hot and cool processes. *Infant Behavior and Development*, *73*, 101895.
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, *21*(2), 173–184.
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É., & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, *17*(3), 354–373.
- Riva, F., Triscoli, C., Lamm, C., Carnaghi, A., & Silani, G. (2016). Emotional egocentricity bias across the life-span. *Frontiers in Aging Neuroscience*, *8*, 74.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina Editore.
- Robitzsch, A. (2020). Why ordinal variables can (almost) always be treated as continuous variables: Clarifying assumptions of robust continuous and ordinal factor analysis estimation methods. *Frontiers in Education*, *5*, 589965.
- Robitzsch, A. (2022). On the bias in confirmatory factor analysis when treating discrete variables as ordinal instead of continuous. *Axioms*, *11*(4), 162.
- Rollo, D. (2005). *Breve dizionario di psicologia dello sviluppo e dell'educazione*. Carocci.
- Rollo, D., & Fogassi, L. (2018). *L'altro sono io. I neuroni specchio nello sviluppo dell'uomo. Cosa sono e a cosa servono*. San Paolo.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069–1081.

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Sander, L. (2007). *Sistemi viventi. L'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza*. Raffaello Cortina Editore.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (a cura di), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399–419). Sage.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228.
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype → environment effects. *Child Development*, 54(2), 424–435.
- Schilder, P. (1935). *The image and appearance of the human body: Studies in the constructive energies of the psyche*. K. Paul, Trench, Trubner & co. Trad. it. *Immagine di sé e schema corporeo*. (2019). Pgreco.
- Sergerie, K., Chochol, C., & Armony, J. L. (2008). The role of the amygdala in emotional processing: A quantitative meta-analysis of functional neuroimaging studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 32(4), 811–830.
- Shen, W., Kiger, T. B., Davies, S. E., Rasch, R. L., Simon, K. M., & Ones, D. S. (2011). Samples in applied psychology: Over a decade of research in review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 1055–1064.
- Siegel, D. J. (2012). *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain*. Jeremy P. Tarcher/Penguin. Trad. it. *La mente adolescente*. (2013). Raffaello Cortina Editore.
- Siegel, D. J. (2014). *The ESSENCE of adolescence*. Recuperato dicembre 15, 2023, da <https://drdansiegel.com/the-essence-of-adolescence>.
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (3^a ed.). The Guilford Press. Trad. it. *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale* (3^a ed.). (2021). Raffaello Cortina Editore.

- Šimić, G., Tkalčić, M., Vukić, V., Mulc, D., Španić, E., Šagud, M., Olucha-Bordonau, F. E., Vukšić, M., & R. Hof, P. (2021). Understanding emotions: Origins and roles of the amygdala. *Biomolecules*, *11*(6), 823.
- Sirigatti, S., Stefanile, C., Giannetti, E., Iani, L., Penzo, I., & Mazzeschi, A. (2009). Assessment of factor structure of Ryff's Psychological Well-Being Scales in Italian adolescents. *Bollettino di Psicologia Applicata*, *56*(259), 30–50.
- Somerville, L. H., Jones, R. M., & Casey, B. J. (2010). A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and Cognition*, *72*(1), 124–133.
- Sowell, E. R., Trauner, D. A., Gamst, A., & Jernigan, T. L. (2002). Development of cortical and subcortical brain structures in childhood and adolescence: A structural MRI study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *44*(1), 4–16.
- Speltini, G. (2011). Pubertà e sviluppo fisico. In A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (3^a ed., pp. 91–105). il Mulino.
- StataCorp. (2023a). *Stata 18 structural equation modeling reference manual*. Stata Press.
- StataCorp. (2023b). *Stata statistical software: Release 18*.
- Steiberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, *28*(1), 78–106.
- Sturman, D. A., & Moghaddam, B. (2011). The neurobiology of adolescence: Changes in brain architecture, functional dynamics, and behavioral tendencies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *35*(8), 1704–1712.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, *19*(2), 93–105.
- Tanner, J. L., Arnett, J. J., & Leis, J. A. (2009). Emerging adulthood: Learning and development during the first stage of adulthood. In M. C. Smith & N. DeFrates-Densch (a cura di), *Handbook of research on adult learning and development* (pp. 34–67). Routledge.

- Tarr, M. J., & Gauthier, I. (2000). FFA: A flexible fusiform area for subordinate-level visual processing automatized by expertise. *Nature Neuroscience*, 3(8), 764–769.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, self, conscience. In N. Eisenberg (a cura di), *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development* (6^a ed., pp. 24–98). Wiley.
- Toselli, S., Grigoletto, A., Zaccagni, L., Rinaldo, N., Badicu, G., Grosz, W. R., & Campa, F. (2021). Body image perception and body composition in early adolescents: A longitudinal study of an Italian cohort. *BMC Public Health*, 21, 1381.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (a cura di), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 321–347). Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3–48.
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17(1), 1–13.
- Valenza, E. (2019). Indicatori precoci di sviluppo atipico. In E. Valenza & C. Turati (a cura di), *Promuovere lo sviluppo della mente. Un approccio neurocostruttivista* (pp. 81–108). il Mulino.
- Valenza, E., & Turati, C. (2019). Una nuova scienza dello sviluppo della mente umana. In E. Valenza & C. Turati (a cura di), *Promuovere lo sviluppo della mente. Un approccio neurocostruttivista* (pp. 15–54). il Mulino.
- Vandekerckhove, M., Bulnes, L. C., & Panksepp, J. (2014). The emergence of primary anoetic consciousness in episodic memory. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, 210.

- Vetter, N. C., Drauschke, M., Thieme, J., & Altgassen, M. (2018). Adolescent basic facial emotion recognition is not influenced by puberty or own-age bias. *Frontiers in Psychology, 9*, 956.
- Voelker, D. K., Reel, J. J., & Greenleaf, C. (2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 6*, 149–158.
- Volman, I., Roelofs, K., Koch, S., Verhagen, L., & Toni, I. (2011). Anterior prefrontal cortex inhibition impairs control over social emotional actions. *Current Biology, 21*(20), 1766–1770.
- Webb, H. J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). The role of friends and peers in adolescent body dissatisfaction: A review and critique of 15 years of research. *Journal of Research on Adolescence, 24*(4), 564–590.
- Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., Dolan, R. J., & Blakemore, S.-J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition, 22*(1), 264–271.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100.
- World Health Organization. (2021). *Mental health of adolescents*. Recuperato dicembre 5, 2023, da <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.
- Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology, 17*(2), 251–257.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30–41.
- Zupan, B., & Eskritt, M. (2023). Facial and vocal emotion recognition in adolescence: A systematic review. *Adolescent Research Review, 1*–25.

APPENDICE

OUTPUT STATA MODELLI SEM

In questa appendice è riportato, in forma opportunamente abbreviata, l'output Stata utilizzato per costruire le figure del Capitolo 5.

Ryff's Psychological Well-Being Scale

	Satorra-Bentler					
Standardized	Coefficient	std. err.	z	P> z	[90% conf. interval]	

Accettazione di sé (R2 = 0.566)						
Senso_Sé	0.135	0.055	2.441	0.015	0.044	0.226
Accett_Sé	0.473	0.044	10.670	0.000	0.400	0.545
Inv_Ob	0.152	0.049	3.079	0.002	0.071	0.233
Sex	0.074	0.045	1.660	0.097	0.001	0.147
Aggress	0.009	0.052	0.179	0.858	-0.076	0.094
Rel_Fam	0.246	0.039	6.370	0.000	0.183	0.310
Rel_Amici	0.033	0.043	0.761	0.447	-0.038	0.103

Relazioni positive con gli altri (R2 = 0.542)						
Senso_Sé	0.057	0.063	0.903	0.366	-0.046	0.160
Accett_Sé	0.102	0.059	1.737	0.082	0.005	0.199
Inv_Ob	0.043	0.059	0.726	0.468	-0.054	0.140
Sex	0.042	0.058	0.726	0.468	-0.053	0.138
Aggress	-0.107	0.061	-1.765	0.078	-0.207	-0.007
Rel_Fam	0.097	0.051	1.923	0.054	0.014	0.181
Rel_Amici	0.658	0.045	14.495	0.000	0.583	0.732

Autonomia (R2 = 0.347)						
Senso_Sé	0.139	0.067	2.077	0.038	0.029	0.249
Accett_Sé	0.312	0.064	4.893	0.000	0.207	0.417
Inv_Ob	0.125	0.062	2.024	0.043	0.023	0.227
Sex	0.167	0.060	2.768	0.006	0.068	0.267
Aggress	0.282	0.065	4.366	0.000	0.176	0.388
Rel_Fam	0.141	0.049	2.865	0.004	0.060	0.222
Rel_Amici	-0.017	0.060	-0.279	0.780	-0.115	0.082

Padronanza dell'ambiente (R2 = 0.387)						
Senso_Sé	0.260	0.069	3.770	0.000	0.147	0.374
Accett_Sé	0.120	0.062	1.937	0.053	0.018	0.223
Inv_Ob	0.370	0.057	6.548	0.000	0.277	0.463
Sex	-0.041	0.060	-0.685	0.494	-0.140	0.058
Aggress	0.148	0.059	2.502	0.012	0.051	0.245
Rel_Fam	0.147	0.054	2.738	0.006	0.059	0.235
Rel_Amici	0.073	0.061	1.186	0.235	-0.028	0.173

Scopo nella vita (R2 = 0.464)						
Senso_Sé	0.008	0.078	0.101	0.920	-0.120	0.135
Accett_Sé	0.183	0.071	2.566	0.010	0.066	0.301
Inv_Ob	0.549	0.062	8.927	0.000	0.448	0.651
Sex	-0.040	0.062	-0.634	0.526	-0.142	0.063
Aggress	0.064	0.068	0.936	0.349	-0.048	0.175
Rel_Fam	0.120	0.059	2.035	0.042	0.023	0.218
Rel_Amici	0.041	0.060	0.689	0.491	-0.057	0.140

Crescita personale (R2 = 0.316)						
Senso_Sé	-0.386	0.081	-4.770	0.000	-0.519	-0.253
Accett_Sé	0.368	0.081	4.555	0.000	0.235	0.501
Inv_Ob	0.200	0.077	2.594	0.009	0.073	0.327
Sex	0.143	0.070	2.038	0.042	0.028	0.258
Aggress	-0.175	0.069	-2.513	0.012	-0.289	-0.060
Rel_Fam	0.224	0.057	3.922	0.000	0.130	0.318
Rel_Amici	0.112	0.061	1.855	0.064	0.013	0.212

Interpersonal Sensitivity Measure

	Satorra-Bentler					
Standardized	Coefficient	std. err.	z	P> z	[90% conf. interval]	

Consap_Inter (R2 = 0.383)						
Senso_Sé	-0.183	0.056	-3.255	0.001	-0.275	-0.090
Accett_Sé	-0.552	0.056	-9.854	0.000	-0.644	-0.460
Inv_Ob	0.042	0.055	0.779	0.436	-0.047	0.132
Sex	-0.019	0.055	-0.343	0.731	-0.110	0.072
Aggress	-0.080	0.054	-1.481	0.139	-0.168	0.009
Rel_Fam	0.081	0.043	1.878	0.060	0.010	0.152
Rel_Amici	0.044	0.047	0.931	0.352	-0.034	0.122

Ansia_Separ (R2 = 0.647)						
Senso_Sé	-0.465	0.060	-7.695	0.000	-0.564	-0.365
Accett_Sé	-0.506	0.055	-9.172	0.000	-0.597	-0.416
Inv_Ob	0.047	0.053	0.891	0.373	-0.040	0.135
Sex	-0.015	0.053	-0.284	0.776	-0.103	0.072
Aggress	-0.031	0.049	-0.642	0.521	-0.112	0.049
Rel_Fam	-0.020	0.041	-0.491	0.623	-0.088	0.048
Rel_Amici	-0.002	0.047	-0.044	0.965	-0.079	0.075

Timidezza (R2 = 0.262)						
Senso_Sé	-0.018	0.064	-0.278	0.781	-0.124	0.088
Accett_Sé	-0.201	0.064	-3.151	0.002	-0.306	-0.096

Inv_Ob		0.007	0.061	0.122	0.903	-0.093	0.108
Sex		-0.132	0.054	-2.429	0.015	-0.221	-0.043
Aggress		-0.420	0.057	-7.422	0.000	-0.513	-0.327
Rel_Fam		-0.175	0.047	-3.698	0.000	-0.253	-0.097
Rel_Amici		0.080	0.051	1.569	0.117	-0.004	0.164

IoIn_Fragile (R2 = 0.411)							
Senso_Sé		-0.154	0.065	-2.385	0.017	-0.260	-0.048
Accett_Sé		-0.186	0.063	-2.969	0.003	-0.289	-0.083
Inv_Ob		-0.086	0.060	-1.429	0.153	-0.184	0.013
Sex		-0.191	0.057	-3.356	0.001	-0.285	-0.097
Aggress		0.269	0.055	4.853	0.000	0.178	0.360
Rel_Fam		-0.158	0.043	-3.649	0.000	-0.229	-0.087
Rel_Amici		-0.190	0.051	-3.694	0.000	-0.274	-0.105

Scala di coping C14-A

Standardized		Satorra-Bentler				[90% conf. interval]	
		Coefficient	std. err.	z	P> z		

Ric_SuppSoc (R2 = 0.481)							
Senso_Sé		-0.034	0.058	-0.578	0.563	-0.130	0.062
Accett_Sé		0.211	0.056	3.769	0.000	0.119	0.304
Inv_Ob		-0.050	0.061	-0.808	0.419	-0.151	0.051
Sex		-0.018	0.059	-0.300	0.764	-0.114	0.079
Aggress		-0.019	0.056	-0.329	0.742	-0.111	0.074
Rel_Fam		0.329	0.046	7.189	0.000	0.254	0.405
Rel_Amici		0.546	0.046	11.786	0.000	0.470	0.622

RispEmoz_Neg (R2 = 0.554)							
Senso_Sé		-0.532	0.068	-7.867	0.000	-0.643	-0.421
Accett_Sé		-0.181	0.060	-3.013	0.003	-0.279	-0.082
Inv_Ob		-0.077	0.059	-1.303	0.193	-0.174	0.020
Sex		0.209	0.060	3.473	0.001	0.110	0.308
Aggress		0.137	0.061	2.238	0.025	0.036	0.237
Rel_Fam		0.116	0.052	2.243	0.025	0.031	0.200
Rel_Amici		0.041	0.053	0.769	0.442	-0.047	0.129

Rinuncia (R2 = 0.319)							
Senso_Sé		-0.228	0.073	-3.118	0.002	-0.348	-0.108
Accett_Sé		-0.173	0.067	-2.572	0.010	-0.284	-0.062
Inv_Ob		-0.250	0.065	-3.835	0.000	-0.357	-0.143
Sex		-0.024	0.061	-0.398	0.691	-0.124	0.076
Aggress		-0.068	0.067	-1.012	0.312	-0.178	0.042
Rel_Fam		-0.181	0.054	-3.357	0.001	-0.269	-0.092
Rel_Amici		0.029	0.058	0.502	0.616	-0.067	0.125

Distrazione (R2 = 0.595)							
Senso_Sé		-0.126	0.080	-1.586	0.113	-0.257	0.005
Accett_Sé		0.024	0.081	0.296	0.767	-0.109	0.157
Inv_Ob		0.767	0.073	10.466	0.000	0.647	0.888
Sex		0.003	0.079	0.041	0.967	-0.126	0.133
Aggress		0.159	0.078	2.036	0.042	0.030	0.287
Rel_Fam		-0.010	0.067	-0.148	0.883	-0.120	0.100

Rel_Amici	0.149	0.079	1.893	0.058	0.020	0.279
-----------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Multidimensional Scale of Perceived Social Support

Standardized	Satorra-Bentler					
Coefficient	std. err.	z	P> z	[90% conf. interval]		
Famiglia (R2 = 0.717)						
Senso_Sé	-0.032	0.045	-0.720	0.471	-0.105	0.041
Accett_Sé	-0.052	0.040	-1.292	0.196	-0.117	0.014
Inv_Ob	0.093	0.036	2.578	0.010	0.034	0.153
Sex	0.028	0.034	0.832	0.405	-0.028	0.085
Aggress	-0.077	0.042	-1.853	0.064	-0.145	-0.009
Rel_Fam	0.829	0.024	35.132	0.000	0.790	0.868
Rel_Amici	-0.075	0.034	-2.205	0.027	-0.131	-0.019
Amici (R2 = 0.546)						
Senso_Sé	-0.129	0.055	-2.352	0.019	-0.220	-0.039
Accett_Sé	0.105	0.054	1.927	0.054	0.015	0.195
Inv_Ob	0.051	0.050	1.011	0.312	-0.032	0.134
Sex	-0.002	0.049	-0.044	0.965	-0.082	0.078
Aggress	-0.076	0.053	-1.429	0.153	-0.163	0.011
Rel_Fam	0.118	0.044	2.709	0.007	0.046	0.190
Rel_Amici	0.714	0.039	18.437	0.000	0.651	0.778
Altri_Sign (R2 = 0.176)						
Senso_Sé	-0.189	0.066	-2.853	0.004	-0.298	-0.080
Accett_Sé	0.082	0.062	1.323	0.186	-0.020	0.183
Inv_Ob	-0.028	0.056	-0.502	0.616	-0.120	0.064
Sex	0.068	0.060	1.119	0.263	-0.032	0.167
Aggress	-0.114	0.065	-1.755	0.079	-0.221	-0.007
Rel_Fam	0.135	0.052	2.606	0.009	0.050	0.220
Rel_Amici	0.339	0.059	5.786	0.000	0.243	0.436

Bergen Social Media Addiction Scale

Standardized	Satorra-Bentler					
Coefficient	std. err.	z	P> z	[90% conf. interval]		
BSMAS (R2 = 0.399)						
Senso_Sé	-0.312	0.068	-4.558	0.000	-0.425	-0.199
Accett_Sé	-0.170	0.066	-2.590	0.010	-0.278	-0.062
Inv_Ob	-0.283	0.065	-4.327	0.000	-0.391	-0.175
Sex	0.204	0.072	2.827	0.005	0.085	0.322
Aggress	-0.133	0.063	-2.093	0.036	-0.237	-0.028
Rel_Fam	-0.106	0.055	-1.944	0.052	-0.196	-0.016
Rel_Amici	0.074	0.062	1.200	0.230	-0.027	0.175

Selfitis Behavior : Frequenza

Standardized	Satorra-Bentler				
	Coefficient	std. err.	z	P> z	[90% conf. interval]
Freq_Selfie (R2 = 0.204)					
Senso_Sé	-0.336	0.065	-5.137	0.000	-0.443 -0.228
Accett_Sé	0.117	0.065	1.797	0.072	0.010 0.223
Inv_Ob	-0.012	0.058	-0.209	0.834	-0.108 0.084
Sex	0.221	0.058	3.795	0.000	0.125 0.317
Aggress	-0.226	0.065	-3.451	0.001	-0.333 -0.118
Rel_Fam	0.021	0.047	0.445	0.657	-0.056 0.098
Rel_Amici	0.244	0.057	4.287	0.000	0.150 0.338

Selfitis Behavior Scale

Standardized	Satorra-Bentler				
	Coefficient	std. err.	z	P> z	[90% conf. interval]
Beness_Sogg (R2 = 0.205)					
Senso_Sé	-0.333	0.084	-3.957	0.000	-0.471 -0.194
Accett_Sé	0.265	0.078	3.381	0.001	0.136 0.394
Inv_Ob	-0.143	0.078	-1.848	0.065	-0.271 -0.016
Sex	0.175	0.075	2.322	0.020	0.051 0.298
Aggress	0.038	0.076	0.498	0.618	-0.087 0.162
Rel_Fam	0.061	0.067	0.916	0.360	-0.049 0.171
Rel_Amici	0.028	0.075	0.379	0.705	-0.095 0.151
Fiducia_Sé (R2 = 0.132)					
Senso_Sé	-0.177	0.079	-2.254	0.024	-0.307 -0.048
Accett_Sé	0.251	0.075	3.329	0.001	0.127 0.375
Inv_Ob	-0.105	0.065	-1.614	0.107	-0.213 0.002
Sex	0.249	0.074	3.351	0.001	0.127 0.372
Aggress	-0.066	0.068	-0.977	0.328	-0.178 0.045
Rel_Fam	0.042	0.061	0.695	0.487	-0.058 0.142
Rel_Amici	-0.090	0.075	-1.203	0.229	-0.213 0.033
Presentaz_Sé (R2 = 0.058)					
Senso_Sé	-0.106	0.084	-1.259	0.208	-0.245 0.033
Accett_Sé	0.005	0.074	0.072	0.943	-0.117 0.127
Inv_Ob	-0.157	0.069	-2.254	0.024	-0.271 -0.042
Sex	0.004	0.069	0.058	0.953	-0.110 0.118
Aggress	0.035	0.073	0.479	0.632	-0.085 0.155
Rel_Fam	-0.032	0.064	-0.501	0.616	-0.136 0.073
Rel_Amici	-0.042	0.070	-0.595	0.552	-0.157 0.074
Rassic_Autor (R2 = 0.181)					
Senso_Sé	-0.305	0.085	-3.602	0.000	-0.444 -0.166

Accett_Sé	0.057	0.083	0.689	0.491	-0.079	0.193
Inv_Ob	-0.182	0.077	-2.359	0.018	-0.308	-0.055
Sex	0.217	0.073	2.963	0.003	0.097	0.337
Aggress	-0.157	0.072	-2.188	0.029	-0.275	-0.039
Rel_Fam	-0.071	0.066	-1.062	0.288	-0.180	0.039
Rel_Amici	-0.157	0.075	-2.109	0.035	-0.280	-0.035

Ricordi (R2 = 0.106)						
Senso_Sé	-0.147	0.093	-1.573	0.116	-0.301	0.007
Accett_Sé	-0.151	0.088	-1.709	0.087	-0.296	-0.006
Inv_Ob	-0.023	0.083	-0.278	0.781	-0.160	0.114
Sex	0.140	0.094	1.493	0.136	-0.014	0.294
Aggress	-0.085	0.081	-1.046	0.296	-0.219	0.049
Rel_Fam	0.081	0.077	1.042	0.297	-0.047	0.208
Rel_Amici	0.156	0.085	1.841	0.066	0.017	0.296
