



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Facoltà di Medicina e Psicologia**

**Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica**

**Dottorato di ricerca in Psicologia Dinamica e Clinica**

**Ciclo XXXI**

**“STATUS SOCIOMETRICI E DIMENSIONI  
PSICOLOGICHE IN STUDENTI PREADOLESCENTI ED  
ADOLESCENTI”**

**Dottorando:**

**Ippolito Bonanno**

**Tutor:**

**Prof. Rita Cerutti**

**Cotutor:**

**Prof. Marco Lauriola**

## INDICE

pag.

<b>Introduzione</b>		4
<b>Capitolo 1: L'adolescenza</b>	1.1 La preadolescenza	7
	1.2 L'adolescenza	17
	1.3 Il gruppo dei pari in adolescenza	26
	1.4 Il gruppo classe	30
<b>Capitolo 2: Accettazione e rifiuto dei pari in classe</b>	2.1 Status sociometrico e metodi di rilevazione	35
	2.2 Aggressività e Status sociometrici	38
	2.3 Tendenza al ritiro e Status sociometrici	41
	2.4 Competenze sociali e Status sociometrici	44
	2.5 Capacità cognitive e Status sociometrici	44
	2.6 Il problema degli ignorati	45
	2.7 Differenze di genere	47
	2.8 Altre dimensioni	48
	2.9 La stabilità' degli status sociometrici	49
	2.10 Gli status sociometrici come predittori di rischio psicopatologico	50
	2.11 Confronto tra diverse fonti di informazione	52
<b>Capitolo 3: La ricerca</b>	3.1 Obiettivi ed ipotesi	53
	3.2 Metodo	55
	3.2.1 Il campione	55
	3.2.2 Procedura	57
	3.2.3 Gli strumenti	58
	3.3 Analisi statistiche e risultati	71
	3.3.1 analisi ipotesi 1	73
	3.3.2 analisi ipotesi 2	81
	3.3.3 analisi ipotesi 3	87
	3.3.4 analisi ipotesi 4	91
	3.3.5 analisi ipotesi 5	98
	3.4 Discussione e Conclusioni	102
<b>Riferimenti bibliografici</b>		111

*Ai miei studenti “esclusi”  
alla cui marginalità dal gruppo  
ho assistito senza poter far nulla.*

## INTRODUZIONE

A fianco alle problematiche relative alla riuscita scolastica lo studente si trova a impegnarsi parallelamente anche su un altro non meno impegnativo fronte, quello delle relazioni. Relazioni con i docenti, e con i pari. All'interno dei vari gruppi-classe gli studenti sono immersi in una situazione sociale che trova una sua peculiarità, sia per la quantità di tempo che vi si trascorrono, sia per l'età dei medesimi, un'età in cui la personalità è in via di trasformazione. Pertanto le vicende che caratterizzeranno questo lungo periodo di formazione sono influenzate dalla personalità dello studente ma è ragionevole attendersi anche che tali vicende influenzino a loro volta lo sviluppo futuro di questa personalità.

Gli studenti iniziano la loro carriera scolastica dopo un periodo di socializzazione primaria all'interno della propria famiglia. Ma fuori dalla dinamica familiare le regole cambiano, è una nuova sfida. In una società come la nostra in cui il percorso formativo dura dai 15 fino anche ai 25 anni, è certo che le relazioni con i pari dei vari gruppi classe abbiano una influenza nell'infinito processo di socializzazione dell'individuo. Sebbene l'infanzia dell'essere umano rappresenti la radice dello sviluppo, e quindi il periodo ontogeneticamente più sensibile alle trasformazioni, gli anni che vanno dalla fine dell'infanzia alle soglie dell'età adulta rappresentano comunque un periodo fondamentale, soprattutto per quello che riguarda lo strutturarsi dell'identità. Ed anche se il mix di temperamento e socializzazione primaria ha modellato le linee fondanti della struttura della personalità, l'adolescenza rappresenta un periodo in cui l'apparato psichico torna ad una nuova disponibilità alla trasformazione. Questo successivo momento critico di sensibilità nella formazione della personalità che compare alla fine della tarda infanzia gli fa meritare la definizione di "*seconda fase del processo di individuazione e separazione*". (Blos 1962).

Studiare le relazioni tra pari nell'infanzia o nell'adolescenza significa dover utilizzare dei codici di interpretazione assai differenti. Per un bambino della scuola materna o della scuola elementare sentirsi rifiutato o entrare in conflitto con un compagno di classe ha un significato mediato dall'importantissima questione su qual è il suo mondo affettivo di riferimento, che in questo caso è sicuramente quello familiare (Younger et al. 1993, Ladd, 2006). In più la sua stessa struttura cognitiva lo protegge limitando la portata di astrazione dell'esperienza negativa che vive. Differentemente, nel caso di un adolescente, per il quale il mondo dei pari comincia ad essere un punto di riferimento importantissimo, l'eco delle

sue conflittualità relazionali avrà delle ripercussioni importanti. Inoltre l'accesso a modalità di pensiero "ipotetico deduttive" (Piaget 1967) che prima non aveva, lo porta a fare delle considerazioni inferenziali sul significato di queste conflittualità. Per un bambino l'esclusione significa "Loro non mi amano", per un adolescente significa "Non sono degno di amore, non sarò amato".

Per questo motivo consideriamo di fondamentale importanza lo studio dei fattori che modulano la *peer rejection* e realizzare uno studio che si basi specificatamente sulla fascia evolutiva dell'adolescenza e della preadolescenza, le quali sebbene intimamente connesse e situate all'interno di una manciata di anni, meritano una valutazione che tenga conto delle differenze dei due periodi.

Nel primo capitolo vengono esposte le teorie sullo sviluppo psicologico del preadolescente e dell'adolescente, cercando, per quanto è possibile, di delineare delle differenze del livello di sviluppo nei due periodi evolutivi, che molto spesso vengono considerati come un'unica fase dello sviluppo. In sintonia con questa ricerca, che vede il confronto tra studenti preadolescenziali di scuola media e studenti liceali del biennio in piena adolescenza, è invece importante sottolineare eventuali differenze di sviluppo e di funzionamento nei due periodi evolutivi. Uno spazio viene dedicato all'importante questione del rapporto tra adolescente e il gruppo, con particolare riferimento al gruppo classe.

Nel secondo capitolo viene descritto cosa è emerso nella letteratura scientifica per quanto riguarda le caratteristiche di personalità correlate agli status sociometrici. La storia di questi studi parte dagli anni 40, immediatamente dopo che Moreno realizza il metodo sociometrico. E' una storia in cui si individuano diversi momenti alternati di interesse e disinteresse degli studiosi su questo tema, influenzati 1) dall'affinarsi progressivo dello strumento sociometrico, 2) dalle concezioni sull'importanza dell'isolamento sociale precoce nel determinare patologie nell'adulto, 3) dai costrutti teorici che nel tempo si sono realizzati in campo psicologico, 4) dagli strumenti di rilevazione delle variabili di personalità. Sebbene la ricerca non abbia mai veramente abbandonato l'interesse sulla *peer rejection scolastica* possiamo constatare che questi ultimi 20 anni non rappresentano un momento di grande interesse per essa, anche perché nell'ambito delle relazioni tra pari, il fenomeno del *bullismo*, amplificato dall'emergere dei social network e dai drammatici e talvolta tragici episodi di cui la cronaca ci informa, ha eclissato altre problematiche delle relazioni tra pari.

Il terzo capitolo riguarda la ricerca svolta, il cui scopo è quello di indagare le relazioni tra caratteristiche psicologiche e status sociometrico in un gruppo di adolescenti italiani. Non è l'individuazione di esiti psicopatologici "eccezionali" al centro di questo lavoro, quanto piuttosto le dinamiche "normali" che la vita relazionale di gruppo comporta (i legami, la leadership, la reputazione e l'esclusione) dinamiche probabilmente meno drammatiche rispetto ai fenomeni come il bullismo ma che probabilmente lasciano anch'esse un'eredità sui legami che i ragazzi andranno a creare nel futuro.

La scelta di porre il focus della ricerca sull'adolescenza nasce sia per compensare la relativa scarsità di studi sulla peer rejection adolescenziale, sia perché il gruppo, in questa fase della vita, svolge una funzione nello sviluppo evolutivo che non è paragonabile a quella svolta dal gruppo nell'infanzia. Inoltre si intendeva inserire nella ricerca strumenti inerenti ai costrutti di *empatia*, *allessitimia* e *consapevolezza emotiva* ed il campione adolescenziale si prestava meglio di quello infantile per l'indagine sul ruolo di queste variabili. In particolare le ipotesi di questo lavoro riguardano la verifica delle analogie e differenze tra infanzia ed adolescenza nelle variabili che discriminano gli status. Si verificherà il ruolo che *i problemi esternalizzanti* ed *emotività* hanno nella discriminazione degli status. Inoltre si vuole verificare negli status di *rifiutati* ed *ignorati* la presenza di *problemi internalizzanti* crescenti dalla pre adolescenza all'adolescenza. Infine si vorrà dare un contributo alla diatriba scientifica sulla presenza o meno di caratteristiche psicologiche specifiche degli *ignorati*, i quali in molte ricerche sembrano differenziarsi dagli *average* unicamente per il fatto di essere ignorati nel test sociometrico poiché a livello di caratteristiche psicologiche appaiono non discostarsi significativamente dal gruppo medio.

# Capitolo 1 PRE-ADOLESCENZA ED ADOLESCENZA

## 1.1 LA PRE-ADOLESCENZA

Il periodo che segue l'infanzia, caratterizzato dalle grandi trasformazioni psicofisiche è spesso denominato da autori diversi con terminologie differenti: pubertà, pubescenza, preadolescenza, tarda latenza, prima adolescenza e altri ancora. Sicuramente la fine dell'infanzia è più facilmente demarcabile, visto che i cambiamenti fisici sono abbastanza oggettivi e individuabili, mentre la sua fine o persino la fine dell'adolescenza restano meno facili da delimitare. Anzi, quest'ultima demarcazione della fine dell'adolescenza è in assoluto la meno facile da definire, soprattutto nella nostra società moderna e occidentale quasi del tutto priva di "riti di iniziazione" che in altri tempi e contesti socioculturali avevano la funzione di sancire definitivamente il passaggio allo status di adulto. Se dovessimo utilizzare i criteri sociologici di qualche decade fa nel determinare il passaggio all'età adulta, le trasformazioni sociali che si sono verificate in questo lasso di tempo ci porterebbero a decretare la fine dell'adolescenza dopo i 30 anni ed oltre, quando molti giovani riescono a potersi rendere abbastanza autonomi e staccarsi concretamente dal nucleo familiare. Comunque tutti gli autori sono abbastanza d'accordo sul fatto che pubertà ed adolescenza sono due periodi dello sviluppo che devono essere distinti, ove il primo è fortemente caratterizzato dalla trasformazione fisica, mentre il secondo, più lungo e sfumato, è una delimitazione evolutiva identitaria, contrassegnata dal passaggio dallo stato infantile a quello adulto. Non stupisce quindi che essa possa assumere forti variazioni in contesti socioculturali differenti o persino in gruppi differenti all'interno dello stesso contesto socioculturale.

Differentemente dalla pubertà, il concetto di pre-adolescenza non gode della stessa unanime condivisione tra gli autori della psicologia dello sviluppo, tra i quali alcuni tendono ad unificare i due momenti dello sviluppo, altri a differenziarli. Ma diviene sempre più largo il numero di coloro che abbracciano questa seconda impostazione che individua sostanziali e significative differenze da delimitare, descrivere ed interpretare (Palmonari 1997).

Ma se per alcuni autori che trattano il periodo dell'adolescenza si incontrano talvolta dei dubbi sul distinguere o meno i periodi della pre-adolescenza e dell'adolescenza, sicuramente meno dubbi si hanno da parte della ricerca empirica. E' opinione comune nell'ambito dei

ricercatori che le differenze di funzionamento psicologico prima e dopo i 14/15 anni (che corrispondono tra l'altro al passaggio dalla scuola media alle superiori) siano tali da categorizzare i due periodi come due momenti separati dello sviluppo. La differenziazione di alcuni psicoreattivi per queste fasce di età, o i differenti cut-off delle due età rappresentano una conseguenza pragmatica della considerazione differenziata di pre-adolescenza ed adolescenza vera e propria.

Sicuramente tra tutti i momenti di passaggio dell'età minorile quello che è contraddistinto dalle trasformazioni più rapide e sostanziali è proprio quello della preadolescenza. La repentinità è dovuta al fatto che concorrono fortemente nello sviluppo elementi fisiologici, in particolare endocrinologici, che condurranno a trasformazioni nella morfologia quali la comparsa dei caratteri sessuali secondari e del ciclo mestruale nella ragazza, vi è una notevole crescita di statura soprattutto nei ragazzi e la variazione del rapporto tra massa muscolare e grasso. Anche il timbro della voce comincia a perdere quelle caratteristiche tipiche dell'infanzia. Tali cambiamenti giungeranno con un anticipo per la ragazza (11 anni) rispetto al ragazzo (13 anni) e condurranno ad uno stato di pseudoadultizzazione.

Quello della pre-adolescenza è un momento della vita caratterizzato da una *costante vigilanza preoccupata* nei confronti delle proprie caratteristiche corporee, (Petter 1968; Senín-Calderón et al. 2017), vigilanza testimoniata ad esempio, dall'impossibilità di transitare di fronte a una superficie traslucida senza posare lo sguardo sulla propria immagine riflessa.

Naturalmente a tutta questa rivoluzione fisiologica si accompagna una parallela rivoluzione a livello psicologico, cognitivo ed affettivo. La "metamorfose" preadolescenziale dà l'avvio alla comparsa di ansie ed insicurezze connesse all'accettazione della nuova immagine di sé. Inizia un periodo caratterizzato da uno stato di incertezza e di ristrutturazione dell'identità. Gli anni della pre-adolescenza si caratterizzano infatti come gli anni del "debutto" e della sperimentazione di sé, in cui non sempre è chiaro chi si è e quali siano i propri obiettivi. Questo conflitto decisionale è individuabile anche nel legame fondamentalmente ambivalente che unisce il ragazzo alla famiglia d'origine e alla sua realtà sociale, con la quale comincia per la prima volta a interfacciarsi in modo diretto. Le figure genitoriali per il pre-adolescente cominciano a non essere più l'unico referente affettivo, inizia così in questa età un processo di elaborazione delle identificazioni dell'infanzia che andranno ad integrarsi con gli oggetti significativi del presente. Tale processo può durare

anche tutta la vita (Erikson, 1968) ma è situato, in linea generale, all'interno dell'arco che va dalla pre-adolescenza alla tarda adolescenza. Va comunque sottolineato che nella grande maggioranza dei preadolescenti permangono forti residui di quella dipendenza dalle figure genitoriale che aveva caratterizzato la loro infanzia; mentre nella piena adolescenza questo avviene in misura decisamente minore. La pre-adolescenza quindi vede il momento di inizio della crisi e il massimo grado di confusione a livello di *immagine corporea* e di *ambivalenza nei confronti delle figure genitoriali* proprio perché le tracce della dipendenza infantile sono ancora molto forti. Come fa notare Erikson questo processo è fortemente condizionato dal contesto sociale perché, proprio per la natura identitaria di questa crisi, la ricerca di conferme in strutture ideologiche e culturali nel contesto sociale è di cruciale importanza.

Muta quindi la relazione con gli oggetti primari genitoriali per cui quel legame di dipendenza iniziato con la simbiosi fisica del feto e sviluppato poi nel processo di attaccamento, diviene ora un fardello da cui bisogna cominciare a liberarsi. Se, prima di quel momento, la dipendenza dai genitori aveva costituito la "salvezza" psicologica e il riparo dalla tempesta delle angosce, ora questa relazione diviene essa stessa causa di angoscia profonda. Si deve quindi elaborare a livello simbolico un lutto, (Blos 1967) per l'abbandono di questi oggetti, elaborazione che trova le sue risultanze fenomenologiche nei tipici conflitti e turbolenze relazionali dell'età. E' un travaglio questo che costituisce parte integrante del processo di ristrutturazione dell'identità assolutamente necessario al conseguimento dello status di adulto nella società.

Nell'ambito dei cambiamenti cognitivi del passaggio dall'infanzia all'adolescenza, la prima grande teoria è senza dubbio quella di Jean Piaget, il quale ha ben evidenziato il passaggio da un sistema di pensiero logico ma concreto della tarda infanzia ad uno logico ma formale in adolescenza. L'autore definisce il modo di pensare dell'adolescente come quello di uno scienziato che passa da ipotesi a risposte dedotte a partire da indizi colti nella sua realtà quotidiana. Tali indizi sono tali proprio per il potere inferenziale che l'esperienza gli offre. Tale potere era negato all'esperienza dell'infanzia proprio per l'incapacità della mente ad andare al di là della concretezza. Attorno agli undici-dodici anni ha inizio il passaggio a un nuovo modo di pensare, che non nega il precedente, ma lo integra. Questo nuovo modo di pensare è definito da Piaget (1967) *pensiero ipotetico-deduttivo* (o formale), e rappresenta lo stato di equilibrio finale e la capacità di assoggettare il reale al possibile. L'accesso al pensiero astratto renderà il pre-adolescente predisposto ad aspetti della

conoscenza fino a quel momento inaccessibili e gli farà fare un salto ulteriore sul piano del suo interagire con la realtà e su quello del suo sviluppo morale.

E' questo un passaggio a livelli di astrazione del pensiero e al superamento definitivo di quella serie di inciampi cognitivi (*pensiero magico, animismo, egocentrismo*, ecc.) che rendevano illogiche le operazioni mentali sulla realtà. (Piaget 1967). Questo passaggio, alla sua conclusione, porterà l'adolescente a raggiungere potenzialmente il livello cognitivo dell'adulto, anche se il suo modo di funzionare sarà fortemente legato alla dimensione emotiva e motivazionale che come abbiamo detto è particolarmente turbolenta (Steinberg 2005).

Lo stadio operatorio formale consente di formulare ipotesi su realtà non percepibili e di procedere alla verifica delle proprie ipotesi e alla formulazione di "leggi generali" che contemplino l'armonizzazione delle contraddizioni. Il pensiero operatorio formale è inoltre detto *ipotetico deduttivo* poiché permette di compiere operazioni logiche sulla base di premesse ipotetiche. I fattori considerati potenzialmente come rilevanti in un fenomeno sono variati sistematicamente per osservarne gli effetti e questo è un processo che avviene nella rappresentazione e non nella realtà concreta. Quindi, da una concettualizzazione statica basata sul presente si passa ad una concettualizzazione resa dinamica dall'inclusione del "possibile". Si parla inoltre di pensiero "deduttivo" perché partendo da ipotesi vengono tratte conseguenze che assumono valore generale.

Tutto ciò viene ad intrecciarsi alle vicissitudini emotive nei rapporti con gli oggetti infantili: non esiste più una sola realtà dettata dai principi degli adulti a cui il soggetto aderisce automaticamente, ma esiste una realtà che è oggetto della verifica e del suo giudizio. Questo porta l'adolescente a concentrarsi in lunghe speculazioni in cui egli mette alla prova il suo nuovo strumento cognitivo che, tra l'altro, gli consente di porre l'attenzione sul suo stesso pensiero, cosa che il bambino non poteva assolutamente fare.

Come J. Piaget ha evidenziato, le modificazioni sul piano cognitivo hanno profonde influenze sul senso morale del pre-adolescente, che non è più quello propugnato dai genitori, acquisito nell'infanzia e difeso in modo molto severo e rigido durante lo stadio di latenza. Ora ciò che è considerato giusto o sbagliato comincia ad essere dettato dalla propria coscienza, e la capacità di ragionare in termini astratti pone il ragazzo in modo del tutto nuovo di fronte ai grandi temi esistenziali. Sono frequentissime, nel gruppo dei preadolescenti, discussioni interminabili intorno al problema di cosa sia giusto o non lo sia, come se questo rappresentasse un permanente ente giuridico che deve riformulare le regole

del gioco. Il nuovo strumento cognitivo di cui il preadolescente dispone, unito alla necessità di riadeguamento identitario, fa sì che questo periodo della vita sia tra i più importanti nello sviluppo morale, tema indagato in modo più approfondito da Kohlberg (1981) il quale sposterà l'attenzione dall'*autonomia* della morale (sottolineata da Piaget) a quello del *superamento della convenzionalità*, processo che può essere raggiunto solo nella piena adolescenza (qualora venga messa in atto). In altre parole Kohlberg indica come elemento distintivo del livello di sviluppo morale raggiunto non tanto, come indicato da Piaget, l'autonomia di giudizio, ma anche e soprattutto la capacità di svincolarsi dall'adeguamento acritico e convenzionale delle regole del gruppo.

Può sembrare paradossale poi che tra lo sviluppo morale raggiunto e l'effettiva condotta morale dell'adolescente possa esistere uno iato anche molto elevato. Benchè l'adolescente abbia finalmente gli strumenti adeguati per costituirsi una solida base morale, di fatto l'adolescenza è anche una età in cui spesso ci si comporta o si pensi in modo tutt'altro che morale. Basti pensare alle frequenti trasgressioni (non a caso in giurisprudenza si parla di "delinquenza giovanile") che iniziano in adolescenza, alle gangs o ai fenomeni come il bullismo nelle sue varie forme. Il partecipare alla vita scolastica in una classe della scuola media (i fenomeni di bullismo vedono nella Scuola Media il loro picco più elevato) espone automaticamente al pericolo di critica permanente e alla presa in giro pesante. Albert Bandura ha spiegato come attraverso una dissociazione sostenuta da *meccanismi di disimpegno morale* gli individui possono scavalcare il limite impostogli dalla propria coscienza e mettere in atto comportamenti che altrimenti entrerebbero in conflitto con il proprio sistema di valori. (Bandura 1999). Teoria questa molto utile per comprendere, ad esempio, il comportamento del bullo nei confronti della vittima e la corrispondente omertà da parte sia dei gregari del bullo sia del resto della classe.

Nel tentativo di descrivere la preadolescenza, da un punto di vista psicodinamico si paga lo scotto di una mancanza di chiarezza concettuale e teorica che invece è destinata ai periodi precedente e successivo, cioè la *latenza* e l'*adolescenza* (Bosi e Zavattini 1982). Alcuni autori utilizzano un criterio cronologico che, sebbene con variazioni, si può individuare tra i 10 e i 14 anni, ma a questo criterio se ne sovrappone un altro che è quello delle trasformazioni fisiologiche che può variare da individuo a individuo e sicuramente varia per genere.

Di fronte a questa rivoluzione si considera ormai come acquisita la definizione di Blos (1967) di *secondo periodo di separazione-individuazione*, che supera quella visione

dell'adolescenza come mera ripetizione dello sviluppo ontogenetica infantile, benché le vicende edipiche e pre-edipiche necessariamente influenzeranno l'orientamento di questa individuazione. Peter Blos, che può essere considerato il pioniere degli studi psicoanalitici sull'adolescenza, utilizzando un criterio clinico, individua nella preadolescenza il periodo di maggiore resistenza al cambiamento rispetto all'infanzia e all'adolescenza ed è proprio questa resistenza a suo parere a costituire la sua più evidente specificità. di questo periodo, al di là dei criteri biologici o cronologici (Blos 1979).

L'approccio psicoanalitico, rappresentato inizialmente dai lavori di Anna Freud (1936) e il già citato Blos, è incentrato sulle istanze pulsionali che si riattivano dopo la fase di latenza. I conflitti tipici della preadolescenza e i meccanismi di difesa della piena adolescenza come l'*ascetismo* e l'*intellettualizzazione* sono da essi spiegati sulla base di questa riviviscenza pulsionale. Da un punto di vista oggettuale il problema fondamentale che il preadolescente deve affrontare è il mutamento drastico del suo orientamento nei confronti degli oggetti, mutamento che consiste nel graduale distacco dalle figure parentali e nella ricerca di nuovi punti di riferimento in altri adulti o coetanei, esterni alla famiglia. Ma va considerato che nel preadolescente, deve essere considerato tutto il dolore e la fatica che questo processo comporta. Per questi, non più bambini, ma ancora neanche ragazzi, si tratta di un vero "lutto" rispetto a tutto ciò che li ha accompagnati e sostenuti nella loro infanzia. Altro lutto, in questo caso narcisistico, è il passaggio da una condizione di percezione di essere eccezionale agli occhi dei genitori, come direbbe Charmet, "fans idealizzanti", che hanno mantenuto per tutta la sua infanzia una *fantasia di straordinarietà*, ad una condizione di "normale" ragazzo (quando la pressione superegoica lo consente) tra altri ragazzi. Questo passaggio è una delle conseguenze del processo di separazione dai genitori. Se prima il senso di essere amato e approvato era garantita dall'amore incondizionato dei suoi oggetti primari, adesso la visibilità sociale deve essere ottenuta sulla base del suo agire nei confronti del giudizio impietoso dei pari.

Le trasformazioni corporee relative alla maturazione e la conseguente capacità generativa implicano il passaggio da uno stadio di relativa sicurezza, come quello di *latenza*, in cui il corpo veniva vissuto come *portatore passivo di bisogni* ad uno stadio in cui il desiderio è una forza attiva e quindi maggiormente colpevolizzata. Il primato genitale implica non solo il risveglio di tutta la problematica edipica sopita ma anche la necessità di farla convivere con una organizzazione sessuale definitiva, organizzazione che include i genitali maturi e la capacità di procreazione. Come fanno notare i Laufer (1986) i compromessi interiori che

erano consentiti fino alla latenza per ammorbidire la conflittualità possono essere messi in atto fino al momento in cui l'organizzazione sessuale definitiva non si è instaurata. Una volta che questo momento è giunto, i desideri sessuali e le fantasie edipiche ormai integrate con questa organizzazione psicosessuale irreversibilmente strutturata implicano la necessità, senza nessuna deroga, alla risoluzione del compito evolutivo di riadattare la relazione Sè-oggetti edipici, con il proprio corpo e con i coetanei. Col concetto di *fantasia masturbatoria centrale* (la cui presenza, va chiarito, è del tutto indifferente al fatto che l'adolescente si masturbi o meno) i Laufer indicano una modalità difensiva con cui l'apparato psichico attua una sorta di soddisfacimento regressivo. Tale fantasia agisce sin dai tempi dell'infanzia pre-edipica e riguarda in questa fase la riviviscenza in forma fantastica del rapporto gratificante con la madre. Tale fantasia, che di per sé non ha nulla di patologico, incontra, alla risoluzione del complesso edipico, una limitazione da parte del super-Io che stabilisce il grado di accettabilità della regressione consentita. Nella pre-adolescenza i ragazzi dovranno fare i conti con l'integrazione di questa fantasia con la piena sessualizzazione genitale, il che darà il via a processi evolutivi o involutivi a seconda degli esiti di questo conflitto (Laufer, 1986).

Nel suo celebre lavoro sull'adolescenza Novelletto introduce l'importante concetto della *segretezza* in pre-adolescenza vista come nuova cornice e custodia del Sé, (Novelletto 2009). Una sorta di *area transizionale*. (Winnicott 1971) che sottolinea la difficile demarcazione tra il nascondere e mostrare, come una espressione del conflitto tra la necessità di delimitare una staccionata ma allo stesso tempo desiderare di prolungare la comunanza simbiotica dei genitori dell'infanzia. A tal proposito Novelletto indica i frequenti fenomeni dei diari e lettere lasciati "accidentalmente" incustoditi e tutte le questioni relative alla gestione dell'ordine della stanza e dell'intrusività materna. Per non parlare dei frequenti spostamenti degli oggetti di arredamento delle medesime stanze, spostamenti che forniscono la base per discussioni con i genitori ove la dialettica tra spazio privato e spazio condivisibile ha un posto in prima fila. Questo problema preadolescenziale della segretezza sembra attenuarsi in adolescenza, quando la confusione tra il Sé ed i suoi oggetti diviene meno intensa, parallelamente allo stabilizzarsi dei cambiamenti fisici ed alla diminuita sensazione di permeabilità e fragilità del Sè che tende a sollecitare un atteggiamento paranoide.

La richiesta di indipendenza che appare totalizzante nelle comunicazioni esplicite, in realtà non lo è nella sostanza. Soprattutto in pre-adolescenza si ha la necessità che quel genitore, sia pure un po' maltrattato e svalutato, sopravviva ai suoi attacchi e resti a

disposizione in caso di bisogno. Pertanto, se mai una qualità il buon genitore dell'adolescente deve avere, dovrà essere quella del "buon incassatore", capace di resilienza di fronte agli attacchi che il figlio/figlia adolescente inevitabilmente faranno in questa rimessa in discussione dei ruoli.

Compito molto arduo da parte del genitore, soprattutto per il genitore della famiglia mononucleare del tempo presente pericolosamente sollecitato a vedere la prole (spesso unica) come un prolungamento della sua identità. Quel figlio la cui dipendenza garantisce la continuità del legame improvvisamente appare come inspiegabilmente riservato, critico e sessuato.

La sessualità entra (o meglio rientra, se prendiamo una prospettiva psicoanalitica) nella vita del pre-adolescente. E sicuramente entra in un modo nuovo, dato che sarà indirizzata nei confronti di oggetti extrafamiliari e di pari età. La madre del preadolescente, di fronte alle veloci trasformazioni corporee si trova a rivivere le "angosce genetiche" della gestazione biologica, preoccupazioni che il processo di trasformazione in atto possa avere un esito aleatorio e concludersi con la nascita di un *mostro sessuato* (Charmet 2000). Preoccupazioni che invece nell'adolescenza vera e propria passeranno dal piano corporeo a quello dell'adeguamento del Sé .

La sociologia ci ricorda che quella che noi chiamiamo adolescenza è una sorta di creazione della nostra società, vecchia poco più di un secolo e praticamente assente o molto differente in altri contesti socioeconomici. Mentre invece la preadolescenza, o meglio la pubertà essendo fortemente caratterizzata dai cambiamenti fisiologici incontra in contesti differenti una visione più omogenea, visione che sottolinea il carattere di transitorietà e dell'indeterminazione della condizione di questi individui che non sono più bambini e non sono tuttavia ancora adulti. Discorso diverso va invece fatto per l'adolescenza vera e propria in cui le rappresentazioni sociali hanno un peso talmente rilevanti da giustificare la necessità di contestualizzare sociologicamente tutte le considerazioni intorno ad essa.

In Italia i pre-adolescenti sono almeno tre milioni e mezzo e su questa fascia d'età solo recentemente inizia a concentrarsi maggiormente l'attenzione dei clinici e dei ricercatori, per implementare una serie di interventi educativi fondamentali in questa fase della vita che fino a poco tempo fa era rimasta abbastanza sommersa.

In ambito sociologico, uno dei temi importanti per aiutare a comprendere l'universo adolescenziale riguarda le trasformazioni dell'istituzione famiglia, trasformazioni che vedono un progressivo indebolimento di quella che è considerata la "cellula sociale

fondamentale”. Le frequenti separazioni tra i coniugi, la rimessa in discussione dei ruoli di moglie e marito (e quindi di madre e padre), la crescente nuclearizzazione contrapposta alla patriarcalità della vecchia famiglia contadina, tutte queste trasformazioni convergono verso una maggiore fragilità della famiglia come agenzia di socializzazione. Visti dalla prospettiva dei figli questi cambiamenti fanno sì che, rispetto al passato, è molto diminuita la capacità di questa istituzione a rappresentare un contenitore solido. (Cavalli et al. 1992.) Rosanna sottolinea che nonostante non manchino indicatori sociali forti di modificazione dei rapporti tra il preadolescente e agenzie di socializzazione come famiglia, scuola, coetanei e altre istituzioni, vi sia una carenza di studi specifici di questo periodo e soprattutto una considerazione di questa fase in modo differenziato dal contenitore più ampio dell’adolescenza, sottolineandone solo l’aspetto di preparazione ad essa, quindi privo delle sue specificità. (Rosanna 1984).

Negli studi attuali emerge un’ulteriore difficoltà che contribuisce a rendere così “imprendibile” il preadolescente. Tale difficoltà nasce dalla velocità con cui nel presente momento cambiano le rappresentazioni sociali e conseguentemente mutano le modalità con cui i ragazzi affrontano tali cambiamenti. Essendo questa l’età di massima permeabilità alle mutazioni sociali, lavorare sull’adolescenza significa avere come oggetto un elemento in continua trasformazione, ove i punti di riferimento concettuali valori per una certa decade o anche in intervalli temporali più brevi non è detto che possano aiutare a comprendere archi temporali successivi.

Nell’ambito di un nuovo orientamento teorico che possiamo collocare in posizione intermedia tra una prospettiva psicodinamica e sociale vi è la “Psicologia dell’arco della vita”, (Coleman e Handry 1990). In questa prospettiva, che pone l’accento sui differenti compiti di sviluppo che nelle varie età vengono affrontati, viene mitigata l’enfasi sulla instabilità e turbolenza emotiva. La prospettiva dell’arco di vita opera in base al presupposto che individuo e società sono tra loro interdipendenti e i fenomeni dello sviluppo vanno interpretati nella loro complessità secondo un approccio ecologico. Questo approccio vede il soggetto come elemento attivo della dinamica, quindi privilegia la visione di uno scambio reciproco tra individuo e società. Su tale base Coleman in seguito a sistematiche rilevazioni empiriche in diversi contesti sociali propone la sua *teoria focale dell’adolescenza*, secondo la quale risulta che nella maggior parte dei soggetti non sono presenti forme di disagio, e solo una minoranza di essi presenta disturbi. Coleman infatti, minimizzando il punto di vista della “crisi adolescenziale”, non intende l’adolescenza come un’unica grande crisi, semmai

come un periodo in cui il soggetto deve affrontare molteplici difficoltà che a loro volta sono caratterizzate da diversi livelli di gravità e ascrivibili ad un periodo di tempo limitato nella graduale trasformazione dell'adolescente in giovane adulto. Coleman ritiene dunque che i vari orientamenti teorici pur essendo differenti tra loro siano comunque concordi nel considerare l'adolescenza come un periodo dello sviluppo in cui avvengono dei rapidi cambiamenti in quanto l'individuo inizia a distaccarsi dal suo corpo infantile, prende le distanze dalla famiglia e si aggrega con più sicurezza al gruppo dei pari, passa gradualmente dalla logica concreta a quella formale, rielabora criticamente le proprie convinzioni, la propria identità, ma che queste tensioni non si presentano tutte contemporaneamente ma seguono piuttosto una scansione temporale che può differenziarsi da individuo ad individuo (Montuschi e Palmonari 2006).

Nel periodo pre-adolescenziale il soggetto deve far fronte a specifici e differenziati compiti di sviluppo. Gli studi di tutte le prospettive che abbiamo esposto sollecitano ad ipotizzare che nella prima e nella seconda adolescenza si presentino problemi di natura diversa, implicanti diversi compiti di sviluppo. In particolare la teoria focale di Coleman sottolinea questa diversificazione:

1. Il compito principale del pre-adolescente è quello di operare una ricostruzione dell'identità corporea, messa in crisi dalla quantità e qualità dei cambiamenti fisici della pubertà i avvengono nella prima parte dell'adolescenza.

2. Vi è inoltre il problema del passaggio dall'identità infantile a quella "adulta" in conformità con il genere. Secondo Huston e Alvarez (1990) la pre-adolescenza costituisce un periodo di consolidamento e d'intensificazione delle condotte di genere, a cui il pre-adolescente diviene sempre più sensibile anche sotto l'influenza di famiglia, scuola, coetanei e società.

3. Altro compito di sviluppo cruciale e particolarmente delicato in pre-adolescenza è il processo di autonomizzazione dalla famiglia e l'apertura a nuove forme di socialità, fra le quali acquisisce un peso crescente il mondo dei coetanei.

4. Gli ambiti di interesse subiscono delle trasformazioni, in linea con l'ampliarsi dell'orizzonte di vita e con l'atteggiamento di sperimentazione attiva che è tipico di questo periodo. Nel susseguirsi dei compiti di sviluppo, si instaurano spontaneamente numerose trasformazioni del rapporto con l'ambiente. Nelle relazioni interpersonali si evidenziano nuove strutture motivazionali (Paolicchi 2003) che vedono alternare l'interesse del

preadolescente tra il gruppo di gioco e le relazioni più intime e aprono un nuovo interesse verso la sessualità.

## 1.2 L'ADOLESCENZA

Quello che c'è di fondamentalmente nuovo e qualitativamente differente nell'adolescenza vera e propria rispetto alla preadolescenza è l'abbandono della condizione di debuttante. L'adolescenza è probabilmente il periodo dello sviluppo in cui si realizza più definitivamente la formazione del carattere che segue il tormentato tragitto della pubertà in cui faticosamente si cerca di tenere insieme un Sé inevitabilmente poco coeso e tormentato dal senso di inadeguatezza ed estraneità. (Feinstein e Giovacchini 1985).

I compiti evolutivi che gli adolescenti devono affrontare, collocano al centro del loro processo di crescita il problema del Sé e dell'identità, mentre in pre-adolescenza quello del Sé è un concetto importante ma fa da cornice a cambiamenti più specifici.

Lo sforzo di “dare senso”, che nasce dalla forte rimessa in discussione delle proprie fondamenta identitarie, permea l'attività psichica dell'adolescente, il quale nella sua fragilità emotiva e senso di inconsistenza può giungere a volte a provare un vero e proprio senso di depersonalizzazione. Dare senso e pretendere che le cose abbiano un senso lo pone spesso in modo estremamente critico nei confronti delle comuni ipocrisie della vita sociale degli adulti reali o presunte che siano. Per questo i compromessi, le convenzioni sociali e la diplomazia sono spesso avvertite come delle falsità mentre vi è al contrario una ipervalutazione dell'atto spontaneo e non mediato.

La “fame” di consistenza identitaria la si può ravvisare nel modo, a volte anche acritico con cui l'adolescente fa suoi dei principi e modelli come quello dell'amico carismatico, dell'idolo o dell'intero gruppo, in un modo profondo che va oltre la mera imitazione, la condivisione del gergo e di un adeguato look. Si realizzano identificazioni profonde che hanno la funzione di rappresentare identità provvisorie. Questa necessità è ben espressa dalla frase del filosofo della “spersonalizzazione” Martin Buber (1959): *“Lasciatemi sembrare sin quando non sarò”* riferita all'adolescente.

Sebbene il concetto di Sé sia ben lungi dall'avere una convergenza di opinioni intorno a ciò che esso rappresenta, tale concetto è irrinunciabile nella descrizione moderna della psicologia dell'adolescente. Per chiarezza inserisco questa chiarificazione di Novelletto sulla questione:

*“Parlare dello sviluppo del Sè in un dato periodo della vita, l’adolescenza in questo caso, presupporrebbe una definizione e un’accezione condivisa su ciò che si intende con il termine “Sè” e sul posto che esso occupa nella teoria psicoanalitica della mente.*

*Purtroppo invece questo consenso non c’è. Sfogliando i libri ci si rende facilmente conto che talvolta il Sé è definito come qualcosa che è contenuto all’interno dell’apparato psichico, talvolta come qualcosa che sovrintende all’apparato psichico, talvolta ancora come un sinonimo dell’apparato psichico. Per non parlare dei termini affini o correlati al concetto di Sè, come ad esempio quello di identità o ancora peggio, di identità dell’Io. Talvolta questi termini sono usati come sinonimi di Sè, talvolta sono accuratamente distinti da esso con argomentazioni fin troppo sofisticate. (Novelletto 1981).*

Ci limitiamo a questo accenno sintetico circa la variegata interpretazione del concetto del Sè la cui storia scientifica, affrontata per esteso, occuperebbe lo spazio di questo ed altri 10 lavori. E per gli stessi motivi trascuriamo anche la trattazione della genesi del Sè dalla nascita all’infanzia.

Nel definire la concezione psicodinamica moderna dell’apparato psichico dell’adolescente vale la pena sottolineare alcune premesse quali la necessità di integrare le nuove caratteristiche psicologiche e fisiologiche con una nuova immagine del Sè; la motivazione impellente al reperimento di nuovi oggetti d’amore e la mutazione del rapporto con gli oggetti originari. Tutto ciò sotto il primato non più solo psicologico, ma anche fisico, della genitalità, che comporta l’aumento della spinta istintuale, la comparsa della masturbazione secondaria e di fantasmi e conflitti specifici inerenti ad essa (Laufer 1976).

Erikson (1968) partendo da un modello psicoanalitico assume gradatamente una prospettiva in cui l’elemento sociale acquista un ruolo più consistente rispetto alla psicoanalisi classica. Secondo l’autore la psicoanalisi, non avendo sviluppato sufficientemente teorie atte a concettualizzare l’ambiente sociale, non riusciva a cogliere l’aspetto centrale dell’adolescente che è quello dell’identità. In tale quadro Erikson, a differenza della psicoanalisi del suo tempo, assegna un ruolo centrale ai modelli e ai valori che l’adolescente passando dallo status infantile a quello adulto si trova a dover raccogliere. Nella “crisi di identità”, attraverso cui il soggetto deve acquisire il senso della propria individualità, l’ambiente sociale circostante gioca un ruolo fondamentale: esso deve dare al soggetto la possibilità di vivere la cosiddetta *moratoria psico-sociale* ove l’adolescente sperimenta in condizioni di relativa sicurezza i diversi ruoli, in modo da inserirsi nel contesto sociale. Di conseguenza l’adolescenza viene ad essere una fase del complessivo processo di socializzazione attraverso il quale l’individuo fa suoi i valori e le norme della società di cui è parte, mediati da canali quali la famiglia, la scuola e i mass media. La molteplicità di tali agenzie di socializzazione, spesso portatrici di valori contrastanti, causa

nell'adolescente difficoltà e motivi di conflitto, anche per la difficoltà di questi a elaborare criticamente i messaggi ricevuti.

Il modello di crescita fondata sul superamento di crisi, introdotto da Erikson, il quale in questo caso parla di *crisi di identità* adolescenziale è stato ulteriormente elaborato da Marcia, il quale fa una distinzione tra *crisi* (in cui il ragazzo lotta intellettualmente per risolvere problematiche a obiettivi personali) e *impegno* (decisione presa sulla scorta di considerazioni intorno a valori alternativi, che a sua volta conduce ad un corso di azioni). Secondo Marcia il raggiungimento di una identità è possibile solo se alla crisi si aggiunge l'impegno, altrimenti vi possono essere i fenomeni di *blocco dell'identità* (quando non vengono messi in crisi i valori dei genitori ma li si assume semplicemente), di *moratorium* (quando alla crisi non segue alcun impegno) e di *diffusione di identità* (se non vengono coinvolti affatto né dalla crisi né dall'impegno, condizione che alla lunga genera immaturità e apprensione per il futuro). (Marcia 1980, 1994).

In merito alla fragilità psichica del periodo adolescenziale un modello tradizionalmente considerato è quello proposto dai Laufer. Come abbiamo visto a proposito della pre-adolescenza, in cui, secondo i Laufer, inizia una tensione inerente alla *fantasia masturbatoria* nel momento in cui si passa dalla latenza alla genitalità e alla sensazione di essere avviati ad un processo irreversibile di responsabilità sessuale. Ma è nella piena adolescenza, cioè al periodo in cui si raggiunge la piena "responsabilità" di un corpo ed una mente sessuali, che questa tensione può raggiungere livelli tali da determinare un *breakdown evolutivo*: in altre parole l'esito patologico può essere quello della rinuncia alla progressione evolutiva e alla ricerca di un oggetto d'amore. La situazione patologica che si viene a creare viene definita dai Laufer non come una nevrosi o una psicosi, ma come una rottura di sviluppo. In quest'ottica nell'adolescenza la patologia indica sempre la presenza di una problematica connessa alla sessualità, (nel senso di una difficoltà a far quadrare l'identità sessuata con quella della latenza) anche se nel linguaggio cosciente dell'adolescente che si lamenta ci può essere la noia, la sofferenza, la solitudine, l'isolamento, e la sensazione di mancanza di significato nei rapporti. In altri termini, quello che era vissuto come disagio in pre-adolescenza, in mancanza di sufficienti fattori protettivi può divenire disadattamento o vera e propria patologia in adolescenza.

Alla comprensione della psicologia dell'adolescente hanno senz'altro contribuito proficuamente la descrizione dei meccanismi di difesa dell'Io specifici di questa età quali *l'intellettualizzazione* (che può essere considerata come un abuso delle funzioni astratte del

pensiero recentemente acquisite) e dell'*ascetismo* (che risolve drasticamente il problema della gestione della sessualità) (A. Freud, 1936). Dell'*acting out* (Blos, 1963), (cioè la tendenza ad usare l'agire come una difesa dal dolore mentale). Del *cinismo*, (uno degli atteggiamenti adottati dell'adolescente per tenere coeso un Io dilaniato da troppe e contraddittorie passioni) e *l'idealizzazione della confusione*, (Meltzer 1978), di cui la cosiddetta "cultura dello sballo" ne è una sfaccettatura.

Nella piena adolescenza, si assiste ad un progressivo maturare di certe funzioni intellettive ed emotive che permettono ai ragazzi di adattarsi più facilmente alle nuove realtà. Esistono diversi modi individuali di sperimentare il Sé, ciascuno dei quali si presenta come una tappa da raggiungere nello sviluppo della persona, che ha il suo momento cruciale, almeno nella nostra cultura, tra la preadolescenza e l'età adulta con una tempistica che è influenzata da fattori di ordine individuale e sociale.

Se durante la pre-adolescenza la relazione con i genitori, che rappresentano degli oggetti ingombranti, era caratterizzata dall'inizio di una separazione ambivalente, da riservatezza, evitamento e rivendicazione di autonomia, è soprattutto durante l'adolescenza vera e propria che la comunità degli adulti è percepita come "altro da sé", mentre il gruppo dei pari è concepito come una controcultura contrapposta al mondo degli adulti ed in cui ci si riconosce. (Lutte 1980). La messa in crisi dei vecchi oggetti e l'acquisizione ed idealizzazioni dei nuovi sono interdipendenti. Non sono rari i casi in cui un iper adattamento ai valori istituzionali, che caratterizzano soggetti ben integrati nella relazione con le istituzioni familiari e scolastiche, covino una situazione regredita emotivamente, ben spiegata da Winnicott, col concetto di *falso se* (Winnicott 1965) che determina ad evitare quella salutare crisi di identità che lo condurrebbe in un territorio caratterizzato da una responsabilità per lui considerata inaccettabile. Quel processo normale con cui vengono messi in crisi i valori e le consuetudini all'interno dei quali il bambino è cresciuto e a cui si è appoggiato; un processo simile alla "muta", di smantellamento necessario nel processo di costruzione della nuova identità, in questi casi non avviene. Parallelamente nascono problemi con il gruppo dei pari, che vengono avvertiti come dei pericolosi eretici, portatori di valori rivoluzionari e distruttivi, problemi acuiti dal fatto che il gruppo dei pari prende rapidamente le sue contromisure verso coloro che, rimanendo attaccati ai valori dell'infanzia, sono avvertiti come "traditori" del gruppo.

Alcuni autori segnalano una maggiore capacità nei genitori ad elaborare quel processo di risignificazione del figlio sul piano corporeo, iniziano ad avere atteggiamenti tolleranti ed

anche incuriositi nei confronti della nuova ondata di mode ed idoli. Questo rappresenta una differenza rispetto alle generazioni precedenti, in cui lo iato tra i punti di riferimento degli adulti e quello dei figli adolescenti sembrava incolmabile, (Charmet 2000) ed una differenza ancora maggiore rispetto alle generazioni della società patriarcale preindustriale, in cui la cultura dell'adolescente e quella dei genitori e dei nonni era praticamente quasi la stessa. Attualmente i genitori tendono a fare un movimento verso questi "misteriosi" oggetti culturali del figlio, movimento che accompagna una fantasia regressiva di riassaporare l'età in cui si potevano fare delle scelte. Vi è un investimento narcisistico che è possibile riscontrare anche nella relazione che essi (spesso la madre) hanno con la scuola e con il successo scolastico dei figli.

*"...l'angoscia è relativa all' eventualità che il figlio non sia riconosciuto e ammirato dagli adulti e coetanei che costituiscono il gruppo classe. La madre assiste da lontano, spesso dotata di scarse informazioni all' inserimento e riconoscimento del figlio ed è costretta ad elaborare le angosce relative al tema della violenza e del conflitto fra coetanei profondamente identificata con le esigenze narcisistiche del figlio adolescente"* (Charmet, 2000).

Molti studi etnologici sottolineano il fatto che in culture del passato o comunque lontane dalla nostra, sia a livello organizzativo che geografico, l'adolescenza quasi non esiste, riducendosi praticamente alla pubertà. Questo avviene perché il passaggio dall'età infantile a quello adulto è qui molto rapido. Tale passaggio è spesso reso più veloce da veri e propri "riti di iniziazione" che hanno lo scopo di corroborare la formazione dell'identità adulta nel nuovo membro della società e dissipare remore, resistenze e gli inevitabili movimenti di regressione allo stato di sicurezza della condizione infantile (Mead 1928, 1974; Ponzo 1967).

Uno dei contributi forti del punto di vista sociologico è la relativizzazione di questa fase della vita derivante dal forte nesso tra crisi adolescenziale e contesto socioculturale. Nell'organizzazione della nostra società il disagio adolescenziale va anche considerato come sovradeterminato da forti motivi socio economici per almeno due motivi: 1) Le "istruzioni per l'uso" della vita occidentale oggi sono infinitamente più complesse di quelle necessarie alla vita adulta pre-industriale, o ad un abitante di un villaggio della Papuasiasia. 2) L'organizzazione economica e l'accesso alle strutture produttive, soprattutto quelle di alto livello, quindi connesse ad un elevato livello di potere, tendono ad essere conservate più a lungo dalle generazioni anziane (l'aumento della speranza di vita contribuisce a generare questo fenomeno). Pertanto aumentano i giovani disoccupati anche tra coloro che hanno terminato il ciclo formativo obbligatorio o persino i più alti livelli formativi accademici.

Tutto questo ha l'effetto di prolungare lo stato di indeterminatezza fisiologica dell'adolescente al punto che si realizza un anacronismo tra il livello di maturazione psico-fisica ed il ruolo assunto nella società (Aries 1973). Si viene a creare un'età indeterminata, una sorta di purgatorio con delle tensioni specifiche. In questa situazione diviene difficile distinguere tra le tensioni fisiologiche ed inevitabili causate dalle dinamiche di sviluppo e quelle contestuali causate dall'esclusione dell'individuo potenzialmente adulto ma posto in una sorta di anticamera che lo estranea dai suoi naturali diritti di avere i diritti e l'accesso ai beni degli adulti.

Come si è accennato a proposito della preadolescenza, la valutazione della cosiddetta "crisi adolescenziale" va valutata tenendo conto del fatto che l'adolescenza è un derivato di alcuni fenomeni sociali come la divisione del lavoro, la specializzazione del lavoro e la suddivisione della società in classi e che nella nostra società diviene particolarmente lunga sia per il lungo periodo necessario alla formazione scolastica, sia per il prolungamento della speranza di vita che permette il ritardare l'entrata nel mondo degli adulti, e sia per la crisi dell'occupazione che sospinge lentamente l'adolescente a restare nella sua condizione e a non competere con i più anziani all'occupazione dei preziosi posti di lavoro. Si determina in questi tempi moderni pertanto una condizione schizofrenica da parte della società nei confronti dei figli, idealizzati e iperprotetti nell'infanzia e disconfermati del loro valore in gioventù.

Tale conflitto giovane-società è fortemente aggravato da un piano reale che invece di stemperare certi fantasmi depressivi o schizo-paranoidi si trova a confermarli. Oggi esiste un esercito di adolescenti e giovani adulti le cui energie sono tenute in stand by da una società che tende a prolungare la loro condizione di attesa, passività e dipendenza, ed è impensabile che queste energie possano restare inerti senza generare rappresentazioni sociali inquietanti o fenomeni come la psicopatologia, o l'antisocialità o l'autodistruzione della tossicodipendenza.

Insomma una prospettiva sociologica ed una psicologica si incontrano nell'individuare la degenerazione di un conflitto fisiologico e normale e delimitato nel tempo in una forma di disadattamento dai confini temporali indefiniti. A tal proposito sembra molto realistica la considerazione di E. Kohut a proposito dello spostamento dell'area problematica delle relazioni familiari dal conflitto col padre autoritario del passato alla fragilità del contenitore familiare nel presente. Tale mutamento sociale determina uno spostamento della psicopatologia che vede diminuire progressivamente le forme nevrotiche per lasciare il posto

a disturbi di personalità e organizzazioni borderline che si caratterizzano più per uno sviluppo insufficiente del Sé piuttosto che per una conflittualità tra Io ed Es. (Kohut 1978).

Nella valutazione del disagio adolescenziale può inoltre essere utile considerare la questione all'interno di una dinamica in cui interagiscono fattori di rischio e di protezione. Fattori di rischio possono essere considerati la vulnerabilità individuale, le difficoltà familiari, i disturbi delle relazioni affettive, le disfunzioni dei sistemi di sostegno sociale e le caratteristiche negative dei genitori. I fattori protettivi sono invece le competenze individuali, le caratteristiche positive dei genitori, una buona comunicazione genitori-figli, la presenza di adulti che possano sostituirsi alle figure genitoriali e occasioni concrete che corroborino il passaggio alla vita adulta. (Cerutti e Manca 2008).

Un altro cambiamento attuale nella società che ha delle ripercussioni nella relazione con gli oggetti familiari è la distanza culturale che mai come nel presente si viene a determinare tra le generazioni. Basti pensare per contrasto alla cultura contadina del passato in cui figli, padri, e nonni condividevano gran parte della cultura. La rapidissima rivoluzione informatica in corso ha determinato i nati "digitali" che si trovano ad avere una esperienza del mondo diversissima non solo rispetto ai nonni o ai padri "analogici" ma persino con i fratelli maggiori.

Dal punto di vista delle neuroscienze l'osservazione della maturazione neurale del cervello, consente di rilevare alcune specificità dello sviluppo cerebrale dell'adolescente. Le moderne tecniche di brain imaging consentono un livello di studio dell'ontogenesi cerebrale che nel passato era impossibile effettuare. Sono pertanto relativamente moderne le conoscenze relative alla maturazione del cervello a partire dal patrimonio neuronale alla nascita fino alle successive migrazioni che nel corso dello sviluppo daranno vita alle varie regioni cerebrali (Edelman 1988). Se da un lato è nell'intero arco di vita che queste trasformazioni hanno luogo, da un altro sono due i momenti in cui si rileva una particolare plasticità del cervello, ovvero la tendenza delle strutture nervose a svilupparsi in risposta alle stimolazioni esperienziali. Il primo momento è naturalmente quello della prima infanzia, il secondo è quello che va dalla preadolescenza all'adolescenza. Una volta giunto all'adolescenza, il bambino avrà perso circa la metà delle sinapsi e nel corso della sua vita se ne aggiungeranno relativamente poche rispetto ai restanti 500 trilioni (Shore 2005).

Dato questo che sembra in sintonia con la visione proveniente dagli studi psicologici che convergono nel definire il periodo adolescenziale come una seconda chance di strutturazione

della personalità e di conseguenza di ampia reattività a strutturarsi in risposta a ben determinate esperienze.

Tali studi individuano innanzitutto che nel cervello dell'adolescente avvengono una enorme quantità di modificazioni in un tempo relativamente breve. In particolare si individuano due linee trasformative: una veloce che riguarda le strutture limbiche e che si connette ai cambiamenti emozionali/motivazionali connessi all'evento puberale, un'altra di maturazione meno rapida, che riguarda la maturazione delle capacità auto regolative e delle funzioni esecutive (Zelazo e Carlson 2012), che sono situate nella corteccia prefrontale. Ricordiamo a tal riguardo che il lobo frontale dal punto di vista filogenetico, rappresenta quel surplus che distingue gli esseri umani da tutte le altre specie animali. Tale dato è in sintonia con l'impulsività e disinibizione che caratterizzano il modo con cui l'adolescente notoriamente ci appare. Per molto tempo questa struttura deputata alla regolazione ed inibizione è immatura ed incapace di garantire quel comportamento adattivo che è invece caratterizzante gli anni a venire.

Quel turmoil che osserviamo sul piano comportamentale ha una sua controparte registrabile dalle tecniche di neuroimaging: un cervello oggetto di una azione dinamica di rimodellamento e riorganizzazione (Giedd et al. 1999) che, pur non cessando mai, termina la sua azione fondamentale intorno al ventesimo anno di età.

Uno studio di Mc Givern (2012) ha individuato le prove di quella che potremmo definire la "confusione mentale adolescenziale". Questi ha scoperto che nel momento in cui i bambini raggiungono la pubertà, si assiste ad una diminuzione, che quantifica intorno al 20%, nella velocità con cui essi sono in grado di identificare le emozioni. Rallentamento che permane difino a circa i diciotto anni. Questa scoperta potrebbe riflettere la «relativa inefficienza dei circuiti neurali frontali» del cervello adolescente mentre subisce il processo di rimodellamento, caratterizzato da crescita rapida e sfoltimento sinaptico.

E' soprattutto il riconoscimento dell'emozione altrui che subisce gli effetti di questa temporanea inefficienza della corteccia prefrontale. Come viene spiegato dagli studi di Yurgelun-Todd (2006) sarà l'amigdala a costituire provvisoriamente il supporto neurofisiologico di questa funzione. Col risultato naturalmente di una minore capacità di inibizione della risposta che sarà invece la corteccia prefrontale, dopo i 18-20 anni, a poter garantire.

Colpisce come anche la tendenza, evidenziata inizialmente da Jean Piaget, della nuova capacità dell'adolescente porre il proprio pensiero come oggetto della sua attenzione

psichica, trovi una sua riprova negli studi neurofisiologici. Lo studio di Linas (2000) sottolinea una continua attività di automonitoraggio che il cervello dell'adolescente fa di se stesso.

Decisamente pertinente all'oggetto di questa ricerca, *i meccanismi di peer rejection /attraction* in adolescenza, è quella linea di ricerca intorno alla capacità di mentalizzazione, cioè lo sviluppo della capacità di inferenza su ciò che accade nella mente di un altro individuo. Tale ricerca trova una convergenza sinergica di clinica (Dennett 1978; Fonagy e Target 1993-2000; Fonagy 2001; Fonagy et al. 2002) e neurofisiologia (Gallese et al. 2004, Damasio 1994). L'individuazione dei neuroni specchio, che regolano il fenomeno del rispecchiamento (che essenzialmente consiste nel fatto che la semplice osservazione delle azioni di un'altra persona provoca un'attivazione della corteccia motoria che è somatotopica rispetto alla parte del corpo che viene osservato compiere l'azione, anche in assenza di qualunque movimento da parte del soggetto che osserva). L'adolescente si caratterizza per il suo continuo bisogno di raggiungere un nuovo modo di sentire gli altri e comunicare con essi. Questo avviene grazie ad un continuo lavoro di sintonizzazione, che naturalmente ha bisogno di esperienze concrete, poiché sono queste che hanno il potere di attivare quei processi di attivazione neuronale che generano nuove connessioni. A sua volta queste nuove connessioni saranno alla base delle modifiche a livello di partecipazione alla relazione con l'altro, generando un circuito di esperienza-ristrutturazione neurale, che è resa possibile proprio dal periodo di plasticità neuronale di questa fase della vita. (Monniello e Quadrana 2012).

### 1.3 IL GRUPPO DEI PARI IN ADOLESCENZA

All'interno di questa dinamica maturativa, in questa fase della vita, un ruolo di primo piano è occupato dal gruppo dei pari che assurge a oggetto privilegiato. Esso non è più formato dai "compagni di giochi" come compendio del più fondamentale gruppo familiare ma è formato dai membri della comunità generazionale in cui ci si riconosce. Comunità a cui si desidera partecipare, ma bisogna considerare anche che in questa età movimenti intrapsichici hanno contribuito alla rinuncia a quel supporto di quell'amore incondizionato che tutelava la garanzia di partecipazione alla vita familiare. In qualche modo un posto in questa comunità va conquistato con i propri mezzi, a prezzo talvolta di intense sofferenze ma spesso anche ripagati da entusiasmi a un livello ben difficilmente raggiungibile nel corso della vita sociale adulta. Cosa questa che fa della prima adolescenza un periodo meraviglioso e terribile nel contempo.

Il legame di gruppo è realizzato spesso con modalità ritualizzate ove l'assunzione di atteggiamenti o gli agiti forti e trasgressivi hanno una corsia preferenziale.

Se nell'infanzia la frequentazione dei coetanei è da considerare come un fattore auspicabile e che corrobora l'interiorizzazione di modalità relazionali adeguate, nell'adolescenza il gruppo dei pari è di vitale importanza poichè esso assolve infatti a una gran quantità di funzioni quali:

1. E' la principale fonte di status primario (che porta spesso a creare una "sottocultura adolescenziale").
2. L'essere accettati dal gruppo conduce secondariamente ad una maggiore stima di se'.
3. L'abbandono degli schemi di riferimento infantili porta l'adolescente ad un senso di incertezza. Il gruppo allevia tale disagio ansioso.
4. L'emancipazione dai genitori è facilitata dal supporto emozionale fornito dai coetanei.
5. Inoltre il gruppo consente a ragazzi e ragazze di stare insieme, di ridurre la frustrazione e consente vari tipi di apprendimento (di ruolo sessuale, di competizione, cooperazione, sistemi di valore) (Lutte, 1980). Del resto certo che solo nel gruppo l'adolescente può comprendere certi aspetti della sua personalità che possono emergere solo in situazioni sociali di questo tipo.

Il gruppo dei pari è quindi una fonte insostituibile per quanto riguarda nuovi oggetti e senso di appartenenza, che lo rassicura nel momento di mollare gli ormeggi dalle vecchie identificazioni parentali. Il processo dinamico di un gruppo è un trampolino di lancio per le problematiche di separazione e individuazione fondamentale importanti per gli

adolescenti (Jacobone, 1998). Secondo i Laufer più che a soppiantare le vecchie identificazioni, questi nuovi oggetti aiutano l'adolescente ad evitare il lutto, facendolo sentire meno in colpa e a realizzare un provvisorio ideale dell'io.

Per l'adolescente, il momento di entrare in contatto coi pari è un momento carico di significato e questo implica non solo emozioni di speranza ed entusiasmo, ma anche preoccupazione. Vi è la sensazione di dover superare una prova, rispetto alla quale non si sa se si è sufficientemente o adeguatamente attrezzati. Rispetto alla condizione infantile in cui il *“Posso giocare con voi?”* poteva essere formulato esplicitamente, tanto la posta in gioco non era cruciale perché un rifiuto comportava una frustrazione facilmente superabile con l'aiuto dell'amore garantito dei genitori, qui la posta in gioco non è il divertimento ma la dimostrazione di essere all'altezza del compito, essere degno di considerazione sociale, cioè il diritto di cittadinanza nel nuovo microcosmo dei pari. L'insuccesso a questa prova, anche per il livello delle capacità di generalizzazione ed inferenza di questa età, possono avere delle conseguenze significative nell'adolescente. Ci possono essere chiusure e ritardi nell'ambito dei successivi tentativi tali da realizzare un circolo vizioso in cui la solitudine provoca inadeguatezza e mancanza di alfabetizzazione rispetto ai codici che favoriscono le successive modalità di aggregazione fra pari. L'isolamento sociale, che era problematico nell'infanzia, può divenire tragico nell'adolescenza.

Soprattutto il momento dell'abbandono del gruppo monosessuale per quello misto diviene per gli adolescenti problematici un momento di grave difficoltà, la prospettiva dell'abbandono di un ennesimo bastione in qualche modo consolidato mette questi ragazzi in una condizione di aggravamento del dolore depressivo per le varie perdite evolutive che a fatica stavano elaborando. Si registrano in questi casi forti regressioni e resistenze al passaggio di stato ed alla crescita imposta dalle nuove regole sociali del mondo dei pari, che fondamentalmente si traducono comportamentalmente in ritiro ed inibizione. Questi ragazzi spesso vivono lontani dai codici della loro generazione, e si ritraggono dalla tentazione di partecipare alla comunanza generazionale della sottocultura giovanile accomunata da un mercato, da idoli e mode. Non possono entrare in sintonia con la rete di comunicazioni generazionale *perché il loro lutto li rende incapaci di partecipare ed erotizzare nella “festa” generazionale* (Charmet 2000).

Un'altra figura retorica della socialità adolescenziale è quella dell' "amico del cuore", modalità di legame che si distingue, per fervore e devozione, rispetto ai legami amicali dell'infanzia, dell'adulità e della senescenza. (Charmet 2000). L'amico ha la funzione di

trovare qualcuno abbastanza simile a lui e diverso dagli adulti al cui modello ispirarsi, soddisfa la necessità di essere in due, il numero minimo per non essere soli, soddisfa la necessità di un rispecchiamento critico che aiuta l'autoregolazione e gli dà informazioni costanti sul suo stato. In adolescenza l'amico del cuore ha un enorme potere curativo taumaturgico del lutto, favorendo la formazione di identificazioni reciproche necessarie al passaggio dal Sé infantile a quello adulto. Sicuramente, nel caso del preadolescente è la prima volta che questi si arrischia su un solco diverso da quello iniziale della relazione di figlio, e per la prima volta si tratta di una relazione paritaria, non gerarchizzata. Grazie a questa particolare relazione diadica l'adolescente transita gradualmente da uno stato di completa concentrazione sui propri bisogni ad uno in cui si consente la permeabilità a importanti relazioni di "scambio" (Cerutti et al. 2004).

Questo rapporto diadico è da considerare come la prima importante riedizione (questa volta simmetrica) della diade madre-figlio intesa come "base sicura", consentendo tra l'altro un naturale distacco rispetto alla prima diade con tutte le implicazioni di dipendenza implicite in quella relazione asimmetrica. (Balduino Verde 1990). Un rapporto che scava un solco che getta le basi per quella che sarà la relazione d'amore. La funzione che questo forte legame ha nella vita dell'adolescente può essere ben spiegata col concetto di Kohut di "oggetto Sé. (Kohut 1978). Come fa notare Novelletto, questi forti legami di amicizia sono strettamente connessi con la creatività come sembrano notare i famosi sodalizi di cui personaggi creativi (tra cui lo stesso Freud) sembravano aver disperatamente bisogno nel corso dei momenti cruciali della loro opera.

Il passaggio da gruppi formali (scoutismo, sport, ecc) a gruppi via via sempre più informali e spontanei (non sempre graditi ai genitori) risponde al crescente bisogno di autonomia e dei processi di identificazione necessari al consolidamento di una identità autonoma. (Cerutti et al. 2004).

Un altro netto cambiamento nella vita sociale dell'adolescente rispetto al pre-adolescente è, il passaggio definitivo dai gruppi monosessuali, caratteristici della pre-adolescenza, caratterizzati da attività e codici comportamentali estremamente differenziati e anche da una certa misoginia, ai gruppi in cui vi sono maschi e femmine. E' un'ulteriore evoluzione da una condizione narcisistica ad una oggettuale in cui ci si comincia ad avventurare nel mondo dell'altro sesso. Ed è l'elaborazione di un altro microlutto che implica l'abbandono delle tradizioni e dei rituali del rassicurante microcosmo monosessuale.

Per via della maturazione cronologicamente differenziata, le ragazze saranno le prime a porre fine alla creazione di gruppi monosessuali. La tendenza sarà comunque quella di partecipare a gruppi misti mano a mano che dalla pubertà ci si sposta verso la piena adolescenza poiché l'attrazione sessuale diventa una variabile nuova a condizionare le scelte di come ci si sceglie e o non ci si sceglie. E a tal riguardo, non bisogna dimenticare che gli oggetti dell'adolescenza risentono fortemente degli oggetti infantili.

In questa fase di "apertura" al mondo sessuale non sono rari dei periodi di interesse sessuale orientato in modo omosessuale, questi pseudo innamoramenti il più delle volte platonici ma a volte anche con esperienze sessuali concrete, avviene molto frequentemente ed indipendentemente da quello che sarà l'orientamento sessuale definitivo, e testimonia come il passaggio all'amore per l'altro sia facilitato inizialmente scegliendo oggetti d'amore più simili a sé. La forte impronta narcisistica delle prime relazioni testimonia la fatica che l'Io fa a passare dall'investimento su sé stesso a quello sull'oggetto.

Ma va anche detto, che proprio a causa degli aspetti fusionali e simbiotici che esso comporta, vi possono essere inevitabilmente legati ad esso fattori di rischi gravi. Non sempre insensatamente l'amico o l'amica del cuore è vista con timore agli occhi dai genitori, perché essi intuiscono che in questa età questi rappresenta un faro di intensità tale da poter eclissare del tutto la socializzazione primaria realizzata tra le mura familiari nell'infanzia, capace quindi di rimodellare significativamente la personalità del figlio. Ma la svalutazione dell'amico, come reazione a questa sensazione di perdita di carisma da parte del genitore, può aumentare il senso di insicurezza e smarrimento dal quale il figlio proprio grazie all'amico voleva uscire. A volte questo rimodellamento può essere persino compensatorio alle carenze relazionali del rapporto genitore bambino, talvolta invece le cose possono andare in una direzione diversa e pericolosa (Charmet 2000). Tra i pericoli vi è anche la creazione di coppie fusionali che non permettono la relazione con altri pari, cosa che genera tutta una serie di problematiche nella socializzazione in gruppi sia amicali che di scuola.

Altro fattore importante nella vita di gruppo degli adolescenti, che non trova una eguale importanza nei gruppi dell'infanzia è la disponibilità ad un certo grado di conformismo alle implicite regole del gruppo. Chi non accetta le regole del gruppo è destinato a non entrarvi o a mantenere in ruolo marginale. Il che sembra anche un paradosso, in quanto esplicitamente la tendenza dei gruppi adolescenziali sbandiera un atteggiamento sprezzante nei confronti dell'ipocrisia e dell'accettazione delle regole degli adulti, ma sembra essere estremamente rigido per quanto riguarda i trasgressori all'interno del loro gruppo (Lawson 1982). In realtà

il rapporto tra conformismo e accettazione è complesso, poiché un certo grado di originalità e rivoluzionarietà e trasgressione sono necessari per essere leader.

#### **1.4 IL GRUPPO CLASSE**

Il gruppo classe deve essere catalogato come gruppo formale in quanto non è costituito spontaneamente, ma è un gruppo istituzionale che possiamo considerare come l'unità operativa dell'istituzione scolastica, fortemente condizionato dalla cultura degli adulti (a differenza dei gruppi spontanei dei pari) per fini educativi ed ha compiti specifici.

Tra i vari ordini di studio che caratterizzano il percorso scolastico emergono differenti livelli di chiarezza del rapporto autonomia-dipendenza nei confronti dell'adulto (insegnante). Nell'età delle elementari la dipendenza affettiva nei confronti dell'adulto è netta, mentre alle scuole superiori è altrettanto nettamente presente il bisogno di autonomia accompagnato da un certo riconoscimento di maturità da parte dell'insegnante, il quale si aspetta che i propri studenti siano in grado di autoregolare il proprio funzionamento e di avere capacità di iniziativa, progettazione, organizzazione. Nella scuola media invece i pre-adolescenti cominciano a manifestare il bisogno di autonomia ma con limitate capacità di autoregolazione che possano consentire il funzionamento e partecipazione democratica alla vita di abilità gruppo. Pertanto è frequente la possibilità che l'insegnante si trovi ad avere un atteggiamento o troppo autoritario e direttivo o al contrario troppo indulgente e lassista. Del resto è una lamentela tipica dell'insegnante della Scuola Media quella di trovarsi di fronte studenti troppo grandi per poter contare sul timore reverenziale dell'adulto ma troppo piccoli per negoziare democraticamente il livello di libertà. (Petter 1968).

Il gruppo classe, proprio per la quantità di tempo che i ragazzi vi trascorrono e per la sua relativa stabilità e regolarità (orari, relativa costanza dei partecipanti, ecc.) inevitabilmente, al di là dei fini educativi e culturali, diviene il contenitore di una notevole quota di relazioni affettive tanto positive che negative e si trova a rappresentare una realtà oltre che concreta, anche psichica. Può essere distinta una *scena reale* e una *scena segreta* costituita dalle relazioni tra tutti i membri non immediatamente visibili. In modo più profondo vi è un *gruppo fantasma* cioè costituito dai fantasmi di ognuno proiettato sugli altri. (Carli e Mosca 1980). Idealmente la vita scolastica è pensata (dagli adulti) come "gruppo di lavoro", istituzionale, appunto finalizzati agli scopi didattico pedagogici.

L'organizzazione del gruppo classe presenta tradizionalmente una contraddizione, nel senso che è attraverso tale gruppo che l'istituzione si propone di conseguire i suoi obiettivi didattico-educativi prefissati, ma nel contempo vengono scoraggiate le interazioni tra i membri, prediligendo le interazioni tra studente singolo e docente. In altri termini vi è un implicito assunto di "ignoramento reciproco" che permea il clima delle varie attività del gruppo classe (Carli e Mosca 1980). Solo nella ricreazione, nei cambi di ora e nelle attività extrascolastiche ed integrative, questo principio ottiene una deroga temporanea. Naturalmente l'affettività degli studenti non è completamente negata dagli adulti, ma ciò non toglie che questa venga considerata come un di più, che spesso interferisce con i processi cognitivi implicati nel raggiungimento dei fini istituzionali. Un qualcosa che disturba, un'interferenza, del resto una grossissima fetta dell'impegno del docente è volto appunto alla repressione dell'"impulso". Ma naturalmente l'impresa di reprimere gli impulsi di un gruppo di 25-30 adolescenti è destinato a fallire, ed il risultato è che si vengono a determinare appunto due realtà, la classe *istituzionale* e quella *affettiva*. Quest'ultima ha manifestazioni espresse apertamente anche se inevitabilmente stigmatizzate dai professori: una risata, un pianto, una esternazione o un ritiro nella fantasia, ma oltre a queste manifestazioni occasionali esiste una corrente di relazioni fortemente affettivizzate a cui spesso l'adulto non ha accesso.

Questo fenomeno, come Carli e Mosca (op. cit.) fanno notare, per cui la scuola si riferisce allo studente istituzionalizzato mentre parallelamente di realizza una struttura sociale che rappresenta le istanze negate dall'istituzione, era già stato evidenziato (Furstenau 1972) e concettualizzato come "spersonalizzazione". Esso è di difficile superamento e costituisce ad ogni modo una descrizione del funzionamento in misura variabile ma comunque presente nella totalità delle classi di ogni ordine, grado e contesto geografico.

Su questa base molti autori parlano, a ragione, di una classe contrapposta alla "classe istituzionale": la cosiddetta *classe segreta* o *classe affettiva*, a cui i vari social network oggi forniscono palcoscenici più ampi di quelli che aveva in passato. Si tratta di una classe in cui l'amore, l'odio, il sesso, le canne, gli anticoncezionali, gli sballi ecc, possono avere il loro diritto di cittadinanza, opportunamente e gelosamente sottratto agli occhi e alle orecchie degli adulti. In questa classe segreta ci sono anche le relazioni (che emergono nel test sociometrico), i ruoli che ogni componente della classe è nolente o dolente, costretto ad assumere o comunque a farci i conti, spesso fino alla fine del corso e talvolta anche dopo. La vita affettiva nella classe segreta, se si hanno le opportunità per poterla osservare ci riserva

con ogni probabilità una visione più cruda di quanto può apparire nella classe istituzionale. Una certa narrativa rappresentata da lavori come *Cuore*, *Il Signore delle Mosche* o *I ragazzi della 56 strada*, ci offre la possibilità di dare una sbirciata a questo mondo segreto, solitamente precluso all'adulto e in parte rimosso al suo ricordo.

La scuola può divenire il contesto elettivo all'interno del quale può manifestarsi il disagio adolescenziale. Spesso l'adolescente dopo aver cercato aiuto nel suo ambiente primario (la famiglia), qualora questi tentativi risultino inefficaci è la scuola che rappresenterà il contesto in cui esprimere il disagio, spesso con comportamenti sintomatici aggressivi o di isolamento, e in cui ricercare risposte adeguate. (Cerutti et al. 2004). Colpisce la frequente lamentela da parte dei ragazzi e delle ragazze di insoddisfazione del clima della classe, e spesso il gruppo viene definito come teatro di gravi conflitti, da divisioni in gruppi sia all'interno della classe che tra classi, (Sabatini 2000) se non altro, in quest'ultima eventualità la conflittualità contro una minaccia esterna offre il "beneficio" di una paranoicizzazione comune che unisce il gruppo alleviando i conflitti interni. (Charmet 2000). Utilizzando il concetto bioniano di "gruppo di lavoro" Charmet afferma che è con molta difficoltà che gli studenti riescono ad identificarsi con i compiti per i quali il gruppo si è riunito forse anche perché sono compiti proposti dal gruppo degli adulti così come anche il ruolo di studente sembra provenire dall'alveo alieno degli adulti. Si tratta di un ruolo che implica il centrarsi sul compito e quindi implica la inibizione anche temporanea di molte valenze emotive che sono tendenze con cui l'adolescente si identifica (l'aggressività, la sessualità, la modulazione della relazione con gli adulti). Si determina una duplicità di ruoli, quello di studente (sociale) e quello di adolescente (affettivo), che solo in situazioni particolari trovano una contiguità, mentre per la maggior parte del tempo restano scissi.

Tale fenomeno, in una visione Bioniana del gruppo, (*gruppo di lavoro e mentalità di gruppo*) può estendersi a tutte le forme di gruppo (Bion 1976), con la differenza che il grado di consapevolezza degli studenti del loro "adolescente affettivo" è senza dubbio più alto rispetto al funzionamento del gruppo in assunto di base.

A tal riguarda è importante notare che il test sociometrico, dando la consegna di evidenziare le scelte ed i rifiuti, in qualche modo tende ad aprire la "scatola nera" della struttura sub istituzionale e ad esplicitare gli affetti, una richiesta "sconveniente" come la rottura di un tabù'. Ciò spiega la evidente tensione che si avverte nella classe quando si chiede agli studenti di "scegliere" tra i compagni. Sollecitare la posizione affettiva

dell'adolescente mette in allarme lo studente abituato ad eseguire l'implicito meccanismo di ignoramento della classe istituzionale. (Carli e Mosca op. cit.).

Alcuni ragazzi questa identità di studente non riescono neanche a strutturarla (e potrebbero essere gli stessi studenti privi dell' "identità scolastica" descritti da Crocetti, Rubini e Meeus, (2008), costoro sono destinati al fallimento scolastico e ad ingrassare i numeri della dispersione scolastica. Alcuni si trovano in una condizione di maggiore capacità di resilienza che gli consente di tirare avanti stringendo i denti, ma in una condizione di costante sofferenza, sia sul piano del profitto che delle relazioni perché avvertono che la loro esperienza scolastica è un qualcosa che non riguarda la centralità del Sè. Ma la maggior parte della classe, in sintonia con la scissione delle identità di studente ed adolescente, viene a costituire una "classe segreta" degli affetti in contrapposizione alla classe ufficiale. La prima è una classe dell'affettività, del corpo, ove avvengono cose memorabili, ma anche deprecabili, come l'isolamento e il rifiuto scolastico o peggio è teatro di atti di bullismo. Naturalmente vi è un notevole impegno da parte dei ragazzi a condividere poco di questa classe con il mondo degli adulti (genitori, insegnanti, bidelli, ecc). i quali restano spesso all'oscuro delle dinamiche sottostanti la vita di classe dei ragazzi, almeno fino a quando non emerge qualche situazione particolarmente rilevante, che non può essere ignorata. Secondo Charmet i veri legami sociali affettivizzati avvengono perlopiù all'interno di questa classe segreta, ed è su di essa che si basa l'umore della classe e non certo dalla didattica e delle attività della classe ufficiale. La direzione del vento del clima affettivo è sospinta da un funzionamento molto primitivo, per questo l'esperienza scolastica, cioè l'appartenenza al gruppo, può divenire per alcuni una esperienza traumatica. Sottogruppi e attribuzioni di ruoli e reputazione, in situazioni che non favoriscono l'elaborazione oltre ad interferire pesantemente col funzionamento del gruppo di lavoro, possono generare molta sofferenza individuale. Alcuni ragazzi sembrano destinati ad accogliere le identificazioni proiettive del gruppo e ad assumere i ruoli "necessari" alla soddisfazione del gruppo: bulli, vittime, leader negativi, capri espiatori, salvatori, ecc. Parti della classe possono così diventare il contenitore di parti malate, deboli o delinquenti che provengono dal gruppo. Chi viene investito da queste identificazioni proiettive difficilmente ha modo di sottrarsi al loro effetto (anche perché l'esperienza quotidiana della classe non è transitoria, ma comporta molte ore al giorno di immersione nel gruppo) costui si trova a divenire ciò che il gruppo vuole che egli sia, anche se magari, fuori dalla scuola è una persona completamente diversa.

Charmet descrive anche lo sviluppo a lungo termine di questa dinamica che è spesso positivo. Il gruppo riesce a crescere e ad operare un processo di progressiva elaborazione che gli consente di ritirare le proiezioni, spesso anche in concomitanza con alcune attività extrascolastiche come le gite o altre situazioni in cui il ruolo affettivo dell'adolescente è non solo quello istituzionale dello studente, trova diritto di cittadinanza. In queste occasioni il gruppo può rimescolare le carte consentendo un disimpasto dall'organizzazione dei ruoli occupati.

## **Capitolo 2: ACCETTAZIONE E RIFIUTO IN CLASSE**

Ogni individuo nel suo processo di crescita si trova a dover affrontare diverse sfide evolutive, e spesso sono i genitori a fornire il supporto iniziale. Essi tendono spontaneamente, e giustamente, a condividere l'idea che per un bambino l'imparare a stare con gli altri bambini costituisca una abilità necessaria al suo adattamento futuro. Per questo motivo tra i genitori, soprattutto nelle ultime decadi, è invalsa l'abitudine di preoccuparsi di fornire ai propri figli occasioni di socializzazione con coetanei. Avviene così che l'imparare a stare con gli altri bambini, come molte altre prove evolutive, si realizza sotto la guida degli adulti, genitori o maestre d'asilo che siano. Questa funzione di supporto è però spesso permeata dall'idea ottimistica che alla fine i bambini dovranno in ogni caso cavarsela da soli, talvolta sopravvalutando il loro livello di competenza sociale acquisita. Il problema sta nel fatto che se da un lato è senz'altro esatta l'idea che l'avere buoni rapporti con i coetanei corrobori un sano sviluppo è vero anche che qualora questi rapporti non siano positivi gli effetti, anche a lungo termine, di queste relazioni possono avere delle ricadute negative sullo sviluppo psicologico.

Generalmente l'ottimismo a cui va incontro la fiducia sulla disposizione naturale dei propri figli ad interagire in modo ottimale con i compagni si unisce all'attenzione degli insegnanti più orientata sugli obiettivi didattici che a quelli più ampi di socializzazione, e questo avviene in modo crescente mano a mano che dalla scuola dell'infanzia si sale verso le superiori. Il risultato è che può succedere che si sottovaluti la complessità del livello di competenza sociale necessario all'instaurare relazioni positive tra i bambini e, di fatto, il fallimento cronico per alcuni studenti del tentativo di avere degli amici in classe è un dato assolutamente comune. (Sabatini 2000; Gerard et al. 2004).

### **2.1 STATUS SOCIOMETRICO E METODI DI RILEVAZIONE**

Il test di Moreno, realizzato nel 1934, è senza dubbio tra i più utilizzati, ma non l'unico, adatto a dare risposte alla fatidica domanda "chi sceglie chi" in un gruppo. Esso si basa sulla semplice richiesta rivolta ad ogni membro di scrivere chi sono coloro che vengono preferiti per una determinata attività. La scelta del "tema" e il modo con cui questa viene esplicitata varia a seconda delle finalità dell'indagine (sociale, di selezione, di verifica di abilità, ecc.). In effetti il ricercatore deve porsi molte domande nel momento in cui si trova a dover

elaborare la *domanda sociometrica* da porre al gruppo e le modalità di consegna: Si opererà per una somministrazione in gruppo o singolare? Si darà una limitazione al numero di scelte? Si dovrà porre la domanda negativa (*Chi non sceglieresti?*) oppure no? Si procederà alla ricerca dello “status percepito” (*Chi pensi ti abbia scelto?*) o ci si limita allo studio dello “status sociometrico” (*Chi sceglieresti?*).

Naturalmente il test sociometrico non viene utilizzato unicamente per la classificazione di categorie di status, l’analisi del sociogramma consente infatti di fare numerose inferenze sui singoli casi, sui sottogruppi e sulle dinamiche interne; ma in questa ricerca verrà utilizzato unicamente per scopi di classificazione. L’uso che faremo del test è quello di differenziare dall’ampio gruppo degli “average” (AV), i “rifiutati”(RIF), gli “ignorati” (IGN), e i “popolari” (POP).

L’interesse per l’isolamento sociale nell’ambito delle classi scolastiche vede due momenti di particolare spicco: il periodo iniziale è la decade 1950-60, quando le tecniche sociometriche iniziavano a mostrare la loro utilità ed applicabilità in vari ambiti. Dopo un periodo di relativo disinteresse, nel periodo che va dalla metà degli anni 80 fino alla metà degli anni 90 si è ridestata nuovamente la motivazione dei ricercatori a studiare l’isolamento sociale, anche perché i contributi delle varie discipline psicologiche convergevano nel sottolineare l’importanza che le *peer relationship* rivestono nello sviluppo individuale e le occasioni che esse veicolano per l’acquisizione di una vasta gamma di abilità cognitive, sociali e intrapsichiche. In questo risveglio di interesse ha senz’altro contribuito anche il miglioramento delle tecniche per la classificazione sociometrica.

Il primo periodo degli sociometrici fu caratterizzato da un approccio monodimensionale al problema del rilevamento delle scelte dei pari, veniva cioè utilizzata unicamente la differenza tra scelte e rifiuti come indicatore del livello di preferenza sociale che il soggetto aveva all’interno del gruppo classe. Nell’ambito di questi primi studi già nel 1947 Bonney descrive le caratteristiche che rendono possibile l’accettazione o il successo all’interno di un gruppo come le classi scolastiche: dimensioni come l’“energia”, l’“estroversione”, la “capacità dialettica” sono utili per *imporsi attivamente sugli altri*, mentre un “comportamento amichevole” ed un “bell’aspetto fisico” sono caratteristiche che consentono all’adolescente di essere *scelto come amico*. Al contrario l’“aggressività”, la “permalosità” e “comportamenti egoistici” determinano l’essere rifiutati dal gruppo. Già in questo lavoro emerge una distinzione tra rifiutati dal gruppo (rejected) e gli ignorati (neglected). Questi ultimi si caratterizzerebbero per l’“introversione”, la “passività” e la “preferenza di attività

non sociali”. Anche l’“inadeguatezza dell’abbigliamento” risultava potere avere un effetto negativo nella possibilità di trovare un posto in un gruppo.

L’opera di Bastin (1961) è senza dubbio un punto di riferimento per comprendere lo stato delle conoscenze delle caratteristiche di personalità dei due gruppi di “popolari” e “impopolari” che il metodo di classificazione monodimensionale (basato sulla differenza tra “like” e “dislike”) consentiva. Bastin, nel descrivere lo stato delle conoscenze del suo tempo circa le caratteristiche di personalità che conducevano al destino di popolare e impopolare mostra un quadro di risultati frammentari e contraddittori. I test utilizzati allora erano l’MMPI, il California Test of Personality, il Bell Adjustment Inventory e il Bernereunter Personality Inventory. Qualche risultato meno superficiale, rileva l’autore, lo si otteneva dai test proiettivi come il Rorschach o il TAT ma la difficoltà in questi casi stava nella difficile quantificazione dei risultati.

*“Nel Rorschach i popolari hanno maggiore capacità di intuire i sentimenti degli altri e una cosciente ricerca dell’approvazione altrui, i medi sono più superficiali, intratensivi, con scarsa ansia e pochi turbamenti emotivi. I rifiutati e gli ignorati sono meno adattati, non controllano le loro emozioni, sono impulsivi ed egocentrici.”* (Northway e Wigdor, 1947, citati da Bastin, 1961).

In una ricerca che utilizzava MMPI e Rorschach su liceali maschi risulta che scelti ed esclusi hanno protocolli simili, ma l’ostilità risulta molto più accentuata presso i rifiutati. (Mill 1953). Le correlazioni con tutte le dimensioni allora studiate risultano basse e questo, secondo Bastin avviene perché lo status sociometrico ha origine in una mescolanza intricata di fattori psico-sociali. *“Con i nostri metodi non riusciamo a districare la matassa, delle interazioni tra i fattori. Forse in seguito si potrà con indagini cliniche più approfondite.”* (Bastin 1961).

Già nel 1952 qualcuno considerò la possibilità di utilizzare la somma delle scelte e dei rifiuti come indice di *impatto sociale* sul gruppo (Lemann e Solomon 1952) ma bisogna attendere diversi decenni con Coie e colleghi per avere un buon accordo sulla soglia di valori delle due dimensioni di *preferenza sociale* (like - dislike) e *impatto sociale* (like + dislike) per l’inserimento dei bambini nelle rispettive categorie sociometriche (Coie, Dodge e Coppotelli 1982). Costoro suggerirono di standardizzare gli indici all’interno delle classi e infine utilizzare la PREFERENZA SOCIALE standardizzata con la soglia di -1 per i RIF e quella di +1 per i POP. Mentre per l’IMPATTO SOCIALE standardizzato si avrà la soglia di -1 per gli IGN e +1 per i CON controversi. Tutti gli altri sono medi (AVERAGE). Va chiarito che questo metodo consente di avere le categorie di POP, RIF, AV, e IGN senza

sovrapposizioni. Mentre è lo status dei “controversi” CON (che hanno sia molti like che molti dislike) che attingerebbe a soggetti che risultano RIF o POP nella dimensione di PREFERENZA SOCIALE.

Naturalmente tale metodo, fondandosi sia sui “like” che sui “dislike” implica l’uso della domanda negativa (Chi non sceglieresti?). Tale uso ha da sempre suscitato preoccupazioni etiche da parte dei ricercatori, poiché implica una sollecitazione di sentimenti negativi nel gruppo e rende necessaria una particolare cura nella riservatezza dei risultati e nel controllo della comunicazione tra i vari soggetti durante e in seguito lo svolgimento del test. Per questo motivo alcuni dei primi autori utilizzavano unicamente la domanda positiva e basavano tutte le classificazioni utilizzando semplicemente la quantità di “like”. Rispetto a questa remora però, molti studiosi (Gronlund 1959; Northway 1946; Lemann & Solomon 1952; Thompson & Powell 1951) non hanno voluto rinunciare a quella preziosissima fonte di informazione costituita dal “dislike” ed hanno suggerito alcuni accorgimenti per limitare gli aspetti negativi sopra citati, come ad esempio l’accortezza di porre la domanda al condizionale, il non restituire i risultati delle categorie sociometriche ai partecipanti e la raccomandazione al momento della consegna di non comunicare con i compagni durante lo svolgimento della prova.

I risultati raggiunti in questa seconda ondata di ricerche degli anni 80 sono stati fondamentalmente riassunti dalla review di Newcomb, Bukowsky e Pattee (1993). In cui emergono le dimensioni che caratterizzano il rifiuto e la popolarità: *aggressività, tendenza al ritiro, la socialità e le capacità cognitive*. In questo lavoro gli autori individuano una base teorica dei possibili esiti delle scelte dei pari che si concretizzano nella realizzazione dei tre status sociometrici di “popolari”, “rifiutati” e “ignorati”. Questa base teorica è, a loro opinione, rintracciabile nel lavoro della Horney, la quale afferma che i bambini nel loro sviluppo possono reagire con tre strategie che possono essere sintetizzate in “armonia sociale”, conflitto” e “isolamento” e che corrispondono, nell’atteggiamento verso l’altro ad essere: “verso di esso”, “contro di esso” o “via da esso”. La Horney afferma che tali atteggiamenti non devono essere considerati per forza reciprocamente esclusivi ma possono coesistere in gradi diversi in ogni bambino Horney (1945).

## **2.2 AGGRESSIVITA’ E STATUS SOCIOMETRICO**

Dare una definizione di comportamento aggressivo non è sempre facile, dato che siamo comunemente abituati ad attribuire il termine di aggressività a una gamma di situazioni

molto ampie, che vanno dal bambino che tira i capelli al compagno, ad atti di bullismo scolastici, ad una certa assertività, al superiore che grida al subalterno, alla criminalità in generale, ecc. Del resto anche la letteratura scientifica ha ampliato ulteriormente il significato di aggressività sia come origine (pulsioni, istinti, reazioni alla frustrazione, ecc.) sia come fenomenologia della stessa.

L'adolescenza può senza dubbio essere identificata come un periodo in cui le dinamiche aggressive hanno un ruolo importante; in un momento evolutivo caratterizzato dall'incertezza dell'identità, l'opposizione, l'agito e l'atto aggressivo possono essere strumenti atti a rivendicare l'autodefinizione di sé. Inoltre, la forte conflittualità e l'im maturità delle strutture preposte alla sua regolazione che caratterizza questa età può condurre a comportamenti violenti, rischiosi se non addirittura delinquenti.

Nell'ambito dell'aggressività nelle relazioni tra pari, a partire dalle considerazioni di Olweus, (1973) negli ultimi anni l'analisi della conflittualità in classe è andata estendendo il concetto di aggressività manifesta a quello di aggressività psicologica, (Nelson et al., 2009), cosa che ha aiutato, per esempio, a mettere maggiormente in luce l'aggressività femminile che in una certa misura predilige modalità più indirette rispetto ai maschi. (Visser et al., 2014).

Un dato di fatto indiscusso è che sin dai primi studi sulle caratteristiche di personalità dei rifiutati (Northway e Wigdor 1947); (Bastin 1961), il fattore aggressività emerge in primo piano e tuttora, la letteratura sulla *peer rejection* è costellata da titoli in cui il termine "aggression" è una costante (Carlson, Lahey, Neeper 1984; Wood, Cowan, Baker 2002).

Le ricerche considerate dalla già citata review del 1993 di Bukowski e coll., che in gran parte riguardano la fascia d'età dell'infanzia, sottolineano il ruolo fondamentale dell'aggressività, oltre che della socialità e della tendenza al ritiro. In particolare l'aggressività sembra essere il fattore predominante nel predire il rifiuto. Il legame tra aggressività e rifiuto va considerato biunivoco, nel senso che se da un lato essere aggressivi può portare il gruppo alla rejection è anche vero che anche in situazioni in cui non si può definire vittimizzazione da bullismo, l'essere vittima di scherno, non essere invitati alle attività, essere coinvolti in conflitti, ed essere esclusi da significativi momenti relazionali, sono esperienze che impongono un pesante costo sullo sviluppo emotivo del bambino e influiscono sul modo con cui esso si rapporta agli altri.

*“Il bambino rifiutato diventa iper vigile alle provocazioni dei pari e pronto a rispondere alle provocazioni con un rapido aumento del battito cardiaco. I rapidi aumenti di frequenza cardiaca si associano a loro volta, a maggiori difficoltà nell'elaborazione dei molteplici aspetti sociali che costellano le situazioni provocatorie. Questo bambino interpreta*

*erroneamente le intenzioni dei compagni, sperimenta la rabbia e adotta obiettivi auto difensivi; impara ad accedere rapidamente alle reazioni aggressive depositate in memoria e a valutare favorevolmente le conseguenze di reagire aggressivamente". Dodge K.A., 2004 pag.79.*

Di fatto le relazioni amicali diventano molto più complesse mano a mano che si lascia l'infanzia e ci si addentra nell'adolescenza (Ladd 2006). Col crescere dell'età la relazione tra aggressività e rifiuto dei pari diviene meno netta, nel senso che i comportamenti esternalizzanti possono essere anche associati a popolarità o sicuramente alla possibilità di avere amici, soprattutto in ambienti scolastici in cui si lotta per ottenere una reputazione (Espelage e Holt 2001). Gli autori affermano che i bulli diventano meno popolari mano a mano che salgono gli anni di scolarizzazione, quindi intorno alla fine della scuola media. Inoltre c'è in ogni gruppo un diverso sistema di aspettative, quindi il fatto che un determinato comportamento possa essere causa di rejection in una determinata classe non implica che lo stesso tipo di comportamento lo determini anche in un'altra. Le condotte aggressive possono essere quindi disapprovate, tollerate o addirittura approvate ad esempio in un contesto in cui tali atteggiamenti possano essere considerate come espressione di "competenza sociale" (Zappulla 2003); (Cavoiova 2012).

Alcuni autori considerano un diverso peso che la variabile aggressività e l'instabilità emotiva negli status sociometrici in adolescenza rispetto all'infanzia. Mano a mano che l'adolescenza prende il posto dell'infanzia l'andamento scolastico e l'aggressività perdono il valore di predittori dello status sociometrico. Diviene più importante la competenza sociale (Van de Schoot et al. 2010; Lease et al. 2002; Meijs, Cillessen et al. 2008; Berger et al. 2015). Del resto la competenza sociale ha tra le sue componenti principali l'empatia, che aumenta sensibilmente nell'adolescenza, ed è noto il ruolo moderatore dell'empatia sulle condotte aggressive. In particolare l'empatia è risultata essere un mediatore tra tratti psicopatici e comportamenti antisociali in entrambi i sessi (Bonino, Lo Coco, Tani 1998; Goutaudier, Lopez et al. 2015).

In definitiva il modello che emerge vede i rifiutati come soggetti che non hanno capacità sociali sufficienti a bilanciare l'aggressività, pertanto vengono scartati dai compagni. L'aggressività complessivamente risulta quindi essere non una caratteristica necessariamente a sfavore dell'accettazione in classe anche se ha un grosso peso.

### **2.3 TENDENZA AL RITIRO E STATUS SOCIOMETRICO**

Il ritiro risulta essere tra le dimensioni predittive primarie del rifiuto che emerge costantemente nelle ricerche esaminate da Bukowsky e collaboratori (1993), sebbene nella stessa review viene sottolineata la mancanza di ricerche longitudinali che non consente di distinguere tra cause ed effetti. Ci si ritira in seguito all'isolamento sociale o vengono isolati coloro che non partecipano attivamente alle attività del gruppo? L'interpretazione dell'isolamento non è semplice: a volte essa è il risultato di una esclusione, è vissuto con frustrazione ed ha conseguenze sul piano dello sviluppo emotivo, a volte la scelta di star da soli ha una valenza positiva, "per esempio nei più piccoli giocare da soli può voler dire impegnarsi in una attività di esplorazione degli oggetti che rappresenta una attività importante per lo sviluppo cognitivo quanto il gioco sociale, ma anche di avere un'opportunità di crescita emotiva". (Corsano 1999). Naturalmente si tratta di contestualizzare e soprattutto valutare la non occasionalità di questi momenti. Di fatto tra i rifiutati emerge la presenza di questa tendenza al ritiro a fianco dell'aggressività. (Rubin et al. 1993, 1990) Tra i rifiutati, oltre al gruppo degli aggressivi, c'era anche quello dei non assertivi e ritirati socialmente.

Sebbene sia stato verificato che il ritiro incida sulle relazioni sin dalla scuola primaria (Bush e Ladd 2001) tale effetto sembra essere maggiore alle elementari, anche se fino a questo livello di età non porta facilmente al rifiuto, ciò succede più facilmente nella scuola media, Rubin, LeMare, & Lollis, (1990). Ad analoga conclusione giungono altri ricercatori: forse non sorprendentemente, i coetanei cominciano a giudicare il comportamento ritirato come atipico o deviante (Younger & Boyko 1987; Younger et al. 1993, citati da Ladd 2006). Quindi i comportamenti ritirati non vengono registrati come anormali alle elementari ma solo più tardi, quindi il ritiro diviene fattore che influenza la possibilità di rifiuto sociometrico. A questo punto però avviene un circolo vizioso per il quale proprio coloro che avrebbero di maggiori feedback sociali si trovano per via della peer rejection a venirne privati e la tendenza al ritiro diviene un vero predittore di isolamento sociale se non addirittura di psicopatologia successiva.

### **2.4 COMPETENZA SOCIALE E STATUS SOCIOMETRICO**

Altra dimensione emergente nella valutazione delle variabili che discriminano l'appartenenza a questo o quello status sociometrico è naturalmente la capacità di

relazionarsi, che in qualche modo rappresenta il versante positivo rispetto alla dimensione “ritiro” precedentemente trattata. Per competenza sociale non si intende solo la spinta a legare con gli altri, ma anche le capacità a fare in modo che tale legame avvenga efficacemente.

L’analisi di questa dimensione ha però la problematicità delle differenti accezioni con cui ci si può riferire ad essa. Waters e Sroufe (1983) sottolineano la difficoltà a definire i costrutti di competenza sociale. Marryat, Tomphson et al. (2014) spiegano tale difficoltà nella multi problematicità del fenomeno, vi sono più prospettive nella stessa nella definizione, nelle sfaccettature del fenomeno, la varietà degli strumenti e la complessità del soggetto in età evolutiva, il quale ha diverse modalità di relazione sociale e diverse reazioni alle frustrazioni sociali a seconda dell’età.

Le capacità sociali venivano spesso misurate proponendo delle liste di comportamenti in cui i pari attribuivano ai compagni determinate caratteristiche, come nella ricerca di Coie e colleghi 1983, oppure venivano utilizzate delle griglie di osservazione per i docenti. In seguito sono sorti numerosi strumenti self report, realizzati in sintonia con lo sviluppo delle conoscenze e filoni teorici che dagli anni 80 ad oggi sono stati proposti.

Dalle iniziali teorie di Piaget e alla Psicoanalisi dell’Io interpersonale e del Sé di A. Freud, Horney, Sullivan e Winnicott, si è aggiunta la prospettiva dell’approccio cognitivista, che ha condotto al costrutto dell’ “intelligenza emotiva” (Gardner 1983; Goleman 1995) e di una “teoria della mente” che sta alla base della nostra capacità di rappresentarci l’altro e della nostra regolazione dell’agire sociale. Una teoria della mente ha numerose funzioni: una è senza dubbio quella sociale, potere attribuire complesse funzioni mentali all’altro consente di spiegare, spiegarsi, e soprattutto predire le azioni di questi. Di qui è possibile fare una distinzione tra una *teoria della mente fredda* adoperata a fini manipolatori e antisociali, come avviene con l’inganno (Howlin, Baron Cohen, Hadwin 1999) e una *teoria della mente calda*, con finalità prosociali. In questo caso l’interpretazione dei sentimenti e delle emozioni altrui conduce ad empatia e in generale maggiore vicinanza psicologica nei confronti degli altri. (Reboul 2006). Questo aspetto è strettamente connesso alla comunicazione nel rapporto madre bambino.

Il risultato di questa molteplicità di approcci è che non vi è omogeneità rispetto ai vari modelli esplicativi, per esempio le diverse accezioni di “competenza sociale”, chi pone l’accento sul comportamento, chi sul Sé, chi sui tratti di personalità o su abilità cognitive, ecc. (Schneider et al. 1989; Bilello, Lo Coco e Miceli 1995). Ad esempio molte ricerche

recenti individuano nel costrutto di intelligenza emotiva (EI) un importante predittore di molti fenomeni legati alla salute, alle relazioni positive tra pari e a una migliore regolazione scolastica durante lo sviluppo. (Zavala, Valadez, Vargas, 2008; Andrei, Mancini et al. 2015). Lo studio delle competenze emotive va quindi ad aggiungersi alle sfaccettature del grande capitolo della socialità.

Il grado in cui i ragazzi riescono a padroneggiare la propria emotività, sia positiva che negativa, ha evidentemente una ricaduta sul successo o meno nelle loro relazioni amicali. Nella review del 1993 Bukosky e collaboratori terminano sottolineando questo aspetto della competenza emotiva (che evidentemente era stata poco considerata fino agli anni 90) come un possibile ed auspicabile sviluppo dello studio delle caratteristiche di personalità degli status sociometrici, cosa che sembra essersi verificata.

L'invito alla ricerca sulle relazioni tra competenza emotiva e peer rejection è stato senza dubbio raccolto nelle ultime decadi. La regolazione emotiva è senza dubbio considerata oggi come un prerequisito dell'agire in modo socialmente competente e anche la lettura dell'emotività altrui ha la sua importanza. Oggi sappiamo quanto è importante la lettura delle emozioni del volto dell'altro nell'evoluzione delle capacità di "mentalizzare" l'altro (Fonagy et al 2005), (Gergely e Watson 2013). Ma già da metà degli anni 80 erano comparse le prime ricerche sul riconoscimento dei volti in relazione al rifiuto tra pari. Le espressioni facciali nelle relazioni di gruppo rappresentano una modalità efficace di "negoziazione", ad esempio una faccia aggrottata minacciosamente può essere un segnale utile a comunicare uno stato di rabbia. La capacità dell'arrabbiato ad assumere tale espressione e la competenza dell'altro a leggerla può evitare una aggressione, (Attili 1984, 2001). I bambini con un alti punteggi sociometrici hanno ottenuto punteggi di riconoscimento emotivo di espressioni facciali significativamente più alti (Edwards, Manstead e Macdonald 1984). Bambini prescolari impopolari avevano minori abilità sociali e difficoltà a livello di competenze emotive, Marryat, Tomphson et al. (2014). In una ricerca svolta recentemente in Italia su bambini di scuola materna e delle elementari la capacità di predizione della "comprensione delle emozioni" sullo status sociometrico è risultata crescente con l'età (DeStasio et al. 2013). E' alle elementari che la maggior empatia nei confronti dei pari inizia a mettere in moto comportamenti pro sociali, mentre al contrario la scarsa capacità di comprendere le proprie e le altrui emozioni si associa a comportamenti aggressivi e si correla con minore accettazione da parte dei pari. Analogamente, negli adolescenti che risultano "rifiutati" al

test sociometrico emerge una scarsa capacità di regolazione emotiva. (Petrides et al 2004; Mancini et al 2017).

A tal proposito vale probabilmente la pena sottolineare come uno dei compiti evolutivi dell'adolescenza è proprio quello di imparare a regolare la propria emotività. Se la cronaca tende a enfatizzare la mancanza di autoregolazione emotiva che conduce ad episodi estremi, come risse, incidenti stradali, ed altro, è meno enfatizzato dai media il tema della sofferenza che proviene dalla difficoltà che un adolescente può avere nell'incapacità di esprimere le proprie emozioni (Laghi, Baiocco et al. 2005).

## **2.5 CAPACITA' COGNITIVE E STATUS SOCIOMETRICO**

A queste tre dimensioni bisogna aggiungere quella del fattore cognitivo (Hartup et al., 1983), inizialmente poco considerato ma che in successive ricerche viene confermato come dimensione correlata negativamente al rifiuto e positivamente alla popolarità. E' stato dimostrato che bambini che hanno molti amici in classe, oltre ad un livello di benessere maggiore, hanno anche un rendimento scolastico migliore, Ladd (2003). In particolare emerge che tra popolarità e il rendimento scolastico associato ad una intelligenza sociale vi è una associazione positiva (La Fontana e Cillessen 2002; Cillessen et al., 2008) anche se gli autori sottolineano che la natura trasversale e correlazionale dei dati preclude la possibilità di stabilire il nesso causale, cioè a determinare se la popolarità sociometrica sia influenzata dai risultati scolastici o viceversa un buon andamento scolastico migliori la reputazione scolastica e faciliti l'essere considerato "popolare" in classe. Altre ricerche indicano la relazione positiva tra il tratto del Big Five di "coscienziosità" e la popolarità sociometrica (Jensen-Campbell et al. 2007). Anche per l'andamento scolastico negativo dei "rifiutati" i dati di molte ricerche sembrano abbastanza d'accordo (Amodeo e Bacchini 2002; Tomada, 2002; Wentzel 2003; Meijs, Cillessen et al. 2008).

In una ricerca su un campione di adolescenti Meijs, Cillessen et al. (2008) non trovano relazione tra rendimento scolastico e popolarità e spiegano questo fatto con la considerazione che il rendimento scolastico è un predittore di status sociale in Scuola Elementare e alla Scuola Media, mentre in età avanzata, con l'importanza che assumono la sessualità e l'amore romantico, altre variabili possono assumere il valore di predittori primari, tra queste ad esempio l'aspetto fisico e le capacità sociali.

## 2.6 IL PROBLEMA DEGLI IGNORATI

I due status sociometrici corrispondenti agli studenti marginali sono rappresentati dai “rifiutati”, cioè coloro che hanno avuto molti dislike e nessuno o pochi like alla prova sociometrica, la cui classificazione attiene quindi alla dimensione sociometrica *preferenza sociale*; mentre l’altra categoria di studenti penalizzati sul piano delle scelte è quella degli “ignorati”, cioè coloro che pur non essendo stati rifiutati non sono neanche stati scelti, quindi essi rappresentano la parte a sinistra della curva della dimensione di *impatto sociale*. E’ evidente che le condizioni dei rifiutati (rejected) e quello degli ignorati (neglected) non sono psicologicamente equivalenti: un conto è indicare consapevolmente il desiderio di escludere un compagno di classe tra le scelte, altro è non includerlo né tra le scelte né tra i rifiuti. E’ quindi diverso sia il vissuto di chi è oggetto del rifiuto/ignoramento, ma è differente anche la rappresentazione che lo studente ha di colui che rifiuta o ignora e le motivazioni che lo spingono a questa o quella scelta. Che caratteristiche ha uno studente per essere rifiutato? E quali per essere ignorato?

Mentre coloro che sono classificati a partire dalla *preferenza sociale*, cioè i rifiutati e i popolari, hanno dei riscontri sul piano delle caratteristiche come appunto quelle che abbiamo precedentemente elencato (aggressività, socialità, ritiro e capacità cognitive) la letteratura segnala difficoltà nel caratterizzare gli *ignorati* per eccesso o difetto di specifiche dimensioni psicologiche. Da un lato è sociometricamente chiara la differenziazione degli “ignorati” dal gruppo degli “average”, in quanto il loro *impatto sociale* (cioè la somma delle scelte sia positive che negative) è al minimo, ma molti autori, segnalano la mancanza di differenze significative di tutte le dimensioni utilizzate nelle varie ricerche rispetto agli “average”, nei bambini prescolari: (Nelson et al. 2009) e nelle elementari: (Cantrell e Prinz 1985; Rubin, et al.1989; Coie et al.1990). Del resto una spiegazione a questo fatto la si può intuire dalla considerazione che il fenomeno dell’“ignoramento” è un fenomeno meno macroscopico del “rifiuto”, pertanto le differenze dal campione normativo sono da attendersi attenuate. Per cercare di uscire da questa impasse Alcuni autori, per individuare delle differenze significative invece di operare un confronto IGN-AV fanno un confronto status bassi versus status medio/alti, cioè (RIF-IGN) versus (AV-POP). (Kupersmidt, 1983). Oppure si segue direttamente il confronto IGN-POP.

Rispetto alle capacità sociali emerge che i POP sono i più socialmente attivi, seguiti dagli AV, dai RIF, e infine dagli IGN. I risultati supportano la validità delle differenze tra bambini trascurati e rifiutati rispetto a quelli popolari (Begin 1986). Nella review di

(Newcomb et al. 1993) viene riportato il problema della difficoltà a rilevare differenze tra il gruppo IGN e AV se non una certa tendenza a mostrare un livello inferiore di interazione sociale, una minore visibilità all'interno del loro gruppo dei pari e scarsa aggressività. Cosa che emerge non tanto dall'analisi di differenze psicometricamente significative quanto piuttosto dall'analisi osservazionale del comportamento (Coie ed Asher 1990). Inoltre gli autori aggiungono che questa differenza emerge nel self report ma non nei report degli adulti, cosa che fa intuire che le difficoltà sociali sono poco viste da genitori ed insegnanti

In una ricerca sulla relazione tra ansia sociale e status sociometrici in un campione di adolescenti cinesi viene rilevata una differenza tra RIF con l'ansia orientata all'esterno (preoccupazione per la valutazione degli altri), mentre gli adolescenti IGN avevano più evitamento sociale e angoscia, che riflettevano la loro "ansia orientata verso l'interno", (Xin et al. 2004).

Quindi, complessivamente, alla luce di queste considerazioni, possiamo dire che la maggior parte degli autori, pur riconoscendo la differenziazione su un piano di scelte sociometriche degli IGN dagli AV, questi non destano preoccupazioni sul piano del rischio psicopatologico.

Già negli anni 60 Bastin e prima ancora Northaway (1947) distinguevano gli ignorati (che chiamano *recessivi*) e i rifiutati, i primi ritirati e invisibili al gruppo e i secondi che spesso turbano l'atmosfera del gruppo, spesso aggressivi o socialmente inefficaci.

*“Se si osserva da vicino la categoria dei primi si impone una nuova distinzione tra quelli che hanno problemi di adattamento e quelli che non sono affatto interessati ai contatti sociali, che posseggono una personalità equilibrata ed hanno interessi fuori dal gruppo.”* (Bastin 1961 pag. 111).

Sulla scia di queste considerazioni sul problema della difficoltà a trovare elementi di sofferenza e quindi di futuro rischio psicopatologico nella categoria degli ignorati, alcuni autori hanno rilevato che spesso gli ignorati di una classe hanno un reciproco migliore amico, che attenua gli effetti dell'isolamento e tutta una serie di conseguenze gravi sulla rilevazione di livelli che possono essere considerati gravi. (Bukowski e Newcomb, 1984). Anche per costoro come per Bastin va considerata una distinzione all'interno del gruppo degli ignorati, ci sono diversi gradi di isolamento e c'è chi si è adattato nell'isolamento e chi no.

Utilizzando il concetto di “identità scolastica”, parallela all'identità vera e propria (Crocetti, Rubini e Meeus 2008), Tomada ricorda che a seconda dell'importanza di questo tipo di identità, gli effetti dell'esclusione sociale o comunque dei fallimenti di vario genere

nell'ambito della scuola, possono essere più o meno deleteri per lo sviluppo dell'identità dell'individuo. Alcuni studenti non investono molto nella Scuola, pertanto le conseguenze degli attriti o frustrazioni in classe non mutano di molto il proprio vissuto. Altri invece investono di più, e costoro sono più a rischio dal punto di vista della problematiche internalizzanti connesse alla loro reputazione scolastica. Anche questo fattore quindi può incidere sul grado di sofferenza dello studente ignorato. (Tomada et al. 2008).

## **2.7 DIFFERENZE DI GENERE**

Fino agli anni 90 poche informazioni esistevano su differenze di genere connesse con gli status sociometrici o perché queste differenze non erano state rilevate nei vari disegni di ricerca o per l'alto squilibrio tra studi centrati su studenti maschi e studi centrati su studentesse femmine (Newcomb et al. op. cit.).

Gli studi sulle differenze di genere nella relazione tra esclusione sociale e comportamenti ritirati nell'infanzia, tendono a dare risultati discordanti: preminenza femminile per Nelson et al. (2005); preminenza maschile per Tomada et al. (2002).

In generale sembra che se si considera la risposta sociale o ancor meglio l'emotività, le differenze tra generi emergono più in adolescenza che nell'infanzia. L'empatia, sia cognitiva che emotiva sembra influenzare le scelte di rifiuto e popolarità soprattutto tra le femmine, (Huang 2014). In una ricerca recente sull'intelligenza cognitiva ed emotiva e status sociometrici (Andrei, Mancini et al. op cit)., rilevano che la relazione tra tratti EI e status sociometrico sono moderati significativamente dal genere. Mentre per quanto riguarda il voto scolastico la relazione tra questo e popolarità (e conseguentemente bassi voti per i rifiutati) c'è nelle ragazze ma non nei ragazzi.

Dal punto di vista della predizione di rischio associata alla peer rejection nell'infanzia risulta che per i bambini il comportamento aggressivo rappresenta la dimensione peculiare, mentre nel caso delle bambine le dimensioni più nevralgiche sembrerebbero essere la tendenza al ritiro e la vulnerabilità emotiva. (Cerutti e Manca 2008).

Per quanto riguarda i comportamenti aggressivi va però sottolineato il fatto che sebbene differenze di genere siano state individuate già da molto tempo (Feshbach 1969), molte ricerche hanno preso in esame forme di aggressività caratteristiche del genere maschile e questo ha portato a sottovalutare la comparsa delle specifiche modalità aggressive delle femmine (Block 1983). (Moffit et al. 2001). *“Fintanto che il comportamento aggressivo viene operazionalizzato come “colpire o picchiare” l'altro è certo che emergerà negli*

*output la prevalenza dei comportamenti aggressivi maschili*” (Berkowitz 1993). Se l’aggressività maschile si caratterizza prevalentemente in modalità dirette, nelle ragazze è più probabile che si manifesti un’aggressività di tipo relazionale come l’insultare, il deridere, l’escludere (Crick et al. 1996). Se questo tipo indiretto viene considerato come aggressività a pieno titolo, i conflitti tra ragazze risultano frequenti quanto quelli tra ragazzi (Cairns et al. 1989). Date queste premesse, sembrerebbe quindi che le differenze di genere non siano tanto nella quantità dei comportamenti aggressivi messi in atto quanto piuttosto nella loro qualità (Tallandini et al. 2002), anche se questo aspetto andrebbe approfondito con ulteriori ricerche.

Considerando i diversi tempi dello sviluppo adolescenziale maschile e femminile va considerato che l’età interessata dai soggetti della nostra ricerca (11-16 anni) è una età in cui all’interno delle classi si presenta sempre un dislivello di sviluppo emotivo e fisico, che comincia ad riequilibrarsi più tardi, nella tarda adolescenza.

## **2.8 ALTRE DIMENSIONI**

Tra le dimensioni considerate rilevanti nel condizionare l’accettazione o il rifiuto dei pari va anche considerata l’*attrazione fisica*. Senza dubbio questa ha un potere discriminante di status che tende ad aumentare col crescere dell’età degli studenti, ma le ricerche dimostrano che esiste fin dalla scuola primaria un relazione tra giudizi positivi relativi alla gradevolezza fisica e divenire un rifiutato o popolare nella classe. (La Freniere e Charlesworth 1983); (Bower et al. 2015); (Hymel et al. 2015). Altri autori hanno invece individuato relazioni significative tra status sociometrico e l’ansia sociale legata all’autopercezione di sgradevolezza fisica. (Ladd 2005); (Park e Pinkus 2009).

Secondo alcuni autori, (Bastin 1961); (Carli e Mosca 1980) anche la “vicinanza fisica”, cioè la posizione dei banchi può influire nelle scelte sociometriche. Il problema è che per studiare il potere discriminante di questa variabile bisognerebbe ancora una volta realizzare un piano sperimentale che distingua le cause dagli effetti: sicuramente si cerca la vicinanza di chi si preferisce ma è anche vero che la vicinanza crea legame.

E sicuramente una dimensione importante potrebbe essere individuata nell’adesione o meno alle implicite “regole del gruppo” riferite non tanto alla classe istituzionale quanto a quella “segreta”. (Zorzi 2001).

## **2.9 LA STABILITA' DEGLI STATUS SOCIOMETRICI**

Una questione sicuramente rilevante per quanto riguarda le caratteristiche degli status sociometrici è quella della loro stabilità nel tempo. E' chiaro che avrebbe poco senso parlare delle "caratteristiche psicologiche" di un rifiutato, se questi risultasse tale solo in quel determinato contesto o periodo della sua vita. In questo caso l'appartenenza a questa o quella categoria di status sarebbe da ascrivere alle dinamiche di gruppo di quella particolare classe o da altre situazioni contingenti, piuttosto che alla personalità del soggetto stesso.

Diverse ricerche longitudinali hanno confermato la relativa stabilità nel tempo dell'appartenenza agli status sociometrici. Infatti uno degli aspetti più nefasti della peer rejection è proprio la sua tendenza a perdurare, nel senso che un bambino escluso alle elementari ha buone probabilità di esserlo anche in seguito. Questo è stato verificato con bambini prescolari (Walker 2009); (Pettit Dodge et al. 1996); (Baungartner e Bombi 2005), nei bambini da 5 a 12 anni (Ladd 2006), Dai 10 ai 17 anni (Pastorelli Baungartner et al., 2011).

Nel complesso, benché una relativa stabilità è verificata sin dagli anni prescolari, molte ricerche convergono nel considerare gli status sociometrici (e il bullismo) come più stabili dopo gli 11 anni (Espelage & Holt, 2001).

Alcuni autori hanno indagato sui meccanismi che intervengono nella cristallizzazione della reputazione dei compagni di classe. I bambini adottano risposte differenti verso i compagni rifiutati o popolari a livello di attenzione e disconferma (Coie e Kupersmidt, 1983); (Dodge 1983). Fin dall'infanzia i bambini tendono, sia a categorizzare stabilmente il comportamento dell'altro e sia a cercare poi coerenza tra la categorizzazione effettuata e il giudizio sui comportamenti dei compagni sulla base di tale categorizzazione, in accordo con la teoria della "dissonanza cognitiva" (Festinger 1957). Pertanto, il comportamento di un bambino che agisce in modo congruente con la sua reputazione viene attribuito a sue caratteristiche stabili di personalità, mentre comportamenti che non sono in sintonia col pregiudizio vengono attribuiti a cause contingenti o esterne al bambino stesso. (Hymel, 1986); (Cillessen e Ferguson 1989), (Cillessen et al. 2000).

Come fanno notare Caprara e Pastorelli (1993), questi fenomeni di reputazione precoci ci devono indurre ad affiancare alla domanda intorno alle caratteristiche di personalità connesse agli status sociometrici, la domanda sul ruolo che l'etichettamento ha sulla

crystallizzazione di disposizioni stabili della personalità che originariamente erano semplici possibilità.

## **2.10 LO STATUS SOCIOMETRICO COME PREDITTORE DI RISCHIO PSICOPATOLOGICO.**

Se la stabilità degli status costituisce un prerequisito della possibilità di studiare eventuali caratteristiche psicologiche ad essi correlati, il loro utilizzo come previsori di psicopatologia futura costituisce un'importante motivazione per tale ricerca. Fermo restando che la sofferenza per l'irrigidimento di etichette sociali che mediano le relazioni tra pari, in un importante periodo evolutivo, abbia comunque una sua rilevanza sul piano della ricerca psicologica, l'eventuale relazione tra appartenenza a status di rifiutati o ignorati ed un eventuale sviluppo di strutture o sintomi psicopatologici corrobora ulteriormente la necessità di approfondire l'argomento.

A partire dalla famosa review di Parker ed Asher (1987) in cui la rassegna dei precedenti lavori sui rischi psicopatologici dei rifiutati ed ignorati porta globalmente a risultati che vanno verso l'idea che i *low peer accepted children* sono caratterizzati da difficoltà aggressive, isolamento sociale e difficoltà sociali. Questa condizione diviene predittiva a difficoltà nella vita futura quali abbandono scolastico, criminalità e problemi psicopatologici (Coie et al. 1995). Gli autori sottolineano che mentre le cose sembrano abbastanza chiare per quanto riguarda l'esternalizzazione, mancava all'epoca dati che supportino altrettanto chiaramente il rischio a partire dall'associazione di vergogna e ritiro. Gli autori mettono anche in guardia da problemi metodologici che nascono dalle diverse scelte del disegno sperimentale. Ad esempio la scelta del source assessment (peers-self-adults report) oppure la scelta del campione (scolastico-clinico) influenza sensibilmente il tipo di risultato a cui si perviene.

Secondo alcuni autori il rifiuto dei pari è connesso al rischio di psicopatologia futura, in particolare è correlato alla possibilità di avere problematiche internalizzanti come ansia, depressione, ritiro sociale e somatizzazione (De Rosier, Kupersmidt e Patterson 1994). Secondo Coie i bambini rifiutati sul piano sociometrico sono successivamente rifiutati sul piano relazionale, cioè trattati negativamente dai compagni, si viene a generare uno stigma che ha conseguenze "a valanga" su quello che sarà l'adattamento futuro del bambino in classe e successivamente. (Coie 1990, 2004).

Il “rifiuto” da parte dei pari è un fattore di rischio psicopatologico a breve e lungo tempo, (Asher e Coie 1990; Bush e Ladd 2001; Coplan, Findlay e Nelson 2004). In una ricerca longitudinale con bambini dai 5 ai 12 anni Ladd ottiene dati che fanno propendere per l’idea che il rifiuto dei pari non è solo una conseguenza del comportamento del bambino ritirato o aggressivo, ma ne diventano una causa (Ladd 2006). In una ricerca condotta da Ollendick bambini da 9 a 12 anni rifiutati, rispetto ai Popolari avevano maggiori probabilità di sviluppare a distanza di tempo comportamenti esternalizzanti quali delinquenza e uso di sostanze. (Ollendick e al. 1992).

Non mancano inoltre ricerche che si sono concentrate sul versante sociometrico opposto, quello della popolarità. Elevato status predice sano funzionamento individuale e interpersonale (Hartup 1995) e benessere (Ostberg 2003).

Secondo alcuni autori il rischio psicopatologico internalizzante è più forte nell’adolescenza che alle elementari, poiché a quell’età i coetanei cominciano a giudicare come atipico il comportamento ritirato, quindi la reazione al ritiro in adolescenza è diversa da quella che possono avere i bambini alle elementari (Younger e Boyko 1987, Younger et al. 1993 citati in Ladd 2006). E’ in età preadolescenziale che l’isolamento sociale inizia ad associarsi a scarsa accettazione dei pari e bisogna attendere l’adolescenza perchè acquisisca il valore di predittore di status sociometrico rifiutato o ignorato (Zappulla e Lo Coco (2000). Adolescenti con un basso status sono a rischio per Problemi di comportamento (Laird et al. 2001, 2003).

La possibilità di prevedere il rischio psicopatologico e delinquenziale dei rifiutati in adolescenza sembra essere possibile più con i maschi che con le femmine. Ricerche longitudinali vanno in questa direzione. (Ladd 2006); (Pastorelli e Baungartner 2011).

Come abbiamo già considerato precedentemente i rischi maggiori di sviluppo psicopatologico sembrano essere connessi più alla condizione di rifiutato che di ignorato, cosa già sancita molto tempo fa ad esempio nella review di Parker e Asher (1987) e che oggi è considerato un dato assodato. Ma va anche considerata la necessità di individuare sottogruppi all’interno delle categorie di rifiutati e ignorati, ad esempio rifiutati aggressivi e non, oppure ignorati disadattati ed adattati, (Parkhurst & Asher 1992).

## 2.11 CONFRONTO TRA LE DIVERSE FONTI D' INFORMAZIONE

Secondo Bukowski, Newcomb et al. (op cit.), le fonti di informazione costituiscono un importante moderatore delle variabili analizzate all'interno dei gruppi sociometrici. Osservazione, peer report, parent report, teacher report, e self report, offrono prospettive diverse del modo con cui il membro di un gruppo entra in relazione con l'altro, ognuna delle quali con peculiarità e difetti. Ognuna di queste prospettive differisce per accessibilità dell'informazione e per errori sistematici relativi al punto di vista dell'osservatore. Essi notano che la maggior variazione di informazione tra le fonti riguardava il gruppo dei rifiutati, mentre per quanto riguarda la dimensione, la più controversa era quella dell'aggressività, per via delle connotazioni negative ad essa collegate e quindi per la sua tendenza ad essere soggetta a fenomeni di "desiderabilità sociale".

Secondo Nelson gli insegnanti hanno un buon riconoscimento unicamente della categoria dei rifiutati, (Nelson et al. 2005, 2009). Inoltre il loro giudizio è fortemente condizionato dal loro ruolo professionale, pertanto certe dimensioni sono più valutate di altre. Basti pensare al grande effetto alone che dimensioni come il profitto scolastico, la coscienziosità e l'aggressività' hanno nella valutazione dello studente. Senza dubbio gli insegnanti sono molto più' sensibili su questi temi rispetto ai pari o all'autovalutazione, e questa diversa sensibilità influenza le risposte che essi danno ai reattivi che gli vengono somministrati. (Gilly 1980; Brunel et al. 1989). Nelle rilevazioni degli adulti l'individuazione di comportamenti interiorizzato o di isolamento e ritiro può essere più difficile rispetto a quelli esteriorizzanti per via del fatto che sono meno particolarmente disturbanti per gli adulti, genitori o insegnanti, (Zappulla 2003 pag. 95).

Naturalmente i self report risentono di quelle distorsioni che sono caratteristiche di tale fonte di informazione. Per esempio la *desiderabilità sociale*, (soprattutto nelle somministrazioni in gruppo) e la confusione che egli stesso può avere intorno a determinate dimensioni per via dell'età giovane e della limitata autoconsapevolezza. Per non parlare di dimensioni come l'alessitimia che, quando valutata mediante self report, va incontro all'annoso problema di come può l'individuo rendersi conto di non sentire, comprendere o non saper definire l'emozione. Sembra doverosa la notazione del fatto che

*“la valutazione della dimensione psicologica che si vuole misurare sia inevitabilmente dipendente dalla volontà e possibilità del soggetto di riferire ciò che sente. Paradossalmente è proprio questa la capacità che dovrebbe essere deficitaria negli alessitimici.”* (Porcelli e Todarello 2005).

## **Capitolo 3 LA RICERCA**

### **STATUS SOCIOMETRICI E DIMENSIONI PSICOLOGICHE IN STUDENTI PREADOLESCENTI ED ADOLESCENTI.**

#### **3.1 SCOPO DELLA RICERCA**

Questa ricerca ha come oggetto i differenti status che scaturiscono dalla nomina sociometrica in classi scolastiche di adolescenti. In particolare si intende indagare sulle differenti caratteristiche psicologiche degli studenti nominati dai pari che risulteranno IGNORATI, RIFIUTATI, POPOLARI o MEDI. E' quindi una ricerca sulle capacità discriminanti che hanno alcune dimensioni psicologiche nel definire le diverse "reputazioni" (o status sociometrici) che gli adolescenti hanno in classe.

Si parte dall'idea di fondo che l'appartenere a questo o quello status dipenda non solo dalla particolare dinamica di gruppo di una determinata classe ma anche dalle caratteristiche psicologiche dei soggetti che sono oggetto di esclusione, ignoramento, oppure elevati al rango di popolari.

L'amicizia ha un'importanza fondamentale per i bambini sin dal periodo della scuola elementare, (Edwards et al. 1984 ; Bush e Ladd 2001) infatti i bambini pensano e parlano continuamente delle persone che gli piacciono e che non gli piacciono, si preoccupano del futuro delle loro amicizie e di come vengono trattati dagli altri. Alcuni di loro non riescono ad ottenere l'accettazione dei coetanei, soffrendo e lottando contro il senso di ansia ed inadeguatezza. Quando diventano adolescenti e poi adulti, molti di loro continuano a provare insicurezza e difficoltà nel rapporto con gli altri. E' ormai ben noto che pochi problemi infantili creano tanta sofferenza quanto il rifiuto cronico dei coetanei. La frustrazione e la rabbia conseguenti al rifiuto sociale sono fenomeni comuni in ogni classe scolastica. E' evidente che nelle attuali condizioni di sviluppo sociale non è più possibile considerare tali vicende semplicemente come un aspetto dell'esperienza di crescita. Sebbene infatti, da un lato, sappiamo che certe dinamiche di gruppo sono in un certo senso fisiologiche, data la loro frequenza e consuetudine, ciò non toglie che la ricerca psicologica ha il compito di interessarsi al fenomeno e proporre interventi nella direzione di limitare gli sviluppi macroscopici di questi fenomeni e i possibili esiti negativi nei percorsi evolutivi che essi comportano.

La scelta dell'età della popolazione oggetto della ricerca è andata sulla pre-adolescenza e sull'adolescenza, il momento quindi in cui è massima la considerazione del gruppo dei pari come riferimento identitario. Inoltre, mentre sulle caratteristiche psicologiche connesse agli status, nell'età pre-scolare e nella scuola elementare è stata rivolta l'attenzione di molti ricercatori, sono invece relativamente poche le ricerche rivolte alla scuola secondaria, soprattutto nel contesto italiano. Tra l'altro, volendo creare un disegno di ricerca in cui la variabile "emozione" ha una notevole importanza, l'età adolescenziale si presta ottimamente poiché gli adolescenti sono ormai in grado di riflettere sui loro propri stati interni ed emozioni (Harris 1989).

Utilizzeremo il "test sociometrico" realizzato da G.L. Moreno nel 1934 e successivamente modificato da altri autori (Bastin 1963; Coie et al. 1982) come strumento per l'individuazione dei gruppi appartenenti agli status di "ignorato", "rifiutato", "popolare" e "average", (manteniamo la dicitura in inglese invece del termine italiano "medio" per non creare confusione sia con la media statistica che con la Scuola Media). Va precisato che, per gli scopi della nostra ricerca, il criterio della nostra classificazione è basato sullo *status sociometrico* (decretato dalle scelte dei pari) e non sullo *status percepito* (a cui si perviene dalle risposte alla domanda: "Chi ritieni che ti abbia scelto o non scelto?").

Sulla scorta dello studio della letteratura sull'argomento la scelta delle variabili da studiare, in connessione con le classificazioni di status, è andata su: "tratti di personalita', comportamenti disadattivi, i sintomi internalizzanti - esternalizzanti, la gestione delle emozioni e i risultati scolastici.

### Strumenti utilizzati

TRATTI DI PERSONALITA':	- <b>BIG FIVE 2</b> (Liceo) <b>BIG FIVE C</b> (S. Media).
COMPORAMENTI DISADATTIVI:	- <b>ASEBA YSR</b> (selfreport) <b>CBCL</b> (genitori) <b>TRF</b> (insegnanti)
SINTOMI INTERNALIZZANTI:	- <b>TAD</b> (self report), <b>TAD</b> (genitori), <b>ASEBA</b>
SINTOMI ESTERNALIZZANTI:	- <b>ASEBA</b>
GESTIONE DELLE EMOZIONI:	- <b>TAS-20</b> (liceo) <b>AQC</b> (S. Media) PER L'ALESSITIMIA <b>IRI</b> PER L'EMPATIA <b>EAQ</b> PER LA CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA

Per una descrizione dettagliata vedere paragrafo 3.2.3.

RISULTATI SCOLASTICI :	- <b>VOTO MEDIO PRIMO QUADRIMESTRE.</b>
------------------------	---

Le ipotesi alla base dello studio sono le seguenti:

- 1. Le dimensioni di "aggressività", "ritiro", "socialità" e "livello cognitivo", tradizionalmente considerate rilevanti (discriminanti) nell'attribuzione di status nell'infanzia, lo sono anche nella preadolescenza e nell'adolescenza.**

2. **L'“esternalizzazione” ha maggiore potere discriminante nella preadolescenza che nell'adolescenza.**
3. **Le variabili emotive, hanno maggiore potere discriminante nell'adolescenza che nella pre-adolescenza.**

Queste prime tre ipotesi riguardano soprattutto la dimensione sociometrica *preferenza sociale*, quindi l'asse RIF-POP. Mentre gli IGN che appartengono alla dimensione sociometrica di *impatto sociale* verranno considerati nelle due successive ipotesi. Inoltre l'oggetto di queste 3 ipotesi riguarderà la “capacità discriminante” che una variabile può avere o non avere, non l'intensità con cui questa variabile è presente. Ad esempio, nell'ipotesi 2 ci si attende che l'“esternalizzazione” sia una dimensione che influenzi significativamente l'attribuzione dello status di RIF alla Scuola Media, ma non che i RIF della Scuola Media siano più esternalizzanti dei liceali.

Le due successive ipotesi riguardano invece le differenze di intensità e coinvolgono anche lo status sociometrico degli ignorati:

4. **Gli “ignorati”, non si differenziano dagli “average” solo sul piano sociometrico ma anche su aspetti psicologici. Anche per essi, o una parte di essi, si può individuare un livello di sofferenza e un probabile rischio.**
5. **I sintomi internalizzanti negli status marginali, (rifiutati ed ignorati) sono maggiori nell'adolescenza rispetto alla preadolescenza.**

## **3.2 METODO**

### **3.2.1 IL Campione**

Criteri di inclusione: Studenti preadolescenti di Scuola Media inferiore ed adolescenti del biennio della Scuola Media Superiore, di ambo i sessi.

Criteri di esclusione: Disabilità invalidanti sul piano della socialità, iscrizione dopo il 15 Novembre dell'anno scolastico, trasferimento in altra classe o scuola prima della seconda somministrazione, assenti (non recuperabili) a una o entrambe le somministrazioni.

L'intero ciclo della Scuola Media e il biennio delle superiori rappresentano le classi di preadolescenti ed adolescenti reclutabili per il campione della ricerca. L'idea iniziale di chiedere la disponibilità di un'unica sezione in molte scuole differenti del territorio romano si è scontrata con la scarsa risposta delle Scuole (solo due). Pertanto il campione “di convenienza” con cui si è potuto lavorare è l'intera scolaresca di una Scuola Media e del

biennio di un Liceo Linguistico/Scienze Umane. Si tratta quindi di un campione non così ampiamente distribuito nel territorio, come avremmo voluto, anche se in compenso piuttosto numeroso: 45 classi e 1092 studenti al momento iniziale della ricerca.

- Dopo aver realizzato:
- L'accettazione formale nei Collegi d'Istituto della partecipazione alla ricerca.
  - La circolare riguardante la descrizione della ricerca letta nelle classi.
  - La consegna dei consensi informati alle famiglie (per la partecipazione dei figli alla ricerca e per la disponibilità a rispondere loro stessi a due test).
  - Il ritiro dei suddetti consensi.
  - La presa di contatto con i coordinatori delle 45 classi.
  - La realizzazione della codifica dei partecipanti ad ogni classe.

Si configura il campione finale che comprende 1015 studenti (503 di scuola media e 512 di Liceo), al netto del rifiuto alla partecipazione dei genitori o dello studente, degli assenti ad almeno una delle due somministrazioni e di coloro che erano fuori dai criteri di inclusione.

Va precisato che il test sociometrico, essendo basato sulle scelte dei pari, deve effettuarsi sul gruppo classe completo o quasi, altrimenti troppe defezioni minerebbero la validità della rilevazione delle scelte. Inoltre, proprio per la natura del test, il campione deve essere abbastanza numeroso da poter far emergere dei gruppi di "rifiutati", "ignorati" e "popolari" (che, al contrario degli "average" rappresentano una percentuale ristretta del campione totale, circa il 12-17% ciascuno.) sufficientemente numerosi per l'analisi dei dati. Per ottenere questo risultato sono state predisposte ben due successive sessioni di recupero degli assenti per ognuna delle due somministrazioni, durante le quali sono state anche completate molte delle risposte "missed" delle due batterie.

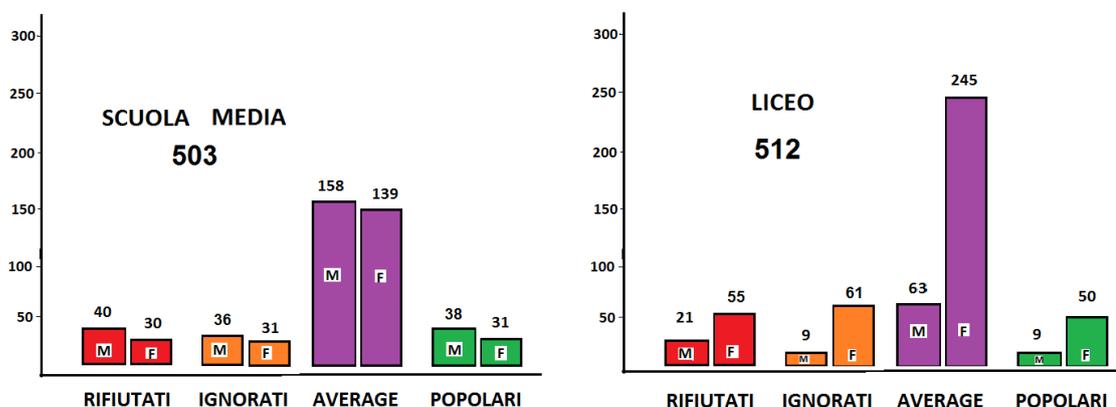


GRAFICO 3.1 Distribuzioni degli studenti per genere e status nei due istituti

Mentre alla Scuola Media abbiamo un discreto equilibrio di distribuzione degli studenti per genere: (54% maschi 46%femmine), al Liceo invece abbiamo uno sbilanciamento (20%maschi 80%femmine).

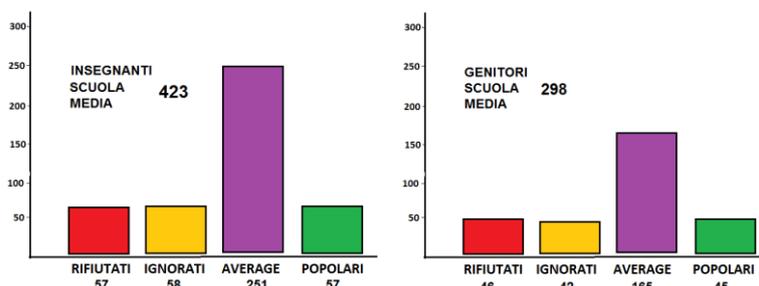


GRAFICO 3.2 Distribuzioni dei test restituiti da insegnanti e genitori nella Scuola Media

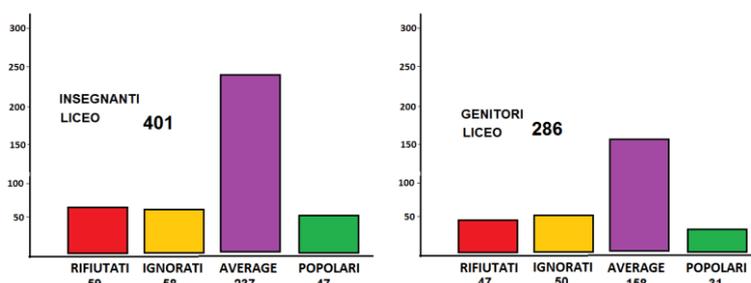


GRAFICO 3.3 Distribuzioni dei test restituiti da insegnanti e genitori nel Liceo

I test restituiti dagli insegnanti, e soprattutto quelli restituiti dai genitori, sono in numero inferiore rispetto al campione totale degli studenti (82% gli insegnanti e 58% i genitori). Se nella totalità questo non costituisce un abbassamento eccessivo della numerosità, ha però delle ripercussioni sul piano della numerosità degli status estremi come i “rifiutati”, i “popolari” e gli “ignorati”, soprattutto se li si considera divisi per genere.

### 3.2.2 Procedura

I dati provengono da 4 differenti fonti:

- gruppo dei pari** (TEST SOCIOMETRICO).
- self report** (YSR, TEST EMOTIVI, BIG5, TAD).
- genitori** (CBCL, TADparent).
- insegnanti** (TRF e VOTO medio del primo quadr.)

La raccolta dei dati è iniziata a Novembre 2016 (prima batteria nelle classi) ed è terminata a giugno 2017 (raccolta del test TRF compilati dai coordinatori delle classi).

Per quanto riguarda i primi due gruppi la raccolta dei dati ha previsto due somministrazioni nei mesi di Novembre 2016 (ASEBAYSR e TEST EMOTIVI) e di Febbraio 2016 (TEST SOCIOMETRICO, BIG FIVE, TAD self report). Il test sociometrico

deve essere inserito necessariamente in questa seconda somministrazione per far sì che la rilevazione delle scelte dei pari avvenga quando le dinamiche di gruppo sono consolidate. La somministrazione del test sociometrico nelle classe prime viene raccomandata dopo i primi sei mesi dalla formazione del gruppo. Febbraio rappresenta il limite minimo. Del resto spostare ulteriormente in avanti questa somministrazione avrebbe creato grossi problemi organizzativi poiché le Scuole dovrebbero calendarizzare una terza somministrazione. Va anche aggiunto che i risultati del test sociometrico costituiscono la base per la classificazione degli studenti nei vari status corrispondenti, pertanto lo spostamento in avanti di questa rilevazione avrebbe ritardato ulteriormente la fase scoring, che si prospettava piuttosto lunga per via della numerosità del campione e dei reattivi utilizzati.

Le somministrazioni sono state effettuate collettivamente, all'interno della classe, in presenza dell'insegnante, la cui presenza aveva soprattutto la funzione di aiutare a mantenere un clima di lavoro. In ciascuna scuola la pianificazione delle due somministrazioni e dei recuperi degli assenti è stata svolta grazie alla collaborazione del docente coordinatore del progetto di ricerca delegato dalla presidenza.

I test per i genitori vengono consegnati in una busta agli studenti durante la prima somministrazione di Novembre, con la richiesta di restituirli quanto prima al coordinatore di classe.

Il test per gli insegnanti (un TRF per ogni studente della classe) viene consegnato ai coordinatori a Dicembre, e verrà ritirato a fine Maggio. Tale lungo lasso di tempo viene concesso considerando la notevole mole di lavoro che viene richiesta ai coordinatori le cui classi vanno dai 20 ai 29 studenti. I voti sono stati raccolti dopo la fine degli scrutini del primo quadrimestre presso le segreterie degli istituti.

La fase di scoring è stata molto lunga (da Novembre a luglio 2017) per via della numerosità del campione e della gran quantità di reattivi previsti nella ricerca.

### **3.2.3 Gli strumenti**

#### **1) TEST SOCIOMETRICO Moreno J. (1934)**

La parola sociometria nasce dal latino *socius* (compagno) e *metrum* (misura). L'uso del termine risale al sociologo Adolphe Coste (1899). La prima definizione fornita da Moreno

è datata 1916, ma la formalizzazione teorica completa e conclusiva del metodo risale al 1934.

Dagli scritti di Jacob L. Moreno si evince che la sociometria è “un’indagine sull’evoluzione e l’organizzazione dei gruppi e la posizione degli individui al loro interno”. In quanto scienza dell’organizzazione sociale, essa affronta i problemi non dall’esterno del gruppo o dalla superficie, ma dall’interno, cioè dalle scelte fatte dai membri. Le osservazioni sociometriche rivelano la struttura nascosta che dà a ogni gruppo la sua forma: le alleanze, i sottogruppi, le credenze nascoste, ed altri fattori come gli impegni dimenticati, le convinzioni ideologiche, la star dello show, ecc.. .

Può essere utilizzato non solamente in ambito scolastico, ma in qualsiasi contesto dove esiste un gruppo organizzato e strutturato di cui si vuole approfondire la conoscenza (in fabbrica, nelle comunità terapeutiche, in caserma, nelle colonie giovanili, in ambiente di lavoro e sportivo, nelle comunità religiose, ecc.).

Il test rappresenta un efficace strumento di indagine per conoscere le complesse e articolate dinamiche che si strutturano nelle varie fasi del ciclo vitale del gruppo-classe. Tuttavia, la sua semplicità di somministrazione si accompagna sempre ad un elaborato trattamento statistico dei dati e ad una rappresentazione grafica dei risultati ottenuti, che prevede un notevole impegno e tempi relativamente lunghi. L’uso che ne viene fatto in questa ricerca è limitato alla classificazione degli status, senza entrare nel merito delle analisi delle reciprocità e delle dinamiche interclasse.

In ogni diverso uso del test la “domanda sociometrica” deve essere elaborata in modo specifico a seconda che l’indagine verta su tematiche sociali, sportive, organizzative, ecc.. Nel nostro caso il criterio della domanda sarà naturalmente quello “sociale”, fra le varie situazioni la scelta è andata sulla *scelta del compagno di banco*, perché fra tutte sembrava quella che meglio rappresentasse la quotidianità della vita in classe. Sono state escluse ad esempio situazioni come: “*Con chi parli di più durante la ricreazione?*” perché rappresentava un momento troppo particolare della vita scolastica, e anche “*Con chi sei solito passare il tempo libero?*” oppure “*Con chi vorresti fare una gita?*” perché rappresentano situazioni esterne alla scuola e potrebbero anche essere condizionate dalla vicinanza di abitazione. La scelta di porre un’unica domanda (positiva e negativa) e la limitazione a 3 sole alternative nascono dall’adeguamento al metodo di Coie, Dodge e Coppotelli (op. cit.), oltre che dalla esigenza di eliminare ulteriori fonti di variazione.

Le scelte di escludere in questa ricerca lo “status percepito” e l’analisi dei “controversi” nascono anch’esse dalla necessità di non aggiungere troppe fonti di variazione all’interno di un disegno già di per sé molto articolato.

Quella che segue è la domanda sociometrica che è stata sottoposta agli studenti:

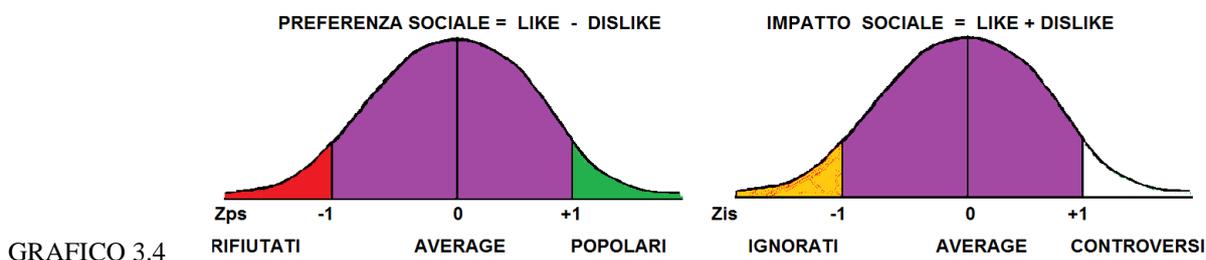
*Supponiamo che vi si dia la possibilità di scegliere i compagni di banco per l’ultimo quadrimestre di scuola. Indica, con il nome proprio, tre tuoi compagni di classe (scelti tra tutti i componenti della tua classe) che vorresti avere come compagno di banco (in caso di compagni che hanno lo stesso nome metti anche l’iniziale del cognome per esempio Maria R. per Maria Rossi.*

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_

*Indica inoltre, sempre con il nome proprio, tre tuoi compagni di classe che non vorresti avere come compagno di banco. Per ovvi motivi è importante che questa prova venga fatta con discrezione e che tu abbia cura di non far sapere ad altri chi hai scelto o non hai scelto.*

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_

Per la rilevazione dello status sociometrico è stata utilizzata la tecnica di Coie e colleghi, (1983), in essa si prevede: l’utilizzo di scelte positive (like) e scelte negative (dislike). Dai dati grezzi relativi ai like e ai dislike si ottengono due indici: l’indice di PREFERENZA SOCIALE ( $PS = \text{like} - \text{dislike}$ ) e l’indice di IMPATTO SOCIALE. ( $IS = \text{like} + \text{dislike}$ ). Standardizzando questi due indici si otterranno i soggetti **RIFIUTATI** ( $ZPS < -1$ ), **POPOLARI** ( $ZPS > 1$ ), ed **AVERAGE** ( $-1 < ZPS < 1$ ). L’indice di Impatto sociale consente di individuare gli **IGNORATI** ( $ZIS < -1$ ), i controversi ( $ZIS > 1$ ) (il cui studio esula dai fini della ricerca\*).



\* La non considerazione dei *controversi* non implica una decurtazione del campione, poiché questi rientrerebbero in uno status specifico solo dal punto di vista dell’indice di IMPATTO SOCIALE, mentre dal punto di vista della PREFERENZA SOCIALE essi appartengono ai POP o RIF a seconda che prevalgano i like o i dislike. Analizzando il gruppo dei *controversi* non emergono particolari rilevanze, il che fa pensare che l’analisi dei *controversi* si presta meglio ad una analisi del singolo caso piuttosto che ad una analisi della collettività.

## 2) SISTEMA ASEBA - Achenbach System of Empirically Based Assessment -

(Achenbach 1991; Achenbach e Rescorla 2001). Adattamento italiano e standardizzazione a cura di M. Molteni e A. Frigerio (2001).

E' un metodo cross informant di valutazione multiassiale su base empirica composto da più strumenti che si differenziano per l'età dei soggetti e per la fonte di informazione. Nella nostra ricerca abbiamo usato i seguenti strumenti:

- Lo Youth Self Report (YSR 11-18) compilato dai soggetti valutati.
- Il Child Behavior Checklist (CBCL 6-18) (Achenbach e Rescorla, 2001) compilato dai genitori.
- il Teacher's Report Form (TRF) (Achenbach, 1991), compilato dagli insegnanti.

Il sistema, ASEBA è stato elaborato da Thomas Achenbach e collaboratori nell'ambito della realizzazione di un paradigma pensato per ottenere informazioni sull'adattamento, sulle competenze, sui problemi comportamentali ed emotivi del bambino e dell'adolescente, individuabili in situazioni diverse e da fonti multiple. L'approccio di tipo multiassiale ha permesso di costruire degli strumenti valutativi sotto forma di questionari self report autodescrittivi e questionari di valutazione - report form - per raccogliere informazioni sull'adolescente fornite da persone familiari e a lui vicine (genitori, insegnanti, educatori, ecc.). Proprio la possibilità di rilevare problemi e competenze a partire da diversi informatori è la caratteristica fondamentale di questo sistema, il quale fornisce un quadro comprensivo e soprattutto misurabile dei soggetti esaminati.

La procedura di assessment consiste nell'inquadrare tali problemi in *insiemi sindromici* e di costruire un profilo psicologico e/o psicopatologico del soggetto valutato. Il profilo diagnostico si ottiene confrontando i punteggi ottenuti in risposta agli item del questionario somministrato con i punteggi normativi derivati da campioni di riferimento della stessa età.

La recente versione dei questionari ASEBA prevede la possibilità di valutare i problemi comportamentali attraverso *scale empiricamente derivate*, capaci di fornire indicazioni su diversi quadri sindromici (come, ad esempio, i problemi di *attenzione*, l'*ansia*, la *depressione*, l'*aggressività*, etc.) e *scale "DSM-IV oriented"*, in grado di orientare il clinico e il ricercatore sulla diagnosi da formulare in base ai criteri del DSM-IV per alcuni disturbi.

I questionari sono strutturati in due parti: la prima raccoglie informazioni su varie aree del funzionamento personale e sociale, tramite domande sulla partecipazione a sport, gruppi, associazioni, sulle amicizie, sull'impegno in piccoli lavori domestici, sulle relazioni con altre figure familiari e sul rendimento scolastico. Sono inoltre contenute domande aperte su

eventuali malattie, disabilità o handicap del soggetto valutato, su eventuali preoccupazioni per qualche aspetto nella crescita del figlio e sugli aspetti che il genitore considera come migliori nel soggetto. La seconda parte contiene invece 112 item che si presentano sotto forma di affermazioni relative a comportamenti in vari ambiti e a problemi emozionali. Il genitore risponde a ciascun item attribuendo un punteggio di frequenza relativo al comportamento evidenziato: punteggio 0 = raramente-mai, punteggio 1 = qualche volta, punteggio 2 = spesso o sempre. Nella ricerca abbiamo utilizzato solo questa seconda parte.

Dai punteggi, confrontati con i valori normativi, si ricavano due punteggi totali, uno per le competenze (attività, socialità, rendimento scolastico) e uno per i problemi emotivo-comportamentali e dunque due profili separati: profilo di competenze e profilo psicologico e/o psicopatologico. Nella ricerca abbiamo utilizzato quest'ultimo.

Questi strumenti paralleli sono in grado di intercettare otto sindromi derivate dalla valutazione incrociata *cross-informant* di popolazioni normali e cliniche di adolescenti, dei loro genitori e dei loro insegnanti.

Le otto sindromi, descritte da singoli item, sono le seguenti:

- Depressione/Ritiro,
- Lamentele Somatiche
- Ansia/Depressione,
- Problemi Sociali,
- Problemi del Pensiero, (ossessione e compulsione)
- Problemi di Attenzione,
- Comportamento Trasgressivo,
- Comportamento Aggressivo.

Tali sindromi sono poi state raggruppate, in base alla loro appartenenza ad una dimensione clinica, in tre principali *scale sindromiche* in grado di fornire una misurazione dimensionale e quantitativa della sindrome stessa, di cui possono essere registrate situazioni intermedie, nei quadri di normalità e nei quadri clinici:

- LA SCALA DEI PROBLEMI INTERNALIZZANTI (Depressione/Ritiro, Lamentele Somatiche, Ansia/Depressione).
- LA SCALA DEI PROBLEMI ESTERNALIZZANTI (Comportamento Trasgressivo, Comportamento Aggressivo).
- LA SCALA DEI PROBLEMI NÉ INTERNALIZZANTI NÉ ESTERNALIZZANTI (Problemi Sociali, Problemi del pensiero, Problemi di attenzione)

Le Scale Internalizzanti e le Scale Esternalizzanti, sebbene siano opposte, non si escludono a vicenda, in quanto in alcuni soggetti possono co-occorrere problematiche che

interessano entrambe le scale. I punteggi globali normativi e devianti si ottengono solo sulle due scale principali. L'emergere di divergenze nella descrizione dei comportamenti non necessariamente riflette una scarsa attendibilità della misurazione, quanto piuttosto prova che valutazioni differenti possono essere validi ausili per una comprensione più globale dell'adattamento o del disadattamento in vari contesti di vita, contribuendo ad un giudizio clinico più accurato.

La *Child Behavior Checklist*, (CBCL/6-18), è un questionario, compilato dai genitori, che valuta le competenze sociali e i problemi emotivo - comportamentali di bambini ed adolescenti di età compresa tra i 6 e i 18 anni. Gli indici di attendibilità sono eccellenti (range=.85-.88) (Dedrick et al. 1997; De Groot et al. 1994). I coefficienti per la versione italiana (Frigerio et al., 2004) sono 0,91 per i prob totali, mentre nelle scale sindromiche le scale di problemi somatici, di pensiero, di trasgressione e sociali ottengono un coefficiente inferiore al 0,65.

Il *Teacher Report Form*, (TRF/11-18), è l'adattamento del test CBCL destinato agli insegnanti. Per quanto riguarda l'attendibilità risultano elevati i coefficienti test-retest quando l'intervallo temporale è ridotto, significativi ma modesti (soprattutto per le scale L. somatiche, P. sociali e per P. di internalizzazione), quando l'intervallo è di 4 mesi, a indicare come la percezione dei problemi comportamentali e affettivi di bambini e ragazzi sia più stabile nei genitori che negli insegnanti. Infine, Achenbach e Rescorla (2001) mostrano come la coerenza tra valutazioni di genitori e di insegnanti sia piuttosto bassa, a suggerire la necessità di una valutazione *multirater* che rifletta, tra l'altro, il comportamento che i bambini esibiscono in contesti differenti quali la scuola e la famiglia (Achenbach, 2006; Achenbach e Rescorla, 2001; Phares, et al. 1989). Simili risultati si sono trovati per la versione italiana del CBCL/4-18 e del TRF/4-18 (Frigerio et al. 2004). I livelli di attendibilità test-retest per il TRF/6-18 nel campione italiano rispecchiano l'andamento dei valori riportati da Achenbach e Rescorla (2001) e da Frigerio *et al.* (2004). I coefficienti per la versione italiana (Frigerio et al. 2004) sono 0,94 per i prob totali, mentre nelle scale sindromiche solo le scale di *problemi somatici, di pensiero e di trasgressività* che ottengono un coefficiente inferiore al 0,65.

Lo *Youth Self Report* (YSR/11-18) infine, è stato pensato anch'esso come una versione adattata del CBCL, al fine di disporre di uno strumento autodescrittivo per ottenere informazioni dirette dai soggetti nella fascia d'età di 11-18 anni, su competenze e problemi comportamentali ed emotivi. Lo strumento ha mostrato buone caratteristiche psicometriche

(valori test-retest da .47 a .79), ed è ampiamente utilizzato sia negli USA (Achenbach 1991; Ivanova e Achenbach, 2007; Rescorla 2007), che in Italia (Frigerio et al., 2009). Va ricordato che comunque l'alta numerosità degli items dei test ASEBA incide sull'elevato alfa di Crombach.

### **3) BIG FIVE QUESTIONNAIRE (BFQ 2)** (Caprara G.V. Barbaranelli C. Borgogni L. Vecchione M. (1993)

Questo test unisce due tradizioni di ricerca sulla personalità: 1) *la tradizione psicolessicale* secondo cui le differenze individuali che sono più salienti e socialmente rilevanti vengono codificate nel linguaggio quotidiano. Risulta pertanto possibile indagare le varie dimensioni della personalità analizzando minuziosamente, sia in termini semantici sia in termini sintattici, il dizionario e il linguaggio usato all'interno di una determinata cultura; 2) *La tradizione fattorialista*: che si basa sulla constatazione che molti test e questionari che indagano la personalità prevedono delle dimensioni comuni.

Il BFQ-2 nasce con lo scopo di migliorare la versione precedente, sfruttando l'esperienza decennale derivata dall'uso di tale strumento. Infatti, differisce dal BFQ per alcuni aspetti: le proprietà psicometriche sono migliorate, soprattutto la struttura fattoriale e la coerenza interna; le sottodimensioni sono state definite in modo da cogliere meglio gli aspetti centrali delle relative dimensioni. È costituito da 134 item, valutati su una scala Likert a cinque punti (da "assolutamente vero per me" ad "assolutamente falso per me") che misurano i 5 tratti.

- *Energia*: Socievolezza, loquacità, assertività, livello di attività, dinamismo;
- *Amicalità*: Altruismo, prendersi cura, dare supporto, cooperatività, fiducia;
- *Coscienziosità*: Capacità di autoregolazione, precisione, accuratezza, scrupolosità, tenacia, perseveranza;
- *Stabilità Emotiva*: Capacità di controllare le reazioni emotive, stabilità di umore, assenza di affetti negativi, capacità di controllare la rabbia e l'irritazione.
- *Apertura Mentale*: Apertura all'esperienza o intelletto: Apertura alle novità, ampi interessi culturali, originalità, creatività.

Il test contiene la scala LIE volta ad individuare il livello di "sincerità" con cui i soggetti possono aver risposto alle domande. All'interno di ciascuno dei tratti e della scala LIE è possibile individuare due sottodimensioni:

- *Energia*: dinamismo e dominanza
- *Amicalità*: gradevolezza e cordialità
- *Coscienziosità*: scrupolosità e perseveranza
- *Stabilità Emotiva*: stabilità nelle emozioni e negli impulsi

- *Apertura Mentale*: apertura all'esperienza e alla cultura
- *Scala Lie*: egoistica e moralistica.

Per esaminare le proprietà psicometriche sono stati utilizzati cinque gruppi, dai 14 ai 90 anni di età, equamente distribuiti per genere, professione e livello scolastico (Barbaranelli et al. 2007). Il gruppo meno numeroso era composto da 387 soggetti, mentre il più ampio da 1447.

L'attendibilità è stata confermata col metodo test-retest (stabilità temporale) e col calcolo del coefficiente alfa di Cronbach (coerenza interna). L'attendibilità test-retest è stata indagata somministrando il questionario in due sedute, a circa un mese di distanza, ad un gruppo di 187 soggetti, costituito da 159 femmine e 28 maschi, fra i 20 e 75 anni di età, prevalentemente studenti universitari. I coefficienti test-retest mostravano i seguenti valori: da .72 a .83 per le dimensioni principali (inclusa la scala Lie), e da .65 a .82 per le sottodimensioni (incluse le sottoscale Lie). I coefficiente alfa di Cronbach, invece erano compresi fra .70 e .90.

La validità di costrutto è stata indagata con l'analisi fattoriale, mediante la tecnica dei fattori principali e la rotazione obliqua (Promax). Le variabili di base utilizzate erano i punteggi totali conseguiti in ciascuna delle 10 sottodimensioni. Sono stati estratti cinque fattori, che spiegano il 53.23% di varianza, che corrispondono alle cinque dimensioni del Big Five, ossia raccolgono le sub-scale previste per ogni dimensione (le saturazioni di ciascuna coppia di sottodimensioni erano maggiori nel fattore previsto e minore negli altri).

Per quanto riguarda la stabilità della struttura fattoriale, è stato utilizzato il coefficiente di congruenza phi di Tucker (1951) rispetto alle soluzioni ottenute con otto analisi fattoriali effettuate separatamente sui primi quattro gruppi costituiti rispettivamente da 387, 1015, 614, 419 soggetti e sui loro sottogruppi formati solo da maschi o da femmine.

La validità convergente e divergente è stata esaminata indagando le associazioni tra le dimensioni del BFQ-2 e le dimensioni di altre scale di personalità quali il NEO-PI e il NEO-PI-R, l' EPQ, il 16PF, di questionari di ansia. e aggressività come lo *State-Trait Anxiety Inventory* STAI (Spielberger 1983) e l'*Aggression Questionnaire* (Buss e Perry 1992), e del test di intelligenza WAIS-R (Wechsler 1981). I risultati indicano un'elevata validità convergente, ad esempio, Energia del BFQ-2 mostra un coefficiente di correlazione pari a .67 con Estroversione del NEO-PI-R, mentre Stabilità Emotiva del BFQ-2 è correlata inversamente (- .75) con Nevroticismo dell'EPQ. Anche la validità discriminante è stata confermata, infatti non sono state riscontrate correlazioni fra dimensioni che misurano

caratteristiche diverse di personalità. Ad esempio non sono emerse correlazioni significative fra Amicalità del BFQ-2 e Ordine del CPS e fra Apertura Mentale del BFQ-2 e Ansia del 16PF.

L'applicazione del test BIG FIVE agli studenti di scuola media obbliga all'utilizzo di una versione differente del test. Nel *Big Five Questionnaire for Children* (BFQC) (Caprara G.V., Barbaranelli C., Rabasca A. Pastorelli C., 1998) per bambini e pre-adolescenti, il numero degli items è ridotto a 65 rispetto ai 134 della versione per adulti. Inoltre, per ragioni di comprensibilità degli items in questa versione le domande sul fattore *stabilità emotiva* vengono poste al negativo, pertanto mentre nella versione per adulti questo indice rileva la *stabilità emotiva*, nella versione BFQ-C l'indice è denominato *instabilità emotiva*. Inoltre, le domande sono tutte poste in senso positivo, non vi è ne' la scala LIE ne' la suddivisione in sottodimensioni.

La versione per l'autovalutazione del BFQ-C è stata somministrata a 428 bambini delle ultime due classi della scuola elementare (età media 10,09, ds 0,77), dei quali 220 maschi e 208 femmine, e a 968 ragazzi di scuola media inferiore (età media 12,42, de 1,05), dei quali 516 maschi e 452 femmine. Il campione considerato è rappresentativo di varie fasce sociali.

L'attendibilità della scala è stata calcolata tramite il coefficiente alfa di Cronbach. I coefficienti sono risultati tutti conformi ai criteri standard di accettabilità (Bagozzi 1994; Pedhazur e Pedhazur 1991).

Coefficienti Alfa di Crombach per il BFQC

	ENERGIA	AMIC.	COSCIENZ.	INSTAB. EM	AP. MENTALE
ELEMEN.	,66	,78	,75	,79	,76
MEDIE	,80	,85	,83	,85	,83

4) **DEPRESSION AND ANXIETY IN YOUTH SCALE (DAYS)** Newcomer P., Barenbaum E. e Bryant B., (1994); Veliconi et al. (2005). **TAD** nella versione italiana.

Il Test dell'ansia e depressione ha come base fondamentale il DSM III-R. In particolare la base teorica specifica del DAYS è costituita dalla sottoclasse del disturbo depressivo maggiore e dal disturbo iperansioso, che numerose ricerche hanno dimostrato essere concomitanti (Kolvin et al 1984; Bernstein e Garfinke, 1986; Strauss et al.1988). E' uno strumento multidimensionale che analogamente all'ASEBA di Achembach si sviluppa in più scale, nel nostro caso ha una forma self report (A) per soggetti dai 6 ai 19 anni, una forma

per i genitori (G) ed una scala per gli insegnanti (I). In questa ricerca sono state utilizzate le prime due.

La scala A (TAD) contiene 22 items formulati tutti in modo positivo, di cui 11 misurano la *depressione* e 11 *l'ansia*. Le risposte si dispiegano su una scala Likert a 4 punti da “mai” a “quasi sempre”. La maggioranza degli item rappresenta pensieri e sentimenti piuttosto che comportamenti.

La scala G (TAD parent) contiene 28 items formulati in modo positivo o negativo e con risposte vero/falso. Presenta tre dimensioni: oltre che a quelle dell'*ansia* (8 items) e della *depressione* (13 items) compare anche quella del *disadattamento sociale* (7 items). Le tre scale hanno tre livelli diversi di punteggi: grezzi, percentili e punti standard.

I coefficienti Alfa di Crombach variano da 0,68 a 0,84, mentre l'alfa *total score* ottiene 0,89 per la versione self report A, 0,86 per la versione parent G e 0,89 per la versione teacher I. Il test-retest sulla student form effettuato 4 giorni dopo su 84 studenti mostra i coefficienti 0,70 per la depressione, 0,72 per l'ansia e 0,75 per il total score.

## 5) INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (IRI) (Davis M.H., 1980); (Albiero, Ingolia e Lo Coco, 2006)

Il reattivo IRI è un test sulla responsività empatica in formato self-report somministrabile a bambini ed adulti, che consta di 28 items e risposte su scala likert a 5 alternative. Il test da informazione a livello di di 4 sottodimensioni sostanzialmente indipendenti.

- *Fantasia-empatia* (fantasy-empathy); identificazione con personaggi di cinema, teatro, letteratura.
- *Punto di vista* (perspective taking) cioè la capacità di adottare il punto di vista altrui.
- *Preoccupazione empatica* (empathic concern); compassione e preoccupazione verso persone che vivono esperienze spiacevoli.
- *Disagio personale* (personal distress); ansia e disagio causati dall'assistere a esperienze spiacevoli di altre persone; incapacità di coping e distanziamento).

Il test è il risultato di un approccio congiunto dei due orientamenti, con cui tradizionalmente gli studiosi hanno approcciato il costrutto dell'empatia. Davis infatti propone uno strumento che contempla sia l'aspetto *cognitivo* che quello *affettivo* dell'empatia. (Davis 1994). Il total score rappresenta una valutazione congiunta di entrambi gli aspetti.

Nella versione originale il test mostra buone caratteristiche psicometriche di stabilità e coerenza interna. (l'alfa di Crombach va da 0,70 a 0,78). Le femmine hanno punteggi molto più alti nella scala *Fantasia-empatia*, mentre non ci sono differenze nel *Punto di vista altrui*.

La validazione Italiana di Albiero, Ingoglia e Lo Coco (2006), conferma il modello a 4 fattori proposto da Davis, anche se individua una debolezza negli items 7, 12 e 20, che, se eliminati, pur mantenendo le 4 dimensioni suggerite da Davis migliorerebbero gli indici di bontà di adattamento. Essi confermano un quadro di un costrutto di dimensioni interconnesse ma non sovrapponibili, il che, sul piano della misurazione suggerisce sia una rilevazione separata delle 4 dimensioni, sia una valutazione del punteggio globale.

Nella valutazione delle caratteristiche psicometriche si confermano i livelli sufficientemente adeguati, si confermano i parametri descritti dallo studio originale (Davis 1980). Per quanto riguarda differenze di età e genere, sono confermate le rilevazioni di Davis sulla tendenza all'aumento della *considerazione empatica* e del *punto di vista*, mentre diminuisce la *fantasia*, mano a mano che dalla preadolescenza si giunge alla tarda adolescenza. Lo stesso dicasi per i livelli maggiori nelle femmine rispetto ai maschi in tutte e quattro le sottoscale.

- 6) **TORONTO ALEXITHIMIA SCALE (TAS-20)** per il Liceo (Bagby et al 1994), (Bressi et al.1996)  
**ALEXITHYMIA QUESTIONNAIRE FOR CHILDREN (AQC)** per la scuola media (Rieffe, C., Oosterveld, P., Terwogt M.M. (2006). (Di Trani ed al. 2009)

L'ideazione della Toronto Alexithymia Scale (Taylor 1994) e della successiva forma a 20 items (TAS-20) ad opera del gruppo di ricerca di Toronto (Bagby, Taylor, Parker e Loiselle, 1990; Bagby et al., 1994), che è attualmente lo strumento più usato per la misurazione dell'alessitimia, è stata determinante per l'evoluzione del costrutto. Per la stima del livello di Alessitimia in questa ricerca è stata utilizzata la versione italiana (Bressi et al. 1996).

La TAS20 è un self-report di autovalutazione a 20 items, alcuni dei quali formulati negativamente e quindi andranno considerati in forma reverse in fase di scoring. La scala fornisce 4 punteggi, uno globale e uno relativo alle 3 sottodimensioni:

- *La difficoltà ad identificare i sentimenti* DIS.
- *La difficoltà a descrivere i sentimenti altrui* DDS.
- *Il pensiero orientato prevalentemente all'esterno piuttosto che verso i propri processi Endopsichici* POE.

In ciascun item viene richiesto al soggetto di indicare su una scala Likert a 5 punti il suo grado di accordo con la frase (da “per niente d'accordo” a “completamente d'accordo”).

Vengono classificati come alessitimici i soggetti che riportano un punteggio totale uguale o superiore a 61, non alessitimici coloro che riportano un punteggio uguale o inferiore a 51, mentre vengono considerati appartenenti all'area intermedia coloro che hanno punteggi compresi tra 51 e 61.

La scala ha mostrato una buona coerenza interna (Alfa di Cronbach = 0.81) e una buona affidabilità test-retest su un intervallo di tre mesi ( $r = 0.77$ ).

La validazione del test su adolescenti italiani (La Ferlita et al. 2007) rileva che nel campione esaminato la media di alessitimia rilevata è più alta ( $m = 51,73$ ) di quella degli adulti italiani ( $m=44.7$ ) (Bressi et al., 1996). Non è stata rilevata una differenza significativa tra le medie nei due sessi, fatta eccezione per il fattore (*Pensiero Orientato all'Esterno*), il cui punteggio risulta significativamente più alto nei maschi. Il risultato è in accordo con altri studi (Parker, Taylor e Bagby 2002). Per quanto riguarda l'attendibilità abbiamo alpha di Cronbach total score = 0.74 e Guttman Split Half = 0.73.

L'instabilità del terzo fattore POE, evidenziata in questo studio in una popolazione diversa da quella adulta normale, conferma i dati emersi in alcune ricerche effettuate sulla popolazione adulta, in cui la soluzione fattoriale varia a seconda dei campioni studiati. Per quanto riguarda la validità convergente, i risultati ottenuti nelle diverse scale dei questionari somministrati nel campione di adolescenti esaminato confermano gli studi effettuati sulla popolazione adulta.

Non è stata rilevata alcuna differenza significativa di genere nel punteggio di alessitimia (Bressi et al., 1996) tranne che relativamente al Fattore POE i cui punteggi risultano significativamente più alti nei maschi, confermando i dati sulla popolazione adulta (Salminen et al. 1998; Parker et al., 2002). Per la Scuola Media è stata utilizzata la versione children AQC Alessimia Questionnaire for Children (Rieffe et al 2006) che mantiene i 20 items ma riduce a 3 alternative (*per niente vero - un po' vero - vero*) la scala di risposta. Sarà utilizzata nella ricerca la versione validata in italiano da (Di Trani et al 2009). in un campione di 1265 bambini di età 8-14 anni. Nella versione AQC mancano i punteggi cut off presenti invece nella TAS- 20 per individuare alessitimici e non alessitimici.

L'analisi fattoriale rivela una struttura a tre fattori riconducibile a quella rilevata da Rieffe e analoga alla versione per adulti della TAS20 ma con i seguenti problemi: il fattore *Pensiero orientato all'esterno* presenta 4 items (5, 10, 18, 19) con saturazioni basse ( $<0,30$ ) su tutti i fattori. I fattori 1, 3, 9, 11 e 17 presentano saturazioni alte ( $>0,40$ ), o fuori dal fattore atteso (item 12).

In base ai problemi sopradescritti ed alla elevata correlazione tra i fattori DIS e DDS gli autori suggerirebbero l'introduzione di un quarto fattore non presente nella versione di Rieffe denominato come *Confusione delle sensazioni fisiche* CSF che si riferisce agli items riguardanti il corpo e a come ci si sente "dentro". Va ricordato che tale necessità di introdurre il quarto fattore era stata riscontrata anche nella validazione della versione italiana del TAS20, cosa che conferma il fatto che il fattore POE è quello più instabile e che varia al variare del campione preso in esame. (De Gennaro L., Solano L. et al. 2007)

A tal riguardo, poiché in questa ricerca abbiamo un campione di scuola media sui quali l'alessitimia viene valutata con l'AQC, versione del TAS-20 per bambini della Rieffe, si preferisce mantenere la struttura a 3 fattori sovrapponibile al test originario per motivi di continuità di interpretazione dei risultati sull'intero campione di preadolescenti ed adolescenti.

Per quanto riguarda l'attendibilità, rilevata mediante l'Alfa di Crombach, si ha un alfa total score 0,66 e un total score Spearman test retest 0,91. Nelle sottodimensioni l'alfa di Crombach risulta soddisfacente per i fattori DIS e DDS (0,73 e 0,70) e più bassi, ma comunque accettabili per i fattori (CSF) e POE. (0,67 e 0,50). La maggiore instabilità del fattore POE era stata rilevata anche nella versione originale.

**7) EMOTION AWARENESS QUESTIONNAIRE (EAQ),** (Rieffe et al. 2007); (Camodeca e Rieffe, 2012)

L'EAQ è stato sviluppato da Rieffe e collaboratori con lo scopo di identificare come bambini ed adolescenti sentono o pensano le proprie emozioni. Inizialmente viene realizzato con lo scopo di individuare la consapevolezza emotiva in soggetti con disturbi somatici (Rieffe, Villanueva, et al. 2009), altri studi hanno inoltre confermato il contributo dell'EAQ nell'intercettare altri sintomi internalizzanti, come la depressione, l'ansia e la paura (Lahaye, et al. 2010).

E' stato realizzato come una struttura a sei dimensioni che descrivono vari aspetti del funzionamento emotivo. Consta di 30 items, alcuni dei quali formulati negativamente e che quindi andranno considerati in forma reverse in fase di scoring. Al soggetto è richiesto di valutare il grado con cui l'item si confà al suo modo di vedersi in una scala a 3 livelli: *non vero - qualche volta vero - spesso vero*. Le 6 sottodimensioni sono:

- Differentiating emotions                      *Differenziare le emozioni*
- Verbal Sharing                                      *Condivisione verbale delle emozioni*

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| • Bodily Awareness              | <i>Consapevolezza corporea</i>                  |
| • Acting Out                    | <i>Manifestare con azioni le emozioni</i>       |
| • Attending to Others' Emotions | <i>Partecipare alle emozioni altrui</i>         |
| • Analyses of Emotions          | <i>Analisi delle proprie ed altrui emozioni</i> |

La versione originale olandese ha mostrato buone proprietà psicometriche, con alfa di Cronbach che varia da 0,74 a 0,77 nelle sei sottoscale. La validazione italiana conferma la struttura a sei fattori.

E' possibile estrapolare tre grandi dimensioni di consapevolezza emotiva a cui corrispondono due scale ciascuna :

ATTEGGIAMENTO VERSO LE EMOZIONI: *Partecipare alle emozioni altrui e Analisi delle proprie ed altrui emozioni.*

FOCALIZZAZIONE ALL'ESTERNO: *Differenziare le emozioni e Consapevolezza corporea.*

COMUNICAZIONE VERBALE E NON: *Condivisione verbale e Manifestare con azioni.*

L'adattamento italiano ha dimostrato coefficienti di attendibilità buoni e paragonabili a quelli della scala originale olandese (alfa di Cronbach compresa tra 0,67 e 0,74 nelle varie scale), la validità di costrutto è buona e la struttura a sei fattori viene confermata dall'analisi fattoriale. La consistenza interna è soddisfacente e la stabilità della scala nella ripetizione del test a distanza di un anno ha dato risultati sufficientemente positivi. Come previsto, le scale EAQ sono negativamente correlate con disturbi somatici rilevati con il Somatic Complaints List SCL (Jellesma, Rieffe e Terwogt, 2007), fatta eccezione per le scale *Partecipare alle emozioni altrui* e *Analisi delle proprie ed altrui emozioni*.

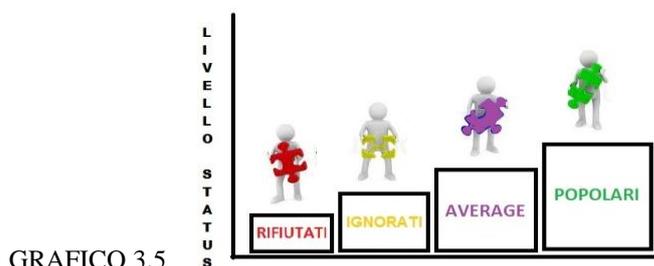
La scala ha mostrato buone proprietà psicometriche delle scale separate e una buona validità concorrente, che rendono l'EAQ un strumento affidabile per valutare la consapevolezza emozione dei giovani italiani.

### 3.3 ANALISI STATISTICHE E RISULTATI

Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il software di statistica IBM Statistical Package for Social Science (SPSS). Per la verifica delle ipotesi sono stati utilizzati i seguenti metodi:

- **Rappresentazione grafica** dei valori standardizzati (per omogeneizzarne le scale dei differenti test) delle medie ottenute. Tale rappresentazione si è resa necessaria perchè lavorando con più status in parallelo l'esigenza di una visione d'insieme più chiara possibile era indispensabile, tanto per la presentazione dei dati quanto per la concettualizzazione stessa dei medesimi.

Come abbiamo già potuto vedere nel paragrafo 3.2.1, per rendere più chiara la trattazione è stata utilizzata una colorazione differente per i 4 status. Questa scelta cromatica verrà mantenuta per tutta l'analisi dei risultati.



- **L'analisi discriminante** è una analisi fondamentale in questo disegno poiché molte ipotesi non erano finalizzate ad evidenziare differenze quanto piuttosto a individuare il peso di alcune variabili rispetto ad altre nel determinare l'appartenenza agli status sociometrici. In una valutazione multivariata come quella relativa al disegno di questa ricerca, l'analisi discriminante è lo strumento ideale per fornire una risposta alle ipotesi 1), 2) e 3), che vertono appunto sul quesito intorno alla differente influenza che le dimensioni psicologiche considerate hanno nel determinare l'appartenenza ad un determinato status sociometrico. Questa analisi consente appunto di individuare il grado del potere che ha, ciascuna variabile di un pool preselezionato, nel discriminare l'appartenenza a determinati sottogruppi del campione (nel nostro caso rappresentati dai diversi status). Questo strumento ci propone diverse funzioni, ciascuna con la sua percentuale di varianza spiegata, a cui corrisponde una "matrice di struttura" che indica i diversi "pesi" che ciascuna variabile ha nel discriminare i sottogruppi.

- **L'analisi multivariata della varianza MANOVA e della covarianza MANCOVA** sono state utilizzate per individuare la significatività delle differenze tra medie. La grande capacità dell'Analisi della Varianza di analizzare la varianza e la covarianza delle medie di tutti i possibili gruppi del dataset sia in modalità monovariata che multivariata, rende questa analisi utile per approfondire l'analisi globale effettuata con l'Analisi Discriminante. Altro inestimabile pregio dell'analisi della varianza è quello di consentire il controllo delle variabili di disturbo ottimizzando la varianza spiegata.

MANOVA e MANCOVA consentono di compiere le analisi nella prospettiva di una significatività della differenza tra gruppi, mentre l'Analisi Discriminante, anche se matematicamente si basa sugli stessi principi, offre invece un output basato su una

disposizione gerarchica delle dimensioni sulla base del loro “peso” nello spiegare la variabilità.

L’analisi di curtosi ed asimmetria di alcune variabili (CBCL, TRF, TADPdep e YSRbreak e YSRrest) ha reso necessaria la trasformazione dei punteggi in *Sqrt (radice quadrata)*. A parte le due sottodimensioni del YSR sono soprattutto i test rivolti ai genitori ed insegnanti a presentare queste disarmonie. Il motivo sta nel fatto che proprio per il punto di vista specifico di costoro alcuni items sono iperstimati, mentre altri al contrario possono venire regolarmente sottostimati. Per esempio, nel caso degli insegnanti, items che riguardano l’attenzione, l’impegno e l’autocontrollo risultano sovrastimati rispetto ad items che riguardano pensieri, emozioni o fantasie dello studente. Come vedremo, un’altra fonte di distorsione sistematica che in qualche modo ha influito sulla forma delle distribuzioni, saranno alcuni fenomeni tipici, come la “desiderabilità sociale” nei self report, la “protezione” dell’immagine del figlio nei report dei genitori e l’attenzione polarizzata degli insegnanti sui soggetti più impegnativi dal punto di vista didattico oltre che, come abbiamo detto prima, su specifiche variabili a discapito di altre.

Le variabili di “Alessitimia” e “Big five” delle versioni adulti e children hanno scale quantitativamente differenti. I punteggi della versioni “children” AEQ e BIG5-C sono stati *equalizzati* (Barbaranelli e Natali, 2005) alla scala adulti TAS-20 e Big5 Q) in modo da poter effettuare un confronto tra preadolescenti e adolescenti su queste variabili.

**3.3.1 IPOTESI 1: Le variabili “aggressività”, “ritiro”, “socialità” e “livello cognitivo”, tradizionalmente considerate rilevanti (discriminanti) nella attribuzione di status dei RIF e POP nell’infanzia, lo sono anche nella pre-adolescenza e nell’adolescenza.**

Una prima osservazione può essere quella che scaturisce dall’analisi grafica dei dati relativi a queste 4 variabili che rileviamo a partire dai reattivi della nostra batteria.

- **RITIRO**: YSRwd, CBCLwd, TRFwd TADdep
- **AGGRESSIVITA’**: YSRbreak, CBCLbreak, TRFbreak, YSRagg, CBCLagg, TRFagg,
- **SOCIALITA’**: YSRsoc, CBCLsoc, TRFsoc, TADPdisad, BIG5Amicalità, BIG5 Energia.
- **CAPACITA’ COGNITIVE**: YSRatt, CBCLatt, TRFatt, VOTO, BIG5 Coscienz. E Ap. Ment.

(Nella nostra ricerca non abbiamo effettuato il calcolo dei QI degli studenti, pertanto, come capacità cognitive consideriamo delle dimensioni ad esse associate, quali l’attenzione, il voto scolastico e i tratti di coscienziosità ed apertura mentale.)

Le correlazioni tra le variabili associate per dimensione sono tutte significative a  $P < 0,01$

TAB. 3.1 MATRICI DI CORRELAZIONE PER LE 4 DIMENSIONI

EXTERN.	YSRagg	YSRbreak	BIG5 A	RI TIRO	YRSwd	TADdep	
YSRagg		,654**	-,176**	YRSwd		,463**	
YSRbreak	,654**		-,229**	TAD dep	,463**		
BIG5 A	-,176**	-,229**					
COGNIT.	VOTO	BIG5 C	BIG5 M	YSRatt	SOCIAL.	BIG5 A	YSRsoc
VOTO		,256**	,232**	-,264**	BIG5 A		-,100**
BIG5 C	,256**		,507**	-,330**	YSRsoc	-,100**	
BIG5 M	,232**	,507**		-,169**			
YSR att.	-,264**	-,330**	-,169**				

Sull'asse delle ordinate abbiamo il livello in scala di Z standardizzata con  $media = 0$  e  $DS = 1$  (la standardizzazione serve ad omogeneizzare le differenti scale dei vari test utilizzati).

GRAFICO 3.6

SCUOLA MEDIA

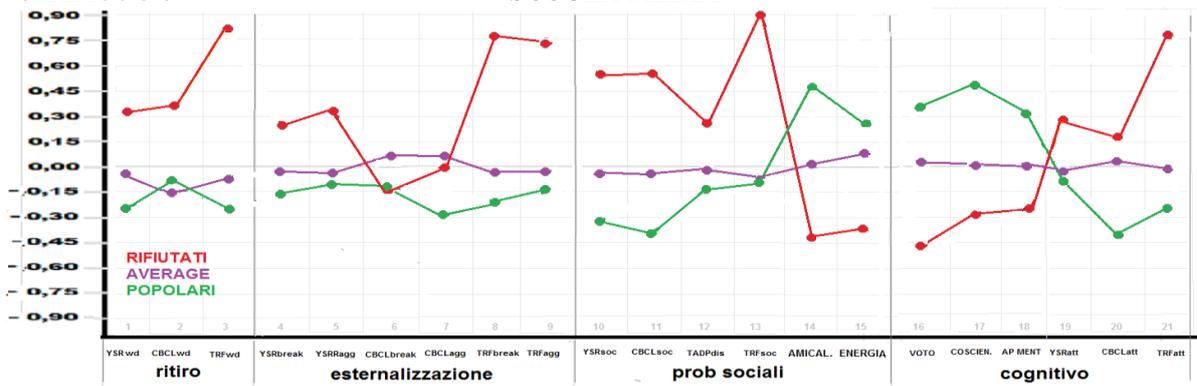
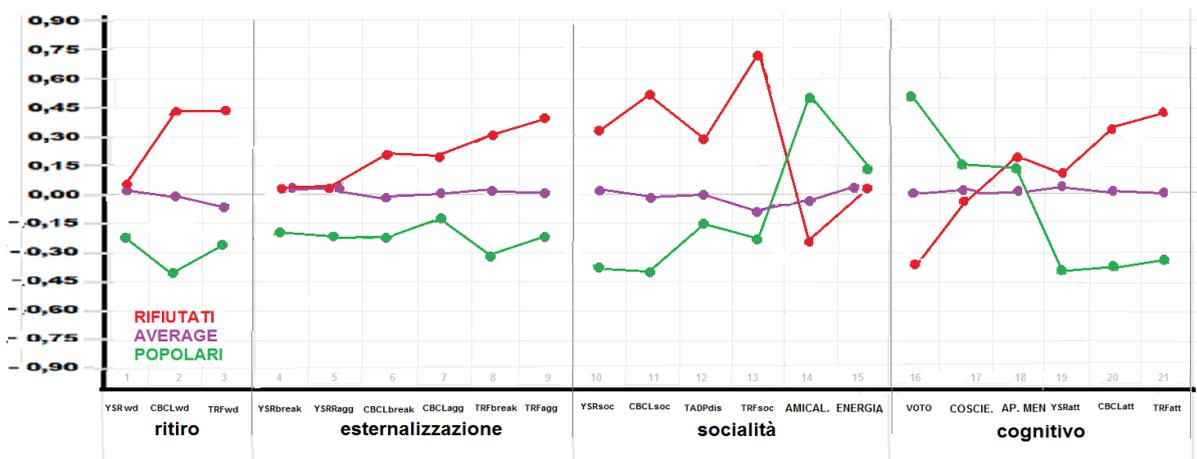


GRAFICO 3.7

LICEO



Ci aspettiamo di trovare nel grafico i **RIF** in alto e i **POP** in basso per le criticità, ed il criterio opposto per le qualità (i tratti BIG5 e il “voto” che si trovano in coda alla

SOCIALITA' e all'inizio del COGNITIVO). Gli **AV**, coerentemente alle aspettative hanno ovunque un livello che si avvicina alla media della scala, che nella Z standardizzata è = 0.

La netta separazione tra **RIF** e **POP** al di sopra e al di sotto degli **AV** è la prima cosa che salta agli occhi. Le posizioni di **RIF** e **POP** si invertono a livello delle "qualità" (tratti BIG5 e voto), come ci si aspettava, per poi ritornare alla posizione originaria corrispondente alle "criticità" alla fine del grafico. Questa corrispondenza avviene praticamente al 100%, nella Scuola Media, (l'unico neo è rappresentato dalla valutazione bassissima dei genitori dei **RIF** sull'ESTERNALIZZAZIONE "CBCLagg" e "CBCLbreak", comunque sempre al di sopra dei **POP**). Al Liceo abbiamo una corrispondenza quasi al 100%, con due eccezioni: la valutazione bassissima sempre dell'ESTERNALIZZAZIONE nei self report "YSRagg" "YSRbreak" e nel "COGNITIVO" un risultato in controtendenza nel BIG5 "apertura mentale".

L'analisi dei grafici ci permette anche di distinguere approssimativamente la capacità di una variabile di discriminare gli status valutando la distanza tra status estremi. Per esempio, la grande ampiezza di divaricazione nel "voto" e nei "prob. sociali" ci dice che questi sono dei buoni discriminanti di status. E' inoltre evidente che le due variabili ESTERNALIZZANTI "agg" e "break" hanno una differente capacità discriminante nei self report, nei report dei docenti e in quelli dei genitori.

Da un punto di vista grafico si evidenzia la capacità di discriminazione degli status delle dimensioni del **RITIRO**, **AGGRESSIVITA'**, **SOCIALITA'** e **CAPACITA' COGNITIVE**. (questa colorazione può aiutare la lettura dell'analisi discriminante). Inoltre viene anticipata la complessità dell'analisi dell'ESTERNALIZZAZIONE che risente molto dalla fonte di informazione (self report, report docenti e report genitori), dal tipo di scuola e dal genere (che non compare in questa rappresentazione grafica, ma emergerà nella MANCOVA).

Questo tipo di analisi grafica trova il suo equivalente matematico nell'ANALISI DISCRIMINANTE, un procedimento di analisi dei dati molto prossimo alla MANOVA e che fornisce una "matrice di struttura" che identifica le variabili che contribuiscono meglio a differenziare due o più gruppi di soggetti.

### **Analisi discriminante**

Come abbiamo anticipato, l'analisi discriminante consente di individuare all'interno di una serie di variabili, quelle che meglio discriminano l'appartenenza ai diversi sottogruppi di una variabile categoriale. Nel nostro caso la variabile di raggruppamento è lo STATUS, che

è suddiviso in RIF, IGN, AV, e POP. Essendo 4 i sottogruppi l'analisi ci offre 4-1 =3 funzioni, ovvero tre set di variabili discriminanti. Per ciascuna funzione si ricava un coefficiente che ci informa sul "peso" che ogni variabile ha nel discriminare i gruppi.

Poiché sia l'analisi discriminante che l'ANOVA sono strumenti che escludono i casi in cui non vi è il 100% di items eseguiti, considerare qui anche genitori ed insegnanti implicherebbe rinunciare a circa 400 soggetti del campione. In questa prima analisi sul campione intero (non suddiviso per scuole) verranno quindi utilizzate solo le variabili self report e il Voto, in modo da sfruttare tutti e 1015 soggetti del campione. In seguito procederemo separatamente alle analisi separate S. Media e Liceo e per fonte di informazione: self report, report docenti e report insegnanti.

Quindi, oltre alla variabile raggruppamento STATUS, consideriamo come variabili indipendenti tutte le sottodimensioni self report TAS-20 (dds, dis, poe), IRI (fan, con em, per tak, dis per), EAQ (diff, verb, man, corp, part, anz), BIG5 (M, A, S, E, C), TAD (ans, dep), YSR (wd, som, ad, soc, pens, att, break, agg) e il VOTO.

#### AUTOVALORI

TAB. 3.2

FUNZIONE	AUTOVALORE	% VARIANZA	% CUMULATIVA	CORRELAZIONE
1	,222 <sup>a</sup>	72,1	72,1	0,426
2	,044 <sup>a</sup>	14,2	86,2	0,205
3	,042 <sup>a</sup>	13,8	100,0	0,202

#### LAMBDA DI WILKS

TAB. 3.3

TEST DELLE FUNZIONI	LAMBDA DI WILKS	CHI QUADRATO	GL	SIGN.
Da 1 a 3	0,752	283,916	90	0,000
Da 2 a 3	0,919	84,045	58	0,014
3	0,959	41,416	28	0,049

Considereremo la prima funzione, che spiega il 71% di varianza (autovalori) ed ha una significatività di  $P < 0,001$  (Lambda di Wilks).

L'uso classico di interpretazione della matrice di funzione prediligerebbe l'individuazione di un pool ristretto di variabili, con "peso" abbastanza alto (in genere  $> 0,30$ ), che spieghi la maggior quantità di variabilità, alla stessa maniera dell'analisi fattoriale. Invece, per la nostra necessità di avere un quadro completo del peso relativo alla capacità discriminante di tutte le variabili che abbiamo inserito, consideriamo l'intera matrice di struttura.

TAB. 3.4 Matrice di struttura (dopo rotazione varimax)

VOTO	YSR soc	BFA	TAD dep	BFC	IRI co em	IRI ptk	TAS dis	YSR att	BFE	YSR wd	TAD an	YSR break	YSR agg	TAS dds	BFM	EAQ anz	YSR thou
-,511	,427	,395	,348	-,309	,293	-,290	,231	,219	-,207	,220	,196	,182	,180	,131	-,102	,091	,077
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

SEGUE...

- **ESTERNALIZZAZIONE**: 13° e 14° posizione
- **RITIRO**: 11° posizione. Per quanto riguarda la dimensione “ritiro” va detto che inferiamo i suoi livelli dall’Achenbach, il quale suddivide la dimensione depressiva nelle sottodimensioni “depressione-ritiro” e “depressione-ansia”. Mentre il TAD, che prevede come sottodimensione depressiva unicamente il TADdep (in 4° posizione e peso 0,348) può a buon ragione essere considerato anch’esso come una indicazione della rilevanza discriminante del “ritiro”.
- **SOCIALITA'**: 2°, 3°, 10 posizione
- **CAPACITA' COGNITIVE**: 1°, 5° e 9° e 16° posizione

Ne emerge un quadro in cui l’elemento “cognitivo” sembra avere la maggiore capacità discriminante, seguito da: “socialità”, “tendenza al ritiro” ed “esternalizzazione” (aggressività e trasgressività). Inoltre vediamo che la sottodimensione depressione rilevata dal TAD occupa una posizione di rilievo (4°). L’elemento emotivo, che non compare nel pool delle variabili tradizionalmente considerate occupa posizioni di riguardo: 6°,7°,8° e 15° posizione.

Se invece consideriamo le analisi discriminanti separatamente per scuole (pre adolescenti ed adolescenti) abbiamo, dopo rotazione varimax, che ci fa guadagnare qualche punto percentuale di varianza spiegata:

**AUTOVALORI**

TAB. 3.5

SCUOLA	AUTOVALORE	% VARIANZA	% CUMULATIVA	CORRELAZ.
0 S.MEDIA	,316 <sup>a</sup>	70,6	70,6	0,490
	,088 <sup>a</sup>	19,6	90,3	0,284
	,044 <sup>a</sup>	9,7	100,0	0,204
1 LICEO	,263 <sup>b</sup>	59,8	59,8	0,456
	,112 <sup>b</sup>	25,4	85,1	0,317
	,066 <sup>b</sup>	14,9	100,0	0,248

**LAMBDA DI WILKS**

TAB. 3.6

SCUOLA	LAMBDA DI WILKS	CHI QUADRATO	GL	SIGN.
0 S.MEDIA	0,669	194,778	90	0,000
1 LICEO	0,668	198,957	90	0,000

Scegliamo le prime due funzioni, entrambe con  $P < 0,001$  e con 70,6% di varianza spiegata nella S. Media e 59,8% nel Liceo.

Seguono le 2 matrici di struttura relative a preadolescenti ed adolescenti TAB. 3.7. Questo confronto, è estremamente interessante perché ci mostra la differenza tra S. Media e Liceo per quanto riguarda la differente contiguità delle dimensioni considerate tradizionalmente rilevanti.

TAB. 3.7

MATICI DI STRUTTURA DELLE DUE SCUOLE  
**SCUOLA MEDIA** **LICEO**

DIMENSIONE	COEFF.	ORDINE	DIMENSIONE	COEFF.	ORDINE
<b>TAD dep</b>	0,614	1	<b>VOTO</b>	-0,412	1
<b>VOTO</b>	-0,506	2	<b>IRI p.tak</b>	-0,374	2
<b>TAD ansia</b>	0,432	3	<b>IRI co.emp</b>	-0,360	3
<b>YSR soc</b>	0,408	4	<b>YSR soc</b>	0,327	4
<b>BF A</b>	-0,378	5	<b>BF A</b>	-0,275	5
<b>BF E</b>	-0,304	6	<b>TAS dds</b>	0,246	6
<b>BF C</b>	-0,282	7	<b>TAS dis</b>	0,224	7
<b>YSR wd</b>	0,268	8	<b>BF C</b>	-0,213	8
<b>YSR agg</b>	0,239	9	<b>YSR att</b>	0,181	9
<b>BF M</b>	-0,235	10	<b>YSR ad</b>	-0,169	10
<b>YSR att</b>	0,206	11	<b>EAQ corp</b>	0,148	11
<b>YSR break</b>	0,198	12	<b>EAQ part</b>	-0,146	12
<b>TAS dis</b>	0,179	13	<b>YSR som</b>	-0,111	13
<b>YSR ad</b>	0,174	14	<b>YSR wd</b>	0,101	14
<b>IRI con em</b>	-0,149	15	<b>YSR break</b>	0,100	15
<b>IRI ptak</b>	-0,125	16	<b>TAD dep</b>	0,089	16
<b>EAQ anz</b>	-0,111	17	<b>BF M</b>	0,093	17
<b>IRI fan</b>	-0,090	18	<b>YSR agg</b>	0,085	18
<b>YSR thou</b>	0,076	19	<b>EAQ diff</b>	0,067	19
<b>EAQ diff</b>	0,065	20	<b>TAS poe</b>	0,073	20
<b>EAQ man</b>	-0,064	21	<b>EAQ man</b>	0,062	21
<b>EAQ condver</b>	0,060	22	<b>EAQ converb</b>	0,059	22
<b>YSR som</b>	0,053	23	<b>IRI fan</b>	0,058	23
<b>EAQ concorp</b>	0,051	24	<b>BF S</b>	0,044	24
<b>IRI dis per</b>	-0,049	25	<b>TAD ans</b>	0,040	25
<b>EAQ part</b>	0,048	26	<b>EAQ anz</b>	0,040	26
<b>BF S</b>	0,016	27	<b>IRI dis per</b>	-0,038	27
<b>TAS dds</b>	0,009	28	<b>BF E</b>	-0,038	28
<b>TAS poe</b>	0,005	29	<b>YSR thou</b>	0,037	29

Osservando le matrici è evidente che nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza cambia la situazione, infatti, mentre nella matrice della Scuola Media tutte le dimensioni considerate (colorate) si trovano nei primi 12 posti, al contrario nella matrice del Liceo si può notare l'“infiltrazione” di dimensioni bianche, per la maggior parte di natura emotiva, il che fa pensare al fatto che le dimensioni tradizionali sono state considerate sulla base di ricerche perlopiù effettuate nell'infanzia. Non ci stupisce quindi che la colonna di sinistra si attenga meglio a tale modello, mentre nella matrice liceale l'elemento emotivo assume una importanza maggiore (IPOTESI 3).

Notiamo che la dimensione “cognitiva” (giallo) e “sociale” (verde) sono quasi equivalenti a parte il tratto di personalità “Energia”, che nel Liceo appare assai poco

discriminante. Mentre il “ritiro sociale”(marrone) e tutta l’area internalizzante sembrano molto più discriminanti nella scuola media. Lo stesso per l’”esternalizzazione” (azzurra).

L’ultimo step dell’analisi dei dati relativi alla prima ipotesi è l’**analisi della covarianza multivariata** MANCOVA che ci permette di individuare le significatività delle differenze delle medie. Poiché l’oggetto della nostra ipotesi non è la differenza delle medie ma la capacità discriminante sugli status delle 4 dimensioni, l’uso della MANCOVA che faremo sarà di individuare, sia a livello multivariato che monovariato, la significatività delle varie dimensioni (una per volta) sul fattore fisso STATUS.

**DIMENSIONI:**

**VARIABILI DIPENDENTI**

- **ESTERNALIZZAZIONE:** YSR(break, agg), CBCL(break, agg), TRF(break, agg)
- **RITIRO:** YSR(wd), CBCL(wd), TRF(wd), BIG5(A, E) (TADdep)
- **SOCIALITA’:** YSR(soc), CBCL(soc), TADgen (disd), TRF(soc), BIG5(A, E)
- **CAPACITA’ COGNITIVE:** YSR(att), CBCL(att), TRF(att), VOTO, BIG5(C,M)

Come fattore fisso utilizziamo lo STATUS e come covariate il GENERE e L’ETA’.

TAB. 3.8 EFFETTI MULTIVARIATI SULLO STATUS DELLE VARIABILI CONNESSE ALLA DIMENSIONE **ESTERNALIZZAZIONE** YSR(break, agg), CBCL(break, agg), TRF(break, agg).

FONTI DEI DATI	GL ip	GL err	F di Fisher	Signif.	Eta Q
<b>SELF REPORT</b>	9	2016	1,528	0,165	0,005
<b>GENITORI</b>	9	1162	0,952	0,785	0,005
<b>INSEGNANTI</b>	9	1634	13,891	<b>0,000*</b>	0,034

TAB. 3.9 EFFETTI MONOVARIATI DELL’ESTERNALIZZAZIONE SULLO STATUS

VARIABILE	GL	F di Fisher	Signif.	Eta Q
<b>YSR break</b>	3	2,325	0,070	0,007
<b>YSR agg</b>	3	2,363	0,070	0,007
<b>CBCL break</b>	3	0,962	0,410	0,005
<b>CBCL agg</b>	3	1,462	0,224	0,007
<b>TRF break</b>	3	21,853	<b>0,000*</b>	0,074
<b>TRF agg</b>	3	21,839	<b>0,000*</b>	0,074

TAB. 3.10 EFFETTI MULTIVARIATI SULLO STATUS DELLE VARIABILI CONNESSE ALLA DIMENSIONE **RITIRO** YSR(wd), CBCL(wd), TRF(wd), BIG5 A, BIG5 E.

FONTI DEI DATI	GL ip	GL err	F di Fisher	Signif.	Eta Q
<b>SELF REPORT</b>	12	2662	6,433	<b>0,000*</b>	0,025
<b>GENITORI</b>	12	1532	4,012	<b>0,000*</b>	0,033
<b>INSEGNANTI</b>	12	2156	10,207	<b>0,000*</b>	0,045

TAB 3.11 EFFETTI MONOVARIATI DEL **RITIRO** SULLO STATUS

VARIABILE	GL	F di Fisher	Signif.	Eta Q
YSR wd	3	4,528	<b>0,004*</b>	0,013
CBCL wd	3	8,139	<b>0,000*</b>	0,040
TRF wd	3	17,450	<b>0,000*</b>	0,060
BIG5 Amicalità	3	14,899	<b>0,000*</b>	0,041
BIG5 Energia	3	6,774	<b>0,000*</b>	0,020
TAD dep	3	9,760	<b>0,000*</b>	0,028
TADp dep	3	1,542	0,202	0,008

TAB 3.12 EFFETTI MULTIVARIATI SULLO STATUS DELLE VARIABILI CONNESSE ALLA DIMENSIONE **SOCIALITA'** YSR(soc), CBCL(soc), TADgen (disd), TRF(soc), BIG5(A, E).

FORTE DEI DATI	GL ip	GL err	F di Fisher	Signif.	Eta Q
SELF REPORT	3	1007	16,169	<b>0,000*</b>	0,030
GENITORI	15	1584	4,415	<b>0,000*</b>	0,037
INSEGNANTI	12	2156	15,054	<b>0,000*</b>	0,068

TAB 3.13 EFFETTI MONOVARIATI DELLA **SOCIALITA'** SULLO STATUS

VARIABILE	GL	F di Fisher	Signif.	Eta Q
YSR soc	3	14,555	<b>0,000*</b>	0,043
CBCL soc	3	9,879	<b>0,000*</b>	0,049
TADPdisd	3	3,340	<b>0,019*</b>	0,017
TRF soc	3	38,194	<b>0,000*</b>	0,123
BIG5 Amicalità	3	14,555	<b>0,000*</b>	0,041
BIG5 Energia	3	6,774	<b>0,000*</b>	0,020

TAB 3.14 EFFETTI MULTIVARIATI SULLO STATUS DELLE VARIABILI CONNESSE ALLA DIMENSIONE **CAPACITA' COGNITIVE** YSR(att), CBCL(att), TRF(att), VOTO, BIG5(C,M)

FORTE DEI DATI	GL ip	GL err	F di Fisher	Signif.	Eta Q
SELF REPORT	12	2661	6,703	<b>0,000*</b>	0,026
GENITORI	15	1596	4,006	<b>0,000*</b>	0,033
INSEGNANTI	15	2247	7,311	<b>0,000*</b>	0,043

TAB 3.15 EFFETTI MONOVARIATI DELLE **CAPACITA' COGNITIVE** SULLO STATUS

VARIABILE	GL	F di Fisher	Signif.	Eta Q
VOTO	3	12,745	<b>0,000*</b>	0,055

<b>YSR att</b>	3	3,990	<b>0,008*</b>	0,012
<b>CBCL att</b>	3	7,307	<b>0,000*</b>	0,036
<b>TRF att</b>	3	25,775	<b>0,000*</b>	0,086
<b>BIG5 C</b>	3	10,994	<b>0,000*</b>	0,032
<b>BIG5 A</b>	3	2,812	<b>0,038*</b>	0,008

L'analisi della significatività delle differenze delle medie mostra un' ulteriore conferma di quanto si ravvisava nell'analisi discriminante e nella rappresentazione grafica con ulteriori specificazioni:

La dimensione ESTERNALIZZAZIONE (“aggressività” e “trasgressività”) ha un effetto multivariato significativo  $P < 0,001$  unicamente a livello della valutazione degli insegnanti e via via più debole (0,165 e 0,785) mano a mano che si va dal self report a quello dei genitori. Possiamo constatare quindi che la dimensione dell' esternalizzazione nelle sue capacità di prevedere e discriminare gli status ha una dinamica non semplice da interpretare. Il necessario approfondimento di questo tema sarà fatto nell'analisi dell'ipotesi 2.

La dimensione delle altre tre dimensioni è decisamente più semplice da interpretare. Basti considerare che l'effetto multivariato su RITIRO, SOCIALITA' e CAPACITA' COGNITIVE è altamente significativo  $P < 0,001$  in livello di tutte e tre le fonti di informazione.

<b>3.3.2 IPOTESI 2: La variabile “esternalizzazione”, discrimina l'appartenenza allo STATUS nella Scuola Media più che nel Liceo</b>
--

Come abbiamo visto (cap. 2) la ricerca sulla peer rejection nell'infanzia è unanimemente orientata nell'identificare nell'”aggressività” una variabile importante nel determinare un destino di “rifiutato”. Nel nostro campione di pre-adolescenti ed adolescenti si ipotizza che, mano a mano che l'età sale, l'influenza dell'aggressività nel determinare il rifiuto degli studenti comincia a diminuire nella piena adolescenza perché mediata da fattori sociali ed emotivi. Pertanto ci si attende che l'effetto della dell'*esternalizzazione* sia più forte nella Scuola Media rispetto al Liceo.

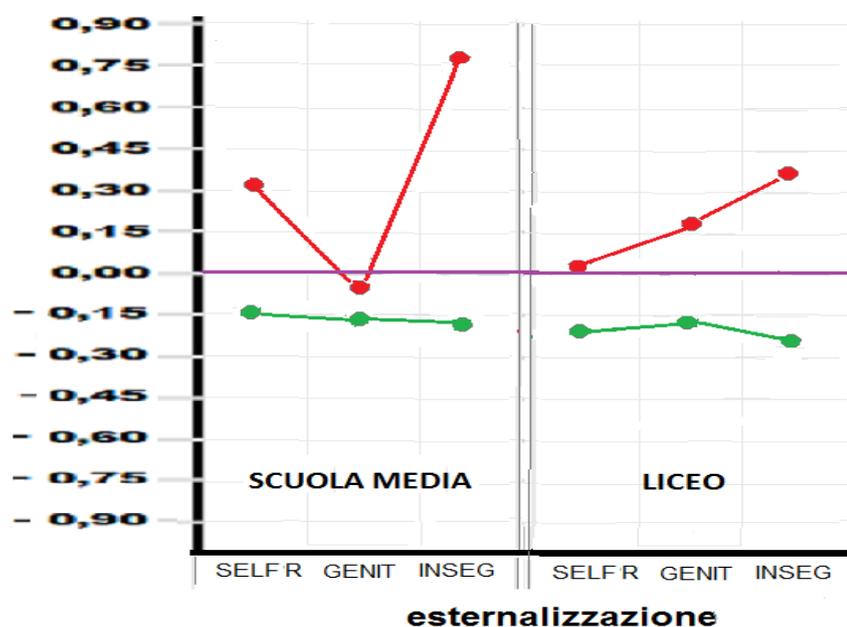


GRAFICO 3.8

La rappresentazione grafica rappresenta il confronto tra i **RIF** e i **POP** nella dimensione di esternalizzazione nelle tre fonti di dati (YSR<sub>ext</sub>, CBCL<sub>ext</sub>, TRF<sub>ext</sub>). È evidente che, in generale, i **RIF** presentano alti valori di esternalizzazione mentre, al contrario, i **POP** presentano valori più bassi. L'ampiezza della distanza **RIF-POP** esprime il grado di discriminazione della dimensione esternalizzazione nel tipo di scuola.

Come abbiamo già visto nel paragrafo precedente è nei report dei docenti che questa dimensione sembra avere la maggiore capacità discriminante di status. Se si considera l'ampiezza delle distanze **POP-RIF** come indici della discriminante, si può constatare che da un punto di vista grafico l'ipotesi 2 sembra maggiormente confermata nei docenti e via via meno confermata andando dai self report fino al report genitori, in cui l'aggressività riconosciuta ai propri figli (soprattutto i **RIF**), sembra incredibilmente bassa.

#### **Analisi discriminante:**

Le considerazioni fatte sulla base dei semplici rapporti tra le medie evidenziate dal grafico possono essere sottoposte a verifica utilizzando lo strumento idoneo ad evidenziare la capacità discriminante di una dimensione rispetto alle classificazioni nei gruppi. Possiamo inoltre considerare le due sottodimensioni dell'esternalizzazione

aggressività e trasgressività separatamente. Se torniamo alle matrici di struttura dell'analisi discriminante del self report che abbiamo confrontato nel paragrafo 3.3.1, evidenziando le variabili “agg” e “break” delle due scuole, la predominanza dell'elemento esternalizzante sembra quindi a favore della Scuola Media.

TAB. 3.16 MATRICE DI STRUTTURA SCUOLA MEDIA “self report”

TAD dep	VOTO	TAD ansia	YSR soc	BFA	BFE	BFC	YSR wd	YSR agg	BFM	YSR break	TAS dis	IRI p.tak	YSR ad			
,614	-,506	,432	,408	-,378	-,304	-,282	,268	,239	-,235	,198	,179	-,125	,174			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

TAB. 3.17 MATRICE DI STRUTTURA LICEO “self report”

VOTO	IRI p.tak	IRI co. emp	YSR soc	BFA	TAS dds	TAS dis	BFC	YSR att	YSR ad	EAQ corp	EAQ part	YSR som	YSR wd	YSR break	TAD dep	YSR agg
-,412	-,374	-,360	,327	-,275	,246	,224	-,213	,181	-,169	,148	-,146	-,111	,101	,100	,089	,085
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

Per quanto riguarda l'analisi dei report dei genitori e degli insegnanti, la rappresentazione grafica ci aveva mostrato nei report dei genitori una tendenza diversa, soprattutto nella valutazione della tendenza alla *trasgressione*, si può verificare nell'analisi discriminante dei test CBCL e TRFgenitori se questo risultato viene confermato:

In questa analisi discriminante utilizziamo come variabile di raggruppamento lo STATUS (RIF, IGN, AV, POP) e come variabili indipendenti tutte le sottodimensioni del CBCL e del TAD genitori. Evidenzieremo nella matrice il peso e la posizione delle due variabili “esternalizzanti” che sono il CBCLagg e il CBCLbreak.

TAB 3.18 AUTOVALORI

SCUOLA	AUTOVALORE	% VARIANZA	% CUMULATIVA	CORRELAZIONE
0 S.MEDIA	,116 <sup>a</sup>	49,4	49,4	0,322
	,093 <sup>a</sup>	39,9	89,2	0,292
	,025 <sup>a</sup>	10,8	100,0	0,157
1 LICEO	,138 <sup>b</sup>	77,7	77,7	0,348
	,025 <sup>b</sup>	14,0	91,7	0,156
	,015 <sup>b</sup>	8,3	100,0	0,120

TAB. 3.19 LAMBDA DI WILKS

SCUOLA	LAMNDA DI WILKS	CHI QUADRATO	GL	SIGN.
0 DA 1 A 3	0,799	64,812	33	0,001
DA 2 A 3	0,892	33,080	20	0,033
3	0,975	7,211	9	0,615
1 DA 1 A 3	0,845	46,780	33	0,057
DA 2 A 3	0,962	10,883	20	0,949
3	0,985	4,056	9	0,908

Nella scuola media abbiamo la prima funzione che spiega il 49% della varianza ed ha una significatività alta ( $P = 0,001$ ), mentre nel Liceo abbiamo una percentuale di varianza spiegata maggiore 78% ma con una significatività al limite ( $P = 0,057$ ). Nelle matrici evidenziamo, per confrontarle, le sottodimensioni esternalizzanti nelle due scuole.

TAB. 3.20 MATRICE DI STRUTTURA SCUOLA MEDIA report genitori

						CBCL agg				CBCL break
						0,267				0,023
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

TAB 3.21 MATRICE DI STRUTTURA Liceo report genitori

							CBCL break	CBCL agg		
							0,221	0,188		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Dal punto di vista della discriminazione dello status, evidenziato nelle matrici, l'aggressività ha un peso leggermente superiore nella scuola media, mentre, al contrario la trasgressività ha un peso praticamente irrilevante (0,023) nella scuola media. L'analisi discriminante ci mostra quindi un altro aspetto della prospettiva con cui i genitori si differenziano dalla valutazione degli insegnanti (che segue) ed anche del self report.

E infine passiamo all'analisi discriminante con i report degli insegnanti. In questa analisi discriminante utilizziamo come variabile di raggruppamento lo STATUS (RIF, IGN, AV, POP) e come variabili indipendenti tutte le sottodimensioni del TRF. Evidenzieremo nella matrice il peso e la posizione delle due variabili esternalizzanti che sono il TRFagg e il TRF break.

TAB 3.22 AUTOVALORI

SCUOLA	AUTOVALORE	% VARIANZA	% CUMULATIVA	CORRELAZIONE
0 S.MEDIA	,253 <sup>a</sup>	79,6	79,6	0,449
	,044 <sup>a</sup>	13,7	93,3	0,204
	,021 <sup>a</sup>	6,7	100,0	0,145
1 LICEO	,158 <sup>b</sup>	75,0	75,0	0,369
	,033 <sup>b</sup>	15,7	90,7	0,179
	,020 <sup>b</sup>	9,3	100,0	0,138

TAB 3.23 LAMBDA DI WILKS

SCUOLA	LAMNDA DI WILKS	CHI QUADRATO	GL	SIGN.
0 DA 1 A 3	0,749	120,260	24	0,000
DA 2 A 3	0,938	26,535	14	0,022
3	0,979	8,782	6	0,186
1 DA 1 A 3	0,820	78,163	24	0,000
DA 2 A 3	0,950	20,406	14	0,118
3	0,981	7,629	6	0,267

Nella scuola media abbiamo la prima funzione che spiega quasi l' 80% della varianza ed ha una significatività alta  $P < 0,001$ , mentre nel Liceo abbiamo una percentuale di varianza spiegata del 75% con una significatività anch'essa alta  $P < 0,001$ . Nelle matrici evidenziamo, per confrontarle, le sottodimensioni esternalizzanti nelle due scuole.

TAB 3.24 Scuola Media: MATRICE DI STRUTTURA status-sottodimensioni report insegnanti

		TRF agg	TRF break					
		0,633	0,674					
1	2	3	4	5	6	7	8	9

TAB 3.25 Liceo: MATRICE DI STRUTTURA status-sottodimensioni report insegnanti

					TRF break			TRF agg
					0,482			0,457
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Il report degli insegnanti, in conformità con l'ipotesi, mostra una predominanza della discriminazione della esternalizzazione, nella Scuola Media. Inoltre, notiamo che nel Liceo è la componente trasgressiva quella più che quella aggressiva a dominare. Tendenza che troviamo anche nel self report e nei genitori.

Possiamo osservare che nel valutare la dimensione generale dell'*esternalizzazione*, la sottodimensione della *trasgressività* contribuisce a dare risultati non coerenti all'ipotesi, soprattutto nel report Genitori. Ma se consideriamo unicamente la dimensione *aggressività*, escludendo la *trasgressività*, vediamo che questa vede la Scuola Media superare sempre il Liceo, in tutte e tre le fonti dei dati.

### Analisi multivariata della covarianza

Passiamo infine all'analisi della covarianza multivariata MANCOVA. In pratica l'analisi che ci accingiamo a fare è la ricerca dell'effetto delle sottodimensioni esternalizzanti *aggressività* e *trasgressività* sullo Status degli studenti di Scuola Media e Liceo. Ci attendiamo secondo l'ipotesi, che vi sia maggiore significatività e maggiore effect size nella Scuola Media.

Per il self report le variabili dipendenti sono YSR<sub>break</sub>, e YSR<sub>agg</sub> come fattore fisso lo "Status", suddiviso in Rifiutati, Ignorati, Average e Popolari. Come covariate l'"Età" e il "Genere". Per i genitori le stesse sottodimensioni del CBCL e per gli insegnanti le stesse con il TRF.

TAB 3.26 EFFETTO MULTIVARIATO DELL'ESTERNALIZZAZIONE SULLO STATUS

<b>S.MEDIA</b>	GLi	GLerr	F	sign	EtaQ		<b>LICEO</b>	GLi	GLeer	F	sign	EtaQ
self report	6	994	1,973	0,067	0,012		self report	6	1012	0,582	0,745	0,003
genitori	6	588	0,769	0,857	0,009		genitori	6	560	0,543	0,775	0,006
insegnanti	6	832	6,185	<b>0,000*</b>	<b>0,076</b>		insegnanti	6	788	3,777	<b>0,001*</b>	<b>0,028</b>

TAB 3.27 EFFETTO MONOVARIATO DI "TRASGRESSIONE" E "AGGRESSIVITA" SULLO STATUS

	<b>S.MEDIA</b>	G	F	sign	EtaQ		<b>LICEO</b>	G	F	sign	EtaQ
SELF REPORT	YSRbreak	3	2,350	0,072	0,014		YSRbreak	3	0,777	0,507	0,005
	YSRagg	3	2,958	<b>0,032*</b>	0,018		YSRagg	3	1,078	0,758	0,006
GENITORI	CBCLbreak	3	0,724	0,538	0,007		CBCLbreak	3	0,888	0,572	0,007
	CBCLagg	3	1,087	0,355	0,011		CBCLagg	3	0,668	0,448	0,009
DOCENTI	TRFbreak	3	18,727	<b>0,000*</b>	<b>0,119</b>		TRFbreak	3	6,372	<b>0,000*</b>	<b>0,046</b>
	TRFagg	3	16,872	<b>0,000*</b>	<b>0,108</b>		TRFagg	3	5,675	<b>0,001*</b>	<b>0,041</b>

L'analisi multivariata, coerentemente con le analisi precedenti, ci mostra come l'effect size è maggiore nella scuola media, anche se appare poco rilevante la differenza nel self report o nel report genitori che non è significativo e qui appare più o meno equivalente. Gli effetti maggiori e la significatività molto alta ( $P < 0,001$ ) si hanno per il report docenti, ove la differenza di effetto tra Scuola Media e Liceo è più marcata.

L'effetto monovariato coerentemente con le osservazioni fatte nelle analisi precedenti mostra che nei report dei genitori e nel self report è soprattutto la sottodimensione *aggressività* ad andare verso la direzione dell'ipotesi, ma si nota appena una tendenza in tale direzione, non una differenza significativa, come appare invece nei report dei docenti.

L'alta significatività  $P < 0,001$  della covariata "genere" nell'analisi multivariata di entrambe le scuole suggerisce che vi sono differenze tra maschi e le femmine.

SCUOLA MEDIA			LICEO		
EFFETTO	SIGNIF.	ETA QUADRO	EFFETTO	SIGNIF.	ETA QUADRO
GENERE	<b>0,000*</b>	0,060	GENERE	<b>0,000*</b>	0,062
ETA'	0,154	0,013	ETA'	0,368	0,008
STATUS	0,000*	0,032	STATUS	0,031*	0,015

Per questo motivo ripetiamo la medesima analisi separatamente per i due generi:

TAB 3.29 EFFETTO MULTIVARIATO DELL'ESTERNALIZZAZIONE SULLO STATUS

<b>MASCHI S.Media</b>	GLi	GLerr	F	sign	EtaQ		<b>MASCHI Liceo</b>	GLi	GLeer	F	sign	EtaQ
self report	6	532	2,739	<b>0,013*</b>	<b>0,030</b>		self report	6	192	1,413	0,211	<b>0,022</b>
genitori	6	310	0,391	0,884	0,024		genitori	6	74	0,427	0,859	0,034
insegnanti	6	436	5,547	<b>0,000*</b>	<b>0,071</b>		insegnanti	6	150	1,203	0,308	<b>0,046</b>

TAB 3.30 EFFETTO MONOVARIATO DI “TRASGRESSIONE” E “AGGRESSIVITA’ ” SULLO STATUS

	<b>MASCHI S.Media</b>	G	F	sign	EtaQ		<b>MASCHI Liceo</b>	G	F	sign	EtaQ
SELF REPORT	YSRbreak	3	2,126	0,097	0,023		YSRbreak	3	1,826	0,147	0,033
	YSRagg	3	3,792	<b>0,011*</b>	<b>0,041</b>		YSRagg	3	0,410	0,746	<b>0,013</b>
GENITORI	CBCLbreak	3	0,561	0,642	0,011		CBCLbreak	3	0,604	0,617	0,006
	CBCLagg	3	0,308	0,820	0,006		CBCLagg	3	0,190	0,903	0,045
DOCENTI	TRFbreak	3	6,855	<b>0,000*</b>	<b>0,086</b>		TRFbreak	3	0,858	0,467	<b>0,033</b>
	TRFagg	3	9,799	<b>0,000*</b>	<b>0,118</b>		TRFagg	3	1,552	0,208	<b>0,058</b>

TAB 3.31 EFFETTO MULTIVARIATO DELL’ESTERNALIZZAZIONE SULLO STATUS

<b>FEMM. S.Media</b>	GLi	GLerr	F	sign	EtaQ		<b>FEMM. Liceo</b>	GL	GLee	F	sign	EtaQ
self report	6	450	0,683	0,663	0,009		self report	6	808	0,940	0,465	0,007
genitori	6	268	1,365	0,229	<b>0,030</b>		genitori	6	476	0,511	0,800	<b>0,006</b>
insegnanti	6	386	6,659	<b>0,000*</b>	<b>0,094</b>		insegnanti	6	628	3,470	<b>0,002</b>	<b>0,032</b>

TAB 3.32 EFFETTO MONOVARIATO DI “TRASGRESSIONE” E “AGGRESSIVITA’ ” SULLO STATUS

	<b>FEMM. S.Media</b>	G	F	sign	EtaQ		<b>FEMM. Liceo</b>	G	F	sign	EtaQ
SELF REPORT	YSRbreak	3	1,046	0,373	0,014		YSRbreak	3	1,354	0,257	0,010
	YSRagg	3	0,576	0,631	0,008		YSRagg	3	1,216	0,303	0,009
GENITORI	CBCLbreak	3	1,572	0,199	<b>0,034</b>		CBCLbreak	3	0,806	0,492	<b>0,010</b>
	CBCLagg	3	1,951	0,124	<b>0,042</b>		CBCLagg	3	0,527	0,664	<b>0,007</b>
DOCENTI	TRFbreak	3	11,114	<b>0,000*</b>	<b>0,147</b>		TRFbreak	3	5,259	<b>0,001</b>	<b>0,048</b>
	TRFagg	3	9,296	<b>0,000*</b>	<b>0,126</b>		TRFagg	3	4,703	<b>0,003*</b>	<b>0,043</b>

Per quanto riguarda una analisi differenziata per genere emerge un’aggressività femminile non eccessivamente inferiore a quella maschile, Infatti nel test di Achenbach gli items fanno riferimento non solo all’aggressività esplicita ma anche a quella relazionale. I report degli insegnanti sono quelli che fanno registrare un’alta significatività  $P < 0,001$  e in cui si trova conferma dell’ipotesi sia nei maschi che nelle femmine. Mentre nel self report l’ipotesi sembra confermata nei maschi, ma non nelle femmine. I report dei genitori sono, come abbiamo visto poco “vivaci” sul tema dell’esternalizzazione e la differenza tra scuole è segnalata, anche se in modo debole (c’è differenza di effect size ma la significatività è debole) per le femmine ma non per i maschi.

**3.3.3 IPOTESI 3: Le variabili EMOTIVE: “alessitimia”, “empatia” e “consapevolezza emotiva” discriminano l’appartenenza allo STATUS più nel Liceo che nella S. Media.**

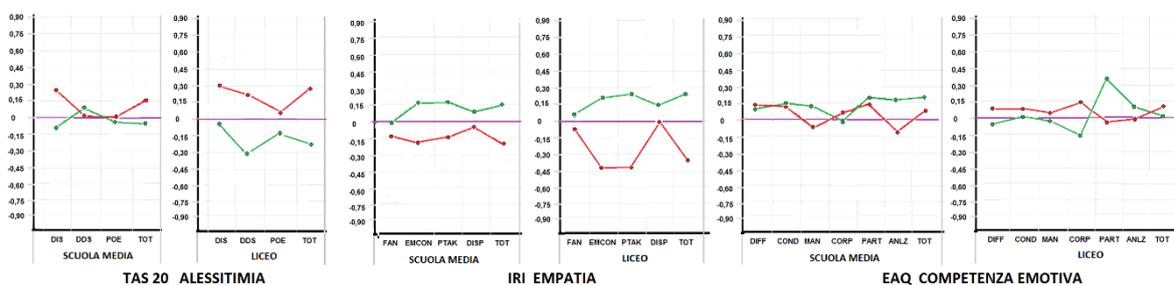
Se per l’esternalizzazione ci aspettavamo una diminuzione dell’importanza che questa dimensione può avere nella discriminazione degli status in adolescenza, al contrario ci

aspettiamo che la *regolazione dell'emotività*, passando dalla preadolescenza all'adolescenza abbia un effetto opposto. La letteratura ci indica che gli adolescenti diventano più consapevoli delle proprie e delle altrui emozioni ed è proprio in questa età che si affina la ricerca di strategie comportamentali efficaci all'espressione della propria emotività. Pertanto vogliamo verificare se la competenza emotiva rilevata mediante TAS-20, IRI e EAQ ha un più alto potere discriminante dello status sociometrico nel Liceo.

Il grafico che segue mostra le medie ottenute nelle varie sottodimensioni emotive dei tre test per **POP** e **RIF** di scuola Media e Liceo. Non abbiamo incluso gli **IGN** che presentano valori meno discostanti dagli **AV**, cioè dalla linea centrale con ordinata 0. Di questi ce ne occuperemo nelle ipotesi successive.

Z standard

GRAFICO 3.9



Diversamente da come abbiamo proceduto per l'analisi *dell'esternalizzazione*, nell'analisi della *competenza emotiva* possiamo evitare di fare tre diverse analisi suddivise per fonte di informazione dato che tutti i test emotivi sono stati somministrati unicamente in forma self report.

Se consideriamo la divaricazione tra **POP** e **RIF** come indicatore di discriminazione delle sottodimensioni appare immediatamente evidente come l'”empatia” (IRI) sia la dimensione più discriminante soprattutto grazie alle sottodimensioni dell'”Empatic Concern” e del “Perspective Taking”, seguita dall'”alessitimia” (TAS-20) che vede nella sottodimensione “dds” la maggiore capacità discriminante tra Liceo e S. Media. Naturalmente queste due dimensioni hanno polarità invertite nel grafico: l'empatia è una qualità quindi ha **POP** in alto e **RIF** in basso, mentre l'alessitimia, rappresentando una criticità ha **POP** in basso e **RIF** in alto. Differente il discorso per il test EAQ, in cui è possibile vedere sia la scarsa ampiezza della differenziazione tra **RIF** e **POP**, sia l'intrecciarsi dei percorsi delle linee che ci rimandano a una limitata efficacia del test nella discriminazione dei due Status (con l'eccezione della “partecipazione emotiva” e della “capacità di analisi delle emozioni”). Colpisce

come la “consapevolezza corporea”, pur avendo una certa separazione tra RIF e POP, abbia l’andamento opposto alle aspettative, come se si trattasse di una criticità anziché una qualità.

### Analisi discriminante

L’analisi dell’Ipotesi 1 ci aveva già anticipato la maggiore “infiltrazione” di variabili emotive nella matrice di struttura delle analisi discriminanti. La tabella che segue è una riproposizione delle matrici di struttura ma con l’evidenziazione delle variabili “emotive”.

TAB.3.33 CONFRONTO DELLE MATRICI DI STRUTTURA (SOTTODIMENSIONI EMOTIVE)

SCUOLA MEDIA			LICEO		
DIMENSIONE	COEFF.	ORDINE	DIMENSIONE	COEFF.	ORDINE
TAD dep	0,614	1	VOTO	-0,412	1
VOTO	-0,506	2	IRI p.tak	-0,374	2
TAD ansia	0,432	3	IRI co.emp	-0,360	3
YSR soc	0,408	4	YSRsoc	0,327	4
BF A	-0,378	5	BFA	-0,275	5
BF E	-0,304	6	TAS dds	0,246	6
BF C	-0,282	7	TAS dis	0,224	7
YSR wd	0,268	8	BFC	-0,213	8
YSR agg	0,239	9	YSRatt	0,181	9
BF M	-0,235	10	YSRad	-0,169	10
YSR att	0,206	11	EAQ corp	0,148	11
YSR break	0,198	12	EAQ part	-0,146	12
TAS dis	0,179	13	YSRsom	-0,111	13
YSR ad	0,174	14	YSRwd	0,101	14
IRI con em	-0,149	15	YSRbreak	0,100	15
IRI ptak	-0,125	16	TADdep	0,089	16
EAQ anz	-0,111	17	BFM	0,093	17
IRI fan	-0,090	18	YSRagg	0,085	18
YSR thou	0,076	19	EAQ diff	0,067	19
EAQ diff	0,065	20	TAS poe	0,073	20
EAQ man	-0,064	21	EAQ man	0,062	21
EAQ condver	0,060	22	EAQ converb	0,059	22
YSR som	0,053	23	IRI fan	0,058	23
EAQ corp	0,051	24	BFS	0,044	24
IRI dis.per	-0,049	25	TAD ans	0,040	25
EAQ part	0,048	26	EAQ anz	0,040	26
BF S	0,016	27	IRI dis per	-0,038	27
TAS dds	0,009	28	BF E	-0,038	28
TAS poe	0,005	29	YSR thou	0,037	29

Nel procedere ad una analisi monovariata delle dimensioni emotive evidenziate nelle matrici vediamo che l’*empatia* (IRI), come già appariva nel grafico, è la dimensione più discriminante, in particolare sono le sottodimensioni del “perspecting taking” e

dell'”empathic concern” quelle maggiormente discriminanti. In seguito abbiamo eguita l'”*alessitimia* (TAS 20), ed infine la *consapevolezza emotiva* (EAQ):

### Analisi Multipla della Covarianza

Come abbiamo fatto con l'ipotesi 2 il terzo step dell'analisi prevede l'uso della MANCOVA per individuare differenze, tra Scuola Media e Liceo, di significatività e di dimensione dell'effetto che le variabili emotive hanno sullo Status.

Iniziamo con una analisi preliminare sul campione totale, Fattore fissi STATUS e SCUOLA, Covariate: GENERE, ETA'. Variabili dipendenti le sottodimensioni di TAS20, IRI, EAQ.

TAB 3.34 EFFETTI MULTIVARIATI DEI TEST EMOTIVI

EFFETTO	SIGNIF.	ETA QUADRO
GENERE	0,000	0,108
ETA'	0,075	0,021
STATUS	0,000	0,037
SCUOLA	0,006	0,029
STATUS*SCUOLA	0,504	0,013

La prima analisi multivariata ci informa della significatività delle variabili emotive su GENERE, STATUS e SCUOLA.

Procediamo con una analisi multivariata separatamente per Scuola Media e Liceo. Fattore fisso: STATUS. Covariate: GENERE ed ETA'. Variabili dipendenti le sottodimensioni di TAS20, IRI, EAQ.

TAB. 3.35 EFFETTO MULTIVARIATO DELL'EMOTIVITA' SULLO STATUS

S. MEDIA	GLi	GLerr	F	sign	EtaQ	LICEO	GLi	GLeer	F	sign	EtaQ
STATUS	39	1437	1,437	0,096	0,034	STATUS	39	1463	2,506	0,000*	0,061

Confermando i risultati dell'Analisi Discriminante l'effetto multivariato delle variabili emotive sullo Status è altamente significativo  $P < 0,001$  al Liceo, ma non alla S. Media. L'effetto misurato dall'Eta Quadro Parziale sullo status è decisamente superiore nel Liceo.

TAB. 3.36 (CAMP TOTALE) EFFETTI MONOVARIATI DELLE SOTTODIMENSIONI EMOTIVE SU STATUS

SCUOLA MEDIA			LICEO		
VARIABILE	SIGNIF.	ETA QUADRO	VARIABILE	SIGNIF.	ETA QUADRO
TASdis	0,024*	0,019	TASdis	0,016*	0,020
TASdds	0,608	0,004	TASdds	0,007*	0,024
TASpoe	0,993	0,000	TASpoe	0,687	0,003
IRIfan	0,406	0,006	IRIfan	0,974	0,000
IRIemcon	0,256	0,008	IRIemcon	0,000**	0,034
IRIpetak	0,353	0,007	IRIpetak	0,000**	0,035

IRIdisper	0,765	0,002		IRIdisper	0,889	0,001
EAQdiff	0,332	0,007		EAQdiff	0,121	0,011
EAQcond	0,240	0,008		EAQcond	0,778	0,002
EAQman	0,742	0,002		EAQman	0,526	0,004
EAQcorp	0,932	0,001		EAQcorp	0,428	0,005
EAQpart	<b>0,033*</b>	0,017		EAQpart	<b>0,025*</b>	0,018
EAQanzl	0,256	0,008		EAQanzl	0,696	0,003

Mentre nella S. Media abbiamo significatività in TASdis, e EAQpart, nel Liceo abbiamo 5 sottodimensioni significative: TASdis, TASdds, IRImcon, IRIpetak e EAQpart. Colpisce in particolare l'alta significatività dell'empatia (IRI).

Poiché abbiamo rilevato un risultato significativo nei risultati degli effetti multivariati dell'emotività sul GENERE:

TAB 3.37 CAMP TOT, EFFETTI MULTIVARIATI delle sottodimensioni dei test emotivi sullo STATUS

SCUOLA MEDIA			LICEO		
EFFETTO	SIGNIF.	ETA QUADRO	EFFETTO	SIGNIF.	ETA QUADRO
GENERE	<b>0,000*</b>	0,125	GENERE	<b>0,000*</b>	0,117

procediamo ad un confronto sullo STATUS separato per maschi e femmine:

TAB. 3.38

EFFETTI MULTIVARIATI

SCUOLA MEDIA				LICEO		
GENERE	EFFETTO	SIGNIF.	ETA QUADRO	EFFETTO	SIGNIF.	ETA QUADRO
MASCHI	STATUS	<b>0,036*</b>	0,069	STATUS	<b>0,033*</b>	0,174
FEMMINE	STATUS	0,388	0,060	STATUS	<b>0,000*</b>	0,072

L'effetto multivariato delle variabili emotive sullo Status è significativo sui maschi e molto significativo nelle femmine. (l'Eta quadro dei maschi liceali è molto alto ma è influenzato dalla numerosità inferiore dei maschi rispetto alle ragazze, infatti la significatività dei maschi preadolescenti e adolescenti è pressoché uguale).

**3.3. 4 IPOTESI 4: Gli ignorati, o almeno una parte di essi, non si differenziano dagli average solo sul piano sociometrico ma anche su aspetti psicologici.**

Lo studio degli ignorati è tradizionalmente considerato problematico. Da un lato ha senso porsi il problema di collocare all'interno di uno status sociometrico a sé coloro che risultano avere un basso IMPATTO SOCIALE, cioè che non ricevono alcun o pochissime scelte né come "like" né come "dislike", ma nel ricercare poi delle dimensioni con cui gli **IGNORATI** si diversificano dagli **AVERAGE** sorgono problemi. Infatti molti ricercatori

giungono alla conclusione che il gruppo degli **IGN** altro non è che una costola del grande gruppo **AV**, dal quale non si diversifica abbastanza per poterlo considerare un gruppo a sè.

La rappresentazione grafica del confronto **IGN** – **AV** (grafico 3.10), ci fa immediatamente rendere conto di quanta poca variabilità esista tra ignorati e campione normativo:

GRAFICO 3.10 TUTTE LE SOTTODIMENSIONI SELF REPORT, CONFRONTO AVERAGE-IGNORATI NEI PREADOLESCENTI SCUOLA MEDIA

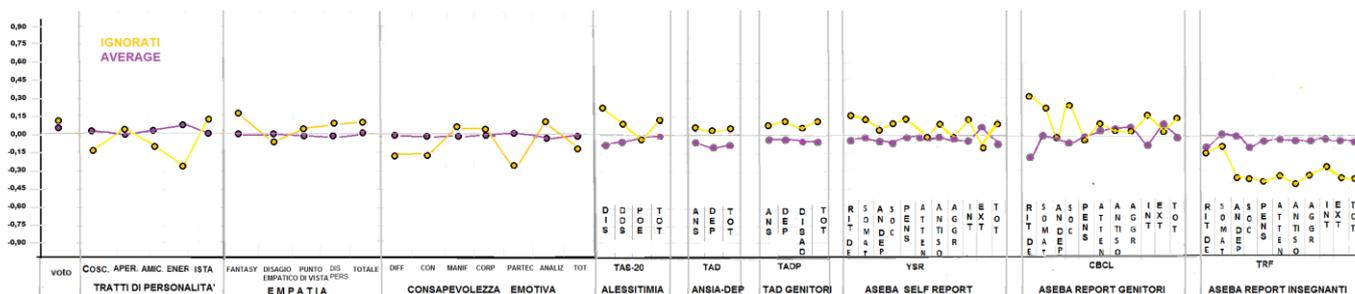
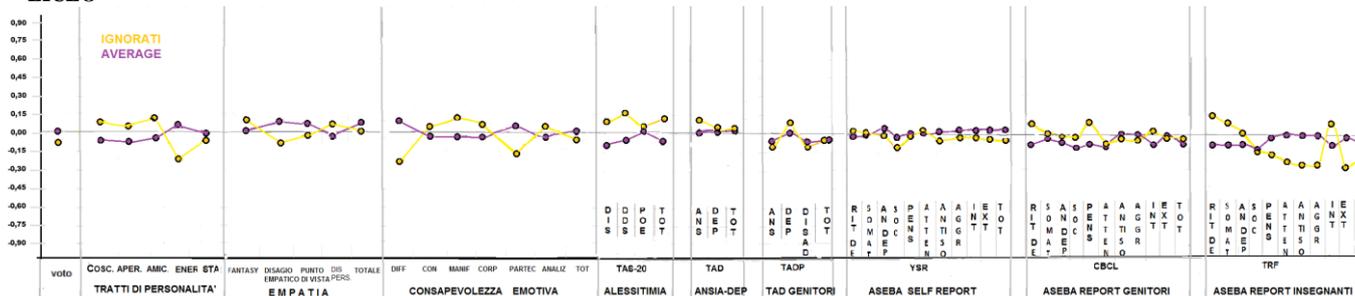


GRAFICO 3.11 TUTTE LE SOTTODIMENSIONI SELF REPORT, CONFRONTO AVERAGE-IGNORATI NEGLI ADOLESCENTI LICEO



La prima cosa che si può dire è che il percorso giallo degli **IGN** sembra strettamente interconnesso con quello dei viola **AV**. Non sempre le valutazioni delle qualità degli **IGN** sono più basse, così come le valutazioni delle criticità, non sono sempre più alte degli **AV**, quindi il soggetto ignorato appare non solo come uno studente svantaggiato, ma anche come uno studente che può avere delle qualità leggermente superiori alla media.

Differenze degli **IGN** dagli **AV** comuni nelle due scuole sono: Bassa Energia al BIG5, che rappresenta l'unica differenza significativa dagli **AV** ( $P=0,008$ ) nel campione totale di 1015 soggetti. Se si considerano separatamente le scuole abbiamo che tale significatività emerge anche se ridotta alla Scuola Media ( $P=0,046$ ) e scompare al Liceo ( $P=0,364$ ).

Inoltre gli **IGN** dimostrano bassa *partecipazione emotiva* EAQ<sub>part</sub>, e nella *consapevolezza emotiva* EAQ<sub>tot</sub>. Sono lievemente più alti degli AV nell'*allessitimia* TAS20<sub>tot</sub>.

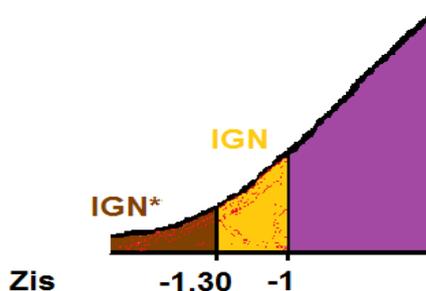
Questa analisi delle differenze tra **IGN** e **AV** ha quindi questo esito: si registra un abbassamento del tratto ENERGIA, "*inerente ad un orientamento fiducioso ed entusiasta nei confronti delle varie circostanze della vita, la maggior parte delle quali sono interpersonali.*" (Canestrari e Godino 2017). A questo dato si affiancano rilevazioni non significative come l'abbassamento del livello di partecipazione EAQ part, della differenziazione emotiva EAQ<sub>diff</sub>, del pensiero orientato all'esterno TAS20<sub>poe</sub> e l'aumento dell'empatia IRI<sub>tot</sub>. I bassi livelli di socialità e di aggressività emersi in alcuni lavori (Newcomb et al. 1993) sono emersi solo in parte (ritiro alto nei report dei genitori della S. Media e esternalizzazione bassa nel self report).

Quindi in questa prospettiva gli **IGN** sarebbero degli studenti normalissimi, con l'unica particolarità di non avere un forte IMPATTO SOCIALE. A questa considerazione, fortemente sostenuta dai dati statistici si oppone un'altra considerazione di tipo qualitativo: e' difficile sostenere che il fatto di non essere considerati dalla stragrande maggioranza del gruppo classe non sia un problema psicologicamente rilevante. Il che fa pensare che i dati statistici potrebbero essere ricercati in modo diverso.

Se si vuole andare oltre questa analisi si può intervenire a monte, nella selezione del gruppo sociometrico degli **IGN**. Come abbiamo detto precedentemente, questo gruppo viene selezionato tra coloro che ottengono un punteggio standardizzato dell'indice di IMPATTO SOCIALE (like+dislike) minore di -1. Per individuare un gruppo in cui questo ignoramento da parte dei pari è ancora più manifesto si può spostare la soglia da  $Z = -1$  a  $Z = -1,30$ . (Non andiamo oltre questo valore perché altrimenti il campione degli IGN risulterebbe troppo poco numeroso).

In questo modo otteniamo un gruppo di 58 soggetti **IGN\***, su un totale di 138 **IGN**, in cui le scelte dei pari come like/dislike sono ancora minori, prossime allo zero, quindi un gruppo in cui il fattore di ignoramento è esasperato ulteriormente. E' ragionevole considerare che le differenze tra questo gruppo e quello **IGN** ci informino ulteriormente sulle caratteristiche possedute da uno studente ignorato.

**IMPATTO SOCIALE = LIKE + DISLIKE**



Come abbiamo constatato per il gruppo **IGN**, per il gruppo **IGN\*** la valutazione degli insegnanti appare ulteriormente sottostimata al punto da essere inutilizzabile. La valutazione delle criticità degli **IGN\*** sono più basse non solo degli **IGN** ma persino dei **POP**, il che confermerebbe l’idea che gli insegnanti ignorino questo gruppo al pari dei compagni di classe. Pertanto in tutte le analisi sugli **IGN\*** considereremo i self report e i report genitori.

Quella che segue è la rappresentazione grafica, per la Scuola Media e per il Liceo, delle sottodimensioni del YSR.

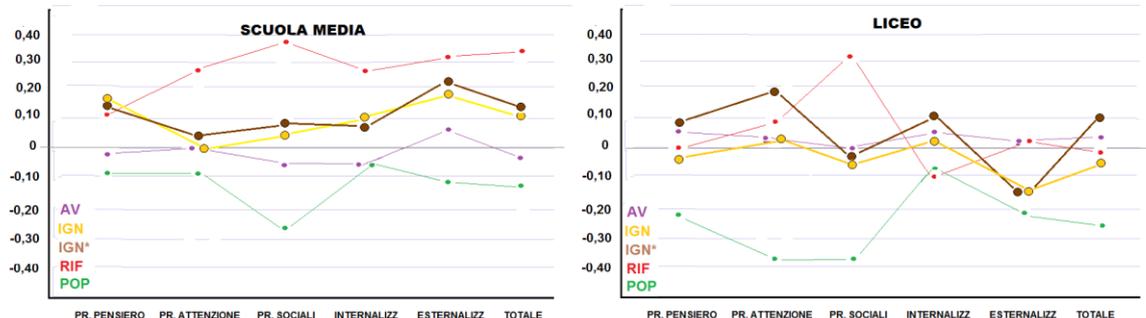


GRAFICO 3.13

Se si considerano i percorsi giallo e marrone corrispondenti è immediatamente evidente che mentre nella Scuola Media gli indici di disadattamento dell’YSR non sono modificati granchè passando da **IGN** a **IGN\***. Al contrario, nel Liceo le medie di tutte le dimensioni, esclusi i *pr. sociali* e l’*esternalizzazione*, sono molto elevati.

Facendo un confronto su tutte le dimensioni rilevate, (escluse quelle del TRF degli insegnanti perché, come abbiamo visto, mostrano dei total score degli ignorati talmente bassi da risultare inattendibili) si conferma un quadro in cui gli **IGN\*** della Scuola Media appaiono fondamentalmente come studenti ben adattati (YSR<sub>tot</sub>, CBCL<sub>tot</sub> e TAD<sub>parent</sub> bassi, con ottimi risultati scolastici, (Voto). Sembrano però carenti sul piano emotivo nella

“partecipazione” (EAQ<sub>part</sub>), nell’analisi delle emozioni” EAQ<sub>anz</sub> e sulla stabilità emotiva (BIG5 S).

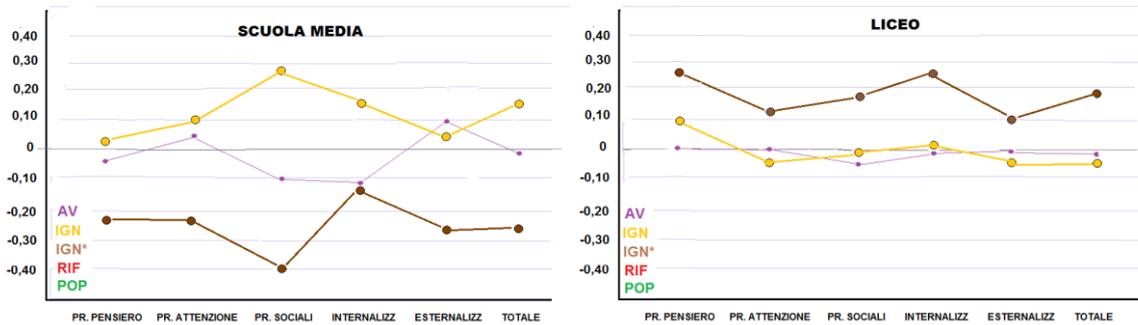
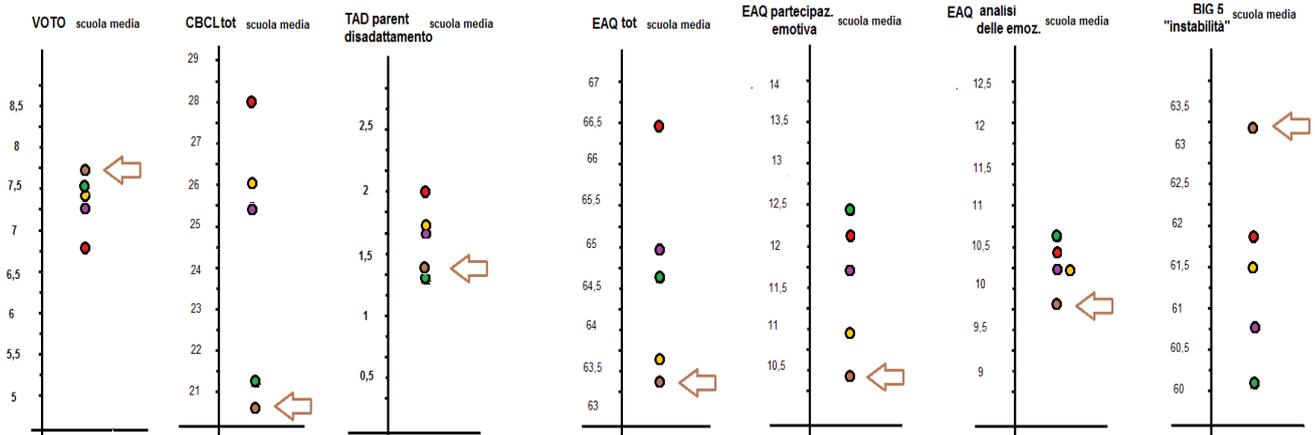


GRAFICO. 3.14

GRAFICO 3.15

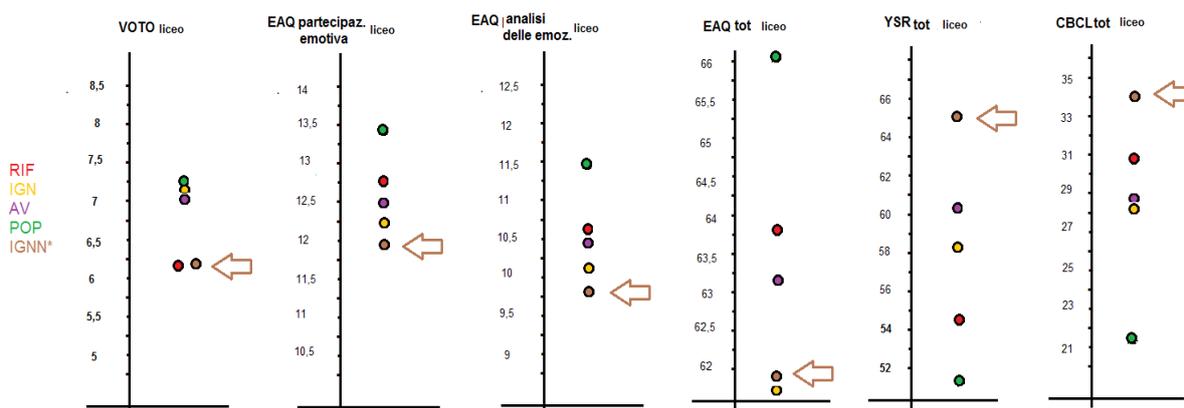
DIMENSIONI DEGLI IGNORATI DI SCUOLA MEDIA IN CUI GLI **IGN\*** SI DIFFERENZIANO DAGLI **IGN**.



Per quanto riguarda i Liceali **IGN\*** al contrario dei pre-adolescenti, troviamo la *valutazione scolastica* (voto) più bassa di tutti gli altri Status (praticamente uguale ai **RIF**); Oltre ad una sofferenza sul piano della riuscita scolastica questo gruppo presenta soprattutto i più alti valori al YSR<sub>tot</sub> e CBCL<sub>tot</sub>, dimostrando quindi un alto livello di disadattamento generale.

Sul piano emotivo entrambi i gruppi di **IGN\*** preadolescenti e adolescenti, non presentano differenze sostanziali dai gruppi **IGN** e **AV** dal punto di vista dell’alessitimia o dell’empatia, mentre invece hanno un basso livello nella consapevolezza emotiva (EAQ).

GRAFICO 3.16  
 DIMENSIONI DEGLI IGNORATI LICEALI IN CUI GLI **IGN\*** SI DIFFERENZIANO DAGLI **IGN**.



Questa analisi “descrittiva” testimonia il confronto degli **IGN\*** rispetto a tutti gli altri status. Ma la domanda che dobbiamo porci è se questi valori che ci appaiono estremi nel confronto tra status, sono significativamente distanti dal gruppo degli **AV** (che rappresentano il gruppo “normale”). Utilizzando la MANOVA possiamo valutare la significatività dell’effetto nella variabile STATUS **IGN\*-AV**, cioè una versione ristretta del tradizionale gruppo STATUS, in cui le alternative sono ridotte ad **AV** e questo gruppo di **IGN\***, escludendo i **POP**, i **RIF** e gli **IGN**. Nonostante le rilevanti variazioni sul piano dell’analisi delle statistiche descrittive, se andiamo a cercare delle significatività mediante il test MANOVA si individuano ancora pochissime dimensioni significative della differenza **IGN\*-AV**, indichiamo quelle più elevate:

Scuola Media: VOTO (P= 0,040) alto, EAQpart (P=0,082) e BIG5 Instabilità emotiva (P=0,055).

Liceo: VOTO (P= 0,007) basso, BIG5 Energia (P = 0,014), TASpoe (P = 0,065).

Quindi se dal punto di vista dell’analisi delle statistiche descrittive e nel confronto tra status, il gruppo degli **IGN\*** evidenzia in modo netto diverse singolarità, la ricerca di significative differenze col gruppo degli **AV** non porta a risultati evidenziabili. Il motivo sta nel fatto che l’individuazione di questo sottogruppo degli ignorantissimi **IGN\*\*** implica una riduzione numerica consistente rispetto al gruppo totale degli **IGN** che fa perdere di potenza il test statistico. Nonostante il campione totale della ricerca sia consistente (1015 studenti), questo non è sufficiente per ricavare gruppi di **IGN\*** separati nelle due scuole (la separazione è obbligata, considerando, ad esempio, gli opposti percorsi della valutazione scolastica) e tanto meno per effettuare valutazioni separate tra maschi e femmine. Tenendo conto della suddivisione in status, per scuole e per genere, sarebbero necessari almeno 3000

soggetti per ottenere un gruppo di “ignorantissimi” abbastanza consistente da ricavare delle significatività in questi gruppi. Intendiamo pertanto utilizzare, come misurazione dell’*effect size*, la “d di Cohen”, meno influenzato dalla numerosità del campione rispetto all’”Eta Quadro”, che trovavamo nell’output della MANOVA.

La prima analisi la facciamo è all’interno del gruppo IGN, cercando di vedere se disaggregando i soggetti **IGN\*** e utilizzando il restante gruppo come confronto si individuano differenze rilevanti per mezzo della d di Cohen. Confrontiamo quindi nella Scuola Media i 31 studenti **IGN\*** con i restanti 36 **IGN**, e nel Liceo i 27 studenti **IGN\*** con i restanti 43 **IGN**. Per i motivi sopracitati escludiamo i report degli insegnanti.

Se consideriamo l’intensità dell’effetto (piccolo >0,20 in giallo e medio >0,50 in azzurro), notiamo che la differenza di problematicità **IGN\*-IGN** è spesso rilevante anche se raramente macroscopica. Per motivi di brevità ho inserito solo le dimensioni relative a problematicità e quelle in cui si evidenziano degli effect size rilevanti.

TAB. 3.39 d DI COHEN

PROBLEMATICHE	SOTTODI- MENSIONE TEST	IGN* - IGN		IGN* - AV	
		S.MEDIA IGN*-IGN	LICEO IGN*-IGN	S.MEDIA IGN*-AV	LICEO IGN*-AV
PROBLEMI INTERNALIZZANTI SELF REPORT	YSR INT	-0,07	0,12	0,01	-0,03
PROBLEMI INTERNALIZZANTI REPORT GENITORI	CBCLINT	-0,48	0,36	-0,07	0,29
PROBLEMI ESTERNALIZZANTI SELF REPORT	YSREXT	0,20	-0,09	0,19	-0,12
PROBLEMI ESTERNALIZZANTI REPORT GENITORI	CBCLEXT	-0,23	0,25	-0,34	0,12
PROBLEMI RIMUGINAZIONE PENSIERO SELF REPORT	YSR PENS	-0,32	0,47	-0,17	0,31
PROBLEMI RIMUGINAZIONE PENSIERO REPORT GENITORI	CBCLPENS	-0,26	0,25	-0,29	0,31
DISADATTAMENTO GENERALE SELF REPORT	YSRTOT	-0,06	0,17	0,04	0,03
DISADATTAMENTO GENERALE REPORT GENITORI	CBCLTOT	-0,51	0,37	-0,31	0,22
Tratto STABILITA' EMOTIVA	BIG5 S	0,24	0,28	0,30	0,26
<b>ALTRE DIMENSIONI</b>					
ANDAMENTO SCOLASTICO	VOTO	0,38	-0,52	0,27	-0,56
PENSIERO ORIENTATO ALL'ESTERNO	TAS20 poe	-0,12	-0,74	-0,20	-0,26
EMPATIA	IRI tot	-0,14	0,15	-0,07	-0,04
PARTECIPAZ. EMOTIVA	EAQ part	-0,44	-0,17	-0,60	-0,05
CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA	EAQ tot	-0,44	-0,06	-0,21	-0,19
TRATTO ATTEGGIAMENTO ENTUSIASTA/ESTROVERSIONE	BIG5 En.	0,05	-0,07	-0,48	-0,08

Il gruppo degli **IGN\*** si differenzia soprattutto per il fatto che gli **IGN\*** preadolescenti sono i migliori della classe, mentre gli **IGN\*** liceali, sorprendentemente sono i peggiori. Se andiamo a cercare nell'analisi delle altre dimensioni elementi che corroborano questa differente caratterizzazione dei due gruppi è nei report dei genitori che emerge una valutazione dei figli in sintonia con questo risultato. Nel CBCL i genitori degli studenti di S. Media emerge un *effect size* negativo e significativo (quindi un adattamento ottimo), mentre al contrario nei CBCL dei liceali abbiamo l'*effect size* positivo e significativo (quindi un adattamento pessimo), agli antipodi come le valutazioni scolastiche. Basti confrontare la *d* di Cohen del CBCL total score: -0,51 per i preadolescenti e 0,37 per gli adolescenti.

Al self report questa differenziazione non emerge né alla S media né al Liceo, abbiamo tutte *d* di Cohen basse e non sembrerebbe che ciò avvenga per desiderabilità sociale, quanto piuttosto per mancanza di percezione introspettiva delle problematiche.

E' un peccato che i TRF degli insegnanti siano risultati così poco attendibili nelle categorie IGN, perché avrebbero potuto darci dei chiarimenti utili in questa situazione di differenza tra CBCL e YSR. In realtà, come abbiamo visto, la valutazione dei docenti delle criticità degli **IGN** e ancora di più degli **IGN\*** dava dei punteggi fin troppo bassi, sia nella S. Media che nel Liceo, addirittura inferiore alle criticità dei POP, quindi inattendibile. Mentre la valutazione scolastica, che sugli **IGN** e **IGN\*** che è il dato attendibile proveniente dai docenti, corrobora il giudizio dei genitori.

Nell'andare a vedere se emergono aspetti di fragilità in questo gruppo dei preadolescenti "scolari modello" **IGN\***; tali criticità emergono nella *consapevolezza emotiva*, trascinati soprattutto dalla sottodimensione *partecipazione emotiva* (EAQ<sub>part</sub> *d* = -0,44, che nel confronto **IGN\***-**AV** arriva a *d* = -0,60). Inoltre il tratto BIG5 S che nella versione per preadolescenti evidenzia l'*instabilità emotiva*, abbiamo *d* = 0,25. Nessuna differenza particolare emerge nell'analisi dell'*empatia* e dell'*alessitimia* a parte un TAS-20<sub>poe</sub> *pensiero orientato all'esterno* molto basso *d* = -0,48, che è in sintonia con la bassa *partecipazione emotiva* e con la bassa *energia* (BIG5 E: *d* = -0,48). Dati che rimandano ad una alta *introversione*.

Le ultime due colonne a destra della tabella indicano gli stessi confronti che abbiamo fatto con il gruppo **IGN** ripetuti col gruppo **AV**. Questo confronto ci dà un'idea di quanto il gruppo **IGN\*** si discosti dal campione normativo nelle varie dimensioni. I risultati sono abbastanza analoghi a quelli emersi nel confronto precedente. Del resto avevamo già notato

come il gruppo **IGN** si discosti poco dal gruppo **AV**, ed è stata proprio questa considerazione che ci ha spinto a disaggregare questo gruppo **IGN\*** dagli **IGN**.

**3.3.5. IPOTESI 5: I sintomi internalizzanti degli status marginali, (rifiutati ed ignorati) sono maggiori nell'adolescenza rispetto alla preadolescenza.**

Avendo quindi individuato negli **IGN\*** liceali una maggiore tendenza ai *problemi internalizzanti*, rispetto agli studenti della Scuola Media, possiamo procedere a verificare se questa tendenza è estendibile all'intero arco degli status “marginali” **RIF** ed **IGN**.

Tra i diversi strumenti utilizzati nella ricerca, molti analizzano i sintomi internalizzanti (*ansia, depressione e problemi di somatizzazione*):

- self report: YSR<sub>int</sub> e TAD<sub>tot</sub>
- report genitori CBCL<sub>int</sub> e TAD parent tot
- report insegnanti: TRF<sub>int</sub>

**CONFRONTO SINTOMI INTERNALIZZANTI SCUOLA MEDIA – LICEO NEI RIFIUTATI ED IGNORATI**

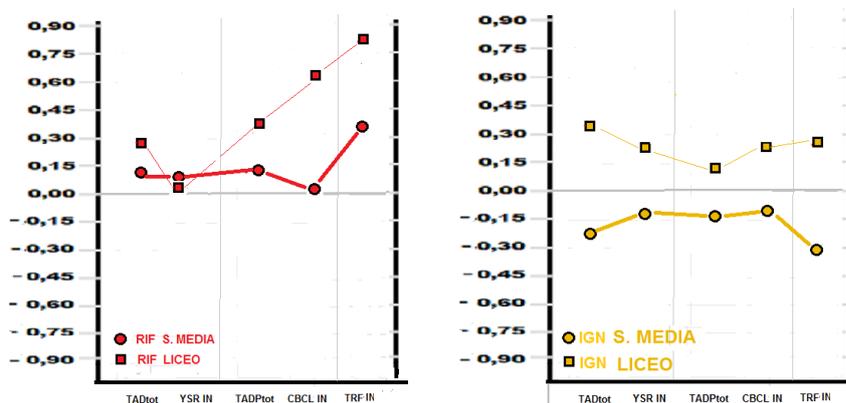


GRAFICO 3.17

Nei due grafici (rosso per il rifiuto, giallo per l'ignoramento) è visibile una tendenza del Liceo ad avere maggiori *sintomi internalizzanti* rispetto alla Scuola Media sia per quanto riguarda i **RIF** che per gli **IGN**. Unica eccezione è rappresentata dal self report YSR dei **RIF**.

**Analisi multipla della covarianza MANCOVA**

Procediamo per cercare riscontri quantitativi ponendo come fattore fisso lo “Status” (ridotto a **RIF** e **IGN**, escludendo quindi i **POP** e gli **AV**) e la “Scuola”, poniamo come covariata il “Genere” e come variabili dipendenti le dimensioni dell'*internalizzazione*:

**self report TAD<sub>tot</sub> e il YSR<sub>int</sub>  
report genitori TAD<sub>parent tot</sub> e CBCL<sub>int</sub>  
report insegnanti TRF<sub>int</sub>**

TAB. 3.40 EFFETTI MULTIVARIATI SU TUTTI E TRE I REPORT:

Self report	EFFETTI MULTIVARIATI	GLip	GLerr	F	sign	EtaQ
	GENERE	2	277	9,003	0,000	0,061
	SCUOLA	2	277	0,14	0,986	0,986
genitori	EFFETTI MULTIVARIATI	GLip	GLerr	F	sign	EtaQ
	GENERE	2	179	0,459	0,633	0,005
	SCUOLA	2	179	4,604	<b>0,011*</b>	0,049
insegnanti	EFFETTI MULTIVARIATI	GLip	GLerr	F	sign	EtaQ
	GENERE	3	225	1,574	0,196	0,065
	SCUOLA	3	225	5,339	<b>0,001*</b>	0,042

L'internalizzazione ha un effetto significativo sulla Scuola nel report di genitori e insegnanti, ma non nel self report. Se si osserva il grafico, sembra che nel self report i **RIF** liceali abbiano sottostimato le risposte relative ai problemi internalizzanti, dato supportato dai risultati in controtendenza rispetto alle altre fonti .

I **RIF** da soli non ce la fanno a raggiungere una significatività della differenza, anche se tutte e 5 le rilevazioni indicano medie maggiori per il Liceo. Da sottolineare la valutazione **IGN** dei docenti liceali i quali, sottostimano regolarmente tutte le problematiche degli **IGN** tranne però quelle all'*internalizzazione* (vedi anche grafico 3.11).

TAB. 3.41 EFFETTI MONOVARIATI SU SCUOLA IN TUTTI E TRE I REPORT:

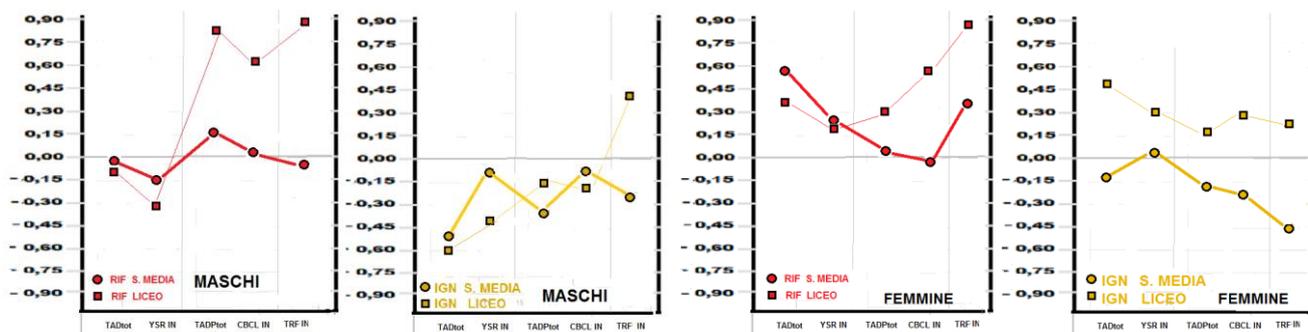
Self report: EFFETTI MONOVARIATI SU SCUOLA	GL	F	sign	EtaQ
TAD TOT	1	0,007	0,936	0,000
YSR INT	1	0,028	0,868	0,000
Genitori: EFFETTI MONOVARIATI SU SCUOLA	GL	F	sign	EtaQ
TADparent TOT	1	2,469	0,118	0,000
CBCL INT	1	9,139	<b>0,003*</b>	0,048
Insegnanti: EFFETTI MONOVARIATI SU SCUOLA	GL	F	sign	EtaQ
TRFINT.	1	7,158	<b>0,008*</b>	0,031

Gli effetti monovariati ci mostrano che è soprattutto l'ASEBA piuttosto che il TAD ad evidenziare le differenze significative di *internalizzazione* tra studenti medi e liceali.

Il “genere” risulta avere un effetto significativo solo nella sezione self report, pertanto ripeteremo l’analisi per maschi e femmine nel self report. Va ricordato che purtroppo l’analisi differenziata per genere risente del basso numero di maschi al Liceo, pertanto è principalmente l’analisi delle femmine ad essere attendibile.

I grafici che seguono rappresentano gli stessi confronti per genere:

GRAFICO 3.18 CONFRONTO PER GENERE DEI SINTOMI INTERNALIZZANTI SCUOLA MEDIA–LICEO NEI RIFIUTATI ED IGNORATI.



Nei maschi, self report a parte, troviamo molta differenza tra **RIF** adolescenti e preadolescenti che conferma l’ipotesi ma ciò non avviene negli **IGN** (quindi nella MANOVA risulta bassa la significatività in “scuola” ma alta la significatività in “status”). Va però ricordato che gli **IGN** maschi liceali sono troppo pochi per trarne conclusioni attendibili. L’analisi delle femmine ricalca quella del campione totale: l’ipotesi è perlopiù confermata tranne che nel self report dei rifiutati. Sui self report dei **RIF** liceali pesa la sopracitata tendenza a minimizzare le problematiche internalizzanti, e questo lo vediamo tanto nei maschi che nelle femmine.

TAB. 3.42 MANCOVA: ANALISI EFFETTI MULTIVARIATI DELL’INTERNALIZZAZIONE SU “SCUOLA” E “STATUS”

MASCHI						FEMMINE				
Self report EFFETTI MULTIVARIATI	GLip	GLerr	F	sign	EtaQ	GLip	GLerr	F	sign	EtaQ
STATUS	2	101	2,549	0,083	0,048	2	172	3,274	0,040	0,037
SCUOLA	2	101	0,687	0,505	0,013	2	172	0,147	0,863	0,002
genitori EFFETTI MULTIVARIATI	GLip	GLerr	F	sign	EtaQ	GLip	GLerr	F	sign	EtaQ
STATUS	2	54	1,857	0,166	0,64	2	121	0,750	0,475	0,012
SCUOLA	2	54	1,047	0,358	0,037	2	121	3,739	<b>0,027*</b>	0,058
Insegnanti EFFETTI MULTIVARIATI	GLip	GLerr	F	sign	EtaQ	GLip	GLerr	F	sign	EtaQ
STATUS	2	80	9,537	0,000	0,193	2	142	16,05	0,000	0,184
SCUOLA	2	80	4,571	<b>0,013*</b>	0,103	2	142	2,729	<b>0,069*</b>	0,037

I risultati della MANOVA per Genere sottolineano quantitativamente ciò che si osservava nel grafico, cioè nei Maschi la significatività della differenza Liceo-Scuola Media c’è solo

nei report docenti, mentre per le femmine tale significatività si registra sia per il report dei genitori che per i docenti. Nei maschi è inoltre significativa la differenza nello Status, cioè i **RIF** hanno livelli di *internalizzazione* più alti rispetto agli **IGN**. Nelle femmine tale differenza è molto meno evidente.

### 3.4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Le 5 ipotesi con cui abbiamo strutturato la nostra ricerca sulla *peer rejection* adolescenziale hanno reso necessario un lavoro di analisi piuttosto lungo, che ha dato luogo a risultati articolati che rischiano di risultare dispersivi e necessitano quindi di una sistematizzazione sintetica.

Per quanto riguarda la prima ipotesi, colpisce come gli studenti appartenenti agli status estremi di **RIF** e **POP**, rilevati a partire dall'indice di PREFERENZA SOCIALE (like-dislike) nel test sociometrico, siano effettivamente agli antipodi praticamente in tutte le dimensioni considerate. Se quindi il popolare sembra dimostrare buone capacità cognitive, scarsa attitudine al ritiro, buone competenze sociali e bassa aggressività, al contrario il rifiutato appare come problematico in ciascuna di queste dimensioni. I dati confermerebbero la composizione del pool di dimensioni che nella sociometria dell'infanzia sono considerate rilevanti nell'appartenenza di status.

Sia in pre-adolescenza che in adolescenza le CAPACITA' COGNITIVE (che abbiamo potuto rilevare non direttamente da test di intelligenza ma attraverso il "Voto scolastico", i *probl. di Attenzione* e i tratti BIG5 di *Apertura mentale* e *Coscientiosità*) rappresentano la dimensione che ha il più ampio potere discriminante nell'appartenenza allo status, immediatamente seguita alla dimensione SOCIALITA' (*problemi sociali*, tratti BIG5 *Amicalita'* ed *Energia*).

La presenza di una TENDENZA AL RITIRO nei **RIF** e la sua diminuzione nei **POP** è emersa in modo chiaro nel campione generale, anche se questa tendenza vede diminuire la sua capacità discriminante al Liceo ma questo dato deve essere interpretato tenendo conto della tendenza emersa nella ricerca dei liceali a minimizzare nei self report tutte le dimensioni internalizzanti.

Dell'ESTERNALIZZAZIONE (*aggressività* e *trasgressività*) ci saremmo aspettati un posto più rilevante visto il grande risalto che questa dimensione ha nella letteratura soprattutto su ricerche che riguardano l'infanzia. Tra le quattro dimensioni esaminate, proprio questa è quella più controversa nel confronto tra le varie fonti dei dati. E' più nel

report degli insegnanti rispetto al report dei genitori e del self report, probabilmente perché queste due sono sensibili al fenomeno di distorsione della “desiderabilità sociale”. Mentre al contrario gli insegnanti possono considerarsi anche ipervalutanti su questa dimensione, proprio per la sensibilizzazione alla dimensione dell’esternalizzazione che deriva dal loro ruolo. Questa problematica viene comunque approfondita nell’analisi dell’ipotesi 2.

L’ipotesi 2 riguarda appunto l’attesa di una minore capacità discriminante dei rifiutati delle *problematiche esternalizzanti* al Liceo rispetto alla Scuola Media. Partendo dalla constatazione del ruolo rilevante che l’elemento aggressivo ha nelle ricerche sulla peer rejection infantile, si ipotizza che questa dimensione perda gradatamente il suo valore di influenza nel determinare le scelte sociometriche degli studenti. Come abbiamo precedentemente constatato i risultati non sono omogenei nelle diverse fonti da cui provengono i dati: sia la rappresentazione grafica che l’Analisi Discriminante che la Mancova ci danno un quadro in cui l’ipotesi è ampiamente confermata dal report insegnanti, debolmente confermata dal self report e non confermata dal report dei genitori.

E’ la variabile *aggressività* (e non la *trasgressività*) quella che si dimostra maggiormente discriminante nella scuola media anche nei report dei genitori e nei self report, ma solo con gli insegnanti si ha una significativa differenza. La conferma di una maggiore discriminazione di Status da parte dell’*esternalizzazione* nella Scuola Media risulta più avallata nei report degli insegnanti. Mentre i genitori hanno dato delle valutazioni talmente basse, in controtendenza anche rispetto al self report, da far pensare che più o meno consapevolmente essi tendano a proteggere i figli e non intendono avvallare un giudizio severo su una dimensione stigmatizzante come quella dell’esternalizzazione. Il fatto poi che la ricerca avvenga in un contesto scolastico rende questa possibilità ancora più realistica poiché alcuni genitori possono temere che i risultati della ricerca possono essere accessibili docenti, nonostante tutte le garanzie di tutela della privacy.

Nell’analisi differenziata per genere emerge innanzitutto un’ aggressività femminile non così inferiore a quella maschile, mentre dal punto di vista della nostra ipotesi che, ricordiamo, riguarda la capacità discriminante e non l’intensità dell’esternalizzazione, troviamo che nei maschi si mantiene la valutazione fatta per il campione generale. mentre nelle femmine la maggiore discriminazione dell’esternalizzazione si comincia a vedere anche nei report dei genitori

Parallelamente alla perdita graduale di potere discriminante dell’esternalizzazione verificata in questa ipotesi, prevedevamo, nell’ipotesi 3, che mano a mano che si sale con

l'età aumenti il potere discriminante di status delle *competenze emotive*. L'analisi discriminante utilizzata separatamente nelle due scuole ha messo chiaramente in luce una differenza di importanza dell'elemento emotivo nella discriminazione di status tra Scuola Media e Liceo. Molte sottodimensioni "emotive" occupano un posto rilevante nella matrice di struttura liceale mentre nella matrice di struttura della Scuola Media esse si accumulano in fondo alla matrice e con coefficienti molto bassi.

La rappresentazione grafica, l'Analisi Discriminante e la Mancova confermano l'ipotesi 3 per il campione generale, mostrando coerentemente una gerarchia dell'importanza discriminante che vede l'*empatia* (IRI) a svolgere un ruolo egemone seguita dall'*alessitimia* (TAS-20) e per ultima la "*consapevolezza emotiva*" (EAQ). Per quanto riguarda l'analisi monovariata le sottodimensioni importanti al Liceo, che hanno trainato questa differenza significativa rispetto ai preadolescenti sono:

EMPATIA: - "IRI *perspective taking*": cioè la capacità di adottare il punto di vista altrui.  
- "IRI *empathic concern*": cioè compassione e preoccupazione verso persone che vivono esperienze spiacevoli.  
(confermando i risultati di (Davis 1983; Albiero et al 2006) che indicano queste due dimensioni come crescenti con l'età e nelle ragazze rispetto ai ragazzi).

ALESSITIMIA: - "TAS dis": cioè la difficoltà ad identificare i sentimenti.  
- "TAS dds" cioè la difficoltà a descrivere i sentimenti altrui

CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA : - "EAQ part": cioè partecipare alle emozioni altrui.

A rendere meno sicura questa analisi però c'è la considerazione sulla differenza di equilibrio tra maschi e femmine nelle due scuole. Si sa infatti che soprattutto nelle prime fasi adolescenziali le femmine siano più prosociali dei maschi, probabilmente a causa delle aspettative sociali che spingono appunto le femmine ad essere più pro sociali rispetto ai maschi (Eisemberg Fabes 1998, Carlo et al. 2003). Lo stesso dicasi per l'*empatia* (Davis 1983), dato confermato nei risultati della nostra ricerca. Nel confronto separato per genere l'ipotesi è confermata pienamente per le femmine e mentre per i maschi l'alto effect size nel confronto tra scuole potrebbe derivare dalla bassa numerosità di maschi Liceali.

I risultati della MANCOVA differenziata per genere mostrano che effetto multivariato delle variabili emotive sullo Status è significativo sui maschi e molto significativo nelle femmine. (l'Eta quadro dei maschi liceali è molto alto ma è influenzato dalla numerosità inferiore dei maschi rispetto alle ragazze, infatti la significatività dei maschi preadolescenti e adolescenti è pressoché uguale).

Per quanto riguarda la categoria degli ignorati, (ipotesi 4), l'analisi descrittiva mediante confronto delle differenze **IGN – AV** conferma le perplessità che una gran parte degli autori ha dimostrato nel considerare gli **IGN** come categoria caratterizzata da particolari peculiarità psicologiche. In effetti la loro scarsa differenziazione dagli **AV** tende a farci propendere a considerare gli ignorati come un fenomeno puramente sociometrico e quindi a considerare gli **IGN** come studenti un po' introversi (effettivamente risultano bassi nel tratto BIG5 E e hanno anche un valore molto basso di TAS20<sub>poe</sub>, (quindi di pensiero orientato all'esterno) e scarsamente aggressivi (dato non confermato dai nostri risultati).

I genitori degli **IGN** della scuola media segnalano un'alta tendenza al "ritiro", mentre per quanto riguarda gli insegnanti, l'abbassamento di tutti i livelli di problematicità segnalati nei TRF non può non far pensare che rifletta più che altro la capacità di questi studenti a non attirare su di sé l'attenzione più che la loro capacità di effettivo adattamento. Tra l'altro, la differenza **IGN–AV** anche in queste dimensioni non superano la soglia di significatività, se si esclude il basso livello del tratto *Energia* al Big5. La cosa del resto va considerata alla luce del fatto che il fenomeno dell'ignoramento non è un fenomeno psicologicamente forte come quello del rifiuto. Non stupisce che coloro che si fanno rifiutare presentano delle caratteristiche macroscopiche probabilmente più facilmente rilevabili nei reattivi, mentre studenti timidi, introversi o disinteressati alla relazione hanno fatto della propria trasparenza e "mimesi" un elemento caratterizzante. Essi non vivono acute situazioni di conflitto con i compagni in particolari momenti della loro vita scolastica ma il loro disadattamento (quando è presente) è cronicamente diffuso nell'arco della loro carriera scolastica.

L'idea di abbassare la soglia dell'indice di IMPATTO SOCIALE a -1,3 anziché a -1 ha permesso di disaggregare dal gruppo totale degli **IGN**, un sottogruppo **IGN\*** che praticamente non ha ricevuto alcuna preferenza al test sociometrico. E' evidente che nelle realtà scolastiche esistono da sempre studenti la cui socialità ed espansività è limitata, caratterizzati da uno o due amici. Per costoro la limitazione dei rapporti sociali non costituisce un problema e l'amico del cuore rappresenta una sorta di "comfort zone", il setting amicale ideale mentre si prevede una maggiore problematicità per quelli che non riescono a legare con nessuno loro malgrado. (Menesini 1999).

Considerando questo nuovo gruppo, di super-ignorati **IGN\***, vediamo diverse variazioni sul piano delle statistiche descrittive: le medie di alcune dimensioni si alzano fortemente, mentre le medie di altre dimensioni si abbassano. E' evidente che questo nuovo gruppo di ignorati è meno simile al campione normativo **AV**, come lo era invece il gruppo **IGN**. Tra

le peculiarità, troviamo ad esempio le grandi differenze di andamento scolastico tra **IGN\*** preadolescenti e **IGN\*** adolescenti ed anche il livello di disadattamento individuato dai total score dell'ASEBA sembra distinguere un gruppo di preadolescenti ben adattati e un gruppo di adolescenti disadattati.

Nonostante le maggiori differenze di medie che questo sottogruppo ci mostra, l'analisi inferenziale presenta delle difficoltà ad individuare delle significatività per via della forte riduzione di numero che la disaggregazione di questo gruppo dal gruppo totale degli ignorati comporta. Si è deciso pertanto di utilizzare come misura dell'effect size nei due gruppi **IGN\*** delle due scuole un indice meno influenzato dalla numerosità del campione, quindi la "d di Cohen" invece dell'"eta quadro". I risultati di questa mostrano che:

- 1) **IGN\*** studenti di Scuola Media sono un gruppo di studenti con ottimi risultati scolastici mentre gli **IGN\*** studenti liceali, al contrario hanno un andamento scolastico non brillante.
- 2) Una analisi delle dimensioni che rivelano disadattamento troviamo dei risultati in linea con questi differenti quadri. Infatti nei CBCL delle Scuole Medie si hanno valutazioni di effect size non elevatissimo ma comunque di effetto negativo (problematiche sotto il livello medio)  $-0,51 < d < -0,23$ , mentre l'esatto contrario avviene nei CBCL dei liceali, con problematiche sopra il livello medio  $0,25 < d < 0,48$ . Questi dati in linea anche con i self report YSRtot Compare nei genitori dei liceali **IGN\*** la preoccupazione sia a livello di *internalizzazione* che *esternalizzazione* che di *pensiero rimuginante*. Nel self report dei liceali si confermano tali valutazioni negative solo per quanto riguarda la *rimuginazione*.
- 3) I brillanti **IGN\*** della Scuola Media presentano però delle carenze sul piano emotivo, in parte condivise anche dal gruppo dei Liceali:

Bassa *consapevolezza emotiva* e in particolare è carente *la partecipazione emotiva* e la *capacità di analisi delle emozioni*. Dato corroborato anche dall'alto tratto di *instabilità emotiva* al Big5. Inoltre sembrano abbastanza poco energici e introversi nelle relazioni con l'altro (basso BIG5 *Energia*), dato che trova una conferma anche nel basso TAS20<sub>poe</sub>).

Ci dobbiamo domandare il motivo di questa differenza sostanziale tra gli **IGN\*** di Scuola Media e di Liceo. Non essendo una ricerca longitudinale possiamo solo ipotizzare che il fattore età ne sia responsabile. Accogliendo questa possibilità viene da considerare che i preadolescenti meglio degli adolescenti siano protetti dai residui di attaccamento dipendente

alle figure genitoriali, quindi siano meno sofferenti degli adolescenti rispetto all'ignoramento dei pari. Tenendo conto della stabilità degli status potremmo inoltre pensare che l'ignoramento prolungato metta a dura prova le capacità di resilienza dei ragazzi ignorati, i quali col tempo possono dimostrare uno stato di sofferenza. Ma la specificità del tipo di Scuola Superiore, le differenze di quartiere e la prevalenza di studentesse al Liceo non permettono di andare al di là dell'ipotesi. Certo colpisce anche l'ottima riuscita scolastica e il buon adattamento degli studenti pre-adolescenti **IGN\***, molto diversi ad esempio dal gruppo dei **RIF** ed anche se in misura minore, persino dal gruppo degli **IGN**, il che fa pensare a ragazzi e ragazze che utilizzano la solitudine per concentrarsi sul compito, ragazzi non molto efficaci sul piano relazionale ma senza che questo, per il momento, li disturbi. Lo stesso non si può dire per gli **IGN\*** liceali che dimostrano problemi a livello di andamento scolastico, non manifestano nel self report molta sofferenza ma sembra che i loro genitori siano preoccupati.

Purtroppo abbiamo visto che i report dei docenti (che sarebbero stati utilissimi in questa occasione) nei confronti degli studenti **IGN** e soprattutto degli **IGN\*** un'ignoramento (nella valutazione delle problematiche descritte dal test TRF) proporzionale all'ignoramento sociometrico dei compagni di classe. Pur non potendo avere dei dati attendibili da parte degli insegnanti il dato interessantissimo però è proprio insito in questo fenomeno, che ci mostra come le caratteristiche di personalità di questi studenti li rendano trasparenti non solo ai compagni ma anche agli insegnanti.

Visto che i risultati emersi nell'analisi dell'ipotesi 4 evidenziano un gruppo di ignorati **IGN\*** liceali più disadattati rispetto ai loro corrispettivi della scuola media. Questo dato ci suggerisce di indagare, nell'ipotesi 5, se i due status minori di **IGN** e **RIF** presentino differenze quantitative di problemi *internalizzanti* maggiori in adolescenza rispetto alla preadolescenza. Le basi teoriche per avanzare questa ipotesi si individuano nella constatazione, unanimemente condivisa dalla psicologia, che è nella piena adolescenza che l'isolamento dal gruppo dei pari viene maggiormente percepito come causa di sofferenza (Gujers et al., 2014; Zimmer et al., 2015). Molti ragazzi e ragazze pre-adolescenti non hanno ancora operato una separazione forte dalla dipendenza genitoriale, pertanto le tensioni col gruppo dei pari cominciano a causare sofferenza ma si suppone che il vero scompenso internalizzante di ansia e depressione giunga più avanti nella piena adolescenza. Inoltre, se si considera la stabilità degli status c'è da considerare che lo studente X ignorato alle medie lo

sarà in qualche misura anche alle superiori e probabilmente lo è stato anche nelle elementari. Va considerato quindi il deterioramento nel tempo dell'isolamento dai pari.

La conferma di questa ipotesi viene evidenziata dal report dei genitori e degli insegnanti. La mancanza di conferma del risultato nel self report si potrebbe ascriverla alla, già citata, tendenza nei **RIF** liceali, a sottostimare gli items relativi ai propri *problemi internalizzanti*, per desiderabilità sociale. Fenomeno abbastanza frequente soprattutto nei self report somministrati in situazioni pubbliche. (Caprara et al. 2008).

I risultati della MANOVA per Genere, le considerazioni generali possono essere ben rappresentate dal quadro delle studentesse, mentre è diverso il quadro dei maschi per i quali solo il report dei docenti conferma l'ipotesi. Inoltre nei maschi è soprattutto nei RIF che si registrano livelli alti di *internalizzazione*, del resto il numero di maschi liceali ignorati è troppo basso per poter fare delle inferenze.

E' importante sottolineare alcuni limiti che caratterizzano questo lavoro:

1. La natura correlazionale, la somministrazione "one shot" e **non longitudinale** delle rilevazioni sicuramente limita le possibilità di inferire sulla relazione causa-effetto delle variabili considerate.
2. Inoltre, come si è già indicato precedentemente, il campione tratto da **due uniche scuole** limita la possibilità di estendere alla categoria di pre-adolescenti e adolescenti i risultati delle analisi dei dati della Scuola Media e del Liceo.
3. Va inoltre considerato che la **disparità di distribuzione per genere** del liceo ha condizionato le possibilità di inferenza su alcuni status dei maschi liceali. Nonostante la numerosità abbastanza elevata del campione, questa ricerca è imperniata sull'analisi di più status, alcuni dei quali fisiologicamente destinati a rappresentare una porzione minima del gruppo classe. Per l'analisi degli **IGN\***, sottogruppo degli **IGN**, sarebbe stato necessario avere un campione tre volte più numeroso, soprattutto nella prospettiva di analisi differenziate per genere.
4. La somministrazione del test sociometrico nelle classi prime (di Scuola Media e Liceo) a Febbraio costituisce un rischio, poiché può essere che le dinamiche di gruppo non siano ancora consolidate. Nel momento in cui viene somministrato il test sono trascorsi sei mesi dalla formazione del gruppo, il minimo per la somministrabilità del test. Uno spostamento ulteriore avrebbe però creato, oltre ad un distanziamento eccessivo tra le due batterie, anche lo spostamento in avanti dell'avvio delle operazioni di scoring, che, data la mole di dati, ha comportato ben 8 mesi di lavoro.

Se si dovesse considerare una successiva ricerca “ideale” sullo stesso tema si dovrebbe pensare ad un gruppo di 30 classi di studenti di Scuola Elementare appartenenti ad almeno 10 istituti sparsi nel territorio che andrebbero seguiti longitudinalmente fino alla fine delle scuole superiori avendo la cura di utilizzare, nel corso del tempo, strumenti uguali o equivalenti per poterli confrontare.

L’analisi degli aspetti psicologici che sottostanno all’appartenenza agli status sociometrici implica l’essere preparati ad immergersi in un territorio complesso. Come era stato compreso fin dai primi studi pionieristici (Bastin, op.cit.) il fenomeno delle scelte sociometriche è un *fenomeno multideterminato* e con inevitabili interazioni tra le varie dimensioni. Ad esempio l’*aggressività* può essere mediata dal fattore *socialità* in modo tale che un individuo aggressivo può essere rifiutato in quanto pericoloso e scostante, mentre un altro può essere popolare in quanto “simpatico cacciarone”. In questa ricerca in cui al fattore socialità abbiamo associato il fattore *emotività*, l’interrelazione tra le varie dimensioni è probabilmente ancora più forte. L’emotività infatti permea ogni altra dimensione, non solo quella aggressiva ma anche la sfera cognitiva e l’intera gamma dei tratti di personalità, La conseguenza di questa multideterminazione è che spesso si hanno differenze tra medie non eclatanti sul piano della significatività.

**La molteplice fonte dei dati** (gruppo dei pari, self report, genitori ed insegnanti) di questa ricerca, se da un lato costituisce un elemento di pregio, da un altro rende complessa l’analisi dei risultati poiché talvolta si riscontrano idiosincrasie inerenti alla diversa prospettiva da cui parte la risposta all’item oppure inerente a fattori come la *desiderabilità sociale* o la *protezione del figlio*. Dato confermato da diverse altre ricerche (Heubeck 2000; Grigorenko et. al. 2010) In particolare nel corso della ricerca abbiamo riscontrato le seguenti distorsioni di risultato: nel *self report* da parte dei **RIF** liceali l’ipovalutazione dei “problemi internalizzanti”; nel *report dei genitori* una attenuazione dei “problemi esternalizzanti”; i *report degli insegnanti* infine hanno enfatizzato alcune dimensioni a scapito delle altre per via della particolare prospettiva con cui entrano in contatto con i soggetti; in particolare ha influito in modo macroscopico la sottovalutazione di tutte le problematiche relative agli **IGN** sia della Scuola Media che dei Liceali.

Questa ricerca ha voluto dare un contributo a quello che la Psicologia ha potuto comprendere dei complessi intrecci di motivazioni che spingono degli adolescenti, italiani, nati al principio del millennio, a relazionarsi in modo “rifiutante”, “eludente”, o “accettante” rispetto ai loro compagni di classe. Dal punto di vista della ricerca il contributo di questo

lavoro è stato quello di specificare le peculiarità delle rejection adolescenziale rispetto a quella infantile, soprattutto sottolineando l'importanza dell'elemento emotivo (con particolare riferimento all'empatia). Inoltre l'aver individuato all'interno del gruppo degli ignorati un sottogruppo di **IGN\*** liceali decisamente più sofferente rispetto a coloro, per i quali l'ignoramento sia dei compagni che dei docenti è attivamente ricercato ed egosintonico, può rappresentare un dato interessante. Va sottolineato che nel confronto tra le Scuole, limitando il campionamento dei liceali al biennio (età 14-16), abbiamo scelto un passaggio temporale stretto, nel senso che le differenze rilevate sarebbero state probabilmente maggiori se avessimo incluso l'età dai 17 ai 19 anni del triennio, periodo che si caratterizza per importanti consolidamenti identitari e cognitivi.

Dal punto di vista pratico i dati di questo lavoro credo possano trovare negli insegnanti (o forse anche e negli psicologi scolastici) spunti per intervenire competentemente, in una direzione di promozione del benessere psicologico, per superare quella cultura scolastica dell'integrazione che troppo spesso vede certe forme di ostilità, antipatia ed elusione come normali ed inevitabili incidenti di percorso nelle relazioni fra ragazzi.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Achenbach, T.M. (1991), *Manual for the Youth Self Report and Profile*, Burlington VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Achenbach, T.M., Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the Achenbach system of empirically based assessment school-age forms profile*, Burlington VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Achenbach, T.M., McConaughy S.H., Ivanova M.Y., Rescorla L.A., (2011), *Manual for the ASEBA Brief Problem Monitor™ (BPM)*.

Albiero, P., Ingoglia, S., & Lo Coco, A. (2006). Contributo all'adattamento italiano dell'Interpersonal Reactivity Index di Davis. *TPM*, 13(2), 107-125.

Ali, F., Sousa Amorim, I., Chamorro Premuzic, T., (2009), Empathy deficits and trait emotional intelligence in psychopathy and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 47, 758–762.

Allport, G.W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*, New York, Holt.

Amodeo, A.L., Bacchini, D. (2002). Correlati psicologici dell'insuccesso scolastico e del rifiuto sociale. *Età evolutiva*, 71(1), Feb, 2002, 57-66.

Andrei, F., Mancini, G., Mazzoni, E., Russo, B. Baldaro, (2015). *Learning and individual differences*. 42, 2015, 97-15.

Aries, P., (1973). *Padri e figli nell'europa medioevale e moderna*, Bari, Laterza (1973). Citato da Lutte, G. (1980). op. cit.

Asher, S. R., Coie, J.D., (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: University Press; 1990, pp. 17-59.

Attili, G., (2001). Maltrattamento infantile ed attaccamento: l'organizzazione filogenetica del pattern disorganizzato. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 2001, Francoangeli.it

Attili, G. (1984). Uso strumentale e uso espressivo dei segnali non verbali: il contributo dell'etologia allo studio dei processi cognitivi sottostanti il comportamento umano. *Storia e Critica della Psicologia*. Vol 5(2), Dec, 1984 pp. 319-330.

Bagby, R.M., Parker, J.D.A., Taylor, G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38,(1), 23-32.

Bagozzi, R. (1994). The evaluation of structural equation models and hypothesis testing. In Bagozzi R. *Principles of marketing research*. Cambridge: MA: Blackwell, pp. 386-422.

Baldaro Verde, J. (1990), *Lo spazio dell'illusione. Viaggio intorno alla coppia*, Milano, Cortina. Citato da Cerutti et al. 2004 (op. cit.).

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review*, 3(3), 193-209.

- Basile, G., Quadrana, L., & Monniello, G. (2009). Alessitimia e disturbi di personalità in adolescenza. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 76(3), 1000-1019.
- Bastin, G., (1963). *Le tecniche sociometriche*. Società Editrice Internazionale, Torino.
- Baungartner, E., Bombi, A.S., (2005). *Bambini insieme: intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*. Bari: Laterza, 2005.
- Barbaranelli, C., Natali, E. (2011). *I test psicologici: teorie e modelli psicometrici*. Roma, Carocci 2011.
- Bégin, G. (1986). Sociometric status and social interaction: Are the neglected children socially less active?. *Perceptual and motor skills*, 63(2), 823-830.
- Berger, J., Cohen, B. P., & Zelditch Jr, M. (2015). *Status characteristics and expectation states*.
- Berkowitz, L. (1993.) Towards a general theory of anger and emotional aggression: Implications of the cognitive-neoassociationistic perspective for the analysis of anger and other emotions. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Advances in social cognition, Vol. 6. Perspectives on anger and emotion*. 1-46.
- Bierman, K. L. (2004). Il bambino rifiutato dai compagni. *Trento: Erickson*.
- Bilello, M., Casiglia, A.C., Lo Coco, A., Miceli, S., (1995). Il ruolo sociale nelle relazioni tra pari. *Età evolutiva*. 1995 50/2.
- Bion W. (1943-1952) *Esperienze nei Gruppi*, Armando, Roma, 1976
- Blos, P. (1962), *L'adolescenza, una prospettiva psicoanalitica*, Milano, Franco Angeli.
- Block J.H. (1983), Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures, *Child development*, Vol. 54, No. 6 (Dec., 1983), pp. 1335-1354.
- Blos P. (1963), in Sandler J., Dare C., Holder A. *Il paziente e l'analista. I fondamenti del processo psicoanalitico*.
- Blos P. (1967) , The Second Individuation Process of Adolescence, *The Psychoanalytic Study of the Child* , Volume 22, 1967 - Issue 1
- Blos P. (1979) , *The adolescent passage*, International Universities Press Inc, 1979.
- Bondü, R., Krahé, B. (2015). Links of justice and rejection sensitivity with aggression in childhood and adolescence. *Aggressive behavior*. Vol 41(4), Jul-Aug, 2015, 353-368.
- Bonino, S., Lo Coco, A., Tani F. *Empatia, i processi di condivisione delle emozioni*. Giunti, 1998.
- Bonney, M.E. (1947). Popular and unpopular children: a sociometric study. *Sociometry Monographs*, citato da Bastin G. (1963), *Le tecniche sociometriche*, Torino, Società Editrice Internazionale, Torino.
- Bosi, R., Zavattini, G.C. (1982). La preadolescenza nella letteratura psicoanalitica. *Neuropsichiatria infantile*, 1982.

- Bower, J.M., Van Kraayenoord, C., Carrol A. (2015), Building social connectedness in schools: Australian teacher's perspectives, *International Journal of Research*. 70, 2015, 101-109.
- Bressi, C., Taylor, G., Parker J., Bressi, S. (1996). Cross validation of the factor structure of the 20-item Toronto Alexithymia Scale: An Italian multicenter study. *Journal of Psychosomatic Research*. 41, Issue 6, December 1996, Pages 551-559.
- Brunel, M. L., Dupuy-Walker, L., & Schleifer, M. (1989). Teachers' predictive capacity and empathy in relation to children's self-concept. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 226-241.
- Bush, E.S., Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating process. *Developmental Psychology*. 2001, 4, 550-560.
- Buber, M. (1959). *Il principio dialogico*, Il principio dialogico. Milano, Edizioni di Comunità, 1959.
- Rieffe, C., & Camodeca, M. (2016). Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles. *British journal of developmental psychology*, 34(3), 340-353.
- Camodeca, M., & Rieffe, C. (2013). Validation of the Italian emotion awareness questionnaire for children and adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 402–409.
- Cantrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53(6), 884.
- Campbell, J. (2002). Agreeableness, Extraversion, and Peer Relations in Early Adolescence: Winning Friends and Deflecting Aggression. *Journal of Research in Personality*. 36, 224–251.
- Caprara G.V., Kanacri B.P.L., Zuffiano A., Pastorelli C., (2015) Why and How to Promote Adolescents' Prosocial Behaviors: Direct, Mediated and Moderated Effects of the CEPIDEA School-Based Program, *Journal of Youth Adolescence* (2015) 44:2211–2229.
- Caprara, G.V., Gennaro, A. (1994). Il movimento dei BIG FIVE: cinque grandi fattori per descrivere le personalità, *Psicologia della personalità*, 1999, Bologna, Il Mulino, 342-353.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni L., Perugini M., (1993), The “big five questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model, *Personality and Individual Differences*, Volume 15, Issue 3, September 1993, Pages 281-288
- Caprara, G.V., Barbaranelli C., Borgogni L., Vecchione M. (2008). BFQ-2, Manuale, Giunti, O.S.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rabasca, A., Pastorelli, C., (1998). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood, *Personality and Individual Differences*. 34, 4, March 2003, 645-664.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C., (1993). La nomina dei pari come predittore delle forme di adattamento e disadattamento nella prima adolescenza. *Età evolutiva*. 1993, 44, 86-93.
- Caprara, G.V., Gerbino, M.,(2001). Autoefficacia emotiva: la capacità di regolare e di esprimere quella positiva, in G.V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Trento Erickson.

Carlson, C.L., Lahey, B.B., Neeper, R. (1984). Peer assessment of the social behavior of accepted, rejected and neglected children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 12 (2), Jun, 187-198. Citati da Newcomb et al. 1993, op. cit. .

Cavalli, A., De Lillo, A. (1992). (a cura di). *Giovani anni 90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna, Il Mulino, Bologna, 1992.)

Carli, R., Mosca, A. (1980). *Gruppo e istituzioni a scuola*. Torino, Boringhieri.

Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Ferguson, L., Gariépy, J.L. (1989). Growth and aggression: childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*. 25(2), Mar 1989, 320-330.

Charmet, P.G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Raffaello Cortina, 2000.

Cerutti, R., Lucarelli, L., Mayer, R., Lo Bosco, M., Mortali, M. (1996). Aspetti fenomenici del disadattamento scolastico in preadolescenza. *Giornale di Neuropsichiatria Dell'Età Evolutiva*. 16.

Cerutti, R., Lucarelli, L., Mayer, R., Lo Bosco, M., Poli R. (1999). Aspetti fenomenici del disadattamento scolastico e indicatori di rischio psicopatologico in adolescenti di sesso femminile. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*. 66.

Cerutti, R., Carbone, P., Poli, R. (2004). *Adolescenza e disagio*, Edizioni Kappa, pag. 34.

Cerutti, R., Manca M. (2008). *I comportamenti aggressivi. Percorsi evolutivi e rischio psicopatologico*. Edizioni Kappa, Roma.

Cillessen, T., & Ferguson, T. J. (1989). Self-perpetuation processes in children's peer relationships. In *Social competence in developmental perspective* (pp. 203-221). Springer, Dordrecht.

Cillessen, A.H.N., De BruYn, E.H. (2008). Leisure activity preferences and perceived popularity in early adolescence. *Journal of Leisure Research*, 40, (3), 442-457.

Cillessen, A.H.N., Bukowsky, W.M., Haselager, G.J.T. (2000). Stability of sociometric status, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 88, 75-93.

Coie J.D., Dodge K.A., Coppotelli H., (1982), Dimension e Types of social status: a cross-age prospective, *Developmental Psychology*. 18, 557-569.

Coie, J.D., Dodge, K.A. (1983). Continuities and Changes in Children's Social Status: A Five-Year Longitudinal Study. In *Merrill-Palmer Quarterly* 29 (3), Invitational Issue: Popular, Rejected, and Neglected Children: Their Social Behavior and Social Reasoning (July 1983), 261-282

Coie, J.D., Dodge, K.A., Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. in *Peer rejection in childhood*. Asher, S. R.; Coie, J.D.; Publisher: Cambridge University Press; 1990, 17-59.

Coie, C., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J., Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder, *Development and Psychopathology*, 7, 697-713.

Coie, J.D. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behavior. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.) *Decade of behavior. Children's peer relations: From development to intervention*, pp. 243-267.

- Corsano, P. (1999). *Bambini che amano stare da soli*. McGraw-Hill libri, Italia. Citato da Di Norcia 2006. op cit.
- Crocetti, E., Rubini, M., Meeus, W., (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31 (2), April 2008, 207-222.
- Coie, J.D., Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups, *Child development*. 54 (6), Dec 1983, 1400-1416.
- Comte. A. (1899). *Les principes d'une sociologie objective*. Ballière.
- Coleman, J. C., Handry, L.B. (1990). *The nature of adolescence*. Routledge.
- Coplan, R.J., Findlay, L.C., Nelson, L.J. (2004). Characteristics of Preschoolers with Lower Perceived Competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*. August 2004, 32 (4), 399–408.
- Crick N.R. , Grotpeter J.K. (1996) Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression, *Development and psychopathology*, Volume 8, Issue 2 , Spring 1996 , pp. 367-380
- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs [P&W, SR&B]. *Behavioral and Brain sciences*, 1(4), 568-570.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44, 113–126.
- Dedrick, R.F., Greenberg, P.E., Friedman, R.M. (1997). Testing the Structure of the Child Behavior Checklist/4-18 Using Confirmatory Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 1997.
- De Groot, A., Koot, H.M., e Verhulst, F.C. (1994). Cross-cultural generalizability of the Child Behavior Checklist cross-informant syndromes. *Psychological Assessment*. 6(3), Sept 1994, 225-230.
- De Luca, J. (2015), Bulli per caso e per necessità. *Gli Argonauti, Psicoanalisi e Società*. 146, settembre 2015.
- De Rosier, M., Kupersmidt, J.B., Patterson, C.J. (1994), Children's Academic and Behavioral Adjustment as a Function of the Chronicity and Proximity of Peer Rejection. *Child Development*, 65 (6), 1994, 1799-1813.
- De Stasio, S., Rappazzo, M.C., et al. (2013). L'accettazione sociale in classe. in *Psicologia dell'Educazione*. 2013, 1.
- Di Norcia, A. (2006), *Valutare la competenza sociale dei bambini*, Armando. 2006. Pag. 16.
- Di Trani, M., Tomasetti, N., Bonadies, M., Capozzi, F., De Gennaro L., Presaghi F., Solano L. (2009). Un questionario italiano per l'Alessitimia in età evolutiva: struttura fattoriale e attendibilità. *Psicologia della Salute*. 2009 /2. Franco Angeli.

- Di Trani. M., Tomasetti. N., Romani. M., Capozzi. F., Levi G., L., Solano L. (2009). Alexithymia: internalizing, externalizing and obsessive compulsive symptomatology in pre-adolescence, 2012 /2. Franco Angeli.
- Dodge, K.A., (1983), Behavioral antecedents of peer social status. *Children Development*. V. 54 (6), Dec 1983, 1386-1399.
- Erikson, E. H. (1968). *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1974.
- Edelman, G. (1988). *Topobiologia. Introduzione All'embriologia molecolare*. Torino, Boringhieri.
- Edwards, R., Manstead, A.S.R., Mac Donalds, C.J. (1984). The relationship between children's social status and ability to recognize facial expression of emotions. *European Journal of Social Psychology*, 14(2), Apr-Jun, 1984 pp. 235-238.
- Espelage, D.L. Holt, M.K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*. 2:2-3, 123-142, 2001.
- Feinstein, S.C., Giovacchini, P.L. (1985), *Psichiatria dell'adolescente*, Armando, Roma, 1985.
- Feshbach, N.D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*. 15(3), 249-258.
- Fonagy, P., Target, M. (1993-200). *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano. Cortina, 2001.
- Fonagy, P. (2001). *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*. Milano Cortina, 2002. Citato da Monniello e Quadrana, op. cit.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2002). *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*. Raffaello Cortina, Milano.
- Fonzi, A., Ciucci, E., Berti, C., Brighi A. (1996). Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola. *Età evolutiva* 53.
- Fonzi, A., Menesini, E. (1993). Variabile contestuale e modalità di interazione di bambini popolari e rifiutati, *Età evolutiva*. 144.
- Formella, Z., Ricci A. (2010). *Il disagio adolescenziale. Tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*. Las, Roma.
- Frigerio, A., Cattaneo, C., Cataldo M.G., Schiatti A., Molteni M., Battaglia M. (2004), Behavioral and emotional problems among Italian children aged 4 to 18 years as reported by parents and teachers. *European Journal of Psychiatric Assessment*. 20 (2), 124-33.
- Frigerio, A., Rucci, P., Goodman, R., Ammaniti, M. (2009). Prevalence and correlates of mental disorders among adolescents in Italy: the Prisma study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, April 2009, 18 (4), 217-226.
- Freud, A. (1936), *L'Io e meccanismi di difesa*, Giunti, Firenze.
- Furstenau, P., (1972), "Contribution à la psychanalyse de Fècole en tant qu'institution", in *Pédagogie, institution ou mise en condition*, Maspéro, Paris. Citato da Carli R., Mosca A., (1980), *Gruppo e istituzioni a scuola*, Boringhieri, Torino.

- Gallese, V., Keysers, C., Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basic of social cognition. *Trends Cognitive Science*. 8, 396-403. Citato da Monniello e Quadrana, op cit.
- Gardner, H., (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Gerard, J.M., Buehler, C., (2004). Cumulative Environmental Risk and Youth Maladjustment: The Role of Youth Attributes, *Child Development*. 75 (6). Nov-Dec 2004 pp. 1832-1849.
- Goutaudier, N. et al. (2015). Tratti psicologici e prosocialità: il ruolo mediatore dell'empatia. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. Vol 63 (5), Aug, 2015. 310-316.
- Gergely, G., Watson, J.S., (2013), Infants may use contingency analysis to estimate environmental states: An evolutionary, life-history perspective. *Child Development Perspectives*, 7(2), Jun, 2013 pp. 115-120.
- Gilly, M. (1980), Maitre-élève. Rôles istitutionnels et représentations: Paris: *Presses Universitaires de France*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books, New York.
- Grigorenko, E.L. Geiser, C., Slobodskaya, H.R., Francis, D.J. (2010). Cross-Informant Symptoms From CBCL, TRF, and YSR: Trait and Method Variance in a Normative Sample of Russian Youths. *Psychological Assessment*. 2010. American Psychological Association. 22 (4), 893–911.
- Giedd, J., Blumenthal, J., Jeffries, O. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*. 2 (10), 861-863.
- Gronlund, N.E. (1959). Relationship between the sociometric status of pupils and teachers' preferences for or against having them in class. *Sociometry*.
- Gujers, A.E., Caouette, J.D. et al. (2014). Will they like me? Adolescents' emotional responses to peer evaluation. *International Journal of Behavioral Development*. March (38) 2, 155-163.
- Harris P.L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Cambridge, US: Basil Blackwell.
- Hartup, W.W. (1995). The Three Faces of Friendship. *Social cognition and social development*. 12 (4).
- Heubeck, B. G. (2000). Cross-cultural generalizability of CBCL syndrome across three continents: From the USA and Holland to Australia. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 28, 439–450.
- Horney. K. (1945). *I nostri conflitti interni*. Bompiani, Milano, citata da Newcomb et al. 1993, op. cit..
- Howlin, P., Baron, Cohen, S., Hadwin J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide for teachers and parents*. Wiley ed. .
- Huang, H., Su Y. (2014). Peer acceptance among Chinese adolescents: The role of emotional empathy, cognitive empathy and gender. *International Journal of Psychology*. 49(5), Oct, 2014, 420-424.

- Huston, A.C., Alvarez, M. (1990). The socialization context of gender role development in early adolescence. In R. Montemayor, G.R. Adams e T.P. Gullotta (eds) *From Childhood to adolescence*, Newbury Park.
- Hymel, S., (1986). Interpretation of peer Behavior: Affective Bias in Childhood and Adolescence, *Child Development*, Vol 57 (2) Apr 1986) pp.431-445.
- Hymel. S., Swearer S.M. (2015). Four decades of research on school bullying: an introduction, *American Psychologist* 70 (4), 293-299.
- Jacobone, N. (1998), *Il gruppo classe e dinamiche di gruppo*. in Giorgi F. *Adolescenza e rischio*, 1998, Franco Angeli, Milano.
- Jeammet, P. (1992). *Psicopatologia dell'adolescenza*. Borla, Roma, 1992.
- Jellesma, F.C., Rieffe, C., Terwogt, M.M., (2007). The Somatic Complaint List: Validation of a self-report questionnaire assessing somatic complaints in children. *Journal of Psychosomatic Research*, October 2007 63 (4) 399–40.
- Jensen Campbell, L.A., Malcom, K.T. (2007). The Importance of Conscientiousness in Adolescent Interpersonal Relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*. March 33: 368-383.
- Jensen-Campbell L.A., et al. (2002). Agreeableness, Extraversion, and Peer Relations in Early Adolescence: Winning Friends and Deflecting Aggression, of *Research in Personality* 36, 224–251.
- Kernberg P., Weiner A. (2001). *I disturbi di personalità nei bambini e negli adolescenti*. Giovanni Fioriti Ed. Roma, 2001.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Harpercollins, England, 1881.
- Kohut, E. (1978). *La ricerca del Sé*, Boringhieri, Roma.
- Ladd, G.W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child development*. September/October, 2003, 74, (5), 1344-1367.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relationships and socialcompetence: A century of progress*. New Haven, CT: *Yale University Press*.
- Ladd, G.W. (2006), Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: an examination of four predictive models. *Child development*, July/August, 2006, 77(4), 822-846.
- La Ferlita, V., Bonadies, M., Solano, L., De Gennaro, L., Gonini, P., (2007). Alessitimia e adolescenza: studio preliminare di validazione della TAS-20 su un campione di 360 adolescenti italiani. *Infanzia e Adolescenza*. 6 (3).
- La Fontana K.M., Cillessen A.H.N., (2002), Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental psychology*, , Vol 38(5), Sep, 2002, pp. 635-647.
- La Freniere, P., Charlesworth, W.R. (1983). Dominance, Friendship, and resource utilization in preschool children's groups. *Ethology and Sociobiology*. 1983, 4,(3) 175-186.

- Laghi, F., Baiocco, R., D'Alessio, M., Provenzano, L. (2005). *Adolescenza, Tra Rischi e Risorse*. Edizioni Carlo Amore Editore.
- Laird, R.D., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A. Criss, M.M. (2001). Antecedents and Behavior-Problem Outcomes of Parental Monitoring and Psychological Control in Early Adolescence. *Child development*. 72 (2), Mar-Apr 2001, 583-598.
- Laird, R.D., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A. (2003). Parents' Monitoring-Relevant Knowledge and Adolescents' Delinquent Behavior: Evidence of Correlate, Developmental Changes and Reciprocal Influences. *Child development*. 74 (3), May, 752-768.
- Laufer, E., Laufer, M. (1986). *Adolescenza e Breakdown evolutivo*. Bollati Boringhieri Torino, 1986.
- Lawson, J.J.J. (1982). Social influence, social status, and conformity in early adolescence: An exploratory investigation. *Dissertation Abstracts International*, Vol 42(1-B), Jul, 1981. 379.
- Leese A.M., Musgrove K.T., Axelrod J.L., (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance, *Social Development*, Vol 11(4), 2002 pp. 508-533.
- Leman, T.B., Solomon, R.L. (1952). Group characteristic as revealed in sociometric patterns and personality ratings. *Sociometry*. 15, 1952.
- Linan, R. (2000). *I of the Vortex*, Cambridge, MITpress, citato da Monniello e Quadrana op cit.
- Lutte, G. (1980). *La condizione giovanile. Introduzione critica alla psicologia degli adolescenti e dei giovani*. Cooperativa centro di documentazione, Pistoia.
- Maccoby, M., Jacklin, C.N. (2008). Sex differences in aggression: a reponder eand reprise. *Child Development*. 51.
- Mancini, G., Andrei, F., Mazzoni, E., Biolcati, R., Baldaro, B., Trombini, E. (2017). Trait emotional intelligence, peer nominations, and scholastic achievement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 59, 129-133.
- Lahaye, M., Luminet, O., Nady Van Broeck, N, Eddy Bodart, E., Mikolajczak M. (2009). Psychometric Properties of the Emotion Awareness Questionnaire for Children in a French-Speaking Population, , Vol. 92, 2010 - Issue 4
- Marcia, J.E. (1980). *Handbook of adolescent psychology*. Wiley, New York.
- Marcia, J.E. (1994). The empirical study of ego identity. In Bosma, H.A., Graafsma T.L.G., Grotevant, H.D. & De Levita, D.J. (Eds.), Sage focus editions. 172. *Identity and development: An interdisciplinary approac*.
- Marhaba, S. (1974). *Guida alla sociometria nella scuola*. Giunti Barbera, Firenze.
- Marryat, L., Thompson, L., Minnis, H., & Wilson, P. (2014). Associations between social isolation, pro-social behaviour and emotional development in preschool aged children: a population based survey of kindergarten staff. *BMC psychology*, 2(1), 44.
- Mavroveli, S., Petrides K. V., Sangareau, Y., I., Furnham, A., (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*. 79, 259-272.

- McGivern, R.F., Andersen, J., Byrd, D., Mutter, K.L., Reilly, J., (2002). Cognitive efficiency on a match to sample task decreases at the onset of puberty in children. *Brain and Cognition*. 50 (1), 73-89.
- Mead. M (1928). *Coming of age in Samoa*. William Morrow Company.
- Mead. M (1974). Adolescence in Primitive and Modern Society. *Education*, 1974.
- Meltzer, D., & Harris, M. (1978). *Quaderni di psicoterapia infantile 1*. Borla.
- Menesini E. (1999) Relazioni tra coetanei in età scolare: processi evolutivi e fattori di rischio. Una rassegna di studi. *Psicologia Clinica e dello Sviluppo*. 1, 5-36.
- Meijs, N., Cillessen, A.H.N., Sholte, R.H.J., Seger, E. (2008). Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity. *Journal of Youth and Adolescence*. 39 January 2010, 62-72.
- Mill, C.R. (1953), Personality patterns of sociometrically selected and sociometrically rejected male college students, *Sociometry*, 1953.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M., Silva, P.A. (2001), *Sex Differences in Antisocial Behaviour: Conduct Disorder, Delinquency and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*, Cambridge, UK,
- Monniello, G., & Quadrana, L. (2010). *Neuroscienze e mente adolescente*. Magi.
- Montuschi, F., Palmonari, A. (2006). *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro.*, EDB.
- Moreno, J.L. (1953). Who shall survive? Trad. *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociogramma*, Milano, Etas Kompass, 1964.
- Moriarty, M., Stought, C., Tidmarsh, P., Eger, D., Dennison, S., (2001). Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending. *Journal of Adolescence*. 24 743–751.
- Nelson, D.A., Robinson, C.C., Hart, C.H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, 16 (2), Apr, 2005. Special Issue: Relational Aggression During Early Childhood. pp. 115-139.
- Nelson, D.A., Robinson, C.C., Albano, A.D., Marshall, S.J. (2009). Italian Preschoolers' Peer-status Linkages with Sociability and Subtypes of Aggression and Victimization. *Social Development*. 19 (4), 2010.
- Newcomb, F. & Bukowski W M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*. 55, 1434-1447.
- Newcomb, A.F., Bukowsky, W.M., Pattee, L. (1993). Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*. 1993, 113 (1), 99-128.
- Newcomer, P.L., Barembaum, E.M. e Bryant, B. R. (1994). Depression and Anxiety in Youth Scale, *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1999, 17, 58.
- Northaway, M.L., Wigdor, B.T. (1947). Rorschach patterns related to the sociometric status of school children. *Sociometry*. 10, Pagg 186-189. Citati da Bastin 1961.

- Nortway, M. (1964). *Sociologia scolastica*. La Nuova Italia, Roma.
- Novelletto, A. (2009). *L'adolescente, una prospettiva psicoanalitica*. Astrolabio, Roma.
- Novelletto, A. (1981). Introduzione al concetto di Se'. *Neuropsichiatria Infantile*. 1981, fasc 240-241, pp. 553-576.
- Ollendick, T. H., Weist, MD., Borden, M., Greene, M.C., Ross, W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 60 (1), Feb, 1992, 80-87.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare Forskning om skolmobbing*. tr. it. *L'aggressività nella scuola, prevaricatori e vittime*. Bulzoni, Roma, 1983.
- Ostberg, V., (2003). Children in classrooms: peer status, status distribution and mental well-being, *Social Science & Medicine*. 56 (1) January 2003, 17-29.
- Palmonari, A., Sarchielli, A. (1997). Evoluzione degli studi sull'adolescenza, in A. Palmonari (a cura di). *Psicologia dell'adolescenza*. Il mulino, 1997.
- Paolicchi, P. (2003). *Verso l'identità: identità e sviluppo morale nell'adolescenza*. SEU, Pisa.
- Park, L.E., Pinkus, R.T. (2009). Interpersonal effects of Appearance-based Rejection Sensitivity, *Journal of Research in Personality*, 43, 602–612.
- Parker, J.G., Asher, S.R., (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk? *Psychological bulletin*. 102 (3) 357-389.
- Parkhurst, J.T., Asher, S.R. (1992), Peer Rejection in Middle School: Subgroup Differences in Behavior, Loneliness, and Interpersonal Concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.
- Pastorelli, C., (1994). Valutazione dei pari, In Silvia Bonino (a cura di), *Dizionario di Psicologia dello Sviluppo*, Torino, Einaudi 771-775.
- Pastorelli, C., Baumgartner, E., (2005). L'andamento di sviluppo del rifiuto dei pari: correlati ed esiti in adolescenza. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*. 98, febbraio 2011.
- Pastorelli, C., Baumgartner, E. (2011). L'andamento di sviluppo del rifiuto dei pari: correlati ed esiti in adolescenza. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*. 98, febbraio.
- Pedhazur, E.J., Pedhazur, L. (1991). *Measurement design and analysis: An integrated approach*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Petrides, K.V., Frederickson, N., Furnham, A., (2004). The role of Trait Emotional Intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*. 36, (2) 277-293.
- Petrides, K.V., Vernon, P.A., Schermer, J.A., (2011). Trait Emotional Intelligence and the Dark Triad Traits of Personality. *Twin Research and Human Genetics*. 14 (1), 35–41.
- Petter, G. (1968). *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*. La Nuova Italia. 1990. Pag. 55.

- Pettit, G.S., Dodge, K.A., Clawson, M.A. Bates, J.E. (1996). Stability and Change in Peer-Rejected status: The Role of Child Behavior, parenting, and Family Ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*. 42 (2) April 96, 267-294.
- Phares, V., Compas, B.E., Howel, D.C. (1989). Perspectives on child behavior problems: Comparisons of children's self-reports with parent and teacher reports. *Psychological Assessment*, 1(1), 68-71.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino, Einaudi, 1967.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*. 51, 40-7.
- Pignatti, B., Menesini, E., Melan, E., (2003). Potenziare le competenze emotive, sociali e relazionali nella scuola. In Menesini E. (a cura di), *Bullismo: le azioni efficaci nella scuola*. Erickson, Trento, 93.
- Ponzo, E. (1967), *L'acculturazione dei popoli primitivi: Contributo psicologico*. Bulzoni, Roma.
- Reboul, A. (2006). Hot theories of meaning: the link between language and theory of mind. *Mind & Language*, 21(5), Nov, 2006, 587-596. Publisher: Blackwell Publishing.
- Rieffe, C. et al, (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*. 43, 95–105.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Juan, E., Adrián, J.E. Górriz, A.B. (2009). Somatic complaints, mood states, and emotional awareness in adolescents. *Psicothema*, 21(3), 459-464.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Terwogt M.M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: factorial and concurrent validation results". *Personality and Individual Differences*, 40, 123-133.
- Rosanna, E. (1984). La "Prima Adolescenza": problemi e prospettive. Analisi sociologica. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 2, 207-232.
- Rubin, K.H., Daniels Beirness, T., (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and Grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*. 29(3), Jul, 337-351. Wayne State University Press.
- Rubin, K.H., LeMare, L.J., Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection, in Asher, S.R., Coie, J.D. *Peer rejection in Childhood*. Publisher: Cambridge University Press; 1990, pp. 217-249.
- Rubin, K.H., LeMare L.J., Hymel S., Rowden L. (1990). *Child development*. 61(6) (Dec., 1990), 2004-2021.
- Sabatini, R., (2000). *Malessere giovanile e sistema formativo*. Comune di Roma, Assessorato alle Politiche Sociali. Collana I Servizi Sociali. 48-49.
- Senín-Calderón, C., Rodríguez-Testal, J. F., Perona-Garcelán, S. Perpiñá, C. (2017), Body image and adolescence: A behavioral impairment model. *Psychiatry Research*, 248, Feb, 121-126. Publisher: Elsevier Science;
- Schacter, H.L., White, S.J., Chang, V.Y., Juvonen, J. (2014). "Why Me?": Characterological self-blame and continued victimization in the first year of middle school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 44:3, 446-455.

- Scholte, R., Van Aken, M., Van Lieshout, C. (1997). Adolescent personality factors in self ratings and peer nominations and their prediction on peer acceptance and peer rejection. *Journal of personality assessment*. 69/3, 534-554.
- Shore, R. (2005). *La regolazione degli affetti e la riparazione del sé*. Roma. Astrolabio.
- Sharpe, S., Smith, P.K. (1994), *Bulli e prepotenti nella scuola*. Erickson, Trento.
- Schneider, B.H., Clegg, M.R., Byrne, B.M. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, Vol 81(1), Mar. 48-56.
- Steinberg, L., (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*. 9 (2), February 2005, 69-74.
- Tallandini, M.A., Dario, P., Di Blas, L. (2002). Bambine e bambini a confronto sul tema dell'aggressività, *Età evolutiva*, 73, Oct, pp. 78-84.
- Thompson, G.G., Powell, M. (1951), An investigation of rating scale approach to the measurement of social status. *Educational and Psychological Measurement*. 11, citati da Bastin 1961.
- Tomada, G. (2002). Disagio scolastico e bambini senza amici, *Età evolutiva*, 71. 2002.
- Tomada, G., Domini, P.D., Cherici, S., Salina, A., Tonci, E. (2008). I bambini che a scuola se ne stanno da soli senza far niente piacciono ai compagni? Uno studio sul comportamento reticente in età prescolare. *Età Evolutiva*. 89, Feb, 85-93.
- Van De Shoot, R., Meeus, W., Keijsers, L. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child development*. 85(3), May-Jun, 2014, pag.1320.
- Velicogna, C., Patrocchi, R., Cioffi, R. (2005). Test dell'Ansia e della Depressione nell'infanzia e nell'adolescenza (TAD): uno studio sulle differenze di genere. *Psychofenia*. 7 (12), 35-50.
- Villanueva, L., Górriz, A.B., Gascó, V.P., González, R. (2014). The role of emotion awareness and mood: Somatic complaints and social adjustment in late childhood, *Psychology. Health and Medicine*. (2015) 20 (4).
- Visser, T.A.W., Ohan, J L., Whittle, S., Yücel, M., Simmons, J.G., Allen, N. B., (2014). Sex differences in structural brain asymmetry predict overt aggression in early adolescents. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 9(4), Apr, 2014, 553-560.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *Journal of genetic psychology*. 2009, dec, 170 (4), 339-58.
- Waters E., Sroufe L.A., (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*. 3(1), Mar, 79-97.
- Waters, E., Sroufe, L.A., (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*. 3, 79-97.
- Wentzel, K. R (2003) Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study, *The Journal of Early Adolescence*. Vol 23(1), Feb, 2003. pp. 5-28.
- Winnicott, D. (1965), *Sviluppo affettivo ed ambiente*, Armando, 1974, Roma.

- Winnicott, D. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, 2005, Roma.
- Wood, J.J., Cowan, P.A., Baker, B.L. (2002). Behavior Problems and Peer Rejection in Preschool Boys and Girls. *The Journal of Genetic Psychology*. 163 (1), 2002.
- Xin, Z. (2004). The Differences of Social Anxiety of Adolescents with Different Sociometric Status. *Chinese Mental health Journal*, 18(4), 231-232.
- Younger, A. J., & Boyko, K. A. (1987). Aggression and withdrawal as social schemas underlying children's peer perceptions. *Child Development*. 58, 1094–1100.
- Younger, A. J., Gentile, C., & Burgess, K. B. (1993). Children's perceptions of social withdrawal: changes across age. In K. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. (215 – 235). Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum
- Yurgelun-Todd, D. A., & Killgore, W. D. (2006). Fear-related activity in the prefrontal cortex increases with age during adolescence: a preliminary fMRI study. *Neuroscience letters*, 406(3), 194-199.
- Zappulla, C., Lo Coco, A. (2000). L'isolamento sociale nell'infanzia. *Psicologia clinica dello sviluppo*. 2000 - rivisteweb.it
- Zappulla, C., (2003). Il disadattamento nell'infanzia: il caso dell'isolamento sociale. *Eta' evolutiva*. 2008, 76, pag 126.
- Zavala, M.A., Valadez, M.D. Vargas, M.C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 6(2), Sep, 2008 Special Issue: Emotional intelligence and education. 319-338.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.
- Zimmer- Gembeck, M. J. (2015). Emotional sensitivity before and after coping with rejection: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 41, 28-37.