

Emozioni in Gioco: regolazione emotiva e tecniche di intervento nell'infanzia

Barbara Renzetti¹ e Glenda Tripicchio¹

¹Psicologa, Psicoterapeuta. Equipe per l'Età Evolutiva APC-SPC Roma

Riassunto

Gli studi psicologici hanno evidenziato il ruolo che le emozioni, se adeguatamente regolate e modulate, possono avere nel favorire i processi decisionali oltre che nel migliorare l'interazione sociale ed il benessere individuale. Regolare le emozioni significa modularne la forma o mitigarne l'urgenza al fine di renderle funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi e di rispondere alle richieste dell'ambiente in maniera flessibile ed adattiva. La regolazione affettiva è l'insieme dei processi attraverso i quali l'individuo influenza le emozioni che prova, quando le prova, in che modo le prova e come le esprime.

Nel presente lavoro ci si propone di ripercorrere brevemente le tappe di sviluppo naturali della regolazione dell'esperienza e dell'espressione emotiva a partire dai processi di co-regolazione che caratterizzano la diade madre-bambino, fino ad arrivare al periodo prescolare e scolare. Si accennerà al rapporto esistente tra regolazione delle emozioni e lo sviluppo sociale del bambino da un lato e ai processi di socializzazione emotiva nel contesto familiare dall'altro. In conseguenza a ciò, verrà presa in considerazione la capacità di regolazione emotiva in bambini che presentano particolari disturbi psicopatologici e lo sviluppo della capacità di regolazione in contesti maltrattanti. Verranno infine considerate alcune modalità di intervento finalizzate al recupero di una regolazione emotiva efficace e funzionale.

Summary

Psychological researches have highlighted the role that emotions, if properly regulated and modulated, have in supporting decisional processes and in improving social interaction and individual well-being.

Emotional regulation consists in modulating its shape or lightening the urgency in order to make it functional for one's own goals and to respond flexibly and in an adaptive way to the environment requests.

Emotional regulation is the whole of processes through which an individual influences the emotions he is feeling, when he feels them, the way he feels them and how he expresses them.

The present study aims to briefly go through the natural development stages of experience regulation and emotional expression, starting from co-regulation processes of child-mother dyad, up to pre-school and school age.

We shall briefly mention the relation between emotional regulation and child social development on one side, and emotional socialization processes in a family context on the other side.

Following, we examine the emotional regulation skills in children with particular psychological disorders and regulation competences development in a maltreating context.

Finally, some intervention procedures aimed to the rehabilitation of an effective and functional emotional regulation will be examined.

Introduzione

Nella cultura occidentale prevale l'idea che le emozioni vadano controllate dalla ragione affinché non interferiscano con il comportamento socialmente corretto e desiderabile. Gli studi psicologici sulle emozioni hanno messo in evidenza invece come esse favoriscano i processi decisionali e le azioni umane e ne hanno sottolineato l'intrinseca regolabilità, supportando empiricamente l'assunto aristotelico secondo cui le emozioni, se adeguatamente modulate, migliorano l'interazione sociale ed il benessere individuale.

L'analisi psicologica ha messo in luce, in particolare, che le emozioni che noi sperimentiamo e manifestiamo sono l'esito di un processo per la maggior parte inconsapevole di autoregolazione che modula la natura, l'intensità, le manifestazioni delle emozioni. Tale processo è, per alcuni versi, da attribuire al funzionamento bio-psicologico dell'organismo (Grossi, Trojano, 2002), per altri da ricercare nelle regole affettive proprie di ogni società (Ekman e Friesen, 1975). Tuttavia, le persone possono modificare le proprie emozioni anche in maniera cosciente e volontaria al fine di renderle conformi e funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi ed interessi (Castelfranchi, Mancini e Miceli, 2002).

Le emozioni esercitano per alcuni versi, un potere coercitivo, nel senso che ci segnalano cosa è rilevante nell'immediato per i nostri interessi e mobilitano le risorse dell'organismo verso quest'oggetto. Capita, tuttavia, che il fine emozionale sia in conflitto con un'altra gerarchia di scopi, ovvero la valenza affettiva può non essere congruente con la ricerca di una gratificazione e l'evitamento del dolore. Regolare le emozioni significa modularne la forma o mitigarne l'urgenza rispondendo alle richieste dell'ambiente in maniera flessibile ed adattiva (Matarazzo e Zammuner 2009). La regolazione affettiva è l'insieme dei processi attraverso i quali l'individuo influenza le emozioni che prova, quando le prova, in che modo le prova e come esprime tali emozioni (Gross, 1999).

Il percorso di sviluppo: l'ontogenesi della regolazione emotiva

La capacità di modulare e modificare l'andamento dell'esperienza emotiva è il risultato di un processo multicomponentiale che si articola a diversi livelli e che coinvolge i fattori temperamentali e relazionali, le capacità cognitive di base (implicate nel riconoscimento e nell'etichettamento) fino ad arrivare alla

meta cognizione, che implica la consapevolezza esplicita di vere e proprie “strategie” di regolazione. La qualità del funzionamento di ciascun aspetto entra in gioco in momenti diversi del ciclo di vita e comporta una diversa funzionalità del processo di regolazione emotiva.

La capacità di regolazione delle emozioni sembra dunque subire un'evoluzione importante lungo l'intero ciclo di vita. Oggetto del nostro interesse saranno, nello specifico, le tappe di sviluppo infantile.

Strategie di regolazione emotiva nella prima infanzia

Alcuni autori, seppur con approcci differenti, hanno individuato nella relazione madre-bambino il luogo elettivo di apprendimento dei pattern regolatori (Calkins 1994; Fogel 1993; Sroufe 1995; Tronik 1998). Beebe e Lachmann (2002) ritengono il sistema diadico madre-bambino caratterizzato da due differenti processi di regolazione che si influenzano reciprocamente: regolazione interattiva e autoregolazione. Il primo è un processo bidirezionale, che riguarda oltre le emozioni positive anche quelle negative e conflittuali, nel quale i comportamenti di un partner sono contingenti o influenzati da quelli dell'altro. Il processo di autoregolazione, invece, si riferisce alla capacità propria di ogni sistema vivente di auto-organizzarsi controllando il livello di attivazione e l'espressività emozionale.

Le recenti scoperte in ambito neurobiologico supportano tali posizioni mettendo in luce come la co-regolazione, l'intersoggettività e la memoria, implicate in queste prime forme di regolazione, poggino su un substrato organico rappresentato da un particolare tipo di neuroni, “i neuroni specchio”; essi si attivano non solo in corrispondenza dell'esecuzione di un'azione ma anche dell'osservazione della stessa azione compiuta da altri (Rizzolatti e Sinigaglia 2006). In questo modo il bambino in fase preverbale sembrerebbe poter usufruire di un meccanismo di connessione automatica con l'altro che gli consente di regolare l'emotività individuale attraverso la percezione dell'altro.

Secondo quanto proposto da Sroufe (1995), a partire dai primi mesi di vita, l'emozione si definisce attraverso i suoi processi regolatori all'interno dell'interazione faccia a faccia del bambino con la madre. Col tempo da una co-regolazione delle espressioni emotive e delle sequenze di azioni, guidata prevalentemente dal *caregiver*, si passa a forme di regolazione autonoma più mature ma in ogni caso associate alla qualità della disponibilità emotiva del *caregiver*. Questo processo si articola secondo Sroufe (1995) attraverso diverse tappe evolutive.

Da 0-6 mesi la regolazione è guidata completamente dal *caregiver*; tra i 6 e i 12 mesi si può riscontrare una vera intenzionalità comunicativa del bambino che esprime segnali e compie azioni dirette ad uno scopo, partecipando così attivamente alla regolazione diadica delle emozioni. Questo è il periodo nel quale si sviluppa il legame di attaccamento che, secondo Sroufe, rappresenta l'apice della regolazione emozionale diadica, il culmine di tutto lo sviluppo del primo anno ed è messaggero dell'autoregolazione a venire. Dai 12 ai 18 mesi la regolazione è ancora in gran parte eterodiretta, ossia regolata dall'intervento del *caregiver*, ma il bambino inizia a sviluppare la capacità di autoregolare le emozioni in modo

differenziato a seconda dei diversi contesti. L'ultima fase di sviluppo, tra i 18 e i 30 mesi, è caratterizzata dall'inizio della regolazione autonoma: il bambino è in grado di esprimere o modulare le proprie emozioni in modo autonomo anche lontano dallo sguardo dell'adulto. In questo periodo il bambino è in grado di riferirsi a percezioni, desideri e emozioni proprie ed altrui (rabbia, tristezza disgusto, sorpresa, felicità), è in grado di inibire alcuni comportamenti e sviluppa la capacità di regolarne altri di natura non complessa, anche in assenza del genitore (inizio della autoregolazione autonoma).

Dunque, differenze individuali nelle abilità regolatorie sono il prodotto dell'effetto combinato, nei primi tre anni di vita, delle strategie di accudimento del genitore e dei fattori intrinseci deputati all'autoregolazione (componente biologica e temperamentale).

Secondo alcuni autori sembra che esista, già molto precocemente, un linguaggio emotivo attraverso il quale il bambino comunica con gli altri e costituisce così le prime forme di intersoggettività e di attaccamento (Barone 2007; Riva Crugnola 2007).

Grazie ai numerosi e minuziosi studi osservativi che hanno analizzato a livello microanalitico lo scambio espressivo-comunicativo nella diade madre-bambino, è addirittura possibile individuare alcuni indicatori precoci di regolazione, che permettono di ipotizzare la probabile organizzazione futura dell'attaccamento del bambino.

In uno studio di Riva Crugnola e colleghi (2007), per leggere le diverse strategie di regolazione emotiva utilizzate dai bambini di circa un anno di età, si sono analizzate le risposte comportamentali ad episodi di Strange Situation. Il sistema di codifica utilizzato per definire la modalità attraverso cui il bambino organizza la sua richiesta di aiuto regolando le proprie emozioni, prevede l'identificazione di fattori intrinseci (disposizioni interne individuali) o estrinseci (componenti implicate nel processo di caregiving). Dai risultati emerge un uso preponderante dei fattori estrinseci come fonte principale di organizzazione delle strategie regolatorie infantili. Gli autori di questo lavoro propongono, inoltre, una distinzione ulteriore tra l'uso di strategie regolatorie orientate al genitore (eteroregolarie) oppure orientate al sé (autoregolarie). Le prime comprendono il coinvolgimento sociale positivo (comportamenti comunicativi distali rivolti all'adulto quali il riferimento sociale, i gesti referenziali come l'indicare, la condivisione dell'interesse per un oggetto, il segnalare la ricerca di un contatto fisico) e il coinvolgimento sociale negativo (comportamenti comunicativi distali come la protesta o il ritiro). Le strategie regolatorie orientate al sé comprendono, invece, i gesti di autoconforto come la ricerca di contatto orale con parti del proprio corpo o con un oggetto (succhiarsi il pollice, toccarsi). I risultati emersi in questo lavoro sono in linea anche con la letteratura empirica attuale: sembra che i bambini utilizzino strategie regolatorie che sono in accordo con il proprio pattern di attaccamento alla madre.

**STILE DI
ATTACAMENTO**

**STRATEGIE DI
AUTOREGOLAZIONE**

**STRATEGIE DI
ETEROREGOLAZIONE**

SICURO	Più ricorrenti rispetto ai bambini insicuri evitanti (gesti di autoconforto come ad es. succhiare il pollice)	Più ricorrenti rispetto ai bambini insicuri ambivalenti e insicuri evitanti, nella forma del coinvolgimento sociale positivo
INSICURO EVITANTE	Meno ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri ambivalenti Maggior ricorso all'esplorazione dell'ambiente (manipolazione di oggetti)	Meno ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri ambivalenti, nella forma del coinvolgimento sociale sia positivo che negativo
INSICURO AMBIVALENTE	Più ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri evitanti Minor ricorso all'esplorazione dell'ambiente (manipolazione di oggetti)	Più ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri evitanti nella forma del coinvolgimento sociale negativo Meno ricorrenti rispetto ai bambini sicuri nella forma del coinvolgimento sociale positivo

Tabella 1. *Stile di attaccamento e strategie di regolazione emotiva ad un anno di età*. Adattata da Riva Crugnola et al, (2007)

A supporto di quanto detto ci sono anche i recenti lavori di Tronick (2008), nei quali si sottolinea l'esistenza di condotte autoregatorie ed eteroregatorie molto precoci (distogliere lo sguardo da uno stimolo stressante, succhiare il pollice, piangere, vocalizzare per attirare l'attenzione dell'adulto) che si sviluppano in interazione con la funzione regolatoria svolta dal genitore nei confronti delle sue emozioni.

Date queste premesse sembra possibile ipotizzare che l'apprendimento delle prime strategie di regolazione ponga le basi per lo sviluppo, in seguito, di stati emotivi complessi come l'empatia e la capacità di lettura della mente dell'altro (Barone e Bacchini 2009).

Strategie di regolazione emotiva in età prescolare e scolare

Col progredire dell'età, l'influenza dei fattori intrinseci nella regolazione emotiva diminuisce ulteriormente per lasciare sempre maggiore spazio ai fattori estrinseci la cui influenza subisce, dai tre anni in poi, un ampliamento qualitativo e quantitativo: aumentano le figure di riferimento affettivamente significative e vengono via via coinvolte anche quelle appartenenti al nucleo familiare allargato o le maestre della scuola, figure presenti in maniera pressoché costante nella vita del bambino.

Intorno ai 28 mesi i bambini sono in grado di comprendere antecedenti e conseguenze di un comportamento in riferimento sia a persone reali che ai personaggi immaginari di una storia (Bretherton e Beeghly, 1982; Camaioni, 2001).

Tuttavia è solo a partire dai 3 anni che il bambino è in grado di autoregolare il comportamento sulla base delle domande provenienti dal contesto. Il rapporto con i pari in questo periodo diventa significativo e richiede al bambino sforzi continui volti a comprendere e regolare le proprie ed altrui emozioni. A livello cognitivo, l'acquisita capacità di prevedere gli esiti negativi e positivi del proprio comportamento, consente al bambino, impegnato nelle relazioni con i pari e con adulti significativi, di anticipare il comportamento altrui regolando in maniera congruente l'emozione. Il gioco di finzione caratteristico di

questo periodo favorisce un contesto ideale di apprendimento e sperimentazione della regolazione emotiva (Sroufe, 1995).

Un'adeguata regolazione emotiva nelle prime fasi di vita del bambino consente, in seguito, la costruzione di un senso di sicurezza interiore che garantisce al bambino la possibilità di mantenere per tempi sempre maggiori un comportamento organizzato di fronte a stimoli nuovi e di assicurarsi, in questo modo, la possibilità di un ampliamento cognitivo continuo (Waters e Sroufe 1983).

Grazie al definirsi di una capacità di usare le emozioni in senso strategico all'interno delle relazioni con gli altri, i bambini affinano le loro competenze regolatorie declinando, inoltre, tali abilità secondo un uso differenziato delle strategie etero o autoregolarie proprie di questa età. Utilizzando una metodologia osservativa di recente introduzione, il Manchester Child Attachment Story Task (MCAST) (Green et al, 2000), da poco validato in Italia con uno studio che ha coinvolto quattro gruppi di ricercatori e un'ampia popolazione di bambini (Barone et al, 2009), è possibile indagare il definirsi di diverse strategie di regolazione emotiva in rapporto ai pattern di attaccamento mostrati dai bambini in età prescolare e nei primi anni della scuola primaria (vedi tabella 2).

STILE DI ATTACAMENTO	STRATEGIE DI AUTOREGOLAZIONE	STRATEGIE DI ETEROREGOLAZIONE
SICURO	Più ricorrenti rispetto ai bambini insicuri ambivalenti (se espresse come abilità di monitoraggio metacognitivo, mentalizzazione, flessibilità attentiva e coerenza narrativa) Meno ricorrenti rispetto ai bambini insicuri evitanti (se espresse come autocura e attività di spostamento)	Più ricorrenti rispetto ai bambini insicuri (evitanti e ambivalenti) nella forma del coinvolgimento sociale positivo
INSICURO EVITANTE	Più ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri-ambivalenti (se espresse come autocura e attività di spostamento) Meno ricorrenti rispetto ai bambini sicuri (se espresse come capacità di coerenza narrativa)	Meno ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri ambivalenti nella forma del coinvolgimento sociale sia positivo sia negativo
INSICURO AMBIVALENTE	Meno ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri evitanti (se espresse come autocura, attività di spostamento, monitoraggio metacognitivo e coerenza narrativa)	Più ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri evitanti nella forma del coinvolgimento sociale negativo

Tabella 2. Stile di attaccamento e strategie di regolazione emotiva in età prescolare e scolare (Barone et al, 2009).

E' interessante sottolineare la continuità, nell'uso delle strategie, che ritroviamo in questa fase più avanzata dello sviluppo rispetto al periodo dell'infanzia. In questo periodo la comparsa di nuovi strumenti di autoregolazione (il monitoraggio metacognitivo e la capacità narrativa) vanno ad integrare le pregresse competenze infantili di natura non verbale.

Se consideriamo l'attaccamento di tipo insicuro - evitante possiamo osservare come essa influisca sull'espressione e sul riconoscimento della propria emotività negativa. Il bambino con attaccamento evitante cerca, cioè, di minimizzare l'impatto che hanno su di lui le emozioni negative, adoperandosi per inibirle oppure cercando di non utilizzare il riferimento sociale del caregiver, percepito come poco sensibile e responsivo. Il bambino tende a fare da sé mostrando una propensione per l'autosufficienza che penalizza la valorizzazione ed il riconoscimento dell'importanza dei legami affettivi. Il genitore non interviene come elemento di co-regolazione emotiva e l'autosufficienza viene mantenuta al prezzo di una mancata espressione dell'emotività negativa che non può venire espressa all'interno del legame di attaccamento.

Nello stile di attaccamento insicuro - ambivalente la vicinanza con il genitore risulta funzionale ad incrementare l'attivazione emotiva piuttosto che risolverla e modularla. La regolazione emotiva si appoggia su un deciso intervento della co-regolazione diadica, che però risulta poco efficace nel modulare l'emotività, declinandosi nell'utilizzo sociale negativo dell'altro.

La regolazione dell'espressione e dell'esperienza emotiva.

Gli autori che si sono occupati negli anni dello sviluppo della regolazione emotiva tendono a distinguere due aspetti: la regolazione dell'espressione e la regolazione dell'esperienza emotiva.

La regolazione dell'espressione emotiva

Un compito evolutivo che coinvolge i bambini abbastanza precocemente, riguarda la necessità di imparare a modulare le proprie espressioni in modo adeguato al contesto al fine di comunicare con gli altri ed essere riconosciuti come individui socialmente competenti.

Il comportamento espressivo si fa sempre meno stereotipato ed acquista nel tempo una maggiore flessibilità che consente di adattarsi alle richieste del contesto.

Quando i bambini modulano l'espressione delle loro emozioni, sono spesso attenti a far sì che l'espressione medesima sia in accordo con le credenze culturali e sub/culturali riguardanti ciò che è appropriato o socialmente desiderabile in determinate circostanze. Queste credenze si riferiscono alle regole di esibizione (display rules) (Ekman e Friesen, 1975) che definiscono qual è l'espressione emotiva più appropriata al contesto e al momento, quando è preferibile inibirla, come si può opportunamente manifestare una determinata emozione, chi può farlo e chi no. Tali regole sono valide sia in situazioni sociali definite (feste, cerimonie) sia in situazioni quotidiane e familiari (Saarni, 1999) e possono avere la funzione sociale di proteggere i sentimenti degli altri oppure i propri (Josephs 1994). Quattro sono le strategie utilizzate per modificare il comportamento emotivo in modo da rispettare le regole di esibizione presenti nella loro cultura. Tali strategie includono la minimizzazione, (ridurre al minimo l'esibizione delle emozioni naturali); la massimizzazione (esasperazione dell'espressione di un'emozione); il

mascheramento (adozione di un'espressione neutra) ed infine, la sostituzione (esprimere un'emozione profondamente diversa da quella che una persona prova realmente).

Dall'osservazione di queste strategie espressive nei bambini, è emerso che la minimizzazione e la massimizzazione sono comunque le prime a comparire nel repertorio di strategie espressive dei bambini. Le altre due strategie, infatti, sono molto più ricercate, poiché richiedono la capacità, nei bambini, di formulare pensieri complessi e un controllo maggiore della loro mimica facciale. Si presuppone, quindi, che la comparsa di queste strategie avvenga più tardi nel corso dello sviluppo.

Un altro aspetto importante riguarda la capacità dei bambini di nascondere o mascherare l'espressione di un'emozione negativa (per es. delusione) quando, ad esempio, si trovano in una situazione frustrante (regalo poco gradito); tale capacità si manifesta a partire dai 2 anni e con più evidenza a 3 o a 4 anni (Saarni, 1984; Cole, 1986).

Con lo sviluppo sembra che, sia per una sorta di apprendimento sociale, sia per via delle conquiste cognitive, l'espressione emotiva diventi sempre più sottoposta all'autocontrollo e in linea con le regole di esibizione; l'aderenza a tali regole favorisce la possibilità di comunicare adeguatamente e di essere riconosciuto e accettato socialmente.

La linea evolutiva attraverso la quale si svilupperebbe la capacità di regolazione dell'espressione emotiva è stata messa in evidenza da numerosi studi (Corsano e Cigala 2004; Zammuner 1993) dai quali emerge che, a partire dai 3-4 anni, i bambini sono capaci di regolare le espressioni emotive (in particolare tristezza e rabbia) seguendo le regole di esibizione ma senza esserne consapevoli; non sembrano comprendere la sostanziale discrepanza tra emozioni esperite ed emozioni esibite. Questa consapevolezza compare solo a partire dai 4-5 anni e rappresenta per Saarni (1999) una delle componenti fondamentali della competenza emotiva. Tali conquiste segnano anche un importante traguardo meta cognitivo: portano alla consapevolezza dell'esistenza di un mondo emotivo privato che non è visibile agli altri e quindi alla scoperta della possibilità di dissimulare il proprio stato interiore. Queste scoperte, che sono contemporaneamente di tipo cognitivo ed emotivo, consentono al bambino di percepirsi separato emotivamente dagli altri e capace di decidere se condividere o meno le proprie emozioni ed eventualmente in quale momento farlo.

Intorno ai 6-11 anni i bambini sono in grado di adottare le regole di esibizione in modo più sofisticato ed intenzionale: ad esempio, sanno che le regole di esibizione hanno la funzione di proteggere se stessi dalla rabbia o dalla derisione degli altri oltre che di proteggere gli altri da emozioni spiacevoli.

Ulteriori studi volti ad indagare le teorie sulla regolazione delle espressioni delle emozioni (Zammuner e Cigala 2001) hanno messo in evidenza come, tra i 6 e gli 11 anni, i bambini forniscano giustificazioni sempre più complesse che considerano sia la prospettiva personale, sia quella di un potenziale osservatore. Emerge inoltre che, mentre i bambini di 6 anni citano motivazioni sulle conseguenze concrete

dell'espressione emotiva (evitamento di punizioni), i bambini di 8 anni comprendono che l'espressione incontrollata delle proprie emozioni potrebbe influenzare il proprio e l'altrui stato interno.

In sintesi sembra emergere, dagli studi sopra citati, che i progressi legati alla regolazione dell'espressione emotiva si realizzano nei bambini a partire dai 4-5 anni grazie all'acquisizione di alcune capacità come il prevedere le conseguenze che il proprio comportamento espressivo ha sugli altri, la comprensione della differenza tra l'emozione espressa ed esperita.

La regolazione dell'esperienza emotiva

Lewis e Michalson (1983) concepiscono l'esperienza emotiva come la componente più cognitiva delle emozioni; essa richiede, infatti, di saper usare il linguaggio delle emozioni, di conoscerle ed implica, inoltre, la riflessione sull'esperienza emotiva del sé e l'abilità nell'inferire le risposte emotive negli altri.

Il passaggio fondamentale nella regolazione delle emozioni si osserva dai 4-5 anni e consiste nell'utilizzo di strategie di regolazione dell'attenzione. La consapevolezza della possibilità di una discrepanza tra esibizione e stato emotivo interiore, porta i bambini a comprendere che non è sufficiente cambiare il proprio comportamento o l'espressione esteriore per modificare lo stato emotivo e che occorre, invece, cambiare la situazione contingente o i processi mentali sottostanti l'emozione (Saarni, 1999).

Pons e colleghi (2004), attraverso il racconto di storie, hanno evidenziato come i bambini di 4 anni siano in grado di adottare strategie volte a cambiare la situazione antecedente, al fine di raggiungere una condizione più gradevole, assumendo forme semplici di regolazione dell'attenzione (coprirsi gli occhi, rimuovere fisicamente dalla vista lo stimolo emotigeno). Tale strategia di regolazione deriverebbe dalla consapevolezza che un'emozione negativa possa essere mitigata da un evento positivo successivo; tale legame non sarebbe supportato da alcun passaggio cognitivo, dal momento che a quest'età i bambini prevedono una relazione diretta tra attività e cambiamento delle emozioni. A partire dai 4 anni i bambini cominciano a comprendere come eventi esterni possono agire sulle emozioni. Ad esempio diventano consapevoli che il tempo può diminuire l'intensità di un'esperienza emotiva e che la distrazione può allontanare i pensieri che sostengono un'emozione intensa (Zammuner e Cigala, 2001).

A partire dall'età scolare, grazie all'acquisizione di abilità metacognitive, riescono a riflettere esplicitamente sulle emozioni e sui modi di regolarle. Solo a 6 anni i bambini iniziano a utilizzare delle strategie di regolazione più mentalistiche ed imparano ad adottare anche altre strategie cognitive come incoraggiarsi o razionalizzare (ridefinire cognitivamente l'evento evidenziando aspetti nuovi che possono ridurre la valenza emotiva) (Zammuner e Cigala 2001).

Una delle strategie di regolazione è il reappraisal (ristrutturazione) che si associa ad una riduzione dell'intensità del vissuto relativo all'emozione negativa. Le esperienze negative modificano radicalmente le credenze di base degli individui, ovvero l'insieme di teorie implicite che aiutano l'individuo a costruire la propria rappresentazione del mondo (Janoff-Bulman, 1992). Per superare tale impatto, l'individuo dovrà

compiere sforzi continui di carattere cognitivo, volti al ripristino delle assunzioni di base. Janoff-Bulman sostiene che le persone sono intrinsecamente motivate alla ricerca di un significato al fine di ristabilire queste assunzioni. Alcuni studi (Harris e Lipian, 1989) mettono in evidenza una prima forma di sviluppo di tale competenza già in bambini di 8 anni.

Un'altra ricerca interessante sulle strategie messe in atto dai bambini è quella condotta da Saarni (1997) nella quale sono stati presentati a due gruppi di bambini (6-8 e 10-12 anni) scenari relativi a diverse emozioni e veniva data la scelta tra cinque tipi di strategie (problem solving, ricerca di supporto sociale, distanziamento, internalizzazione, esternalizzazione) chiedendo al bambino quale fosse il modo migliore e quello peggiore di reagire alla situazione. Le risposte dei bambini hanno indicato, in modo piuttosto omogeneo, la strategia di problem solving come la migliore per le emozioni di vergogna, rabbia, paura; il supporto sociale come migliore per la tristezza e la paura; ed infine il distanziamento nelle scenette in cui venivano feriti i sentimenti del bambino (hurt feelings).

Dai risultati emerge che i bambini tenderebbero a classificare le strategie proposte sulla base dell'efficacia, in modo concorde. Tuttavia è possibile che il bambino scelga tali strategie in base alle proprie conoscenze metacognitive piuttosto che indicare le strategie che realmente utilizzerebbe in quella situazione. Pertanto il bambino sembra costruire una conoscenza astratta delle strategie di regolazione ed una conoscenza più legata alla propria esperienza e ai propri stili personali: questi due livelli possono non coincidere.

Altre modalità di regolazione delle emozioni riguardano la capacità di comunicare verbalmente e condividere socialmente le emozioni. Molti studi sulla condivisione sociale (social sharing) delle emozioni e sugli effetti della apertura emozionale (emozional disclosure), hanno dimostrato che comunicare verbalmente i vissuti emotivi aiuta l'individuo a collocare l'esperienza emozionale in una cornice spazio-temporale che individua e definisce l'emozione e ne favorisce l'elaborazione (Rimè 2005; Pennebaker 1995).

La regolazione emotiva ed i processi di socializzazione

Saarni (1999) sottolinea che parlare di socializzazione delle emozioni vuol dire, prima di tutto, porsi in una prospettiva secondo la quale l'emozione che un individuo prova in un determinato contesto e le modalità per esprimerlo vengono apprese, almeno in parte, durante le sue interazioni con gli altri. Secondo l'analisi di Lewis e Michalson (1983) i bambini, attraverso i processi di socializzazione emotiva, imparano come esprimere le proprie emozioni, quando esprimerle, come definirle in base ad un lessico emotivo appropriato, come classificare le emozioni degli altri, come interpretare le condotte emozionali.

Secondo il modello tripartito di Morris e colleghi (2007) il contesto familiare influenza la capacità di regolazione emotiva del bambino attraverso tre differenti processi:

- l'osservazione del comportamento degli altri membri della famiglia;

- le pratiche ed i comportamenti che i membri della famiglia mettono in atto nei confronti delle emozioni;
- il clima familiare.

Esaminando più nel dettaglio i differenti processi di socializzazione considerati nel modello, si evince che gli autori comprendono nel processo dell'osservazione alcuni meccanismi, quali il modeling, il riferimento sociale ed il contagio emotivo (contingency), vale a dire situazioni nelle quali il bambino, osservando il comportamento espressivo dei membri della famiglia, comprende quali emozioni sono accettate ed attese nel proprio contesto familiare ed impara a gestirle. Le pratiche ed i comportamenti dei genitori, invece, comprendono specifici meccanismi di apprendimento quali il coaching, il controllo esercitato dai genitori rispetto all'espressione delle emozioni negative, le reazioni alle emozioni degli altri, l'insegnamento esplicito di strategie di regolazione emotiva e il "niche – picking" (tendenza a scegliere\evitare particolari opportunità per fare\non fare sperimentare al bambino determinate emozioni).

Rispetto alle reazioni dei genitori di fronte alle emozioni, i risultati di ricerche longitudinali sembrano indicare che, in generale, le reazioni parentali negative di fronte alle emozioni dei bambini (allontanarsi, minimizzare, punire, ecc) sono associate ad uno scarso adattamento sociale dei bambini e a strategie di regolazione emotiva poco adeguate (evitamento, espressione eccessiva di rabbia) (Jones, Eisenberg e Fabes 2002; Snyder et al, 2003), mentre le reazioni materne focalizzate sul problema sembrano essere in relazione alla capacità di coping costruttivo da parte dei bambini (Eisenberg et al, 1996). Roberts e Strayer (1987) hanno trovato una relazione curvilinea tra incoraggiamento genitoriale dell'espressione delle emozioni e funzionamento genitoriale in generale, evidenziando che un eccessivo controllo dell'espressione delle emozioni negative, così come un eccessivo incoraggiamento da parte dei genitori ad esprimerle, sembrano essere associati a problemi di funzionamento sociale. L'ultimo meccanismo familiare che incide sulla regolazione emotiva dei bambini è il clima emotivo familiare che, secondo gli autori (Morris e colleghi 2007), rappresenta la qualità delle relazioni familiari e la quantità di emozioni positive e negative espresse da ciascun membro verso gli altri.

Rispetto al ruolo della relazione di attaccamento sullo sviluppo della regolazione emotiva dei bambini, alcune ricerche evidenziano che un attaccamento sicuro ad 1 anno e mezzo predice la capacità di regolazione del bambino a 3 anni (Gilliom et al 2002) e che la messa in atto, da parte di bambini di 5 anni, di strategie di coping costruttivo è associata ad un attaccamento di tipo sicuro (Contreras et al 2000). Rispetto allo stile, invece, le ricerche hanno indagato prevalentemente la responsività materna ai segnali emotivi del bambino (accettazione, supporto e attenzione) evidenziando come essa sia correlata all'adozione di strategie di autoregolazione in bambini di 2 anni (Gable e Isabella, 1992) e di strategie di regolazione attive e di ricerca di supporto in bambini di 4 e 5 anni (Kliever, Fearnow e Miller 1996). Parallelamente, altri studi evidenziano che l'ostilità materna sembra essere in relazione con una povertà di

strategie di regolazione da parte dei bambini (Morris et al 2002), così come una mancanza di sensibilità e di stimolazione da parte della figura materna risulterebbe associata ad una disregolazione emotiva nei bambini di 2 anni circa (NICHD Early Child Care Research Network 2004).

Metodi di analisi diretti e indiretti

Data la complessità del fenomeno emotivo, gli studi inerenti alla regolazione emotiva nell'infanzia, evidenziano un panorama piuttosto variegato rispetto agli approcci teorici e interpretativi adottati dai ricercatori e alle metodologie impiegate. I metodi di indagine sono stati distinti in metodi diretti, nei quali il ricercatore rileva direttamente le variabili oggetto di studio, ed indiretti, nei quali le competenze regolatorie dei bambini sono valutate indirettamente da osservatori che interagiscono quotidianamente con loro come genitori e insegnanti.

Metodi diretti di analisi della regolazione emotiva

All'interno di questa categoria è possibile distinguere tra metodi osservativi e reports.

Per quanto riguarda i metodi osservativi si propone ai bambini di affrontare, da soli o nell'interazione con genitori o ricercatori, situazioni che attivano alcune emozioni negative e positive. Le situazioni utilizzate con più frequenza nelle indagini empiriche sono:

- il regalo deludente (Carlson e Wang 2007; Corsano e Cigala 2004; Feng et al. 2008)
- il gioco rotto (Corsano e Cigala 2004; Zammuner 1993)
- il mantenere un segreto (Carlson e Wang 2007)
- alcuni problem solving (Clark et al. 2008; Spinard, Eisenberg e Geartner 2007)
- l'attesa di un evento piacevole (Spinard, Eisenberg e Geartner 2007; Konchanska e Knaak 2003)

Un'altra procedura consiste nel richiedere ai bambini di riferire verbalmente il comportamento espressivo e le strategie di regolazione emotiva che risultano essere più adeguate in determinate situazioni. Tali situazioni possono essere descritte verbalmente dal ricercatore (Corsano e Cigala 2004; Fiwush et al. 2007; Rydell, Thorell e Bohlin 2007; Saarni 1997), oppure sono presentate ai bambini attraverso video (Del Giudice e Colle 2007; Rize, Levine e Pizarro 2007). Le situazioni proposte sono in molti casi le stesse che vengono utilizzate nei metodi osservativi e le domande poste ai bambini sono di vario tipo: si può chiedere, ad esempio, di descrivere i pensieri, le emozioni e i comportamenti emotivi del protagonista della storia (report) oppure di immedesimarsi nel protagonista stesso e di riferire i propri pensieri, emozioni e comportamenti emotivi (self report).

In alcuni casi le situazioni e le relative domande proposte ai bambini sono state organizzate e sistematizzate dagli autori in strumenti di misura, quali il Childrens Emotion Management Scale – Anger and Sadness (CEMS) (Zeman, Shipman, e Penza- Clyve 2005) e l'Emotion Management Interview – Child Version (EMI-C) (Shipman e Zeman 2001). Quest'ultimo, per esempio, prevede che vengano

presentate ai bambini nove vignette (elicitanti rabbia, tristezza e felicità, tre vignette per ogni emozione), in ognuna delle quali la madre è la responsabile dell'evento scatenante l'emozione. Successivamente per ogni situazione vengono poste ai bambini domande concernenti :

- la loro decisione di esprimere o nascondere le espressioni emotive;
- le previsioni delle conseguenze della loro manifestazione emotiva;
- le strategie che userebbero per regolare gli stati emotivi interiori.

Questi metodi richiedono, da parte degli operatori, la successiva codifica del comportamento regolatorio messo in atto dai bambini o delle risposte da loro indicate. I sistemi di codifica utilizzati dai ricercatori sono molteplici ed in genere prevedono categorie piuttosto ampie, sulla base di una distinzione a monte, tra strategie cognitive e comportamentali (Harris 1989) o sulla base della scelta del momento nel quale viene messa in atto la regolazione, all'interno del processo emotivo (Gross 1998b). Alcuni esempi di categorie impiegate prevedono le seguenti strategie regolatorie:

selezione della situazione (prima dell'evento emotigeno); modificazione della situazione; modulazione dell'attenzione; ristrutturazione cognitiva (durante gli stadi iniziali di attivazione dell'emozione); modulazione della risposta emotiva (al termine del processo emotivo).

Saarni (1997) propone invece strategie di: problem solving; ricerca di sostegno sociale; distanziamento; internalizzazione; esternalizzazione.

Un altro sistema di codifica più dettagliato, utilizzato per l'analisi delle strategie riportate dai bambini (Zammuner e Cigala 2001), prevede le seguenti categorie: regolazione dell'espressione emotiva; regolazione del comportamento; messa in atto di un'attività distraente senza spiegazione cognitiva; non pensarci; pensare ad altro; messa in atto di un'attività distraente esplicitando una spiegazione cognitiva; razionalizzazione\incoraggiamento.

Degno di interesse è il modello di analisi proposto da Parkinson e Totterdell (1999), che prevede categorie di analisi derivate dall'incrocio di due dimensioni di base:

- l'intenzione strategica (coinvolgimento\diversione);
- il mezzo di implementazione (cognitivo\comportamentale).

Nello specifico, il mezzo di implementazione cognitivo si riferisce alle strategie di regolazione che prevedono la rielaborazione della situazione attraverso il pensiero, mentre il mezzo di implementazione comportamentale si riferisce alle strategie mediate dall'azione; in riferimento all'intenzione strategica, invece, il coinvolgimento comprende tutti i tipi di strategie che mirano a riconoscere l'emozione e a fronteggiarla; la diversione comprende tutte le strategie che spostano il focus dell'attenzione\pensiero o il comportamento lontano dall'emozione e dalla situazione emotiva.

Metodi indiretti di analisi della regolazione emotiva

Questi metodi, al contrario dei precedenti, presuppongono la valutazione delle capacità del bambino da parte di figure significative (genitori e insegnanti).

In letteratura sono rintracciabili diversi strumenti di questo tipo: uno frequentemente utilizzato è L'Emotion Regulation Checklist (ERC) (Shields e Cicchetti 1997) che valuta la percezione, da parte dell'adulto, della capacità del bambino di regolare le proprie esperienze emotive. L'ERC è composto da 24 items suddivisi in due sottoscale riguardanti:

la capacità di regolazione emotiva (include item predisposti a rilevare l'appropriatezza situazionale delle espressioni emotive, l'empatia, l'autoconsapevolezza emotiva);

la labilità\negatività (include item che valutano la labilità dell'umore, le espressioni emotive non adeguate, la mancanza di flessibilità e la regolazione disfunzionale degli stati emotivi negativi).

Un altro strumento utilizzato sia con i genitori che con gli insegnanti nel ruolo di osservatori è L'Emotion Questionnaire (Rydell, Berlin e Bohlin 2003) che valuta i bambini in riferimento a quattro specifiche emozioni (tristezza, rabbia, paura, emozioni positive\esuberanza) rispetto a due fattori:

- l'emotività (valutata come frequenza e intensità delle reazioni emotive)
- la capacità di regolare le emozioni (valutata in termini di autoregolazione e richiesta di aiuto di altri significativi).

Gli items inclusi descrivono sia reazioni emotive generali (ad esempio: "il mio bambino si arrabbia spesso") sia reazioni emotive messe in atto in specifiche situazioni (per esempio "Quando il mio bambino entra in conflitto con gli amici ha delle reazioni intense"). Esempi di item che indagano la regolazione sono: "Quando il mio bambino si arrabbia si calma difficilmente da solo" oppure "Quando il mio bambino si arrabbia è facile per gli altri, per esempio per un genitore, riuscire a calmarlo".

Un altro strumento rintracciabile in letteratura è l'Emotion Regulation Rating Scale (Carlson e Wang 2007): si tratta di un breve questionario di 6 items atto a rilevare la valutazione dei genitori rispetto alle capacità dei bambini di regolare il loro comportamento in situazioni emotivamente salienti.

In alcuni contributi empirici (Spinard et al. 2006), per rilevare la capacità dei bambini di regolare le emozioni, vengono utilizzati anche item inclusi in strumenti di valutazione non specificamente preposti alla misurazione della regolazione emotiva, come ad esempio il Children's Behavior Questionnaire (CBQ) (Rothbart et al. 2006) atto a rilevare alcuni aspetti del temperamento del bambino. In particolare, di questo questionario, vengono utilizzate soprattutto le tre sottocole che valutano alcune capacità collegate alla regolazione volontaria delle emozioni: distogliere l'attenzione, mantenere il fuoco di attenzione e inibire la risposta motoria.

Lo sviluppo atipico: esempi di disregolazione emotiva

Sulla base di quanto sopra esposto, si delinea un'importante relazione tra le capacità dell'individuo di regolare le proprie emozioni in modo adattivo e le sue prestazioni in vari ambiti dello sviluppo sociale.

Questa si configura come una relazione di tipo biunivoco (Corsano e Cigala 2004): un individuo capace di regolare le proprie emozioni in modo adeguato al contesto avrà delle risorse in più per affrontare sia le relazioni positive che quelle conflittuali: sarà un individuo capace di comprendere le emozioni degli altri, le loro aspettative e le regole del contesto; nello stesso tempo le relazioni sociali soddisfacenti rappresenteranno, per il bambino, un contesto per apprendere le modalità per regolare le proprie emozioni in modo efficace.

Il tema della regolazione delle emozioni, dal momento che risulta essere molto importante nel determinare l'adattamento sociale dei bambini, è stato oggetto di indagine anche in ambito clinico e psicopatologico (Cole et al, 1994; Southam-Gerow e Kendall 2002); in particolare, l'interesse dei ricercatori è volto ad indagare, da un lato la capacità di regolazione emotiva in bambini che presentano particolari disturbi, dall'altro, lo sviluppo della capacità di regolazione nei contesti problematici (Raver, 2004) quali, per esempio, i contesti familiari caratterizzati da bassi livelli socio- economici, maltrattamento e sintomi depressivi.

Per quanto riguarda le ricerche in ambito clinico, la disregolazione e l'eccessivo controllo delle emozioni, spesso accompagnata da difficoltà nella comprensione emotiva, sono stati messi in relazione con diverse forme di psicopatologia sia nei bambini che nei genitori.

Una serie di ricerche mettono in luce come una scarsa regolazione delle emozioni positive e negative risulti associata a problemi esternalizzanti del comportamento nel contesto sia scolastico che familiare, mentre una eccessiva inibizione nella regolazione delle emozioni è correlata a problemi di internalizzazione e ansia sociale (Eisemberg et al, 1996; Rydell et al, 2003; Rydell, et al, 2007).

I disturbi emozionali da ridotto controllo inibitorio sono tra le manifestazioni più tipiche dell'alterata regolazione emozionale. E' un disturbo complesso che si può esprimere, in modo variabile, attraverso aggressività verbale e fisica, impulsività, irascibilità, iperattività, esuberanza, disturbi della condotta personale e sociale. In letteratura si rintracciano diversi contributi che si propongono di rilevare la capacità di regolazione emotiva in bambini con deficit di attenzione ed iperattività (Pozzoli e Gini 2007). Nel complesso, in questa ricerca, si riscontra una scarsa competenza nella regolazione emotiva associata al disturbo e vengono testati differenti modelli esplicativi che tentano di spiegare le relazioni tra capacità di regolazione emotiva, espressività emotiva, capacità cognitive e difficoltà di comportamento.

In uno studio di Casey (1996) bambini con diagnosi di disturbi dal comportamento dirompente (disturbo oppositivo provocatorio, disturbo della condotta, ADHD) vengono confrontati con bambini con disturbo depressivo maggiore. Dalla ricerca emerge che i bambini con ADHD mostrano, durante situazioni di gioco condiviso, espressioni facciali e cambiamenti della mimica in misura maggiore rispetto sia a bambini appartenenti al gruppo di controllo sia a bambini con disturbo oppositivo provocatorio e disturbo depressivo.

La gestione delle emozioni e la capacità di modulazione attentiva sono due sistemi a influenza reciproca. La funzione regolatoria dell'attenzione, infatti, cresce via via che il piccolo acquisisce maggiore capacità di controllo; parallelamente, la capacità di modulare l'attenzione permette di focalizzarsi sugli impulsi sensoriali coordinandoli tra loro e facilita la regolazione dei sistemi di reazione organizzando le risposte comportamentali ed emotive (Reider e Cicchetti, 1989).

I disturbi emozionali caratterizzati da eccessivo controllo inibitorio includono problemi rivolti all'“interno” che sono connessi ad ansia, paura, vergogna, bassa autostima, tristezza e depressione (sintomi emozionali); tali problemi sono stati frequentemente correlati e associati tra loro in ambito clinico.

Una conseguenza in ambito clinico di una compromissione (inibizione) del processo di regolazione emotiva è rappresentato dall'alessitimia, che è definibile attraverso quattro caratteristiche principali:

- difficoltà nell'identificare le emozioni e nel distinguerle dalle sensazioni corporee che si accompagnano all'attivazione emotiva;
- difficoltà nel descrivere agli altri i propri sentimenti;
- processi immaginativi limitati, evidenziati dalla povertà delle fantasie;
- stile cognitivo legato allo stimolo ed orientato all'esterno.

L'alessitimia rappresenta una predisposizione aspecifica verso disturbi somatici e psichici caratterizzati da una comune matrice di disregolazione affettiva (Porcelli 2004). In sintesi, i soggetti alessitimici non sarebbero incapaci di provare emozioni quanto, piuttosto, sarebbero predisposti a provare stati affettivi indifferenziati e scarsamente regolati, tanto che le loro esperienze emotive si manifestano, a volte, in maniera intensa con scoppi improvvisi di emozioni che essi però non riescono a modulare ed elaborare, collegando queste esperienze a ricordi, immagini e pensieri.

Alcune ricerche, inoltre, hanno analizzato la capacità di regolazione delle emozioni in bambini con difficoltà di apprendimento. In particolare, da uno studio condotto da Bauminger e Kimhi-Kind (2008), emerge che i bambini con difficoltà di apprendimento presentano minori capacità di regolazione delle emozioni, una minore sicurezza nella relazione di attaccamento con la madre e maggiori difficoltà di processamento delle informazioni rispetto al gruppo di controllo. I risultati mostrano anche che la regolazione e la sicurezza emotiva svolgono un ruolo di mediazione rispetto alla capacità di elaborazione delle informazioni, nel senso che i bambini che si rivelano più competenti nella regolazione delle emozioni e mostrano maggiore sicurezza emotiva sono anche più abili nell'elaborazione dell'informazione. Si evidenzia quindi un'importante influenza della regolazione delle emozioni sullo sviluppo delle capacità cognitive, quali quelle connesse all'elaborazione delle informazioni

Per quanto riguarda le influenze del contesto sulla disregolazione emotiva, le ricerche si sono soffermate sull'analisi della relazione tra contesto maltrattante e sviluppo della capacità di regolazione

emotiva. Questi studi mettono in evidenza come i bambini vissuti in contesti maltrattanti non siano in grado di autoregolarsi in modo adattivo, esibiscano una maggiore emotività negativa e manifestino espressioni emotive inappropriate in relazione al contesto (Shields e Cicchetti, 1998). Questi bambini si rivelano, inoltre, più distraibili ed iperattivi rispetto ai compagni provenienti da contesti non maltrattanti. Le capacità deficitarie di regolazione riguardano prevalentemente la modulazione del comportamento, dell'attenzione e dell'emozione, aspetti centrali per l'adattamento sociale dei bambini in quanto favoriscono lo sviluppo del Sé, una buona realizzazione scolastica e relazioni interpersonali soddisfacenti. Dai risultati dello studio emerge un intreccio tra i processi di regolazione attentiva ed emotiva mediato dalla variabile "maltrattamento": i bambini maltrattati, che in un maggior numero di situazioni sociali si dimostrano distraibili e disattenti, di fronte a stimoli percepiti come pericolosi attivano un sistema di ipervigilanza attentiva talmente forte che difficilmente la loro attenzione può essere deviata su qualche altro stimolo. I bambini maltrattati avrebbero una percezione distorta del pericolo e di fronte ad esso il deficit nella capacità della regolazione delle emozioni si esprimerebbe come aggressività reattiva che, in un circolo senza fine, incoraggia negli altri atteggiamenti negativi nei confronti del bambino; tali atteggiamenti confermerebbero le sue aspettative sociali. Secondo gli autori queste modalità di funzionamento sarebbero mantenute dai bambini perché, seppure disadattive nelle relazioni con i coetanei e con gli insegnanti, si rivelano efficaci nel mantenere una coerenza interna funzionale all'interazione con il contesto familiare maltrattante.

Da un altro studio (Shipman e Zeman, 2001), condotto con bambini maltrattati in età scolare è emerso che questi ultimi inibiscono maggiormente le espressioni di emozioni negative (rabbia e tristezza) di fronte alla madre rispetto ai coetanei non maltrattati e parallelamente adottano in misura maggiore strategie di coping disfunzionali (strategie passive) o nessuna strategia definita. Questi bambini inoltre si aspettano più conseguenze negative (punizioni o rimproveri) e meno supporto materno di fronte alle loro espressioni di emozioni negative.

Rispetto, invece, all'influenza della sintomatologia depressiva sullo sviluppo della regolazione emotiva, alcune recenti ricerche hanno evidenziato che, all'età di 2 anni, bambini di madri depresse presentano un'inibizione a livello del comportamento. All'età di 4 anni esprimono meno emozioni positive, adottano in misura maggiore strategie di regolazione delle emozioni di tipo passivo (come per esempio aspettare senza fare nulla) e rivelano una scarsa capacità di mettere in atto strategie attive, quali cercare di cambiare la situazione (Feng et al 2008). Anche in situazione di separazione dalla madre, i bambini di madri depresse si rivelano incapaci di mettere in atto strategie di regolazione delle emozioni funzionali quali distrarsi e, rispetto ai bambini di madri non depresse, mostrano di utilizzare maggiormente strategie passive che si rivelano non adeguate ai fini di un adattamento al contesto.

Intervento terapeutico: tecniche e strategie

Sulla base di quanto finora esposto, sembra interessante proseguire il presente lavoro soffermando l'attenzione sulle possibilità di intervento psicoterapeutico con bambini che presentano disturbi della regolazione emotiva che, come abbiamo visto, si possono declinare in diverse forme psicopatologiche. Abbiamo precedentemente sottolineato come lo sviluppo della regolazione emotiva sia influenzato dalla relazione con il contesto familiare ed extrafamiliare.

E' necessario attivare tutte le risorse presenti nei diversi contesti con cui il bambino entra in contatto per fronteggiare le sue difficoltà o i segnali psicopatologici. Pertanto l'intervento in setting multipli sembra essere la scelta ottimale in età evolutiva (Isola, 2006). Nel presente lavoro, tuttavia, la nostra attenzione sarà rivolta esclusivamente all'intervento individuale sul bambino. Ci proponiamo, in particolare, di individuare alcune tecniche che, pur essendo pensate per l'intervento terapeutico con l'adulto, possono risultare utili, se ben adattate, all'acquisizione nel bambino di una più funzionale regolazione emotiva.

Gli interventi di seguito proposti si ispirano ai principi della Psicoterapia Cognitivo-Comportamentale (Beck, 1976; Ellis, 1962; Meichenbaum, 1985) e allo sviluppo di programmi terapeutici diretti al trattamento psicoterapeutico in età evolutiva (Kendall & Di Pietro, 1996).

Può capitare, talvolta, che i bambini temano di esprimere o parlare delle proprie emozioni a causa di bias cognitivi che vanno pertanto indagati come primo passo dell'intervento. Le paure più comuni sono:

- Non essere capace di smettere di piangere una volta iniziato a farlo
- Sentirsi sopraffatti in modo spaventoso e doloroso senza riuscire a controllare la situazione
- Ferire in qualche modo le persone a cui si vuole più bene
- Commettere azioni violente di cui poi ci si può pentire

Si può aiutare il bambino ad individuare i vantaggi e gli svantaggi del raccontare o trattenere le proprie emozioni.

Se con gli adulti l'intervento terapeutico ruota quasi esclusivamente intorno alla modificazione delle idee disfunzionali e all'acquisizione di abilità di fronteggiamento nelle condizioni ambientali percepite come avverse, nell'età infantile più frequentemente si ricorre anche all'esplorazione delle emozioni. Sembra opportuno nell'infanzia incrementare dapprima la comprensione delle emozioni, termine col quale ci si riferisce al riconoscimento dell'espressione emotiva facciale e corporea in se stessi e negli altri, il riconoscimento della causa delle proprie e delle altrui emozioni.

Sarebbe, pertanto, opportuno impiegare in prima istanza programmi educativi sul riconoscimento e la gestione delle emozioni (Bash e Camp, 1986; Di Pietro, 1992), mirando a rafforzare le capacità dei bambini di riconoscere e denominare le proprie emozioni, definirne le caratteristiche, di coglierne il rapporto con i comportamenti e della loro modificabilità in relazione agli eventi.

Disegnare le Emozioni

Perché si possa accedere ai contenuti emotivi del bambino è necessario stabilire una relazione terapeutica empatica che consenta al bambino di affidarsi arrivando a considerare il terapeuta come adulto di riferimento significativo. L'intervento con i bambini non può prescindere dalla considerazione della dimensione emotiva e relazionale del processo terapeutico; questo rappresenta un terreno privilegiato di comunicazione e cambiamento attraverso lo sviluppo di quelle esperienze emozionali correttive (Bowlby, 1989; Safran e Segal, 1990) che possono modificare gli schemi interpersonali e le aspettative del bambino a partire dal grado di attenzione, comprensione ed ascolto ricevuti. Può risultare comunque difficile, per un bambino, anche considerando la fase evolutiva in cui si trova, rintracciare e verbalizzare gli stati emotivi. E' pertanto utile fare ricorso ad alcune tecniche mirate al far emergere pensieri ed emozioni relativi alle situazioni e ai contesti che il bambino vive.

I primi passi in questa direzione possono essere mossi anche attraverso percorsi "non verbali", creativi ed efficaci, con attività di disegno ed espressione grafica sulla conoscenza di sé (Sunderland, 1997) utili a far emergere tematiche da discutere, in seguito, insieme al bambino. E' possibile che in tal modo si dischiudano le porte agli ulteriori interventi di terapia cognitiva (ristrutturazione cognitiva, autoistruzioni, modeling, role-playng, tecniche immaginative, problem solving e training sulle abilità sociali) alcune delle quali saranno descritte di seguito.

Se ai bambini vengono poste domande rispetto ai loro sentimenti, o in generale sulla propria vita emozionale, capita spesso di ricevere risposte laconiche del tipo "non lo so". Il disegno può facilitare il processo comunicativo, può rappresentare una modalità più semplice e diretta di esprimersi e consentire di tradurre i sentimenti in immagini piuttosto che in parole. La rappresentazione grafica di sentimenti dolorosi ed episodi problematici consente di operare il distanziamento che risulta utile a ridimensionare il potere che le emozioni negative possono avere nella vita di un bambino. Il disegno consente di arrivare a "vedere" ciò che non è possibile verbalizzare, essendo libero dai vincoli del pensiero logico e del linguaggio sequenziale. Per i bambini, in particolare, produrre disegni è un'attività naturale, quotidiana, di solito piacevole pertanto sembra vantaggioso l'utilizzo della familiarità e la piacevolezza di tale gesto come chiavi di accesso all'esplorazione del modo emotivo del bambino.

L' ABC delle emozioni con i bambini

La teoria psicologica che ha dato maggiore impulso allo studio dei meccanismi mentali che stanno alla base delle nostre reazioni emotive è la terapia razionale emotiva (RET- rational-emotive- therapy). Si tratta di una teoria e di una prassi psicoterapeutica ideata dallo psicologo statunitense Albert Ellis. Il presupposto da cui parte Ellis è che le emozioni non sono determinate esclusivamente da ciò che accade all'individuo, ma soprattutto dalla rappresentazione mentale che lo stesso ha della realtà: non sarebbero gli eventi di per sé a creare sofferenza emotiva, ma il significato che attribuiamo ad essi.

Gli assunti principali della RET possono essere così sintetizzati:

Nella maggior parte dei casi le emozioni che proviamo e il modo in cui ci comportiamo sono la risultante di ciò che pensiamo;

Un modo di pensare inadeguato (irrazionale) porta a reazioni emotive e comportamentali disfunzionali;

I problemi emotivi possono essere superati imparando a sostituire i pensieri negativi e controproducenti con pensieri più realistici e costruttivi.

Anche se la RET mette in risalto il ruolo rivestito dai fattori cognitivi nel funzionamento umano, il pensiero, l'emozione ed il comportamento non vengono considerati come processi psicologici separati ma come processi altamente interdipendenti ed interattivi (De Silvestri, 1981).

Lo schema ABC è uno strumento pratico finalizzato al cambiamento all'interno di un processo terapeutico ma può essere anche una modalità che aiuta nel processo di definizione degli obiettivi terapeutici.

Come è ben noto:

A sta per Activating Event (evento attivante o antecedenti), vale a dire gli stimoli, sia interni che esterni, e tutto quello che viene catturato dall'attenzione selettiva del soggetto (un'azione, un'attività, un agente). Al punto A abbiamo un qualcosa a cui il paziente ingenuamente attribuisce la "causa" del disturbo che emerge nel punto C (ansia, depressione, ostilità, etc.); riguarda gli eventi attivanti, gli antecedenti ambientali o interni che precedono e grazie ai quali si svolgono i processi cognitivi ed emotivi rilevanti. Si usa dire che in A vengono descritti i fatti "come li vedrebbe una telecamera".

B sta per Belief System (sistema di convinzioni), vale a dire processi e contenuti mentali quali le immagini, le cognizioni automatiche, le inferenze, le valutazioni, le assunzioni personali, gli schemi personali e gli atteggiamenti profondi; tutto ciò che forma il bagaglio o la base cognitiva dell'individuo. Il contenuto del fattore B è distintivo per la psicoterapia cognitiva, ed i suoi interventi sono prevalentemente mirati alla modificazione dei processi e dei contenuti cognitivi, quindi di B a diversi livelli;

C sta per Consequences (conseguenze), ovvero reazioni emotive e comportamentali. Si indicano le emozioni, i sentimenti, i comportamenti che seguono ciò che accade in B, dato un certo A.

Con i bambini ma anche con gli adolescenti, la strutturazione delle schede ABC deve essere semplificata ed adattata al livello cognitivo del bambino. La tecnica può essere applicata sotto forma di rappresentazione grafica (Figura. 1) oppure in forma discorsiva purché il fine sia quello di ricostruire gli antecedenti e i conseguenti degli episodi problematici.

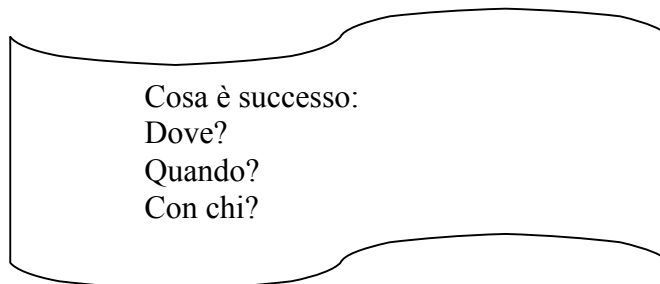




Figura 1. Esempio di una Scheda ABC semplificata

Ristrutturazione cognitiva

Il terapeuta cognitivo che lavora con l'età evolutiva deve perseguire una comprensione empatica del bambino affinché possa avviare un efficace processo di ristrutturazione cognitiva. E' necessario, inoltre, per l'attuazione di tale tecnica aspettare che il bambino abbia acquisito alcune abilità di fronteggiamento delle sue difficoltà.

La psicoterapia cognitiva è un tipo di intervento che tende a modificare l'attività di pensiero disfunzionale che sottostà all'insorgenza del disturbo emotivo. La maggior parte dei problemi emotivi, infatti, deriva dalla modalità distorta con cui le persone rappresentano mentalmente se stesse e gli eventi. Si tratta della tendenza ad esasperare gli elementi negativi attraverso modalità di pensiero rigide ed assolutistiche. La tendenza a valutare la realtà in modo drasticamente negativo condiziona l'umore e, se rappresenta la modalità quotidiana di approccio verso se stessi e verso gli altri, può sfociare in veri e propri disturbi emozionali.

La ristrutturazione è una metodologia terapeutica finalizzata a modificare i pensieri disfunzionali che ostacolano il raggiungimento degli obiettivi terapeutici. Il primo passo è il riconoscimento di tali pensieri disadattivi (e delle loro caratteristiche ricorrenti come la iper-generalizzazione, il pensiero dicotomico, ecc.) e delle strutture cognitive (credenze e scopi) che li sottendono.

Con i bambini questo può essere un compito difficile perché la capacità di riconoscere e riferire i propri pensieri è strettamente collegata alla fase di sviluppo cognitivo raggiunta. Pertanto il fatto che un bambino non espliciti distorsioni non è sufficiente per concludere che non ne abbia. Ad ogni modo questo primo passo è indispensabile per l'efficacia del trattamento.

Ci sono varie procedure utili ad identificare e raccogliere i pensieri dei bambini. Il primo metodo consiste nell'ascolto attivo da parte del terapeuta che si impegnerà nell'individuazione e nella raccolta di tutte le credenze disfunzionali rintracciabili nelle affermazioni del bambino che possono essere riprese ed esplorate anche in un momento successivo. Tali affermazioni possono essere estreme e possono comprendere parole come "tutti, nessuno, mai, sempre, devo, bisogna, ecc" (Figura 2).



Figura 2. Esempi di credenze disfunzionali

Un altro metodo per guidare il bambino nell'individuazione delle cognizioni disadattive consiste nell'esplorazione dei pensieri legati a specifiche situazioni riportate dal bambino. A tale scopo può essere utile fare riferimento al modello ABC di Beck sopra discusso. Poiché i bambini sono spesso portati a rispondere con "boh..." o con alte risposte "telegrafiche" è opportuno guidarli su specifiche situazioni o proporre frasi incomplete che sollecitino il bambino nell'individuazione dei pensieri disfunzionali. Ad esempio si può chiedere al bambino di completare, senza pensarci troppo, frasi quali:

- I miei amici devono sempre
- Io devo assolutamente
- I miei insegnanti non devono
- I miei genitori non devono mai

E' molto utile aiutare il bambino anche attraverso altri strumenti pratici quali pupazzi o vignette che ripropongono le situazioni in questione. Ad esempio, si può utilizzare un'immagine o un disegno svolto insieme al bambino e poi si rivolgono domande rispetto a ciò che il personaggio rappresentato sente e pensa. Si può allargare l'indagine stimolando il bambino ad immaginare cosa stia accadendo in quella situazione, ciò che succederà e come si comporterà il protagonista della storia.

Naturalmente bisognerà avvalersi di un minimo di interpretazione per cercare di comprendere le risposte del bambino ai materiali stimolo. Le risposte del bambino vengono interpretate direttamente come il riflesso del suo pensiero; tale livello di interpretazione può essere applicabile soprattutto quando il bambino comincia a riferirsi ai casi sottopostigli in un modo tale da suggerire che personalizza le risposte. Per esempio il bambino potrebbe iniziare dicendo "io", "mio" o "a me" mentre descrive le scene. In altri casi in cui il bambino si riferisce al protagonista chiamandolo "il bambino" o "la bambina", si inferisce

che il bambino stia facendo una propria costruzione sullo stimolo riferito a se stesso. In queste situazioni non vi è quindi bisogno di interpretare i simboli come rappresentazioni di processi sottostanti ma semplicemente come riflesso diretto del pensiero del bambino (Stark, 2002).

Una procedura più strutturata consiste nel chiedere al bambino di indicare, scegliendoli da un elenco di pensieri, quelli in cui più si riconosce. A tale scopo può essere utile compilare un elenco di pensieri che il bambino potrebbe avere, in aree che sono per lui problematiche, sulla base di ciò che sappiamo su di lui.

Sulla base di quanto emerso, insieme al bambino, si cerca di individuare un tema dominante che rappresenterà l'obiettivo del cambiamento o sarà utile, eventualmente, alla formulazione di una ipotesi.

Riconoscere le componenti irrazionali del proprio dialogo interiore è un passo molto importante per superare gli stati d'animo spiacevoli, ma non è sufficiente. Il passo successivo consiste nel mettere in discussione tali pensieri negativi e nel sostituirli con altri più costruttivi.

La chiave di una efficace terapia cognitiva è riposta nell'identificazione e nella modificazione delle strutture cognitive. Un cambiamento significativo e durevole si otterrà soltanto se il cambiamento avviene a questo livello. Modificare le strutture cognitive del bambino cambia il modo in cui il bambino costruisce i significati del mondo. Cambia ciò a cui il bambino attribuisce importanza e il modo in cui egli interpreta o struttura le informazioni incomplete.

Il secondo passo è, quindi, la messa in discussione delle credenze disfunzionali precedentemente identificate attraverso l'utilizzo di procedure che prevedono una collaborazione attiva tra terapeuta e bambino; sarà utile, in un secondo momento, insegnare al bambino l'applicazione autonoma di tali procedure.

Una delle metodologie più utili consiste nel porre al bambino una serie mirata di domande ed osservazioni volte a guidarlo alla scoperta delle sue convinzioni disfunzionali e a promuovere in lui un atteggiamento critico nei confronti di queste (dialogo socratico). Una di queste domande è "Qual è la prova?" messa a punto da Beck e Emery (1985). Consiste nel chiedere al bambino di lavorare con il terapeuta per identificare la prova che supporta o confuta i suoi pensieri automatici e le strutture cognitive ad essi sottesi.

Per aiutare i bambini a comprendere questo processo di valutazione delle prove, ci si può avvalere dell'analogia con la figura dell'investigatore: al bambino viene consegnata una illustrazione raffigurante un bambino mascherato da investigatore (con impermeabile e lente di ingrandimento). Segue una discussione sulle modalità con cui un investigatore raccoglie le prove. Al bambino viene quindi insegnato a comportarsi come un investigatore che va in giro a cercare le prove dei suoi pensieri disadattati.

Prima di utilizzare la procedura, il terapeuta deve conoscere il bambino quanto basta per essere certo che la struttura cognitiva che si è scelta come obiettivo non rifletta la realtà. In quest'ultimo caso, naturalmente, non sarà opportuno usare la procedura di ricerca delle prove, ma piuttosto il problem

solving o la procedura “Che cosa succederà se...” (Beck et al., 1979). Può capitare che, il bambino che si trova in una situazione difficile e spiacevole, esageri il significato delle conseguenze della situazione o tema irrealistici risultati terribili; tale procedura lo aiuta a guadagnare una prospettiva più realistica della situazione e a rendersi conto che probabilmente il risultato reale non sarà così spaventoso. Quando si usa questa procedura è importante attuarla in modo sincero e non sarcastico affinché il bambino non senta sminuiti i suoi timori.

La terza procedura di ristrutturazione cognitiva utilizzata con i bambini si chiama “Interpretazioni alternative”. Questa procedura si pone l’obiettivo di allargare l’orizzonte del pensiero del bambino (Beck e Emery 1985). Il terapeuta ed il bambino collaborano allo sviluppo di interpretazioni o costruzioni alternative e adattive dell’evento che produce l’emozione negativa. Si assume che, se l’interpretazione negativa viene sostituita da un’interpretazione più positiva ed adattiva, il bambino si sentirà meglio. L’obiettivo non sarà, dunque, quello di creare un mondo fantastico di percezioni positive che mascheri la realtà; al contrario si ritiene che il bambino stia costruendo la realtà in modo falsato e che lo sforzo collaborativo debba insegnargli a sviluppare nuove interpretazioni più realistiche di quanto accade nella sua vita.

Per facilitare la modificazione delle idee disfunzionali e suggerire modalità di pensiero alternative, ci si può avvalere dell’utilizzo di fiabe che attraverso i personaggi possono veicolare una visione diversa e più funzionale e costruttiva della situazione.

Alcuni libri esistenti in letteratura propongono ai bambini un percorso di crescita personale e di acquisizione di un graduale autocontrollo razionale attraverso il racconto di favole i cui protagonisti sono animali che hanno comportamenti, emozioni e delusioni tipici dei bambini. Le storie riguardano sempre un fatto immaginario riconducibile alla vita reale, in cui i piccoli lettori possono riconoscersi e da cui possono trarre degli importanti insegnamenti. Queste favole intendono comunicare che è principalmente il nostro modo di pensare a influenzare il nostro modo di sentire e di comportarci. Per questo suggeriscono che bisogna stare molto attenti a giudicare le cose che ci accadono ed essere convinti, comunque che, per quanto possano essere sbagliate, possiamo sempre riuscire a correggerle o a limitarne i danni. I temi trattati sono la paura del giudizio e del rifiuto degli altri, l’autostima, la bassa tolleranza alla frustrazione, il corretto rapporto con il proprio corpo e con il cibo, il voler essere i più amati, la separazione o il divorzio dei genitori, la paura dell’ignoto e dell’abbandono, il perfezionismo eccessivo. Ogni favola propone una soluzione ragionevole e convincente (Verità, 2000).

Conclusioni

In conclusione, ci sembra utile sottolineare l’importanza di un maggiore approfondimento del legame tra regolazione emotiva e psicopatologia in età evolutiva. In letteratura, infatti; si riscontra una scarsità di dati sull’effetto che una disfunzionale regolazione emotiva ha in bambini con specifiche diagnosi di

disagio psichico. Nello studio dello sviluppo ontogenetico della regolazione emotiva nella prima infanzia, inoltre, poco sappiamo circa la triade padre-madre-bambino, mentre l'attenzione è stata finora posta quasi esclusivamente sulla relazione diadica madre-bambino.

Il lavoro qui proposto rappresenta un tentativo di mettere in luce i molteplici aspetti implicati nello sviluppo della sfera emotiva del bambino.

Se i bambini vengono messi in grado di imparare precocemente come guidare la propria mente utilizzando il potere del dialogo interiore, sarà più facile per loro sia realizzare le proprie potenzialità che conseguire un adeguato equilibrio emotivo. Imparare sin da bambini le strategie di pensiero positivo e razionale costituisce un potente strumento che aiuta a diventare, una volta adulti, persone realizzate. Per questi motivi riteniamo utile lo sviluppo di un maggior numero di tecniche che possano essere utilizzate nell'intervento terapeutico con il bambino.

Creatività e flessibilità del terapeuta sembrano qualità imprescindibili in questo lavoro, sebbene esse debbano necessariamente muoversi sulla linea di strategie razionali ben definite.

In un'ottica di prevenzione della salute, alcune delle tecniche di seguito riportate possono inoltre essere utilizzate nel lavoro con il gruppo classe negli interventi di psicologia scolastica.

Bibliografia

- Barone, L. (2007), *Emozioni e sviluppo. Percorsi tipici e atipici*, Roma, Carocci.
- Barone, L. e Bacchini, D. (2009), *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, Milano Cortina.
- Bash M.A., Camp B.W., Teacher training in the think aloud classroom program, in Cartledge G., Milburn J.F. (Eds.), *Teaching social skills to children* (seconda edizione), Elmsford, N.Y., Pergamon Press, 1986.
- Bauminger N., Kimhi-Kind I. (2008), Social information processing, security of attachment and emotion regulation in children with learning disabilities, in *Journal of Learning Disabilities*, 41, pp. 315-332.
- Beck A.T., Emery G. (1985), *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*, Basic Book, New York.
- Beck A.T., Rush A.J., Shaw B.F., Emery G. (1979), *Cognitive therapy of depression*, Guilford Press, New York.
- Beebe B., Lachmann F.M. (2002), The contribution of mother-infant mutual influence to the origins of self and object representation, in *Psychanalytic Psychology*, 5, pp. 305-337.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura*, Cortina, Milano.
- Bretherton I., Beeghly M. (1982), Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind, *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Calkins, S.D. (1994), Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation, in *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (a cura di) N.A. Fox, Chicago, IL, University of Chicago Press, pp. 53-72.
- Camaioni L. (a cura di) (2001), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- Carlson S.M., Wang, T.S. (2007), Inhibitory control and emotion regulation in preschool children, in *Cognitive Development*, 22, pp. 489-510.
- Casey R.J. (1996), Emotional competence in children with externalizing and internalizing disorders. In Lewis M., Sullivan M.W. (Eds.), *Emotional development in atypical children*, pp. 161-183, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castelfranchi C., Mancini F., Miceli M. (a cura di), (2002). *Fondamenti di cognitivismo clinico*, Bollati Boringhieri.
- Clark A.C.C., Woodward L.J., Horwood L.J., Moor S. (2008), Development of emotional and behavioral regulation in children born extremely preterm and very preterm: Biological and social influences, in *Child Development*, 79, pp. 1444-1462.
- Cole P.M. (1986), Children's spontaneous control of facial expression, in *Child Development*, 57, pp. 1309-1321.

- Cole P.M., Michel M.K., Teti, L.O.D. (1994), The development of emotion regulation and dysregulation: A clinic prospective, in *Monographs of the society for Research in Child Development*, 59, a cura di N.A. Fox, Chicago Press, pp.53-72.
- Contreras J.M., Kerns K.A., Weimer B.L., Gentrler A.L., Tomich P.L. (2000), Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood, in *Journal of Family Psychology*, 14, pp. 111-124.
- Corsano P., e Cigala A. (2004), *So-stare in solitudine. Tra competenze emotive e competenze sociale*, Milano, McGraw-Hill.
- De Silvestri C. (1981), *I fondamenti teorici e clinici della terapia razionale emotiva*, Roma, Astrolabio.
- Del Giudice M., Colle L. (2007), La regolazione emotiva in età scolare. Differenze individuali nelle strategie di fronteggiamento, in *Età Evolutiva*, 87, pp.43-56.
- Di Pietro M. (1992) *L'educazione razionale-emotiva*, Erickson, Trento.
- Di Pietro M. (1999) *L'ABC delle mie emozioni*, Erickson, Trento.
- Di Pietro M., Dacomo M. (2007) *Giochi e attività sulle emozioni*, Erickson, Trento.
- Eisemberg R., Fabes N.A., Murphy B.C. (1996), Parents' reaction to Children's negative emotions: Relations to Children's social competence and comforting behavior, in *Child Development*, 67, pp. 2227-2247.
- Ekman P., Friesen W.V. (1975), *Unmasking the face*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall; trad. It. *Giù la maschera: come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Firenze, Giunti, 2007.
- Feng X., Shaw D.S., Kovacs M., Lane T., O'Rourke F.E., Alarcon, J.H. (2008), Emotion regulation preschoolers: The roles of behavioral, inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression, in *Child Psychology and Psychiatry*, 49, pp.132-141.
- Fivush R., Marin K., Crawford, C.M. (2007), Children's narratives and well-being, in *Cognition and Emotion*, 21, pp.1414-1434.
- Fogel, A. (1993), Two principles of communication: co-regulation and framing, in *New perspectives in early communicative development*, in (a cura di) J. Nadel, L. Camaioni, London, Routledge, pp. 9-22.
- Gable S., e Isabella R.A. (1992), Maternal contributions to infant regulation of arousal, in *Infant Behavior and Development*, 15, pp. 95-107.
- Gilliom M., Shaw D., Bech J., Schonberg M., Lukon, J. (2002), Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control, in *Developmental Psychology*, 38, pp. 222-235.
- Green M.J., Stanley C., Smith V., Goldwin R. (2000), A new method of evaluating attachment representation in young school-age children: The Manchester child attachment story task, in *Attachment and Human Development*, 2, pp. 48-70.
- Gross J. J. (1998), The emerging field of emotion regulation. An integrated review, in *Review of General Psychology*, 2, pp.271-299.
- Gross J. J. (1999), Emotion regulation: Past, present, future, in *Cognition and Emotion*, 13, pp. 551-573.
- Grossi D., e Trojano L. (2002), *Lineamenti di neuropsicologia clinica*, Carrocci, Roma.
- Isola L. (2006), *L'intervento in età evolutiva: intervento sui contesti come intervento di setting diversi e integrati, Comunicazione personale*. XIII Congresso SITCC Napoli.
- Janoff-Bulman R. (1992), *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*, The Free Press, New York.
- Jones S., Eisenberg N., Fabes R. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: relation to social and emotional functioning at school, in *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, pp. 133-159.
- Josephs I.E. (1994), Display rules behavior and understanding in preschool children, in *Journal of Nonverbal behavior*, 18, pp. 301-327.
- Kendall P., Di Pietro M. (1996), *La terapia scolastica dell'ansia*, Erickson, Trento.
- Kliever W., Fearnow M.D., Miller P.A. (1996), Coping socialization in middle childhood: Tests of maternal and parental influence, in *Child Development*, 67, pp. 2339-2357.
- Konchanska G., Knaak A. (2003), Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates and consequences, in *Journal of Personality*, 71, pp. 1087-1112.
- Lewis M., Michalson L. (1983), *Children's emotions and moods*, Plenum, New York.
- Matarazzo O., Zammuner V.L. (2009), *La regolazione delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- Meichenbaum D. (1985), *Stress inoculation Training*, Pergamon Press, New York, ed. it. (1990), *Al termine dello stress*, Erickson, Trento.
- Morris A.S., Silk J.S., Steinberg L., Myers S.S., Robinson L.R. (2007), The role of the family context in the development of emotion regulation, in *Social Development*, 16, pp. 361-388.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004), Affect dysregulation in the mother-child relationship in the toddler years: A antecedents and consequences, in *Development and Psychopathology*, 16, pp. 43-68.

- Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect regulation strategies, in *Cognition and Emotion*, 13, 277-303.
- Pennebaker J.W. (a cura di), (1995), *Emotion, disclosure and health*, American Psychological Association, Washington DC.
- Pons F., Harris P.L., de Rosnay M. (2004), Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization, *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152. (2004)
- Porcelli P. (2004), Updates sul costrutto di Alessitimia, <http://psychomedia.it>
- Pozzoli T., Gini G. (2007), Le competenze sociali in disturbo con disturbo da deficit di attenzione e iperattività, in *Età Evolutiva*, 86, pp. 102-116.
- Raver C.C. (2004), Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic context, in *Child Development*, 75, pp. 346-353.
- Reider C., Cicchetti D. (1989), Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children, in *Developmental Psychology*, 25, pp. 382-393.
- Rimè B. (2008), *La dimensione sociale delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- Riva Crugnola, C. (2007), *Il bambino e le sue relazioni*, Cortina, Milano.
- Rize J.A., Levine L.J., Pizarro D.A. (2007), "Just stop thinking about it": Effect of emotional disengagement on children's memory for educational material, in *Emotion*, 7, pp. 812-823.
- Rizzolati G., Sinigaglia A. (2006), *So quel che fai*, Cortina, Milano.
- Roberts R., Di Pietro M. (2004). *Positiva-mente*, Erickson, Trento
- Roberts W., Strayer J. (1987), Parents' responses to the emotional distress of their children: Relation with children's competence, in *Developmental Psychology*, 23, pp. 415-422.
- Rothbart M.K., Bates J.E. (2006), Temperament, in *Handbook of child psychology*, vol. 3: Social, emotional and personality development, VI ed., (a cura di) Eisenberg N. e Damon W., Wiley, New York, pp. 99-166.
- Rydell A.M., Berlin L., Bohlin G. (2003), Emotionality, emotion regulation and adaptation among 5- to 8-year-old children, in *Emotion*, 3, pp. 30-47.
- Rydell A.M., Thorell L.B., Bohlin G. (2007), Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports, in *European Journal of Developmental Psychology*, 4, pp. 293-313.
- Saarni C. (1984), Observing children's use of display rules: Ages and sex differences, in *Child Development*, 55, pp. 1504-1513.
- Saarni C. (1997), Coping with aversive feeling, in *Motivation and Emotion*, 21, pp. 45-63.
- Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, Guilford, New York.
- Safran J.D., Segal L.S. (1990), *Interpersonal process in cognitive therapy*. Basic Books, New York.
- Semerari A. (1999), *Psicoterapia cognitiva del paziente grave*, Cortina, Milano.
- Shields A.M., Cicchetti D. (1997), Emotion regulation in school-age children: The development of a new criterion Q-sort scale, in *Developmental Psychology*, 33, pp. 906-916.
- Shields A.M., Cicchetti D. (1998), Reactive aggression among maltreated children: The contribution of attention dysregulation, in *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, pp. 381-395.
- Shipman L.K., Zeman J. (2001), Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective, in *Development and Psychopathology*, 13, pp. 317-336.
- Snyder J., Stoolmiller M., Willson E. (2003), Child anger regulation, parental responses to children's anger displays and early child antisocial behavior, in *Social Development*, 12, pp. 335-360.
- Southam-Gerow M.A., Kendall P.C. (2002), Emotion regulation and understanding. Implications for child psychopathology and therapy, in *Clinical Psychology Review*, 22, pp. 189-222.
- Spinard T.L., Eisenberg N., Geartner B.M. (2007), Measures of effortful regulation for young children, in *Infant Mental Health Journal*, 28, pp. 606-626.
- Spinard T.L., Eisenberg N., Cumberland A., Fabes R.A., Valiente C., Shepard S.A., Reiser M., Losoya S.H., Guthrie I.K. (2006), Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study, in *Emotion*, 6, pp. 498-510.
- Sroufe L.A. (1995), *Emotional development*, University Press, Cambridge; trad. it. (2000), *Lo sviluppo delle emozioni*, Cortina, Milano.
- Stark K. (2002), *Childhood depression. School-based intervention*, Guilford Press, New York; trad.it. *La depressione infantile. Intervento psicologico nella scuola*, Erickson, Trento.
- Sunderland M. (2005) *Aiutare i bambini ad esprimere le emozioni*. Erickson, Trento.
- Sunderland M. (1997) *Disegnare le emozioni*. Erickson, Trento.
- Tronick E.Z. (2008), *Regolazione emotiva*, Cortina, Milano.

- Tronik E.Z. (1998), Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change, in *Infant Mental Health Journal*, 19, pp. 290-299.
- Verità R. (2000), *Con la testa tra le favole*, Erickson, Trento.
- Waters F., Sroufe L.A. (1983), A developmental perspective on competence, in *Developmental Review*, 3, pp. 79-97.
- Zammuner V.L. (1993), Lo sviluppo della competenza emotiva, in *Rassegna di Psicologia*, 3, pp. 105-131.
- Zammuner V.L., Cigala A. (2001), La conoscenza delle emozioni nei bambini in età scolare, in *Età Evolutiva*, 69, pp. 19-42.
- Zeman J., Shipman K.L., Penza-Clyve S. (2005), Development and initial validation of the children's emotion management scale: Sadness, in *Emotion*, 5, pp. 23-40.

Barbara Renzetti e Glenda Tripicchio
Psicologa, Psicoterapeuta. Equipe per l'Età Evolutiva APC-SPC
Specializzate a Roma, training Isola-Reda
e-mail: barbararenzetti79@gmail.com
glenda.tripicchio@fastwebnet.it

Per comunicare con l'autore potete scrivere alla mail personale, se fornita, o a quella della rivista:
psicoterapeutiinformazione@apc.it

Psicoterapeuti in-formazione è una rivista delle scuole di formazione APC (Associazione di Psicologia Cognitiva) e SPC (Scuola di Psicoterapia Cognitiva). Sede: viale Castro Pretorio 116, Roma, tel. 06 44704193 pubblicata su www.psicoterapeutiinformazione.it