

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

Dottorato di Ricerca in Psicologia Generale e Clinica
XIV Ciclo

LO SVILUPPO DELL'AUTONOMIA EMOTIVA
DURANTE L'ADOLESCENZA

Candidata

Dott.ssa Sonia Ingoglia

Coordinatore

Ch.mo Prof. Francesco Di Maria

Tutor

Ch.ma Prof.ssa Alida Lo Coco

Anno Accademico 2003-2004

INTRODUZIONE

L'adolescenza è quella fase del ciclo di vita, compresa tra l'infanzia e l'età adulta, nel corso della quale l'individuo sviluppa i requisiti necessari per diventare un adulto competente e responsabile. Durante questo periodo di transizione, hanno luogo rapidi e profondi cambiamenti che investono il soggetto in varie aree di funzionamento (biologico, psicologico e sociale) e insieme concorrono a ridisegnare ed arricchire il senso delle dimensioni (temporali, relazionali, sessuali,...) lungo le quali si articola il mondo dell'adolescente. Tutte queste forme di sviluppo sono interdipendenti, influenzano profondamente le relazioni interpersonali dell'individuo e vanno progressivamente integrate nell'immagine che l'adolescente ha di se stesso e degli altri con cui interagisce. Ciascuna di esse, in modo diverso, pone il soggetto dinanzi a domande del tipo: "Chi sono io veramente?", "Come vorrei essere?", "Cosa pensano gli altri di me?" (de Wit, van der Veer, 1991).

Nel corso degli anni, sono stati proposti diversi quadri di riferimento per lo studio dell'adolescenza (Goodnow, 1994; Grotevant, 1998; Havighurst, 1972; Hill, 1983); tra questi, quello avanzato da John Hill (1983) sembra particolarmente esauritivo. Questa "cornice" è organizzata attorno a tre componenti principali: i cambiamenti fondamentali che occorrono durante l'adolescenza; gli sviluppi psicosociali, i compiti evolutivi cui l'individuo deve far fronte in questa fase del ciclo vitale; e i contesti sociali tipici entro cui l'adolescente vive (cfr. tab.1). Utilizzeremo questa "griglia di lettura" per cercare di rendere conto delle caratteristiche che connotano lo sviluppo adolescenziale.

Tabella 1 – Cornice di riferimento proposta da Hill (1983) per lo studio dell'adolescenza.

CAMBIAMENTI FONDAMENTALI	SVILUPPI PSICOSOCIALI	CONTESTI
Biologici	Identità	Famiglia
Cognitivi	Autonomia	Gruppo dei pari
Sociali	Intimità	Scuola
	Sessualità	Contesto lavorativo e ricreativo
	Rendimento	

L'intero ciclo di vita di un individuo può essere concettualizzato come un continuo processo evolutivo, tuttavia l'adolescenza è il periodo in cui i cambiamenti si impongono con una forza ed una visibilità tali da risultare a volte sconcertanti e diso-

orientanti, sia per l'adolescente che li vive, che per chi li osserva dall'esterno (Cicognani e Zani, 2003). Tre caratteristiche dello sviluppo adolescenziale conferiscono a questo periodo il suo carattere peculiare: l'inizio della pubertà, la comparsa di abilità cognitive più avanzate e l'assunzione di nuovi ruoli nella società.

- L'adolescenza ha inizio con la *pubertà*, che implica cambiamenti dell'aspetto fisico e della capacità riproduttiva. Tuttavia non è solo il mutamento biologico a determinare il momento adolescenziale; il cambiamento fisico si accompagna, infatti, ad esperienze emotive particolarmente intense (Palmonari, 1997). L'adolescente inizia a preoccuparsi dell'aspetto fisico e dell'inevitabile confronto tra il proprio corpo in evoluzione e quello dei pari, e a ricercare una nuova concezione dell'immagine corporea e dell'identità. I cambiamenti fisici, d'altronde, fanno sì che l'individuo sia trattato dagli altri in modo diverso da come lo era da bambino.
- Nel corso dell'adolescenza, si verificano anche profonde *trasformazioni sul piano cognitivo*, che rendono il giovane capace di pensare a situazioni ipotetiche e a concetti astratti. Quest'abilità influenza il modo in cui l'adolescente pensa a se stesso e al mondo che lo circonda: per la prima volta, è capace di pensare in modo logico alla sua vita futura, alle sue relazioni con la famiglia e gli amici, alla politica, alla religione. Il giovane comincia a ragionare non più solo attraverso la manipolazione di oggetti, ma anche di simboli: simbolizzare vuol dire entrare nel mondo del possibile, di ciò che non è immediatamente reale. Le nuove capacità cognitive ampliano i confini del mondo dell'adolescente non solo lungo la dimensione realtà-irrealtà, ma anche come prospettiva temporale, lungo l'asse passato-presente-futuro: le attese, le speranze e i timori per l'avvenire influenzano profondamente il comportamento attuale. Al contempo, l'individuo comincia ad utilizzare capacità via via più complesse di pianificazione e di decisione, che lo mettono in grado di affrontare le richieste sempre più impegnative che gli vengono rivolte (Cicognani, Zani, 2003; Palmonari, 1997).
- Accanto ai cambiamenti sul piano biologico e cognitivo, hanno luogo anche *mutamenti nello status sociale*. Durante l'adolescenza, il soggetto è chiamato, difatti, ad assumere nuovi ruoli nella società; cambiano i diritti, i privilegi, le responsabilità riconosciutigli. La ridefinizione sociale dell'adolescente provoca, al con-

tempo, una riconsiderazione delle capacità e delle competenze ritenute necessarie per il suo adattamento psicosociale. Così come cambia il modo in cui la società tratta il giovane, allo stesso modo cambiano le relazioni familiari e quelle con il gruppo dei coetanei. I mutamenti nello status sociale permettono al giovane di assumere nuovi ruoli ed intraprendere nuove attività, quali il lavoro, il matrimonio, l'impegno politico o sociale, che alterano profondamente l'immagine di sé e le relazioni con gli altri.

Ogni fase del ciclo di vita è caratterizzata da precisi compiti di sviluppo con cui l'individuo deve confrontarsi per il raggiungimento di un sano adattamento psicosociale (Baltes, Reese, 1984). Durante l'adolescenza, i compiti evolutivi più importanti che impegnano l'individuo sono la formazione dell'identità, il raggiungimento dell'autonomia, lo sviluppo dell'intimità, la sana espressione della propria sessualità e lo sviluppo delle proprie competenze. Questi compiti evolutivi, in realtà, caratterizzano l'intero ciclo di vita, dall'infanzia alla tarda età adulta. Essi rappresentano, infatti, le sfide evolutive di base in cui è coinvolto l'individuo che cresce e cambia; tuttavia, durante l'adolescenza, lo sviluppo in ciascuna di queste aree assume un significato particolare.

- L'obiettivo fondamentale del cambiamento dell'adolescente è la costruzione dell'*identità*; per la prima volta, egli comincia ad avere il senso della propria unicità e deve trovare una risposta alla domanda fondamentale "Chi sono io veramente?" (Erikson, 1968). Durante l'adolescenza, l'individuo si trova a dover compiere delle scelte in vari ambiti: da quello scolastico a quello affettivo, da quello politico a quello religioso. Ciò implica l'esplorazione delle possibili alternative che queste scelte comportano e l'impegno a perseguire l'alternativa individuata. Esplorazione e impegno sono appunto le dimensioni cruciali che caratterizzano la costruzione dell'identità; è dal loro intreccio che dipende l'esito di tale processo. L'acquisizione di una sana identità si realizza solo se il processo di esplorazione si conclude con l'integrazione dei nuovi elementi acquisiti con le caratteristiche precedenti della persona, e se l'adolescente sa e può assumere un impegno preciso nei confronti dei significati, dei valori e delle prospettive di comportamento che caratterizzano il nuovo equilibrio (Palmonari, 1997). Considerare l'acquisizione dell'identità come l'obiettivo fondamentale dello sviluppo

adolescenziale significa mettere in evidenza la capacità del giovane di scegliere e discriminare punti di riferimento essenziali per organizzare la propria esperienza, di essere autonomo nelle scelte, di trovare norme e formulare giudizi morali (Cicognani, Zani, 2003; Palmonari, 1997).

- Lo sforzo dell'adolescente per giungere ad una definizione di sé come individuo indipendente e capace di gestire autonomamente la propria vita è un processo lungo e a volte difficile, non solo per il giovane, ma anche per chi gli sta intorno. Gli Autori generalmente distinguono tre tipi di *autonomia*: emotiva, comportamentale e valoriale. L'autonomia emotiva si riferisce all'indipendenza emotiva nelle relazioni con gli altri, specialmente i genitori; quella comportamentale fa riferimento allo sviluppo dell'abilità di prendere delle decisioni in modo indipendente; infine, l'autonomia valoriale si riferisce allo sviluppo di credenze personali (Douvan, Adelson, 1966; Steinberg, 1990).
- Nel corso dell'adolescenza, hanno luogo importanti cambiamenti nella capacità dell'individuo di stabilire relazioni *intime* con gli altri, in particolare con i pari. Per la prima volta, l'adolescente è capace di creare amicizie fondate sull'intimità, la lealtà, lo scambio di confidenze, piuttosto che semplicemente sulla condivisione di attività ed interessi (Savin-Williams, Berndt, 1990). Allo stesso tempo, diventano più frequenti i suoi incontri sentimentali, e ciò offre al giovane la possibilità di sviluppare la sua capacità di creare una relazione basata sulla fiducia e l'amore.
- Uno degli aspetti che caratterizzano maggiormente l'adolescenza è il risveglio della vita sessuale: compito dell'adolescente è il raggiungimento di una piena e sana espressione della propria *sessualità*. Questa dimensione del proprio essere trasforma in modo radicale la natura delle relazioni con la famiglia ed i coetanei e solleva una serie di questioni cocenti per il giovane: egli deve incorporare la sessualità in un senso del sé ancora in evoluzione, risolvere i dubbi circa i valori e la morale sessuale, e confrontarsi con le implicazioni che la sessualità assume all'interno di una relazione sentimentale (Katchadourian, 1990).
- Un altro compito con cui il giovane è chiamato a confrontarsi consiste nel *diventare un membro competente* della società. L'adolescente deve prendere importanti decisioni riguardo alla scuola e al lavoro, molte delle quali avranno conseguen-

ze a lungo termine. Gran parte di tali scelte dipendono dal suo rendimento a scuola, dal modo in cui egli valuta le proprie competenze ed abilità, dalle sue aspirazioni ed aspettative per il futuro, dalle indicazioni e dai consigli che riceve da genitori, insegnanti e amici (Henderson, Dweck, 1990).

Se da un lato tutti gli adolescenti sperimentano i cambiamenti biologici, cognitivi e sociali, e debbono affrontare i compiti evolutivi propri di questo periodo, dall'altro gli effetti che questi hanno sullo sviluppo psicologico possono essere molto diversi da individuo a individuo. L'impatto che i cambiamenti hanno sul soggetto ed il modo in cui egli si confronta con i compiti di sviluppo sono, difatti, "modellati" dall'ambiente (psicologico, sociale, storico, culturale) in cui il giovane vive (Bronfenbrenner, 1979). Lo sviluppo psicologico adolescenziale va, pertanto, visto come il risultato dell'interrelazione tra l'insieme dei cambiamenti fondamentali ed universali e l'ambiente in cui essi vengono sperimentati. Nella società moderna, vi sono quattro contesti principali che influenzano lo sviluppo ed il comportamento dell'adolescente: *la famiglia, il gruppo dei pari, la scuola e il contesto lavorativo e ricreativo.*

- L'adolescenza è stata definita un'"impresa evolutiva congiunta", che vede coinvolti insieme adolescente e genitori: questi ultimi hanno un ruolo fondamentale nel sostenere il figlio nelle scelte che deve compiere e nell'orientare le sue aspirazioni per il futuro (cfr. Cicognani, Zani, 2003). L'adolescenza è stata anche definita un "evento critico normativo" della vita *familiare* (Scabini, Cigoli, 2000), un momento di potenziale "crisi" per l'equilibrio della famiglia. Le modalità di funzionamento sperimentate fino a questo momento diventano, infatti, inadeguate ed occorre operare una riorganizzazione del sistema, mediante l'attivazione di nuovi processi adattivi. Durante questa fase del ciclo di vita, la famiglia si trova a dover sincronizzare due movimenti opposti: da una parte, la tendenza del sistema all'unità, al mantenimento dei legami e del senso di appartenenza, e dall'altra, la spinta verso la differenziazione e l'autonomia dei singoli membri (Minuchin, 1974).

La qualità delle relazioni familiari è fondamentale nel determinare la competenza e la fiducia con cui l'adolescente affronta questo periodo di transizione. Esse influenzano le modalità con cui il giovane negozia i principali compiti dell'adolescenza, la misura in cui si trova coinvolto nei problemi comportamenta-

li tipicamente associati a quest'età e l'abilità di stabilire relazioni intime significative e durature. Le dimensioni di base di un buon funzionamento familiare consistono nel fornire livelli moderati di coesione e flessibilità circa i ruoli e le regole che consentano all'adolescente un progressivo svincolamento dalla famiglia. Ai genitori spetta il compito di imparare a tollerare le tendenze regressive e progressive dell'adolescente, trovando modi efficaci per rispondere ai suoi bisogni, che sono insieme quello di essere accudito e quello di esplorare il mondo esterno. La funzione dei genitori deve progressivamente modificarsi: occorre che passi dalla cura al sostegno, dalla protezione al fornire consigli e guida, dalla socializzazione all'indicare la direzione (Cicognani, Zani, 2003; Steinberg, 2002).

- Dopo la famiglia, il gruppo dei pari è il più importante contesto sociale dell'adolescenza. In questo periodo, l'individuo inizia a conoscere la struttura sociale, impara a stabilire relazioni significative e durature, a riconoscere i suoi problemi e a dividerli con altri. In questo compito, il gruppo dei *coetanei* si configura come una nuova fonte di identificazione e supporto. I compagni condividono gli stessi compiti evolutivi ed il gruppo fornisce il contesto in cui sperimentare un comportamento adulto, al di fuori del controllo e della guida genitoriale. All'interno del contesto familiare, le interazioni riguardanti le prese di decisioni sono, in genere, caratterizzate da una marcata asimmetria e da un generale controllo parentale circa le norme e i valori da condividere. Al contrario, le relazioni con i pari rappresentano il luogo in cui l'adolescente può mettere in atto nuovi comportamenti e contribuire a creare una "cultura di gruppo" (Lo Coco, Pace, Zappulla, Ingoglia, 2000), può provare nuove norme e condividere delle regole (Rubin, Bukowski, Parker, 1998), può sperimentare un ruolo diverso e una diversa identità, con maggiore facilità che a casa (Steinberg, 2000). Le relazioni con i pari possono consentire, inoltre, al soggetto di sviluppare un'immagine più positiva di sé: far parte di un gruppo all'interno del quale si è accettati è essenziale per il mantenimento di un concetto positivo di sé (Newman, Newman, 2001; cfr. Pombeni, 1997).

Per diverso tempo, gli Autori hanno ritenuto che l'orientamento dell'adolescente verso il gruppo dei pari fosse conseguenza dell'allontanamento dalla famiglia. Recentemente, una serie di indagini ha messo in evidenza la relativa indipenden-

za dei due processi (Berndt, 1979; Helsen, Vollebergh, Meeus, 2000): l'identificazione dell'adolescente con il gruppo dei pari non avviene a spese delle relazioni con i genitori, che continuano ad avere un ruolo di primo piano. Amici e genitori soddisfano bisogni diversi: se da un lato, i genitori forniscono un sostegno emotivo e una guida, e con essi l'adolescente può discutere i problemi legati al futuro, come la scuola e il lavoro, dall'altro, i coetanei forniscono il contesto in cui sperimentare il proprio ruolo adulto. L'adolescente vicino ai genitori e ai pari è in grado di ricorrere al loro aiuto in situazioni differenziate, incontrando in tal modo minori difficoltà nel suo cammino verso l'età adulta: dipendentemente dal tipo di problema insorto, l'adolescente riceve il sostegno necessario dalla fonte che può fornirlo.

- L'adolescente medio trascorre buona parte dell'anno a *scuola*, e molto spesso è più il tempo passato insieme ai compagni e agli insegnanti che quello trascorso con i membri della famiglia. La scuola, pertanto, costituisce uno dei contesti sociali più rilevanti per tutti gli adolescenti scolarizzati. Nel valutare il ruolo da essa giocato nell'adattamento adolescenziale, occorre tenere conto dell'impatto che essa ha non solo sullo sviluppo cognitivo del giovane, ma anche su quello sociale. La scuola non è solo la principale arena educativa, in cui l'adolescente ha l'opportunità di sviluppare le proprie competenze; essa è anche il principale contesto di socializzazione. Essa gioca, dunque, un ruolo estremamente rilevante per la definizione del mondo sociale dell'adolescente e contribuisce a dar forma al suo senso di identità e autonomia.
- Sebbene, nella società moderna, la maggior parte degli adolescenti frequenti la scuola oltre l'età dell'obbligo, molti giovani sono impegnati, a tempo pieno, o part-time, in qualche *attività lavorativa*. Il lavoro è un elemento di netta separazione dal passato infantile e un importante fattore di distinzione sociale all'interno della propria coorte di età: il giovane lavoratore è, difatti, considerato sostanzialmente un adulto (Sarchielli, 1997). Gran parte degli Autori che hanno studiato il rapporto tra adolescenza e lavoro ritengono che esso svolga precise funzioni psicologiche (Jahoda, 1982; cfr. Sarchielli, 1997) e fornisca all'individuo una serie di opportunità per lo sviluppo personale e sociale, quali il potenziamento della fiducia in se stessi, l'acquisizione di responsabilità, lo svi-

luppo del senso di autonomia e della capacità di integrarsi con gli adulti, l'apprendimento di abilità, l'aumento del concetto di sé. Tuttavia, l'effetto del lavoro sullo sviluppo adolescenziale è modulato dalle condizioni che caratterizzano il contesto in cui esso si esplica e dai requisiti posseduti dalle persone, ed è solo tenendo conto di esse che è possibile valutare l'impatto che il lavoro ha sulla crescita del giovane.

L'adolescente trascorre molto tempo in *attività ricreative*, quali ascoltare musica, guardare la televisione, andare al cinema, uscire con gli amici. Queste attività hanno una funzione estremamente rilevante ai fini dell'adattamento del giovane: se da un lato, infatti, socializzano l'adolescente per i ruoli adulti e possono promuovere il suo benessere, dall'altro esse possono contribuire a sviluppare atteggiamenti estremamente stereotipati, se non c'è nessuno con cui l'adolescente possa ridefinirne il senso.

Questa tesi ha come oggetto lo sviluppo dell'autonomia che, come abbiamo visto, costituisce uno dei compiti evolutivi fondamentali in cui è impegnato il soggetto durante il periodo adolescenziale. In essa, viene dedicata una particolare attenzione a quella che è stata la dimensione dell'autonomia maggiormente indagata in letteratura, ovvero quella emotiva.

Il lavoro è articolato in tre capitoli. Il primo, dedicato alla chiarificazione dei costrutti di autonomia e connessione, si configura come una sorta di necessaria premessa ad una più specifica riflessione sullo sviluppo dell'autonomia in adolescenza. Come verrà meglio sottolineato nel corso del capitolo, il bisogno di individualità racconta solo una parte della storia evolutiva della persona; durante l'intero ciclo di vita, infatti, esso è strettamente interconnesso al bisogno di relazione, ed è dal complesso intreccio di questi due bisogni e del loro soddisfacimento all'interno delle relazioni sociali che dipende l'esito del processo evolutivo. Per lungo tempo, i teorici hanno, tuttavia, concettualizzato l'acquisizione di un più chiaro senso di sé, di una sana individualità come un processo che conduce progressivamente l'individuo da uno stato di dipendenza e connessione con l'altro verso uno stato di maggiore indipendenza e separatezza. In tal modo, essi hanno contribuito a creare delle distorsioni riguardo a ciò che costituisce uno sviluppo sano. Come vedremo, un adattamento positivo può

realizzarsi solo in un contesto psicologico e sociale che consente all'individuo di integrare questi due bisogni primari.

Il secondo capitolo è centrato sul costrutto di autonomia emotiva, inteso come il processo mediante il quale gli adolescenti, da un lato abbandonano le dipendenze infantili dai genitori ed iniziano a sviluppare un'immagine parentale più matura, realistica ed equilibrata, e dall'altro giungono alla definizione di un senso di sé più individuato e definito. In questo capitolo, viene preso in esame il processo che porta l'adolescente a divenire emotivamente autonomo dai genitori e le implicazioni che tale dimensione dello sviluppo ha per il suo benessere psicologico.

Infine, il terzo capitolo è dedicato alla ricerca empirica. Gli studi sull'autonomia emotiva non hanno finora indagato il possibile ruolo svolto dalle disposizioni personali dell'adolescente nel complesso processo di rinegoziazione delle relazioni con i genitori che lo porta ad acquisire un senso di sé più individuato e rappresentazioni parentali più realistiche. Tra i possibili attributi personali che possono favorire, o ostacolare il percorso dell'adolescente verso l'autonomia emotiva, vi è la disposizione alla responsività empatica. All'interno del processo di formazione di un senso di sé più individuato e coerente, la capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro e di dividerne le emozioni, può essere un importante strumento per esplorare, analizzare e valutare le esperienze e le credenze che gli altri hanno sul sé.

CAPITOLO PRIMO

*L'autonomia e la connessione come dimensioni
dello sviluppo e della personalità*

1. AUTONOMIA E CONNESSIONE: DUE POLI DI UN UNICO CONTINUUM, O DUE DIMENSIONI SEPARATE?

Il concetto di autonomia rimanda a quelli di individualità, agency, autenticità, autoregolazione; esso ha da sempre occupato una posizione preminente nell'ambito delle teorie dello sviluppo e della psicopatologia. Secondo i teorici dello sviluppo, il progressivo passaggio da uno stato di dipendenza verso uno stato di maggiore autonomia ed autoregolazione è considerato uno dei processi alla base di un sano adattamento (Hartmann, 1947; Jahoda, 1958; Loevinger, 1976; Piaget, 1981; Werner, 1948). Allo stesso modo, nella letteratura psicopatologica, sono molti i disturbi connessi al bisogno di individualità (Bruch, 1973; Shapiro, 1965), e il blocco dello sviluppo dell'autonomia è considerato uno dei fattori all'origine di molte forme psicopatologiche (Miller, 1981).

Al bisogno di autonomia è, dunque, riconosciuto un ruolo di primo piano nello sviluppo individuale; esso, tuttavia, da solo non è sufficiente a spiegare le caratteristiche dell'adattamento psicologico, raccontando solo una parte della storia evolutiva di un individuo. Accanto alla tendenza verso l'autoregolazione, l'autonomia esiste, infatti, una complementare tendenza verso la connessione, la vicinanza e l'intimità interpersonale (Ryan, Deci, Grolnick, 1995). Come sottolinea Angyal (1965), lo sviluppo può essere inteso come un continuo processo di espansione del sé, caratterizzato dalla tendenza dell'individuo ad aumentare e consolidare, da un lato le proprie capacità di autoregolazione (*autonomia*), e dall'altro le sue relazioni con il mondo sociale (*omonimia*).

Numerosi Autori hanno riconosciuto l'importanza, ai fini dell'adattamento, del bisogno fondamentale dell'uomo di mantenere relazioni interpersonali calde, positive e fondate sulla fiducia (Bowlby, 1988; Harlow, 1958; Winnicott, 1965). Questo bisogno non solo è alla base del mantenimento delle relazioni interpersonali, esso agisce anche in sinergia con il bisogno di autonomia, per promuovere lo sviluppo dell'individuo: perché il bambino piccolo possa esplorare l'ambiente e compiere nuove esperienze, è necessario infatti che egli percepisca un senso di sicurezza nella relazione con il caregiver, e che riconosca in esso una "base sicura" da cui muovere e a cui poter tornare (Ainsworth, 1989; Ainsworth, Blehar, Waters, Wall, 1978).

L'importanza di un attaccamento sicuro ai fini del benessere psicologico dell'individuo suggerisce l'idea che il bisogno di relazione rappresenti, per l'uomo, una necessità psicologica altrettanto fondamentale come lo è quello di autonomia (Ryan, 1991, 1993; Ryan *et al.*, 1995).

Recentemente, Carol Ryff (1989) ha sottolineato l'importanza di queste due dimensioni dell'esistenza umana, inserendole tra le sei¹ componenti fondamentali dell'adattamento individuale. Secondo l'Autrice, la maturità psicologica è caratterizzata da due tratti fondamentali, riconducibili da un lato al funzionamento autonomo, alla resistenza alla pressione sociale, ad un'autovalutazione fondata su standard personali, al senso di libertà dalle convenzioni sociali, e dall'altro ai sentimenti di empatia e affetto per gli esseri umani, alla capacità di stabilire relazioni interpersonali intime ed amicizie profonde.

L'individualità e la connessione costituiscono, dunque, due bisogni fondamentali che guidano lo sviluppo psicologico dell'uomo (Allen, Hauser, Bell, O'Connor, 1994; Guisinger, Blatt, 1994; Hill, Holmbeck, 1986; Kagiçibasi, 1996; Ryan *et al.*, 1995). Questo modo di concettualizzare l'autonomia e la connessione, ed il legame che tra loro intercorre è, tuttavia, piuttosto recente, esito di un acceso dibattito che ha visto coinvolti, negli ultimi vent'anni, teorici di vari ambiti disciplinari (cfr. Guisinger, Blatt, 1994). Per lungo tempo, il tema dell'autonomia e quello della connessione sono stati elaborati in termini sostanzialmente antitetici, considerati come i due poli di un'unica dimensione, nella quale il focus è posto ora sul sé, ora sull'altro.

Le attuali formulazioni di questi temi hanno origine nei concetti di "agency" (forza, azione, potere) e "communion" (intimità, comunione) elaborati da Bakan (1966), e considerati dall'Autore le due modalità fondamentali dell'esistenza umana. Nel concetto di *agency*, il focus è posto sull'individuo, sulla separazione del sé dalla comunità e sul senso di padronanza dell'ambiente; mentre, nel concetto di *communion*, il focus è posto sull'altro, sull'attaccamento, sul mantenimento di relazioni interpersonali armoniche (Kirsh, Kuiper, 2002; Mansfield, McAdams, 1996). Secondo l'Autore, *agency* e *communion* sono due temi sostanzialmente contrapposti, seppure

¹ Gli altri temi individuati da Ryff come componenti fondamentali del benessere psicologico sono l'autoaccettazione, la padronanza dell'ambiente, il proposito di vita e la crescita personale.

dialetticamente collegati l'uno all'altro, e questa concettualizzazione rende impossibile osservarli simultaneamente (e con eguale intensità) in una data persona (Ryan *et al.*, 1995).

Diversi Autori (Emde, 1994; Guisinger, Blatt, 1994; Jordan, 1991; Kagiçibasi, 1996; Kim, Berry, 1993; Kirsh, Kuiper, 2002; Markus, Kitayama, 1991; Sampson, 1988; cfr. Harter, 1998, 1999) ritengono che il modo in cui la psicologia ha guardato ai temi dell'autonomia e della connessione, e al loro intreccio nello sviluppo umano, abbia precise radici storico-culturali. Ogni società umana sviluppa, nel corso della sua storia, una "psicologia indigena"², ovvero una particolare concezione dell'uomo, che influenza gli obiettivi e i valori dei singoli individui, così come la vita sociale (Heelas, Lock, 1981). Le psicologie indigene delle società occidentali sono caratterizzate da quello che Sampson (1988) ha definito *individualismo autocontenuto* (self-contained). Esse sottolineano l'importanza dello sviluppo dell'individualità, dell'autonomia, della motivazione al rendimento e dell'identità come componenti essenziali della maturità psicologica (Guisinger, Blatt, 1994). Secondo questa particolare concezione dell'uomo, lo sviluppo di un funzionamento autonomo si realizza mediante il progressivo distacco dell'individuo dalla matrice sociale. Nel corso degli ultimi 20-30 anni, diversi Autori hanno sottolineato la crisi di alienazione cui hanno condotto questi valori nel mondo occidentale (Bellah, Madsen, Sullivan, Swindler, Tipton, 1985; Borgmann, 1992; Conger, 1981; Lasch, 1979).

Questa concezione fortemente individualistica dell'uomo trova chiari riflessi nelle prime teorie occidentali dello sviluppo (Blos, 1979; Erikson, 1950, 1968; Kohlberg, 1978; Mahler, Pine, Bergman, 1975), secondo le quali, la conquista dell'individualità passa attraverso la progressiva separazione dalla rete di relazioni in cui l'individuo è immerso sin dalla nascita (l'evoluzione personale dell'individuo è caratterizzata dal passaggio da uno stato di simbiosi ad uno stato di maggiore separazione) (Blos, 1962; A. Freud, 1958; Steinberg, Silverberg, 1986).

² Heelas e Lock (1981) affermano che "la nostra psicologia indigena serve a mantenere e soddisfare ciò che il nostro mondo sociale definisce come dovremmo essere. Ma è probabile che ciò vada contro quello che la natura psicologica fondamentale ci richiede: in altri termini, le prospettive socioculturali sul sé non necessariamente soddisfano i "bisogni" del sé in quanto entità psicologica naturale" (p.XVI).

La tradizionale enfasi posta sull'importanza dello sviluppo del sé e dell'identità a spese dello sviluppo delle relazioni interpersonali è stata progressivamente messa in discussione dai teorici dell'attaccamento (Bowlby, 1969), delle relazioni oggettuali (Blatt, Shichman, 1983; Fairbairn, 1952; Guntrip, 1969; Winnicott, 1965), dai teorici del femminismo (Chodorow, 1978; Gilligan, 1982; Jordan, Kaplan, Miller, Stiver, Surrey, 1991; Miller, 1976) e della psicologia cross-culturale (Markus, Kitayama, 1991, 1998).

1.1 I teorici dello sviluppo e della personalità

Bowlby (1969) e i teorici delle relazioni oggettuali (Blatt, Shichman, 1983; Fairbairn, 1952; Guntrip, 1969; Winnicott, 1965) hanno posto una particolare attenzione sull'esperienza che l'individuo ha dell'altro, oltre che del sé, sottolineando come la matrice fondamentale dello sviluppo della personalità sia rappresentata dalle relazioni interpersonali e da qualche forma di dipendenza dagli altri.

Nell'ambito della teoria delle relazioni oggettuali, Fairbairn (1952), per esempio, afferma che la libido è fondamentalmente ricerca di un oggetto, poiché l'energia emotiva è diretta verso l'investimento sulla relazione, piuttosto che verso la scarica pulsionale.

Sulla base della teoria etologica e degli studi sui bambini separati dai genitori in età precoce, Bowlby (1969) ha offerto una serie di evidenze empiriche che dimostrano l'esistenza di una base biologica alla propensione dell'uomo a formare degli attaccamenti emotivi fin dalla prima infanzia e per tutta l'età adulta. Questo intenso bisogno di connessione conduce l'individuo alla formazione di legami di attaccamento, a volte nel ruolo di careseeker e a volte in quello di caregiver (Bowlby, 1988). Questa forma di adattamento è necessaria nella specie umana, in cui l'infante ha un lungo periodo di dipendenza dopo la nascita.

Gli studi sulla solitudine e l'isolamento sociale hanno dimostrato che l'uomo ha un bisogno fondamentale di mantenere un contatto interpersonale, sia a livello fisico che simbolico. I bambini, i cui bisogni primari (di cibo e protezione) vengono soddisfatti, che sono tuttavia deprivati del contatto fisico, corrono il rischio di morire (Provence, Lipton, 1962; Spitz, 1946). In età adulta, la solitudine è risultata associata

ad una riduzione del sistema immunitario (Blatt, Cornell, Eskhol, 1993; Weiss, 1987), e gli individui che dispongono di una rete di supporto sociale sono meno a rischio di ospedalizzazione per disturbi psichiatrici (Essock-Vitale, Fairbanks, 1979). Questi studi evidenziano tutti l'esistenza di un chiaro bisogno biologico e di pattern comportamentali innati che facilitano la connessione interpersonale (Guisinger, Blatt, 1994).

1.2 I teorici del femminismo

A partire dagli anni '70, le Autrici femministe hanno anch'esse mosso delle accuse alla distorsione individualistica delle tradizionali teorie psicologiche (Jordan *et al.*, 1991). Come sottolineano Miller (1976) e Gilligan (1982), le principali teorie dello sviluppo, quelle di S. Freud, Erikson, Piaget, Kohlberg, hanno tutte assunto, come norma di riferimento, lo sviluppo maschile. Secondo le Autrici, queste teorie hanno contribuito a distorcere il senso dello sviluppo umano, ignorando dimensioni importanti della personalità, come quelle relative allo sviluppo femminile. Come sottolineano Jordan *et al.* (1991) e Gilligan, Rogers e Tolman (1991), il senso di sé di una donna è organizzato attorno al tema del *caring*, del prendersi cura dell'altro. Nelle visioni tradizionali dello sviluppo psicologico, in cui il focus è posto sulla separazione, l'importanza attribuita dalle donne alle relazioni è stata spesso vista come una debolezza, o, peggio, come una patologia.

Un contributo particolarmente rilevante al dibattito su questi temi è costituito dalla teoria del *sé-in-relazione*, proposta dai membri dello Stone Center at Wellesley College (Jordan, 1991; Jordan *et al.*, 1991; Miller, 1986). Questa teoria si fonda sulla convinzione secondo la quale il senso più profondo di ciascun individuo si costituisce all'interno della relazione con gli altri, e ad essa rimane inestricabilmente legata la sua crescita. La pietra angolare di questa teoria è rappresentata dal concetto di *empatia reciproca*. Secondo Jordan (1991), l'empatia reciproca, caratterizzata dal fluire della sintonizzazione empatica tra le persone, altera le barriere tradizionali tra il soggetto e l'oggetto. Come osserva l'Autrice, "nel vero scambio empatico, ciascuno è sia oggetto che soggetto, reciprocamente coinvolto nell'influenzare e nell'essere in-

fluenzato, nel conoscere e nell'essere conosciuto" (p.141). In quest'ottica, la relazione con gli altri contribuisce a chiarire il senso di sé di ciascun individuo.

1.3 I teorici della psicologia cross-culturale

Un'ulteriore sfida alla concezione individualistica occidentale è derivata dagli studi cross-culturali, che hanno contribuito ad evidenziarne il carattere assolutamente peculiare nell'enfasi che essa pone sulla separazione e l'individualità (Doi, 1973; Kojima, 1984; Markus, Kitayama, 1991, 1998; Shweder, Goodnow, Hatano, LeVine, Markus, Miller, 1998). La maggior parte delle culture umane non concettualizzano la persona come separata dalle sue relazioni, manifestano piuttosto quello che Sampson (1988) chiama *individualismo completo* (enssembled), in cui la definizione del sé dell'individuo è profondamente inserita nella matrice di relazioni sociali cui l'individuo stesso appartiene. Per esempio, nelle tradizionali culture asiatiche, il sé non può essere definito al di fuori delle sue relazioni (Doi, 1973; Kim, Berry, 1993); Howell (1981) scrive che i Chewong della Malesia non compiono distinzioni nette tra l'individuo e la natura; per i Maori, la persona non è considerata l'agente principale che determina la sua vita (Smith, 1981); nelle culture islamica, confuciana e induista, l'individuo è inserito in una rete di relazioni ed obblighi sociali (Choi, Kim, Choi, 1993; Harrè, 1981). Storicamente, la maggior parte delle società umane sono state considerate più sociocentriche e collettiviste della nostra (cfr. Heelas, Lock, 1981; Kim, Berry, 1993).

1.4 Considerazioni conclusive

Il principale contributo che le teorie appena analizzate hanno dato al dibattito su "autonomia e connessione" è stato quello di aver messo in luce l'esistenza di altri possibili percorsi verso l'acquisizione del senso di individualità ed autonomia, ciascuno dei quali si caratterizza per un modo diverso di definire il rapporto tra il sé e l'altro, per una diversa qualità delle barriere che l'uomo disegna tra sé e il mondo esterno (Shweder *et al.*, 1998). L'*individualismo autocontenuto* si fonda sulla concezione secondo la quale, l'acquisizione dell'autonomia si realizza mediante la separa-

zione interpersonale (il senso di sé si acquisisce mediante la costruzione di rigide barriere tra il sé e l'altro); l'*individualismo completo*, invece, si fonda su una concezione secondo la quale, l'autonomia può essere acquisita solo rimanendo connessi alla comunità sociale (le barriere tra il sé e l'altro sono più flessibili, e l'altro entra in gioco nella definizione del proprio senso di sé) (Kagiçibasi, 1996).

All'interno del dibattito su questi temi, diversi Autori (Kagiçibasi, 1996; Ryan *et al.*, 1996) hanno sottolineato l'importanza di considerare come reciprocamente indipendenti il concetto di connessione (inteso come distanza interpersonale) e quello di autonomia (inteso come agency). La dimensione della connessione interpersonale si sviluppa lungo un continuum, che va da uno stato di completa fusione, invischiamento, simbiosi con l'altro, in cui i membri della relazione agiscono e pensano tutti allo stesso modo, ad uno stato di totale distacco, alienazione, disimpegno, in cui i membri della relazione sono ampiamente indipendenti e hanno poca influenza l'uno sull'altro (Minuchin, 1974; Olson, Spenkle, Russell, 1979). Relativamente all'autonomia, un polo del continuum lungo il quale si sviluppa tale dimensione è definito dal funzionamento autonomo, l'altro polo è invece definito dal funzionamento eteronomo. Il soggetto autonomo si sente libero di compiere un'azione, sente che il suo comportamento è una genuina espressione del suo vero sé (Horney, 1950; Winnicott, 1960), mentre il soggetto eteronomo si sente costretto ad agire in un certo modo da forze ad esso esterne (Ryan *et al.*, 1995). La posizione occupata da un individuo su una dimensione può influenzare, ma non necessariamente, il suo stato sull'altra. Se l'autonomia e la connessione interpersonale sono reciprocamente indipendenti, è allora possibile che un individuo abbia alti livelli su entrambe le dimensioni.

La demarcazione concettuale tra autonomia e connessione è cruciale non solo nell'ambito evolutivo, ma anche per le teorie sulle differenze di genere e culturali. Concepire l'autonomia come un valore esclusivamente dell'uomo e/o delle culture occidentali significa eguagliare inappropriatamente l'autonomia alla separazione, piuttosto che all'agency.

Recentemente, Singelis (1994) ha modificato la teoria cross-culturale di Markus e Kitayama (1991, 1998) dell'individualismo e del collettivismo per formulare un modello delle differenze individuali fondato sui costrutti indipendente ed interdi-

pendente del sé. In un costrutto indipendente del sé, l'individuo è visto come un'entità autocontenuta, la cui motivazione primaria è quella di “mantenere un senso di autonomia ed autenticità rispetto alle proprie strutture interne di preferenze, diritti, convinzioni ed obiettivi” (Cross, Madson, 1997, p.7); il focus è posto sulla separazione dagli altri attraverso il riconoscimento dei propri specifici attributi interni. Nel costrutto interdipendente del sé, il focus è, invece, posto sullo sviluppo di “relazioni che definiscono il sé e mantengono la connessione con gli altri” (Cross, Madson, 1997, p.7); le frontiere tra il sé e l'altro sono flessibili e vi è una sorta di “fusione” (Singelis, 1994).

2. UN MODELLO DIALETTICO DELLO SVILUPPO

Secondo le prospettive teoriche più recenti, lo sviluppo umano può essere concepito come un processo dialettico tra il bisogno di individualità e autonomia e quello di interconnessione ed interdipendenza (Blatt, 1990; Blatt, Blass, 1990; Guisinger, Blatt, 1994; Ryan *et al.*, 1995; von der Lippe, Amundsen, 1998). Affinché l'individuo possa stabilire delle relazioni interpersonali significative, è necessario un senso di sé differenziato e integrato; allo stesso tempo, lo sviluppo di una sana identità si può realizzare esclusivamente all'interno di una rete di relazioni mature. Questi due processi evolutivi progrediscono in modo interattivo ed equilibrato, facilitandosi reciprocamente, dalla nascita alla tarda età adulta (Blatt, Shichman, 1983).

L'essenza di questo processo dialettico può essere facilmente colta nello sviluppo del bambino nel corso del primo anno di vita, durante il quale è molto difficile separare lo sviluppo dell'autonomia da quello della connessione (Ryan *et al.*, 1995). In questo periodo, come sottolinea Stern (1985), uno dei compiti prioritari del bambino è quello di stabilire un senso di sé nucleare. Durante i primi 6 mesi di vita, il sé non ha ancora assunto la forma di una rappresentazione conscia, esso tuttavia si manifesta nel comportamento del bambino sotto forma di coerenza e volizione. A causa della forte dipendenza dal caregiver, non solo per le necessità biologiche, ma anche per ricevere amore, contatto e conforto, le esperienze precoci del sé come “iniziato-

re” dell'azione che il bambino compie hanno luogo nel contesto delle sue relazioni con il caregiver.

La teoria dell'attaccamento offre una chiara descrizione dell'intimo intreccio tra lo sviluppo dell'autonomia e quello della connessione, sebbene in essa non si trovano espliciti riferimenti a questi termini. Secondo Bowlby (1969) e gli altri Autori che ne hanno approfondito il lavoro (per esempio, Bretherton, 1987), la natura delle relazioni precoci con il caregiver influenza la sicurezza dell'attaccamento e i corrispondenti modelli operativi interni del sé e dell'altro, la cui funzione è quella di organizzare le future relazioni sociali del bambino.

Una delle caratteristiche della relazione bambino-caregiver che contribuisce maggiormente a determinare la sicurezza di un attaccamento è la responsività, sensibilità del caregiver, ovvero la sua capacità di fornire risposte contingenti ed appropriate ai segnali e ai bisogni del bambino, di rispondere ad essi in modo empatico (Ainsworth *et al.*, 1978; Brody, Axelrad, 1978; Lamb, Easterbrooks, 1981).

Il concetto di sensibilità descritto dalla teoria dell'attaccamento rimanda a quello di supporto dell'autonomia descritto da Ryan *et al.* (1995). Quest'ultimo fa riferimento a quel particolare stile di caregiving caratterizzato dall'incoraggiamento dei comportamenti autoavviati del bambino, del problem solving indipendente, dall'offerta al bambino di una scelta, dalla minimizzazione del controllo e dell'affermazione del proprio potere, in breve da un agire in sintonia con la prospettiva del bambino. Come sottolineato sopra, il concetto di sensibilità e quello di supporto dell'autonomia sono intimamente legati, poiché ciò a cui il caregiver è sensibile sono proprio le iniziative, i bisogni ed il senso di sé in via di sviluppo del bambino. La descrizione che Bretherton (1987) dà della sensibilità del caregiver come “rispetto materno per l'autonomia del figlio” (p.1075) rende molto chiaramente l'essenza di questa responsività contingente. Il caregiver sensibile risponde alle iniziative, ai segnali e ai bisogni del bambino, e tale responsività contribuisce gradualmente a consolidarne il senso interiore di agency e coerenza. Quando il bambino trova risposta ai propri bisogni, egli sperimenta un profondo senso di sicurezza ed interconnessione nella relazione con il caregiver.

Il supporto dell'autonomia è, dunque, una componente critica delle relazioni precoci, che facilita non solo la solidità dell'attaccamento, ma anche lo sviluppo del

sé. Numerosi studi hanno messo in evidenza il valore adattivo sia della sensibilità materna che del supporto dell'autonomia, rilevando una forte associazione tra queste dimensioni ed una maggiore curiosità e un più forte senso di efficacia (effectance) (Arend, Gove, Sroufe, 1979; Grolnick, Bridges, Frodi, 1984; Waters, Wippman, Sroufe, 1979), una maggiore capacità di dare inizio alle azioni (Stevenson, Lamb, 1981; Watson, 1966), un apprendimento accresciuto (Lewis, Coates, 1980; Yarrow, Rubenstein, Pederson, 1975), e in generale un migliore adattamento (Brody, 1956).

L'associazione tra il supporto dell'autonomia, l'attaccamento e lo sviluppo del sé può essere rintracciata nelle riflessioni di Bowlby (1969) sull'esplorazione del mondo da parte del bambino e sulla sua motivazione alla padronanza. L'Autore ha postulato l'esistenza di due sistemi innati, strettamente interconnessi, che guidano il comportamento e lo sviluppo del bambino: il sistema dell'attaccamento, che ha come obiettivo quello di raggiungere e mantenere la vicinanza e il contatto con il caregiver, e il sistema esploratorio, il cui obiettivo è invece quello di scoprire e padroneggiare il mondo esterno. Secondo Bowlby, è solo all'interno di una relazione di attaccamento sicura (nella quale il bambino sperimenta il caregiver come accessibile e pronto a rispondere ai suoi bisogni), che il bambino può sentirsi in grado di esplorare il mondo. Se, invece, l'attaccamento è insicuro, egli continuerà a rimanere vicino al caregiver, con la conseguente inibizione dei tentativi di padronanza e iniziativa autonoma.

Questa breve analisi sul ruolo dell'autonomia e della connessione nello sviluppo infantile permette di evidenziare due caratteristiche fondamentali del supporto dell'autonomia: prima di tutto, si tratta di una componente critica del caregiving durante l'infanzia; in secondo luogo, esso dà forma sia alla qualità percepita della connessione (come si riflette nella sicurezza dell'attaccamento), che al consolidamento e alla vitalità del sé. Una relazione bambino-caregiver caratterizzata, invece, da un basso supporto dell'autonomia pone le basi per una serie di disturbi dell'attaccamento ed un'agency impoverita.

Le osservazioni fin qui fatte ci portano a concludere che la connessione e l'autonomia, piuttosto che definire concetti antitetici, funzionano in modo complementare, sinergico rispetto allo sviluppo della personalità. I bambini a cui viene fornita la cura ottimale, caratterizzata da un'atmosfera di supporto dell'autonomia e di coinvolgimento, è probabile che sperimentino una maggiore sicurezza ed un senso

maggiore di autonomia personale. È nel contesto di relazioni interpersonali calde e positive, che sostengono il senso di autonomia dell'altro, che l'individuo trova le circostanze ottimali per la conquista di un sano senso di individualità.

3. DIFFERENZE DI GENERE NELL'AUTONOMIA E NELLA CONNESSIONE

Nel corso degli ultimi anni, numerosi Autori hanno messo in evidenza l'esistenza di differenze di genere riguardo ai temi di autonomia e connessione (cfr. Helgeson, Fritz, 1998; Hurst, Genest, 1995).

Secondo Bakan (1966), sia l'agency che la communion, le due modalità di funzionamento fondamentali dell'individuo, sono presenti sia negli uomini che nelle donne, ma con un'intensità differente: mentre la communion è più pronunciata nelle donne, il funzionamento di tipo "agentic" è più tipico degli uomini.

Anche i teorici della famiglia hanno descritto i maschi come disimpegnati, separati, e le femmine come invischiate, laddove quest'ultimo termine fa riferimento ad una modalità di pensare ed agire in modo simile a quello degli altri membri della famiglia (Bowen, 1978; Minuchin, 1974).

I funzionalisti (Parsons, Bales, 1955) hanno differenziato tra due tipi di ruoli di leadership: strumentale ed espressivo. Secondo questi Autori, gli uomini tendono ad assumere un ruolo strumentale, centrato sui compiti e gli obiettivi, quale fornire un'entrata alla famiglia, prendere le principali decisioni familiari, collegare la famiglia alla società più ampia. Le donne, invece, tendono ad assumere un ruolo espressivo, che fa riferimento al mantenimento di relazioni armoniche tra i membri della famiglia e al fornire supporto emotivo. Secondo la prospettiva funzionalista, le qualità espressive sono importanti per il ruolo svolto dalle donne nella riproduzione familiare, mentre le qualità strumentali degli uomini sono importanti per la loro prestazione al di fuori della famiglia (Williams, Best, 1982).

I teorici psicoanalitici (Chodorow, 1978) e quelli evolutivi (Franz, White, 1985; Gilligan, 1982) hanno ipotizzato che mentre per gli uomini lo sviluppo conduce verso una maggiore separazione ed autonomia, per le donne esso procede verso

livelli più differenziati di connessione interpersonale (Frank, Avery, Laman, 1988). Secondo Nancy Chodorow (1978), i maschi e le femmine, inizialmente, hanno relazioni più intime, emozionalmente più intense e meno differenziate con le madri che con i padri. Questi ultimi sono i latori standard del “principio di realtà” e rappresentano le richieste, le sfide e i premi della partecipazione al mondo extrafamiliare, “nonrelazionale” (p.170). I dati clinici suggeriscono che l’influenza paterna, come fonte di differenziazione nella diade madre-padre-bambino, è sentita maggiormente dai maschi che dalle femmine. Presumibilmente, poiché i maschi si identificano con il padre più distante più precocemente delle femmine, le loro relazioni familiari divengono meno intense e più impersonali. Al contrario, le bambine si identificano con le madri e trovano più difficile rompere i legami intrapsichici ed interpersonali che ad esse le uniscono; ciò fa sì che le bambine non risolvano il conflitto edipico nella stessa misura dei maschi. Da adulte, le donne sviluppano una maggiore capacità di intimità ed empatia degli uomini, ma rimangono anche “intrappolate” e preoccupate per le loro relazioni familiari. In particolare, il legame madre-figlia continua ad essere molto intimo, ma i conflitti non risolti e le ambivalenze della figlia riguardanti il desiderio di una maggiore separazione (differenziazione) spesso tingono questa relazione di un forte conflitto emozionale³.

In generale, le prospettive teoriche appena analizzate hanno dato una rappresentazione degli uomini e delle donne, che vuole i primi come più coinvolti nel tema dell'autonomia e le seconde come maggiormente implicate nel tema della connessione (Kirsh, Kuiper, 2002). Sebbene numerose ricerche abbiano messo in evidenza l'esistenza di tali differenze di genere, non sempre questo pattern emerge con chiarezza.

La ricerca condotta negli anni 1950-1960 ha trovato che le adolescenti sono più preoccupate della vicinanza e gli adolescenti della indipendenza (Coleman, 1961; Douvan, Adelson, 1966). Secondo Douvan e Adelson (1966), la chiave per la formazione dell'identità è la separazione per gli uomini e la connessione per le adolescenti. Studi più recenti hanno anch'essi messo in evidenza come le adolescenti e le giovani

³ L'abilità a modulare e controllare i sentimenti negativi nei confronti dei genitori è un aspetto dell'autonomia (Frank *et al.*, 1988).

donne si vedano principalmente come connesse, mentre i maschi tendano a percepirsi come separati (Gilligan, 1982; Frank *et al.*, 1988; Lang-Takac, Osterweil, 1992); altri studi hanno rilevato come la connessione e la vicinanza familiare vengano valorizzate più dalle adolescenti che dai loro coetanei (McDermott, Robillard, Char, Hsu, Tzeng, Ashton, 1983). I maschi si valutano di più nelle attività “agentic”, come la competenza scolastica e il successo, mentre le ragazze si valutano di più sulle caratteristiche “communal”, come essere responsabili, gentili, attendibili, o affezionate (Poole, Evans, 1989; Williams, McGee, 1991).

Numerosi studi, tuttavia, non hanno messo in evidenza alcuna significativa differenza tra uomini e donne nel loro livello di connessione interpersonale (cfr. Maccoby, Jacklin, 1974; Hillson, 1997).

Per tentare di comprendere il senso di risultati tanto discordanti, è fondamentale tenere conto del significato che si attribuisce ai termini di autonomia e connessione. A questo riguardo, sembrano particolarmente utili i risultati ottenuti da Ryff e colleghi (Ryff, 1989; Ryff e Keyes, 1995) che hanno messo in evidenza significative differenze di genere nel livello di connessione interpersonale (rispetto al quale le donne mostrano livelli più elevati degli uomini), ma non in quello di autonomia. Questo risultato dimostra la reciproca indipendenza tra l'autonomia e la connessione, che si configurano in tal modo come domini separati. Se da un lato, dunque, le donne tendono ad attribuire alle relazioni interpersonali un'importanza maggiore degli uomini, dall'altro, tuttavia, l'autonomia può essere una dimensione egualmente importante per la definizione di sé sia degli uomini che delle donne (Kirsh, Kuiper, 2002).

Ryff e colleghi (Ryff, 1989; Ryff, Keyes, 1995) hanno inoltre osservato un cambiamento associato all'età nei livelli di connessione interpersonale riportati dagli uomini e dalle donne; più specificamente, con l'età, i livelli di connessione interpersonale per gli uomini tendono ad aumentare, mentre per le donne tendono a diminuire⁴.

⁴ Questo pattern, secondo il quale gli uomini e le donne, con l'età, tendono a convergere rispetto ai tratti genere-specifici, è stato denominato *effetto crossover dell'identità di genere* (James, Lewkowicz, Libhaber, Lachman, 1995), o equilibrio della generatività tra agency e communion in età adulta (Mansfield, McAdams, 1996).

In generale, queste ricerche suggeriscono che il genere di per sé (così come la cultura) ha solo un certo grado di utilità per predire i livelli individuali di connessione e autonomia. Come più sopra sottolineato, assumere che tutte le donne posseggano una motivazione alla interconnessione e tutti gli uomini posseggano una motivazione all'autonomia significa sminuire il senso dell'esperienza personale. Se da un lato le ricerche mostrano la presenza di differenze individuali nella centralità che queste dimensioni possono assumere nella definizione di sé di ciascun individuo, dall'altro l'esame di queste differenze va fatto ponendo attenzione alla misura in cui l'autonomia o la connessione, o una combinazione dei due è centrale per l'esperienza del singolo individuo.

4. QUANDO UN BISOGNO PREVALE SULL'ALTRO

Negli ultimi anni, l'attenzione dei ricercatori è stata rivolta all'esame dei possibili esiti, adattivi o disadattivi, associati ai temi dell'autonomia e della connessione.

La ricerca ha messo in evidenza come entrambi i bisogni possono avere sia conseguenze positive che negative per il funzionamento psicologico dell'individuo (Blatt, Shichman, 1983; Coyne, Whiffen, 1995). Nello studio di Watson, Sherbak e Morris (1998), per esempio, il senso di separazione è risultato associato da un lato ad una maggiore autostima, e dall'altro ad una maggiore alienazione; allo stesso modo, il senso di connessione interpersonale è risultato associato sia ad una più alta responsabilità sociale, che ad una minore autostima.

In ambito clinico, Beck (1983) ha introdotto i costrutti di sociotropia e autonomia per descrivere due tratti di personalità che agiscono come fattori di vulnerabilità per la depressione. La *sociotropia*, o dipendenza, si riferisce ad un eccessivo investimento della persona sul mantenimento delle relazioni interpersonali, sull'intimità e sulla ricerca di approvazione ed accettazione da parte degli altri. L'*autonomia* fa, invece, riferimento ad un individualismo estremo, ad una preoccupazione eccessiva per l'indipendenza dagli altri, cui spesso si associa l'evitamento di relazioni intime che possono minare l'indipendenza. L'individuo sociotropo tende ad

essere particolarmente vulnerabile al rifiuto sociale, mentre il soggetto autonomo è particolarmente vulnerabile al fallimento nel raggiungimento dei propri obiettivi.

Nel tentativo di comprendere i diversi esiti (adattivi e disadattivi) associati ai temi dell'autonomia e della connessione, Helgeson e colleghi hanno ridefinito i costrutti di *agency* e *communion* di Bakan, per includere in essi sia dimensioni positive che dimensioni negative. Secondo l'Autrice, il benessere psicologico nasce da un equilibrio tra i due bisogni; quando questo viene a mancare, possono emergere diversi tipi di problemi. Si ha un'*agency non mitigata* quando vi è un'eccessiva focalizzazione sul sé, con l'esclusione degli altri, mentre si ha una *communion non mitigata* quando vi è un'eccessiva focalizzazione sugli altri, con l'esclusione del sé (Helgeson, 1994). Sulla base di numerosi studi, Helgeson e Fritz (1998) hanno dimostrato come solo l'*agency* e la *communion non mitigate* siano associate a malessere psicologico e difficoltà relazionali. In uno studio, per esempio, gli Autori hanno trovato che i maschi con livelli elevati di *agency non mitigata* hanno maggiori difficoltà nell'espressione delle emozioni e mostrano un funzionamento più povero dei maschi con *agency mitigata* (Helgeson, Lepore, 1997). Allo stesso modo, gli individui con livelli molto elevati di *communion non mitigata* si basano troppo sugli altri per la loro autostima, e questo eccessivo coinvolgimento nella relazione ha come conseguenza quella di ignorare il sé, conducendo così ad un maggiore disagio psicologico e sintomi depressivi, compreso un concetto di sé negativo (Helgeson, Fritz, 1998).

Secondo Blatt (Blatt, 1990; Guisinger, Blatt, 1994), l'exasperazione del bisogno di connessione, o di quello di individualità è associata a diversi tipi di psicopatologia. Secondo l'Autore, un'eccessiva preoccupazione per la connessione interpersonale conduce a disordini anaclitici, mentre una preoccupazione eccessiva per il tema dell'individualità porta a disordini di tipo introiettivo. Blatt ha inoltre evidenziato la corrispondenza esistente tra questi due orientamenti e i due tipi di attaccamento insicuro, rispettivamente ambivalente ed evitante.

Riguardo a quest'ultimo aspetto, la teoria dell'attaccamento suggerisce che l'adattamento ottimale all'interno delle relazioni intime implica l'uso di un partner non solo come fonte di protezione, conforto e vicinanza, ma anche come una base sicura per l'esplorazione e l'indipendenza. I bambini con un attaccamento insicuro, evitante o ambivalente, non hanno raggiunto all'interno della relazione con il careg-

ver, un adeguato equilibrio tra la ricerca di vicinanza e l'esplorazione. I bambini ansiosi ambivalenti hanno un forte bisogno di vicinanza con il caregiver che interferisce con la sana sperimentazione della separazione; mentre i bambini ansiosi evitanti mostrano un forte bisogno di distanza dal caregiver che interferisce con l'uso efficace del caregiver come fonte di rifornimento emotivo. La relazione con il caregiver dei bambini insicuri, sia ambivalenti che evitanti, può essere definita come "asimmetrica", poiché per i primi la ricerca di prossimità impedisce l'esplorazione, mentre per i secondi l'autonomia impedisce la vicinanza (Hodges, Finnegan, Perry, 1999). Entrambi i tipi di bambini sono a rischio di disadattamento (cfr. Finnegan, Hodges, Perry, 1996; Rubin *et al.*, 1998). Anche gli studi sull'attaccamento in età adulta indicano che l'asimmetria nelle relazioni intime è svantaggiosa. Gli adulti classificati, sulla base dell'Adult Attachment Interview (Main, Kaplan, Cassidy, 1985), come preoccupati o distanzianti possono essere definiti come soggetti che manifestano posizioni asimmetriche. Gli adulti preoccupati riportano una forte preoccupazione per il tema della vicinanza, e le loro cognizioni riguardanti la relazione sono confuse e spesso conflittuali; gli adulti distanzianti, invece, minimizzano o negano le loro esperienze di vicinanza. Sia gli adulti preoccupati che quelli distanzianti hanno un adattamento problematico (cfr. Cassidy, Kirsh, Scolton, Parke, 1996). Allo stesso tempo, per quanto riguarda le relazioni sentimentali, gli adulti preoccupati (che riportano un bisogno talmente intenso di vicinanza che hanno paura di essere abbandonati dal partner), o distanzianti (che hanno difficoltà con la vicinanza e la fiducia negli altri) hanno problemi sia all'interno della relazione che al di fuori di essa (Hazan, Shaver, 1987; Feeney, Kirkpatrick, 1996).

Harter, Waters, Pettitt, Whitesell, Kofkin e Jordan (1997) hanno utilizzato le dimensioni di autonomia e connessione per proporre tre stili di relazione nell'adulto: *l'autonomia centrata sul sé*, *la connessione centrata sull'altro* e *la mutualità*. I primi due stili sono caratterizzati da un'eccessiva enfasi posta su una dimensione a spese dell'altra, mentre il terzo stile, qualitativamente diverso dagli altri due, rappresenta una miscela adattiva di autonomia e connessione. I soggetti che manifestano uno stile caratterizzato da un'autonomia centrata sul sé, o da una connessione centrata sull'altro risultano in generale meno adattati di quelli che manifestano invece uno stile di mutualità (Harter *et al.*, 1997).

Gli Autori hanno condotto un'indagine su questi stili all'interno delle relazioni coniugali, esaminando le differenze ad essi associate in sei dimensioni: dominanza-sottomissione, soddisfacimento (incontro) dei bisogni, sensibilità, chiarezza dei sentimenti, frontiere sé-altro, preoccupazione per la relazione. I risultati hanno messo in evidenza delle differenze particolarmente significative fra i tre stili relazionali. Gli autonomi centrati sul sé sentono di avere il diritto di dominare il partner e prendere decisioni per entrambi; ritengono che i propri bisogni debbano essere soddisfatti; non sono sintonizzati con i bisogni e i sentimenti del partner, ma solo con i propri; riconoscono più chiaramente le proprie emozioni che quelle dell'altro; hanno bisogno di essere psicologicamente separati dal partner, poiché l'intimità emotiva viene sperimentata con disagio; mostrano scarso interesse per i temi associati alla relazione. I connessi centrati sull'altro adottano una posizione più subordinata nella relazione con il partner; mettono i bisogni dell'altro davanti ai propri; sono particolarmente sensibili ai bisogni del partner, ma hanno difficoltà a riconoscere i propri; riconoscono più chiaramente le emozioni del partner che quelle proprie; hanno frontiere molto basse che li separano dall'altro, preferendo una forte intimità al punto di essere un tutt'uno con il partner; sono particolarmente presi dagli aspetti emotivi della relazione, hanno paura di essere abbandonati dal partner e pensano che se si concentrano intensamente sulla relazione ne preverranno la rottura. Gli individui che mostrano una mutualità nella relazione con il partner non tendono ad avere un atteggiamento dominante, né sottomesso; tendono a mantenere un equilibrio tra i bisogni propri e quelli del partner; empatizzano con i bisogni dell'altro, rimanendo comunque sensibili ai propri; riconoscono chiaramente sia le proprie emozioni che quelle del partner; hanno barriere flessibili, che gli consentono di essere un individuo separato, ma intimamente in sintonia con l'altro; mostrano un sano interesse per la relazione, mantenendo un equilibrio tra questo legame e gli investimenti al di fuori di esso.

L'adattamento ottimale all'interno delle relazioni intime richiede, dunque, un equilibrio tra la vicinanza e la separazione dall'altro. Quando all'interno della relazione, la posizione dell'individuo è asimmetrica rispetto a quella del partner, ovvero è caratterizzata, o da un bisogno eccessivo di vicinanza che mina l'indipendenza, o al contrario da un bisogno eccessivo di autonomia che impedisce una connessione emo-

zionale, l'individuo è a rischio di problemi, sia all'interno della relazione, che al di fuori di essa (Hodges *et al.*, 1999).

Dal punto di vista fenomenologico, un individuo è autenticamente connesso ad un'altra persona solo nella misura in cui si sente libero all'interno di questa relazione, vi è recettività e accettazione del suo vero sé (Ryan, 1989, 1991; Ryan *et al.*, 1995). Al contrario, se l'individuo percepisce la mancanza di supporto all'autonomia, la qualità della sua relazione ne avrà a soffrire, e l'unione risulterà superficiale, insicura e contingente.

CAPITOLO SECONDO

Lo sviluppo dell'autonomia emotiva in adolescenza

“Aharon si alzò sulla punta dei piedi, per vedere meglio quello che stava succedendo sotto, suo padre e sua madre che uscivano a prendere un pò d'aria. Così piccoli da qui. Non è bello guardarli in questo modo. Come così. Così da sopra. Sono proprio minuscoli, da qui. Come due bambole. Una grande, grassa e lenta, l'altra piccola e tutta affilata. Non è bello così. Ma è anche buffo. E quel che è buffo fa anche un briciolo paura”

David Grossman
La grammatica interiore

1. L'ACQUISIZIONE DELL'AUTONOMIA IN ADOLESCENZA

Uno dei compiti evolutivi fondamentali dell'adolescenza consiste nel diventare una persona autonoma, nell'acquisire un sano senso di indipendenza dagli altri, in primo luogo dai genitori.

L'acquisizione dell'autonomia è un tema che riemerge diverse volte durante il ciclo di vita. Lo sviluppo del comportamento indipendente inizia, infatti, ben prima della pubertà, durante l'infanzia, quando il bambino comincia ad esplorare l'ambiente e ad affermare il proprio desiderio di fare da solo. Nonostante ciò, in adolescenza, il raggiungimento dell'autonomia ha una rilevanza primaria a causa dei profondi cambiamenti che, come abbiamo visto, a vari livelli hanno luogo durante questo periodo. A livello fisico, lo sviluppo puberale spinge l'adolescente ad abbandonare progressivamente la dipendenza emotiva dalla famiglia, tipica dell'infanzia e della fanciullezza, e ad investire su nuove relazioni affettive. A livello cognitivo, l'acquisizione della capacità di tenere conto della prospettiva degli altri, di ragionare in modo più sofisticato aiuta l'adolescente a valutare in maniera più efficace le opinioni e i suggerimenti degli altri e a raggiungere decisioni proprie. Questi cambiamenti sono prerequisiti fondamentali per sviluppare un sistema di valori fondato non già sulle regole fornite dai genitori o da altre figure autorevoli, quanto piuttosto su ciò che l'individuo stesso ha imparato a giudicare giusto o sbagliato (Mazor, Shamir, Ben-Moshe, 1990; Mazor, Enright, 1988). Contemporaneamente, i cambiamenti nei ruoli e nelle attività sociali (quali poter lavorare, votare, avere una relazione) richiedono un grado di responsabilità sempre maggiore e la capacità di fare affidamento sulle risorse personali.

Sebbene l'infanzia e l'adolescenza costituiscano dei periodi cruciali per la conquista dell'autonomia, tuttavia è un errore ritenere che questo problema sia risolto

una volta per tutte quando si giunge all'età adulta. L'abilità dell'individuo a funzionare in modo indipendente è, difatti, messa in discussione ogniqualvolta egli si trova a dover fronteggiare situazioni che richiedono una rinnovata capacità di fare affidamento sulle proprie risorse. Per esempio, l'individuo può trovarsi nella condizione di dover recuperare la capacità di agire in modo indipendente in seguito alla perdita di un partner da cui, per anni, è dipeso affettivamente e materialmente. O ancora, durante la terza età, l'autonomia personale può imporsi nuovamente come un problema per l'anziano che improvvisamente si trova a dipendere da altri per ricevere cure ed assistenza.

La conquista dell'autonomia da parte dell'adolescente è un processo lungo e tortuoso, carico di forti ambivalenze, che può dar luogo a comportamenti contraddittori, con fughe in avanti e frequenti regressioni. In alcuni momenti, l'adolescente ritiene che l'autonomia sia lo scopo fondamentale della sua vita, da raggiungere a tutti i costi e prima possibile; in altri, invece, è una prospettiva che incute paura, e pertanto rimandata nel tempo. Il giovane desidera e reclama i privilegi dell'età adulta, ma tenta altresì di sfuggire alle responsabilità che ciò implica. L'adolescente non sopporta l'attenzione dei genitori, percepiti come invadenti e intrusivi, ma poi si lamenta perché nessuno sembra curarsi di lui (Zani, 1997).

Secondo le posizioni teoriche più recenti (Carrà, Marta, 1995; Scabini, Cigoli, 2000), questo compito di sviluppo vede impegnato non solo il giovane, ma anche i genitori, al punto che alcuni Autori parlano di "co-individuazione", o "individuazione correlata" (cfr. Cicognani, Zani, 2003). I genitori, infatti, sono anch'essi coinvolti attivamente nel processo di trasformazione, ri-negoziazione delle relazioni familiari, che da asimmetriche divengono progressivamente più paritarie e reciproche.

2. L'AUTONOMIA: UN COSTRUTTO MULTIDIMENSIONALE

La ricerca sull'autonomia in adolescenza si è sviluppata soprattutto a partire dalla seconda metà degli anni ottanta; nel corso di questi ultimi vent'anni, l'attenzione dei ricercatori (Silverberg, Gondoli, 1996) è stata rivolta: (a) all'analisi delle dimensioni in cui si articola l'autonomia e all'esame delle loro interrelazioni;

(b) all'elaborazione di modelli teorici o schemi concettuali su cui fondare lo studio dell'autonomia; (c) all'indagine sulle differenze di età negli ambiti in cui l'autonomia viene acquisita; (d) allo studio del ruolo svolto dall'autonomia nel processo di sviluppo ottimale dell'adolescente; (e) ed, infine, all'analisi dei fattori che favoriscono l'acquisizione dell'autonomia durante questo periodo della vita.

Lo studio della conquista dell'autonomia in adolescenza è stato affrontato a partire da numerose prospettive teoriche; ciò ha determinato il proliferare di una vasta serie di concetti, usati spesso in modo intercambiabile, per indicare questo aspetto dello sviluppo psicosociale: *separazione-individuazione* (Blos, 1979), *distacco* (A. Freud, 1958), *maturità psicosociale* (Greenberger, 1984), *autoregolazione* (Flammer, 1991; Markus, Wurf, 1987), *autoefficacia* (Bandura, 1977), *autodeterminazione* (Deci, Ryan, 1985), *capacità decisionale* (Greenberger, 1984), *indipendenza* (Douvan, Adelson, 1966). Questa varietà di termini, per altro non completamente riducibili gli uni agli altri, sembra dovuta alla complessità stessa dell'autonomia. Come sottolineano Steinberg e Silverberg (1986), "probabilmente è più appropriato concettualizzare l'autonomia come il titolo di un capitolo, sotto il quale potrebbero essere raggruppati una varietà di fenomeni interrelati, piuttosto che come un aspetto unidimensionale dello sviluppo psicosociale" (p.841).

Nel tentativo di riassumere la varietà di concezioni e di prospettive teoriche sull'autonomia, Steinberg (2002) ha distinto tre dimensioni fondamentali, ognuna delle quali descrive un modo diverso di essere autonomo:

- l'*autonomia emotiva*, ovvero quell'aspetto dell'indipendenza legato ai cambiamenti nelle relazioni intime dell'individuo, specialmente quelle con i genitori;
- l'*autonomia comportamentale*, cioè la capacità di prendere decisioni indipendenti e portarle avanti, di assumersi la responsabilità delle proprie azioni, senza farsi influenzare dagli altri;
- l'*autonomia valoriale*, che fa riferimento alla capacità di resistere alle pressioni sociali e al possedere un insieme di principi personali su ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, su ciò che è importante e ciò che non lo è.

Un approccio leggermente diverso al problema è stato quello di Noom, Deković e Meeus (2001) i quali, partendo da un'analisi approfondita delle varie prospettive teoriche sull'autonomia in adolescenza, hanno tentato di individuare gli elementi ad esse

comuni. Sulla base di questo approccio, gli Autori sono giunti all'identificazione di tre dimensioni dell'autonomia, non completamente sovrapponibili a quelle precedentemente individuate da Steinberg: una dimensione *cognitiva*, una dimensione *emotiva* ed una dimensione *regolatoria*. Ciascuna di esse rimanda ad un tipo diverso di autonomia, rispettivamente attitudinale, emotiva e funzionale.

- La dimensione emotiva dell'autonomia si riferisce al processo affettivo attraverso cui si diventa indipendenti emotivamente dai genitori e dai coetanei. Questa dimensione viene pienamente raggiunta quando l'adolescente impara a confidare nella propria capacità di stabilire degli obiettivi indipendentemente dai desideri e dalle pressioni esercitate da genitori e coetanei, mostrando al tempo stesso considerazione per gli obiettivi degli altri. In quest'ottica, l'*autonomia emotiva* è da intendersi come il sentimento di fiducia nelle proprie scelte e nei propri scopi.
- La dimensione cognitiva dell'autonomia fa riferimento ai processi cognitivi di valutazione delle proprie possibilità e dei propri desideri, allo sviluppo di valori e alla definizione di scopi personali. L'*autonomia attitudinale* è la percezione che l'adolescente ha circa ciò che intende fare della propria vita, è la capacità di specificare varie opzioni, prendere una decisione e definire uno scopo.
- Infine, la dimensione regolatoria si riferisce al processo attraverso il quale l'adolescente sviluppa una strategia per raggiungere degli obiettivi. Essa include processi come la percezione di competenza (ovvero la disponibilità di diverse strategie per raggiungere uno scopo), di controllo (cioè l'abilità di scegliere una strategia specifica, sufficientemente efficace da condurre al successo) e di responsabilità. L'*autonomia funzionale* è la capacità di sviluppare una strategia per raggiungere i propri obiettivi.

In questa sede, verrà approfondito in maniera più specifica il tema dell'autonomia emotiva, che costituisce l'aspetto dell'autonomia maggiormente indagato in letteratura.

3. UNA PRIMA DEFINIZIONE DI AUTONOMIA EMOTIVA

La relazione tra genitori e figli si modifica più volte durante il ciclo di vita, ogniqualevolta hanno luogo trasformazioni rilevanti nelle competenze e nei ruoli sociali dei figli, o dei genitori. L'adolescenza è uno dei periodi in cui si verificano i cambiamenti più radicali in questa relazione.

Nel passaggio dalla prima alla tarda adolescenza, il giovane abbandona le concezioni idealizzate dei genitori, cessando di vederli come onniscienti e onnipotenti e riconoscendone i limiti e la fallibilità; diventa in grado di riconoscere i genitori come persone, al di là del ruolo parentale; inizia ad instaurare profonde relazioni affettive al di fuori della famiglia; e sperimenta una sempre maggiore differenziazione di alcuni aspetti del proprio sé rispetto ai genitori. Questi cambiamenti nella relazione tra adolescente e genitori riflettono tutti lo sviluppo dell'autonomia emotiva (Steinberg, 1990).

Lo studio di questo costrutto nasce nell'ambito della psicoanalisi. Douvan e Adelson (1966), i primi Autori ad utilizzare questo concetto per descrivere lo sviluppo emotivo dell'adolescente, definiscono l'*autonomia emotiva* come "il grado in cui l'adolescente è riuscito a recidere i legami infantili con la famiglia" (p.130). Questo processo porta ad una riorganizzazione del Super Io e dell'Io ideale. I passi fondamentali che lo caratterizzano consistono nell'abbandonare le rappresentazioni infantili del genitore onnipotente e onnisciente, nel temperare i sentimenti di disillusione, rabbia e riavvicinamento, nell'accettare selettivamente i valori e gli standard parentali prima indiscussi, e nel costruire rappresentazioni realistiche e differenziate dei punti di forza e di debolezza propri e dei genitori. L'eredità di tale processo è la capacità di regolare internamente l'autostima senza la paura di colpe arcaiche, o di disapprovazione parentale (Frank *et al.*, 1988).

4. DIVERSE SPIEGAZIONI TEORICHE DELL'AUTONOMIA EMOTIVA

Nel corso degli ultimi anni, l'autonomia emotiva è stata definita ed operazionalizzata in molti modi diversi (Beyers, Goossens, Vansant, Moors, 2003; Cicognani,

Zani, 2003; Garber, Little, 2001; Hill, Holmbeck, 1986; Steinberg, Silk, 2002); è tuttavia possibile individuare due prospettive teoriche generali che sottostanno a gran parte delle ricerche su questo tema. La prima, ampiamente basata sul pensiero psicoanalitico e neoanalitico, concettualizza l'autonomia emotiva nei termini di *separazione*: secondo questa prospettiva, per un sano sviluppo dell'identità è necessario il distacco dai genitori (Blos, 1979; A. Freud, 1958). La seconda prospettiva, proposta nell'ambito della psicologia dello sviluppo, concettualizza invece l'autonomia emotiva come *rinegoziazione delle relazioni con i genitori*. Secondo questa prospettiva, i figli possono sviluppare la capacità di fare affidamento sulle proprie risorse senza doversi necessariamente distaccare dalla famiglia; in quest'ottica, una sana autonomia avrebbe luogo all'interno di un contesto di relazioni positive con i genitori (Grotevant, Cooper, 1985, 1986; Ryan, 1993; Ryan, Deci, 2000; Youniss, Smollar, 1980, 1985; cfr. Beyers *et al.*, 2003; Cicognani, Zani, 2003).

4.1 L'autonomia emotiva come separazione

I primi scritti sull'autonomia emotiva sono stati influenzati dai teorici psicoanalitici, come Anna Freud (1936, 1958, 1965, 1966). Secondo l'Autrice, in seguito ai cambiamenti fisici connessi allo sviluppo puberale, le relazioni dell'adolescente con i genitori cominciano a deteriorarsi. Durante la prima adolescenza, infatti, assieme agli impulsi sessuali riemergono i conflitti intrapsichici della prima infanzia, repressi durante la fase di latenza. Questi conflitti si esprimono come una tensione crescente tra l'adolescente e i genitori, in conseguenza della quale il giovane è spinto da un lato verso la separazione emotiva dai genitori e dall'altro verso l'investimento emotivo sulle relazioni con i coetanei. Uno sviluppo sano dell'Io durante la prima adolescenza passerebbe, dunque, attraverso il temporaneo ritiro dai legami parentali e l'orientamento verso il gruppo dei pari.

Nella concettualizzazione di Anna Freud, il processo di acquisizione dell'autonomia si caratterizza come un senso crescente di distacco dai genitori: il compito dell'adolescente è quello di sciogliere i legami, gli attaccamenti che si sono formati e consolidati durante l'infanzia e la fanciullezza. Anna Freud, coerentemente con la prospettiva classica sull'adolescenza (Hall, 1904), ritiene che il distacco emo-

tivo dai genitori ed il conseguente *turmoil* adolescenziale siano aspetti normali, sani ed inevitabili dello sviluppo emotivo dell'adolescente e che l'assenza di conflitto tra un giovane e i suoi genitori segnali la sua difficoltà a crescere.

In alternativa alla prospettiva psicoanalitica classica sul distacco dell'adolescente, alcuni teorici hanno suggerito di guardare allo sviluppo dell'autonomia emotiva come ad un crescente senso di individuazione. Uno di questi teorici è stato lo psicoanalista neoanalitico Peter Blos (1967, 1979).

Nella concettualizzazione di questo Autore, è centrale il concetto di "carattere", quell'aspetto della personalità che modella le risposte dell'individuo agli stimoli provenienti dall'ambiente e dal sé. Il carattere inizia a formarsi durante l'infanzia ed assume una struttura stabile al termine dell'adolescenza; il suo sviluppo implica livelli progressivamente maggiori di differenziazione ed indipendenza dall'ambiente. Secondo Blos, quattro sfide evolutive caratterizzano lo sviluppo del carattere durante l'adolescenza: a) il secondo processo di separazione-individuazione, b) la rielaborazione ed il controllo dei traumi infantili, c) la continuità dell'Io, e d) la formazione dell'identità sessuale; la soluzione integrata di queste sfide indica la fine del periodo adolescenziale e l'ingresso nell'età adulta. Ai fini del nostro discorso sull'autonomia emotiva, è centrale la prima delle sfide individuate da Blos, ovvero il secondo processo di separazione-individuazione. Nell'introdurre questo concetto, Blos fa un riferimento diretto alla teoria dello sviluppo infantile di Margaret Mahler, secondo cui il bambino evolve da una esperienza indifferenziata di sé verso uno stato di separatezza dal mondo esterno⁵ (Mahler *et al.*, 1975). Blos (1967) ha applicato le nozioni-chiave

⁵ Secondo la prospettiva psicoanalitica, lo sviluppo adattivo è da intendersi come un movimento dall'inclusione all'interno della matrice simbiotica madre-bambino, al raggiungimento di un'identità individuale stabile all'interno di un mondo di persone prevedibili e realisticamente percepite.

Mahler e colleghi (Mahler *et al.*, 1975) si basano su questo schema evolutivo e suggeriscono che l'adattamento adulto dipende dalla capacità del bambino di negoziare con successo i compiti psicologici e fisiologici di ciascuno stadio evolutivo (autismo, simbiosi, separazione-individuazione, costanza dell'oggetto libidico).

Gli Autori chiamano questo pattern evolutivo generale "separazione-individuazione" e suggeriscono che esso sia composto di due processi evolutivi diversi, ma complementari. La *separazione* permette la differenziazione tra il sé e l'altro; si riferisce all'emergere dalla fusione simbiotica con la madre. Mentre l'*individuazione* permette al soggetto di stabilire chi e che cosa è questo sé separato; consiste in quelle conquiste che segnalano la presa di possesso, da parte del bambino, delle sue caratteristiche individuali.

L'evoluzione di questi due processi è complementare, è modulata dalle paure di isolamento e fusione ed è un determinante critico dell'esito evolutivo in età adulta. La fase della separazione-

elaborate da Mahler alla ristrutturazione intrapsichica che ha luogo durante l'adolescenza.

«Propongo di considerare l'adolescenza come il secondo processo di individuazione, essendosi il primo completato verso la fine del terzo anno di vita con l'ottenimento della costanza dell'oggetto. Ambedue i periodi hanno in comune un incremento della vulnerabilità dell'organizzazione personale; ambedue sono segnati da impellenti cambiamenti nella struttura psichica in conseguenza della spinta maturativa che non può essere bloccata. Infine, e non è meno importante, ambedue i periodi, se non si svolgono in modo corretto sono seguiti da uno sviluppo deviante (psicopatologia) che dà corpo ai rispettivi errori di individuazione»
(Blos, 1967, trad.it. p.163)

Nel corso dell'adolescenza, l'individuo allenta i legami con le rappresentazioni infantili dei genitori che lo hanno sostenuto nei periodi precedenti dello sviluppo. Questo ritiro dall'immagine interiorizzata dei genitori consente all'adolescente di stabilire nuovi legami affettivi al di fuori della famiglia. In condizioni ottimali, il gruppo dei coetanei fornisce il sostegno necessario per superare la perdita della struttura psichica infantile. Gli esiti del secondo processo di separazione-individuazione consistono a) nell'acquisizione di un sé stabile e di precisi confini fra il sé ed il mondo oggettuale, b) nella perdita di rigidità e di forza da parte del Super Io, c) in una maggiore stabilità degli stati d'animo e dell'autostima per la minore dipendenza dalle fonti esterne di sostegno (Palmonari, Sarchielli, 1997).

Secondo l'Autore, i tentativi che molti adolescenti fanno di separarsi dai genitori allontanandosi fisicamente da essi non accelerano, né facilitano il processo di individuazione: rischiano anzi di dare luogo ad un sentimento di alienazione. La vera e sana indipendenza dai genitori si costruisce solo affrontando la fatica della separazione dall'immagine interiorizzata che di essi ci si porta dentro.

Sebbene Blos concettualizzi lo sviluppo dell'autonomia nei termini della conquista di un senso di individuazione, piuttosto che di distacco, il principale meccanismo responsabile delle trasformazioni delle relazioni rimane comunque il conflitto tra l'adolescente e i genitori. Blos (1962, 1967, 1979) sottolinea infatti come, soprat-

individuazione segna la vera nascita psichica del bambino, nella quale la relazione simbiotica evolve progressivamente in relazione oggettuale. Questa fase è caratterizzata "da un costante aumento della consapevolezza della separazione fra sé e l'"altro", che coincide con il sorgere di una sensazione del sé, di una vera relazione oggettuale e della consapevolezza di una realtà nel mondo esterno" (Mahler *et al.*, 1975, trad. it. p.82).

tutto durante la prima adolescenza, l'individuo metta in atto una sorta di fuga emotiva dai genitori; questo distacco emotivo, accompagnato da ambivalenza e sentimenti negativi nei confronti dei genitori, tende poi a diminuire con il tempo, man mano che si consolida il suo senso di identità personale.

«Nell'adolescenza assistiamo a un secondo passo verso l'individuazione; il primo si era verificato verso la fine del secondo anno, quando il bambino aveva sperimentato la cruciale distinzione tra "Sé" e "non-Sé". Un'esperienza simile, ma assai più complessa, di individuazione si svolge durante l'adolescenza, e porta nel suo stadio finale alla costituzione del senso di identità. Prima di poter consolidare questa formazione, l'adolescente deve attraversare stadi di disagio e di esistenza frammentaria [...] La consapevolezza che "questo non sono io" rappresenta un passo importante nella conquista dell'individuazione e nella formazione dell'autonomia [...] Il processo di individuazione dell'adolescenza è accompagnato da sentimenti di isolamento, di solitudine, di disorientamento»

(Blos, 1962, trad. it. pp.33-35)

4.2 L'autonomia emotiva come rinegoziazione delle relazioni con i genitori

A partire dagli anni '70, il modello psicoanalitico dello sviluppo adolescenziale è stato oggetto di numerose critiche, fondate su evidenze empiriche che hanno rimandato un'immagine della famiglia molto meno conflittuale e drammatica di quella disegnata dagli Autori psicoanalitici (Blos, 1979; A. Freud, 1958). Diversamente dall'ipotesi di Anna Freud, secondo la quale durante l'adolescenza la norma sarebbe costituita da elevati livelli di tensione tra genitori e figli, tutti i principali studi finora condotti hanno messo in evidenza come la maggior parte delle famiglie attraversi questo periodo in modo abbastanza sereno (Douvan, Adelson, 1966; Offer, Offer, 1975; Offer, Ostrov, Howard, 1981). I risultati di numerose ricerche sono concordi, infatti, nell'indicare che circa il 75% degli adolescenti si sente vicino ai propri genitori e li ammira, considera la famiglia il luogo degli affetti e del sostegno fondamentale, dichiara di avere buoni rapporti con i genitori. Del restante 25%, più dell'80% ha avuto relazioni problematiche fin dall'infanzia. In definitiva, solo il 5-10% delle famiglie che nei periodi precedenti hanno avuto relazioni positive è a rischio di sviluppare rapporti problematici durante l'adolescenza (cfr. Cicognani, Zani, 2003).

Alla prospettiva psicoanalitica sull'acquisizione dell'autonomia emotiva in adolescenza, se ne è così contrapposta progressivamente un'altra, oggi sempre più ac-

creditata, secondo la quale il processo attraverso cui l'adolescente elabora una sua individualità ed acquisisce un senso di autonomia emotiva avviene nel contesto di relazioni affettive intime e positive con i genitori (Grotevant, Cooper, 1986; Hill, Holmbeck, 1986; Youniss, Smollar, 1985). La crescita dell'adolescente si può realizzare solo nell'ambito di relazioni intime, ma continuamente rinegoziate con i genitori (Baumrind, 1991; Bell, Bell, 1983; Feldman, Gehring, 1988; Hauser, Powers, Jacobsen, Noam, 1985; Hauser, Powers, Noam, Jacobsen, Weiss, Follansbee, 1984), che servono come base da cui l'adolescente può esplorare il mondo (Cooper, Grotevant, Condon, 1983). Mentre nei modelli psicoanalitici i genitori sono considerati come "oggetti" da cui l'adolescente deve "separarsi", in questi modelli essi sono partecipanti attivi nel processo di autonomia emotiva. Lo sviluppo adolescenziale consiste da un lato nell'allontanarsi dalla definizione di sé valida durante l'infanzia e nel procedere a costruire un sé che si adatti alla propria esperienza attuale, piuttosto che ai desideri dei genitori, e dall'altro nel rimanere legati ai genitori, per ricevere da essi approvazione e conferme; l'adolescente non solo desidera che padre e madre riconoscano che non hanno più a che fare con un bambino, ma chiede anche che essi approvino le nuove caratteristiche di sé che egli ha costruito. Il mantenimento di relazioni molto strette con i genitori non è in contrasto con la ricerca di autonomia da parte dei figli: questo è piuttosto un indice del carattere dinamico ed evolutivo che hanno i rapporti tra genitori e figli.

All'interno di quest'ampia prospettiva teorica, diversi Autori hanno tentato di descrivere il processo di individuazione dell'adolescenza (Grotevant, Cooper, 1986; Youniss, Smollar, 1985).

Il modello proposto da Youniss e Smollar (1985) pone un'enfasi particolare sui temi dell'autonomia e della connessione. Durante la fanciullezza, sono i genitori a prendere le decisioni per i figli; questi ultimi riconoscono l'autorità parentale e, in generale, tendono a soddisfare le aspettative dei genitori. Nel corso dell'adolescenza, tuttavia, il giovane inizia a lottare per avere una maggiore libertà nel prendere le decisioni che lo riguardano e per ottenere una più elevata autonomia. Poiché i genitori possono ritenere inappropriate le richieste del figlio di una maggiore indipendenza, e desiderano mantenere il controllo sul suo comportamento, spesso si trovano ad opporre resistenza alle lotte dell'adolescente, con un conseguente conflitto (Collins,

1990; Smetana, 1991). Il conflitto⁶, piuttosto che assumere una connotazione negativa, può essere un mezzo importante per la rinegoziazione della relazione genitore-figlio (Collins, 1990; Collins, Repinski, 1994). Secondo gli Autori, l'individuazione è, dunque, negoziata all'interno della relazione con i genitori, ed il modo in cui questi interagiscono con l'adolescente durante il conflitto ha importanti conseguenze per lo sviluppo della sua personalità. Sebbene l'adolescenza rimanga caratterizzata da un incremento di discussioni, battibecchi e disaccordi, e da una diminuzione di interazioni positive, ciò tuttavia non minaccia la coesione emotiva tra genitori e figlio.

Anche Cooper e Grotevant (Cooper *et al.*, 1983; Grotevant, Carlson, 1987; Grotevant, Cooper, 1985, 1986) hanno elaborato una teoria dell'individuazione, che pone l'accento sulla qualità relazionale di questo processo. Come sottolineano gli Autori, se da un lato uno dei compiti evolutivi dell'adolescenza è quello dell'individuazione rispetto ai genitori, dall'altro tuttavia un altro obiettivo dello sviluppo adolescenziale è quello di rimanere psicologicamente collegato alla famiglia durante questo processo (Hill, Holmbeck, 1986). Gli Autori hanno cercato di identificare gli aspetti della comunicazione familiare che sembrano rafforzare la competenza psicosociale dell'adolescente. Basandosi sui risultati della ricerca clinica (Minuchin, 1974; Walsh, 1982), hanno sviluppato un modello del processo di individuazione, definito come una proprietà delle relazioni intrafamiliari (e non una caratteristica dei singoli componenti), e caratterizzato dall'interdipendenza tra individualità e connessione nei membri. Le relazioni individuate sono quelle che mostrano un equilibrio tra questi due bisogni (cfr. cap.1). Secondo Grotevant e Cooper (1986), nel concetto di individuazione è possibile distinguere due diverse dimensioni, l'*individualità* e la *connessione*, ciascuna delle quali si articola a sua volta in due sottodimensioni. Nel concetto di individualità, è possibile distinguere il livello dell'*autoaffermazione*, la capacità di avere un punto di vista e comunicarlo con chiarezza, e quello della *separatezza*, la capacità di esprimere la differenza tra sé e gli altri. Nel concetto di connessione, è invece possibile distinguere il livello della *permeabilità*, la capacità di esprimere rispondenza e apertura alle idee degli altri, e quello

⁶ Il conflitto può essere definito come il comportamento di un membro di una diade che è incongruente con le aspettative, gli obiettivi e i desideri dell'altro membro ed il cui esito è una reciproca opposizione comportamentale tra i due partner (Shantz, 1987).

della *mutualità*, la sensibilità e il rispetto verso gli altri. Secondo questo modello, una relazione individuata è moderata da alti livelli sia di individualità che di connessione.

Sia Blos (1967, 1969) che Grotevant e Cooper (1985, 1986) parlano dunque di individuazione; tuttavia nel modello di individuazione di Blos, il processo verso l'autonomia è visto come un movimento interno all'individuo, che conduce verso una maggiore differenziazione sé-altro, mentre nel modello di Grotevant e Cooper, l'individuazione è vista come una proprietà della relazione, non dell'individuo.

I contributi teorici di Deci e Ryan (1985), di Hill e Holmbeck (1986), di Grotevant e Cooper (1985, 1986), di Youniss e Smollar (1985) hanno portato a rivalutare il ruolo dei genitori nel facilitare od ostacolare il processo di autonomia, sottolineando la funzione svolta dai legami relazionali, e giungendo a considerare lo sviluppo ottimale come il risultato di un clima familiare che promuove al contempo un senso di coesione e di individuazione. Lo sviluppo dell'autonomia emotiva durante l'adolescenza non implica, dunque, una rottura delle relazioni familiari, quanto piuttosto una trasformazione, cui contribuiscono tutti i membri della famiglia (Guisinger, Blatt, 1994).

5. LA RICERCA DEGLI ULTIMI ANNI: L'EMOTIONAL AUTONOMY SCALE

La maggior parte degli studi sull'autonomia emotiva ha fatto uso dell'Emotional Autonomy Scale (EAS), la scala messa a punto da Steinberg e Silverberg (1986), sviluppata a partire dalla concezione di individuazione di Blos (1962, 1967, 1979).

Come abbiamo visto sopra, secondo Blos, l'*individuazione* comporta la rinuncia ai genitori come oggetti d'amore primari e come figure d'autorità. Il primo e fondamentale passo di questo processo consiste nella *deidealizzazione* delle immagini interiorizzate dei genitori. Generalmente, queste rappresentazioni sono estremamente idealizzate: i genitori appaiono come onnipotenti, onniscienti e fonti esclusive d'amore. L'adolescente deve abbandonare queste rappresentazioni immature prima di sostituirle con immagini più realistiche ed equilibrate. Secondo Blos, la conquista

dell'*indipendenza* può aver luogo solo dopo che il processo di deidealizzazione si è completato. Questo processo è carico di forti ambivalenze, sia nei confronti dei genitori che in rapporto a se stessi; in conseguenza di ciò, durante la prima adolescenza, hanno luogo intense reazioni critiche nei confronti delle figure genitoriali. In condizioni normali, l'individuazione porta ad un'immagine "umanizzata" dei genitori (Blos, 1967): essi non vengono più idealizzati come nell'infanzia, ma neppure denigrati come nella prima adolescenza. I genitori possono pertanto essere *percepiti come persone*, al di là del ruolo parentale. In questo modo, gradualmente, si rafforza un senso di sé come individuo separato che consente al ragazzo di confrontarsi in modo più paritario con i genitori e di giudicarli su basi realistiche.

Nel momento in cui è stata presentata, l'EAS ha contribuito a colmare un vuoto rilevante nella letteratura sull'autonomia emotiva; fino a quel momento, infatti, la ricerca era stata concettualmente vaga e consisteva di una varietà di definizioni operazionali (Hill, Holmbeck, 1986).

Questa scala è costituita da 20 affermazioni, articolate in quattro subscale, ognuna delle quali riflette componenti diverse dell'autonomia emotiva dai genitori:

- la subscale "Deidealizzazione" fa riferimento alla misura in cui l'adolescente deidealizza i propri genitori; questa dimensione segnala l'abbandono da parte del giovane della rappresentazione infantile dell'onnipotenza parentale ed il riconoscimento dei limiti dei genitori (esempio di item, "*I miei genitori a volte commettono errori*");
- la subscale "Percezione dei genitori come persone" si riferisce alla misura in cui l'adolescente è in grado di vedere i propri genitori come individui (esempio di item, "*I miei genitori hanno comportamenti diversi quando sono con i loro amici rispetto a quando ci sono io*");
- la subscale "Individuazione" riguarda la misura in cui l'adolescente si sente individuato nella relazione con i genitori; riflette quel sentimento di libertà personale che nasce dalla consapevolezza che vi sono parti di sé sconosciute ai genitori (esempio di item, "*Ci sono alcune cose di me che i miei genitori non conoscono*");
- la subscale "Non dipendenza dai genitori" riguarda, infine, il grado in cui gli adolescenti, posti di fronte a difficoltà, fanno affidamento su se stessi; riflette l'assenza della dipendenza infantile dai genitori e la capacità di fare affidamento

sulle proprie risorse (esempio di item, *“Per un consiglio è meglio per un ragazzo andare dai propri amici che dai propri genitori”*).

Steinberg e Silverberg (1986) hanno impiegato l'EAS in uno studio su un gruppo di 865 adolescenti tra i 10 e i 16 anni, in cui hanno analizzato la relazione fra tre dimensioni dell'autonomia in adolescenza: l'autonomia emotiva, la suscettibilità alla pressione dei pari e il senso soggettivo di fiducia in sé. L'autonomia emotiva dai genitori è risultata associata negativamente sia alla fiducia in sé che alla resistenza alla pressione dei pari. Le conclusioni cui giungono gli Autori sono in linea con la prospettiva di Blos (1962) sul processo di individuazione. Inizialmente, l'adolescente raggiunge un senso di autonomia emotiva dai genitori che lo rende tuttavia suscettibile alle pressioni dei coetanei, in un momento in cui il supporto dei genitori è venuto meno; i coetanei infatti sono in grado di capirlo, condividono le sue ansie, i suoi timori e i suoi sentimenti, e gli forniscono il supporto emotivo necessario per andare avanti nel processo di crescita. Solo dopo questo periodo di transizione, i ragazzi acquisiscono maggiore fiducia in sé e basano le proprie scelte su convinzioni personali.

L'EAS ha dato l'avvio ad un'ampia serie di indagini sullo sviluppo dell'autonomia emotiva in adolescenza; nel corso di questi ultimi vent'anni, l'attenzione dei ricercatori è stata rivolta: (a) all'indagine sulle differenze di età e di genere nell'autonomia emotiva; (b) all'analisi delle dimensioni in cui essa si articola; (c) allo studio del ruolo svolto dall'autonomia emotiva nel più generale processo di adattamento dell'adolescente. L'ampio uso che è stato fatto di questa scala ha suscitato al contempo un acceso dibattito sul costrutto da essa effettivamente rilevato, quello che Silverberg e Gondoli (1996) hanno definito “dibattito sul distacco”.

6. LO SVILUPPO DELL'AUTONOMIA EMOTIVA NEL CORSO DELL'ADOLESCENZA

Lo sviluppo dell'autonomia emotiva è un processo lungo, che inizia nella prima adolescenza e continua ben oltre la prima età adulta. Gran parte degli studi che

hanno analizzato l'evoluzione di questo processo indicano che l'autonomia emotiva⁷ tende ad aumentare gradualmente nel passaggio dalla prima alla tarda adolescenza (Beyers, Goossens, 1999; Finkenauer, Engels, Meeus, 2002; Lamborn, Steinberg, 1993; Steinberg, Silverberg, 1986).

Per quanto concerne l'evoluzione delle singole componenti dell'autonomia emotiva, in generale, le ricerche hanno evidenziato un incremento, tra la prima e la tarda adolescenza, nella *deidealizzazione* (Parra, Oliva, Sanchez-Queija, 2003; Smollar, Youniss, 1985; Steinberg, Silverberg, 1986), nella *non dipendenza dai genitori* (Parra *et al.*, 2003; Steinberg, Silverberg, 1986) e nell'*individuazione* (Steinberg, Silverberg, 1986). Mentre, per quanto riguarda la *percezione dei genitori come persone*, le ricerche hanno evidenziato una certa stabilità in questa dimensione, che sembra modificarsi poco nel corso dell'adolescenza (Ryan, Lynch, 1989; Steinberg, Silverberg, 1986).

Gli Autori ritengono che la *deidealizzazione* sia uno dei primi aspetti dell'autonomia emotiva a svilupparsi, poiché, come sottolineato sopra, gli adolescenti debbono abbandonare le immagini infantili dei genitori prima di sostituirle con rappresentazioni più mature. La *percezione dei genitori come persone*, invece, sarebbe l'ultima componente ad emergere; anche durante gli anni del liceo, gli adolescenti sembrano avere delle difficoltà a percepire i genitori come individui, al di là del loro ruolo parentale. Come suggeriscono alcuni Autori, è possibile che questa dimensione dell'autonomia emotiva si sviluppi solo a partire dalla prima età adulta (Smollar, Youniss, 1985; White, Speisman, Costos, 1983). La percezione del padre come persona, inoltre, sembra svilupparsi più tardi della percezione della madre come persona: l'ipotesi avanzata al riguardo da alcuni Autori ha chiamato in causa la minore frequenza delle interazioni degli adolescenti con il padre, che darebbe loro minori opportunità di vederlo come un individuo (Youniss, Smollar, 1985).

⁷ Di seguito faremo riferimento esclusivo agli studi sull'autonomia emotiva che hanno impiegato l'EAS. Questa scelta nasce dal fatto che buona parte della ricerca in quest'area si è sviluppata a partire dallo studio di Steinberg e Silverberg (1986) ed ha impiegato lo strumento messo a punto da questi Autori. L'ampio dibattito che si è avviato in seguito sull'EAS ha spinto i ricercatori a porre una particolare attenzione al costrutto teorico. Quindi abbiamo preferito circoscrivere il discorso sull'autonomia emotiva secondo l'operazionalizzazione che ne dà l'EAS. Vi sono numerosi studi che hanno impiegato altri strumenti per la valutazione dell'autonomia emotiva, come quello elaborato da Noom, Deković e Meeus (1999, 2001).

7. DIFFERENZE DI GENERE NELLO SVILUPPO DELL'AUTONOMIA EMOTIVA

Numerosi studi hanno rilevato significative differenze di genere nel livello di autonomia emotiva raggiunto durante l'adolescenza; in generale, le ragazze sono state descritte come emotivamente più autonome dei loro coetanei (Beyers, Goossens, 1999; Lamborn, Steinberg, 1993; Lo Coco, Pace, Zappulla, 2000; Lo Coco, Ingoglia, Pace, Zappulla, 2001; Steinberg, Silverberg, 1986). Come suggeriscono Steinberg e Silverberg (1986), se da un lato il raggiungimento dell'autonomia sembra essere un compito più impellente per i maschi che per le femmine, dall'altro è tuttavia possibile che i ragazzi sperimentino maggiori difficoltà delle coetanee a manifestare un reale comportamento autonomo, a stabilire un vero e genuino senso di individualità.

Sebbene numerose ricerche abbiano evidenziato tali differenze, alcuni Autori ritengono che l'influenza del genere sul processo di autonomia emotiva vada letta tenendo conto dell'età dell'adolescente (Beyers, 2001; Lamborn, Steinberg, 1993). Come ha sottolineato, per esempio, Beyers (2001), solo durante la prima adolescenza, le ragazze tendono ad essere emotivamente più autonome dei coetanei; tra i 15 e i 17 anni, lo sviluppo dell'autonomia emotiva è più sostanziale tra i maschi che tra le femmine; e a partire dalla tarda adolescenza, le differenze di genere tendono ad annullarsi. Secondo l'Autore, le differenze tra maschi e femmine scompaiono quando si tiene conto dell'età biologica dell'adolescente. Steinberg (1987) ha, difatti, messo in evidenza come la maturazione puberale del giovane influisca sull'autonomia emotiva dai genitori, accelerando tale processo. Pertanto, quando si tiene conto del fatto che lo sviluppo puberale delle femmine è avanti di due anni rispetto a quello dei maschi, secondo Beyers (2001), diventano più chiari i livelli più elevati di autonomia emotiva osservati tra le femmine.

8. AUTONOMIA EMOTIVA E ADATTAMENTO

Steinberg e Silverberg (1986) ritengono che lo sviluppo dell'autonomia emotiva abbia un effetto positivo, a lungo termine, sull'adattamento psicosociale

dell'adolescente; per iniziare a fare affidamento sulle proprie risorse interiori è necessario, difatti, secondo gli Autori, che l'adolescente ponga una distanza emotiva tra sé e i genitori.

A partire dallo studio originario di Steinberg e Silverberg e per verificare la loro ipotesi circa l'impatto dell'autonomia emotiva sull'adattamento psicologico dell'adolescente, sono state condotte un'ampia serie di indagini. La domanda a cui i ricercatori hanno tentato di dare una risposta è stata la seguente: Gli adolescenti più precoci nel percorso di separazione emotiva dai genitori hanno un adattamento migliore e godono di un maggiore benessere psicologico rispetto a coloro che, al contrario, impiegano del tempo a raggiungere questa tappa evolutiva? La ricerca empirica in quest'ambito ha dato risultati contrastanti.

Alcuni studi hanno messo in evidenza come l'autonomia emotiva tenda ad associarsi, nel corso dell'adolescenza, a vari indici di adattamento. Frank, Pirsch e Wright (1990), per esempio, hanno evidenziato uno sviluppo più sano dell'identità tra quegli adolescenti che hanno sviluppato una maggiore capacità di deidealizzare i propri genitori.

Numerose ricerche hanno, tuttavia, rilevato una relazione tra l'autonomia emotiva e vari indicatori di disadattamento psicosociale (Bray, Adams, Getz, McQueen, 2003; Chen, Dornbusch, 1998; Finkenauer *et al.*, 2002; Garber, Little, 2001; Lo Coco *et al.*, 2000; Lo Coco, Ingoglia, Pace, Zappulla, 2001; Lo Coco, Ingoglia, Zappulla, Pace, 2001; Papini, Roggman, 1992; Parra *et al.*, 2003; Ryan, Lynch, 1989; Turner, Irwin, Millstein, 1991). Ryan e Lynch (1989), i primi Autori che hanno indagato le interrelazioni tra l'adattamento e l'autonomia emotiva rilevata mediante l'EAS, hanno effettuato tre studi: il primo su un gruppo di 148 soggetti tra i 10 e gli 11 anni, il secondo su un gruppo di 213 adolescenti fra i 13 e i 18 anni, il terzo studio su un gruppo di 104 soggetti tra i 17 e i 22 anni. Dal primo lavoro, emerge che gli adolescenti emotivamente autonomi dai genitori tendono a percepire un senso di insicurezza nella relazione con i genitori e, nei momenti di difficoltà o di scelta, raramente ricorrono al supporto genitoriale. Il secondo studio ha messo in evidenza una relazione tra l'autonomia emotiva ed il rifiuto parentale percepito: più il giovane si sente emotivamente autonomo dai genitori, maggiore è la percezione di rifiuto. Nel terzo studio, infine, emerge che gli adolescenti emotivamente autonomi dai genitori

non si ritengono degni di amore; inoltre non è stata evidenziata alcuna associazione tra l'autonomia emotiva da un lato, e l'autostima e la competenza percepita dall'altro, laddove invece il supporto all'indipendenza e l'accettazione genitoriale, percepiti dai ragazzi, correlano positivamente sia con l'autostima che con le autopercezioni di competenza. Numerose altre ricerche hanno messo in evidenza come l'autonomia emotiva tenda ad essere collegata ad un uso maggiore di sostanze stupefacenti (Turner *et al.*, 1991), a depressione, sentimenti depressivi o umore depresso (Finkenauer *et al.*, 2002; Lo Coco *et al.*, 2000; Lo Coco, Ingoglia, Pace, Zappulla, 2001; Lo Coco, Ingoglia, Zappulla, Pace, 2001; Papini, Roggman, 1992), ad ansia sociale (Papini, Roggman, 1992), a sentimenti di solitudine (Lo Coco *et al.*, 2000; Lo Coco, Ingoglia, Pace, Zappulla, 2001; Lo Coco, Ingoglia, Zappulla, Pace, 2001), ad un maggiore disagio psicologico (Beyers, Goossens, 1999; Chen, Dornbusch, 1998⁸; Garber, Little, 2001), a un comportamento problematico, internalizzante o esternalizzante (Beyers, Goossens, 1999; Lo Coco, Ingoglia, Pace, Zappulla, 2001; Lo Coco, Ingoglia, Zappulla, Pace, 2001; Parra *et al.*, 2003), ad un concetto di sé negativo (Lo Coco *et al.*, 2000; Lo Coco, Ingoglia, Pace, Zappulla, 2001; Lo Coco, Ingoglia, Zappulla, Pace, 2001). In un recente studio longitudinale, Bray *et al.* (2003) hanno messo in evidenza come alti livelli di autonomia emotiva tendano ad associarsi, nel corso dell'adolescenza, ad un uso sempre più intenso di alcool.

Infine, alcune ricerche hanno evidenziato risultati eterogenei. Nello studio condotto da Frank e Burke (1992), per esempio, emerge come livelli elevati di autonomia emotiva tendano ad associarsi da una parte ad uno sviluppo più sano dell'identità e ad una migliore salute psicologica, e dall'altra ad un uso più elevato di sostanze.

I risultati contraddittori di questi studi hanno portato i ricercatori ad interrogarsi da un lato sulla validità di costruito dell'EAS, e dall'altro sulle condizioni che possono favorire, o al contrario ostacolare, lo sviluppo dell'autonomia emotiva e determinare il suo impatto sull'adattamento psicosociale dell'adolescente (Silverberg, Gondoli, 1996).

La questione "metodologica" è stata inizialmente posta da Ryan e Lynch (1989). Questi Autori ritengono che l'EAS sia uno strumento valido, ma che essa non

⁸ Il risultato è stato ottenuto solo per la subscale Individuazione.

misuri l'autonomia emotiva, intesa come capacità di autoregolarsi, bensì il distacco emotivo. Secondo gli Autori, una sana autonomia può svilupparsi solo attraverso la vicinanza familiare e il supporto genitoriale, mentre l'autonomia emotiva misurata dall'EAS, intesa come indice di un distacco radicale, non può che essere legata a sviluppi adolescenziali disarmonici e problematici. Ryan e Lynch hanno così dato l'avvio a quello che è stato definito il "dibattito sul distacco" (cfr. Silverberg, Gondoli, 1996; Beyers, 2001). Il distacco consiste nell'allontanamento dalla famiglia da parte dell'adolescente e, in genere, implica il coinvolgimento del giovane in nuovi legami sociali all'interno della più ampia comunità; sebbene possa essere considerato come un aspetto inevitabile dello sviluppo adolescenziale, il distacco non ha solo connotazioni positive. Può rappresentare un passo necessario, ma non sufficiente, verso l'autonomia; infatti, se da un lato rappresenta una sorta di piattaforma per il consolidamento della fiducia in sé e l'autoregolazione, dall'altro esso implica anche perdita e separazione. Ryan e Lynch ritengono che alcune forme di distacco dalla famiglia siano associate ad esperienze di mancanza di supporto o accettazione da parte dei genitori. Ciò non solo non favorisce lo sviluppo dell'autonomia, ma può anche avere effetti negativi sul consolidamento dell'identità personale e sulla formazione di un concetto positivo di sé.

Al di là del dibattito sul distacco, alcuni Autori hanno cercato di affrontare il problema della valenza adattiva dell'autonomia emotiva sottolineando come il legame tra separazione emotiva e adattamento psicologico non possa essere analizzato in termini lineari, ma vada indagato in un contesto più ampio, che tenga conto di eventuali moderatori di questa relazione (Fuhrman, Holmbeck, 1995; Lamborn, Steinberg, 1993; Silverberg, Gondoli, 1996). Tra i potenziali fattori individuati dagli Autori, vi sono *la qualità della relazione tra genitori e figli* (Beyers, Goossens, 1999, 2003; Fuhrman, Holmbeck, 1995; Garber, Little, 2001; Goossens, 1996; Lamborn, Steinberg, 1993; Lo Coco, Ingoglia, Pace, Zappulla, 2001; Oliva, Parra, 2001), *la qualità delle relazioni con gli amici* (Lo Coco, Ingoglia, Pace, Zappulla, 2001), *la psicopatologia genitoriale* (Garber, Little, 2001), *l'età* (Beyers, 2001; Beyers, Goossens, 1999, 2003; Frank *et al.*, 1990, 1992; Silverberg, Gondoli, 1996), *lo status socio-economico* (Fuhrman, Holmbeck, 1995), *l'etnia* (Fuhrman, Holmbeck, 1995) e *il*

genere (Beyers, Goossens, 1999, 2003; Chen, 1999; Frank *et al.*, 1990; Fuhrman, Holmbeck, 1995; Oliva, Parra, 2001).

8.1 L'effetto del genere e dell'età sulla relazione tra autonomia emotiva e adattamento

Le ricerche che hanno indagato l'effetto moderatore dell'età e del genere sulla relazione tra autonomia emotiva e adattamento psicosociale hanno messo in evidenza come diventare emotivamente autonomi sia un'impresa stressante principalmente durante la media adolescenza (Beyers, 2001; Beyers, Goossens, 1999, 2003; Frank *et al.*, 1990, 1992), ed in generale più per le femmine che per i maschi (Beyers, Goossens, 1999, 2003; Chen, 1999; Lamborn, Steinberg, 1993; Oliva, Parra, 2001).

In una rassegna sull'autonomia in adolescenza, Silverberg e Gondoli (1996) hanno sottolineato l'importanza della ricerca longitudinale, raccomandando di prestare una particolare attenzione alle differenze individuali nelle traiettorie evolutive dell'autonomia emotiva nella prima e nella media adolescenza. Gli Autori ipotizzano che un'elevata separazione emotiva, sperimentata in modo continuativo, dalla prima alla tarda adolescenza, potrebbe avere implicazioni diverse per lo sviluppo rispetto ad un'alta autonomia emotiva raggiunta solo nella tarda adolescenza. Questa ipotesi è stata confermata da Beyers (2001) in uno dei pochi studi longitudinali sull'autonomia emotiva (Bray *et al.*, 2003; Delaney, 1996; Weinman, 1992). L'Autore, mediante una *latent class growth analysis*⁹, ha evidenziato due differenti pattern evolutivi. Il primo (il più grande e tipico), caratterizzato da livelli di autonomia emotiva bassi durante la prima adolescenza, ma che aumentano progressivamente, è associato a sviluppi "sani". L'altro pattern (il più piccolo ed atipico), caratterizzato invece da livelli elevati di separazione emotiva nella prima adolescenza, che restano costanti nel tempo, è associato ad un maggiore disagio interiore e a comportamenti devianti.

In altri studi, Beyers e Gossens (1999, 2003) hanno trovato che a 16 anni, diversamente che nella prima adolescenza, l'autonomia emotiva non predice più il di-

⁹ Si tratta di una tecnica analitica che consente di individuare le differenze individuali nelle traiettorie evolutive.

saggio interno. Secondo gli Autori, gli adolescenti che sono ancora pienamente coinvolti nel processo che li porterà ad acquisire un'autonomia emotiva, sperimentano tale processo come particolarmente stressante. Una volta che l'autonomia emotiva diventa un aspetto stabile della loro identità, essa non è più associata a disagio interiore. Durante lo sviluppo dell'autonomia emotiva, il giovane sperimenta, infatti, non solo opportunità per la crescita delle proprie competenze, ma anche lo stress di assumersi maggiori responsabilità per le proprie decisioni e valori (Lamborn, Steinberg, 1993). Come hanno suggerito Frank *et al.* (1990), è possibile che l'autonomia emotiva predica un profilo positivo di adattamento non prima della tarda adolescenza, o della prima età adulta. Frank *et al.* (1992), sebbene non abbiano utilizzato l'EAS, hanno trovato che il processo per raggiungere l'autonomia emotiva dai genitori continua fino alla terza decade. Secondo gli Autori, molte delle ricerche in cui l'autonomia emotiva, comunque misurata, è risultata associata ad esiti negativi hanno preso in esame adolescenti più giovani; mentre è probabile che i correlati più positivi dell'autonomia emotiva possano essere più frequenti tra i soggetti più grandi. In uno studio con giovani adulti tra i 22 e i 32 anni, l'autonomia emotiva è risultata significativamente associata a profili molto positivi di adattamento (Frank *et al.*, 1992).

Per quanto riguarda le differenze associate al genere nell'impatto dell'autonomia emotiva sull'adattamento, Lamborn e Steinberg (1993) ritengono che alcune di tali differenze possano essere spiegate chiamando in causa le pressioni culturali, che vogliono che le ragazze rimangano più dipendenti dei ragazzi, anche se sono in grado di diventare emotivamente autonome prima dei coetanei.

Uno degli Autori ad avere approfondito questo tipo di indagine è stato Chen (1999), il quale ha esaminato il ruolo moderatore del genere nella relazione tra l'individuazione e la deidealizzazione da un lato, e le aspettative educative e l'autostima dall'altro, in un gruppo di adolescenti tra i 14 e i 18 anni. I risultati di questo studio hanno messo in evidenza come i soggetti con un più elevato senso di individuazione tendano ad avere una bassa autostima e ridotte aspettative educative; sebbene queste associazioni siano emerse sia per i ragazzi che per le ragazze, per queste ultime esse sono risultate più consistenti. Secondo l'Autore, poiché la socializzazione delle ragazze valorizza in maniera particolare la vicinanza e l'attaccamento familiare, la loro acquisizione di un senso di individuazione può esse-

re vista come una violazione delle aspettative sociali; ciò può minare il valore del sé e le aspirazioni educative delle adolescenti. Per quanto riguarda la capacità di deidealizzazione, gli adolescenti che hanno costruito un'immagine più matura e realistica dei genitori, hanno maggiori aspirazioni educative; come nel caso dell'individuazione, per le femmine quest'associazione è risultata più consistente che per i maschi. Secondo Chen, l'impatto positivo della deidealizzazione sull'adattamento psicosociale può essere dovuto al fatto che l'abbandono di un'immagine idealizzata dei genitori può essere parte di un sano processo verso la maturità, e non implicare un'alienazione emotiva dai genitori, come nel caso dell'individuazione. Quando le ragazze raggiungono un sano senso di autonomia, senza che ciò implichi un distacco emotivo dai genitori, è probabile che esse abbiano maggiori opportunità di crescita dei loro coetanei.

8.2 L'effetto della qualità della relazione con i genitori sul legame tra autonomia emotiva e adattamento

Le ricerche sul ruolo moderatore svolto dalla relazione genitori-figli sul legame tra autonomia emotiva e adattamento hanno dato risultati contrastanti. Nello studio di Lamborn e Steinberg (1993), per esempio, l'autonomia emotiva è risultata associata al disagio psicologico solo nel caso in cui il giovane non si sente supportato dai genitori; mentre l'adolescente emotivamente autonomo, che percepisce un elevato supporto genitoriale, sviluppa un adattamento più sano. Secondo gli Autori, l'autonomia emotiva è un costrutto relazionale e, in quanto tale, è difficile comprenderla e valutarne gli effetti se non si considera da chi l'adolescente si sta rendendo autonomo.

Risultati simili a quelli di Lamborn e Steinberg sono stati ottenuti da Garber e Little (2001), che hanno condotto una ricerca longitudinale su un gruppo di adolescenti e sulle loro madri. I risultati della ricerca hanno messo in evidenza come la depressione materna moderi l'associazione tra l'autonomia emotiva dell'adolescente e il suo adattamento psicosociale. Tra i figli di madri depresse, alti livelli di autonomia emotiva predicono livelli elevati di problemi internalizzanti ed esternalizzanti; al contrario, tra i figli di madri senza psicopatologia, elevati livelli di autonomia si associano a pochi problemi comportamentali. Nel primo caso, un ambiente familiare

conflittuale e non supportivo può contribuire al distacco emotivo dai genitori; questo, a sua volta, può favorire il disadattamento del giovane. Il senso di distacco durante la prima adolescenza, determinato in parte dal fatto di vivere in una famiglia disfunzionale, può “costituire la base per un comportamento problematico e una difficoltà della regolazione emotiva” (Silverberg, Gondoli, 1996, p.20). Un’alta autonomia emotiva nei soggetti con madri depresse può significare l’evitamento e la fuga, piuttosto che l’esercizio affermativo della propria autonomia. Mentre per i figli di madri non depresse, è probabile che il funzionamento positivo possa essere facilitato dall’incoraggiamento parentale all’individuazione che ha luogo nel contesto di una relazione emotivamente supportiva tra genitori e figli (Grotevant, Cooper, 1986; Ryan, Lynch, 1989).

Sempre in linea con i risultati di Lamborn e Steinberg (1993), Goossens (1996) ha trovato come i soggetti con un alto livello di autonomia emotiva, che hanno una relazione supportiva con i genitori mostrino un equilibrio tra il bisogno di separazione e quello di connessione, ed uno sviluppo sano dell’identità; mentre i soggetti emotivamente autonomi, ma che percepiscono uno scarso supporto genitoriale, si sentono ipercontrollati e tendono a negare la dipendenza dalla madre e dal padre.

Risultati diversi hanno, invece, ottenuto Fuhrman e Holmbeck (1995). La loro ricerca ha messo in evidenza come alti punteggi di autonomia emotiva siano associati ad un più sano adattamento solo per gli adolescenti che vivono in famiglie non supportive. In condizioni di elevato stress familiare, il senso personale di autonomia emotiva del giovane può svolgere una funzione protettiva e risultare adattivo, nella misura in cui esso favorisce la ricerca, da parte dell’adolescente, di relazioni significative al di fuori della famiglia. In condizioni meno stressanti e più supportive, l’elevata autonomia emotiva può risultare invece disadattiva perché l’adolescente emotivamente autonomo non usufruisce dei benefici di una relazione positiva con i genitori.

Come sottolineano Silverberg e Gondoli (1996), sebbene i risultati di Fuhrman e Holmbeck siano in evidente contrasto con quelli di Lamborn e Steinberg, tuttavia essi confermano l’ipotesi secondo la quale, la relazione tra autonomia emotiva e adattamento va letta all’interno del più ampio contesto familiare.

8.3 La valenza adattiva delle singole dimensioni dell'autonomia emotiva

Un approccio alternativo al problema della valenza adattiva dell'autonomia emotiva è quello proposto da Chen e Dornbusch (1998), secondo i quali, lo studio dell'autonomia emotiva va effettuato tenendo conto delle singole dimensioni in cui si articola questo costrutto, ognuna delle quali predice esiti adattivi diversi.

L'individuazione, che riflette un senso di libertà personale, in genere è risultata, direttamente o indirettamente, associata ad esiti disadattivi, come suscettibilità alla pressione dei pari, disagio psicologico e comportamento deviante, bassa autostima, scarsa competenza scolastica, e ridotte aspettative educative (Chen, 1999; Chen, Dornbusch, 1998). Mentre la deidealizzazione e la non dipendenza dai genitori hanno effetti più attenuati e meno consistenti nel predire questi esiti (Chen, 1999; Chen, Dornbusch, 1998). La percezione dei genitori come persone è stata la dimensione più discussa rilevata dall'EAS. Molti studi non l'hanno presa in esame (Lamborn, Steinberg, 1993; Frank *et al.*, 1990; Chen, 1999).

9. CONCLUSIONI: L'AUTONOMIA EMOTIVA È UNA LAMA A DOPPIO TAGLIO?

Due questioni fondamentali sono emerse dagli studi sull'autonomia emotiva fin qui analizzati. Prima di tutto, l'esistenza di differenze individuali nel modo in cui gli adolescenti sviluppano un senso di autonomia emotiva dai genitori. Le ricerche hanno messo in evidenza come una delle caratteristiche chiave per comprendere se lo sviluppo dell'autonomia emotiva avrà effetti positivi o negativi sull'adattamento dell'adolescente, è la qualità della sua relazione con i genitori. Una sana individuazione è facilitata da relazioni familiari intime, non distanti; mentre relazioni familiari tese indicano la presenza di problemi, piuttosto che uno sviluppo positivo (Allen *et al.*, 1994; Bomar, Sabatelli, 1996; Grotevant, Cooper, 1986; Lamborn, Steinberg, 1993). Lo sviluppo di una sana autonomia emotiva ha luogo in famiglie che incoraggiano sia l'individuazione che l'intimità emotiva (Allen *et al.*, 1994; Allen, Hauser, O'Connor, Bell, Esckholt, 1996; Cooper *et al.*, 1983; Grotevant, Cooper, 1986; Hau-

ser, Powers, Noam, 1991; Hauser, Safyer, 1994). Obiettivo dello sviluppo adolescenziale è allora il raggiungimento di quello che Bowlby ha definito uno stato di “connessione autonoma” con i genitori (citato da Murphey, Silber, Coelho, Hamburg, Greenberg, 1963). “Il compito evolutivo dell’adolescenza sembra essere un compito complicato che richiede un equilibrio negoziato tra un senso emergente del sé come individuo competente, e il sentimento trasformato, ma continuo di connessione con gli altri significativi” (Baltes, Silverberg, 1994, p.57).

L’altra importante questione emersa dalle discussioni sull’autonomia emotiva è la duplice natura, adattiva e disadattiva, che questa esperienza può avere per il giovane, anche per colui che affronta questo processo nelle condizioni migliori (cfr. Lamborn, Steinberg, 1993). Frank *et al.* (Frank *et al.*, 1990; Frank, Poorman, Charles, 1992) hanno definito l’esperienza dell’autonomia emotiva come una “lama a doppio taglio”. Il raggiungimento dell’autonomia emotiva dai genitori in un contesto familiare sano facilita lo sviluppo della competenza; tuttavia esso rende l’adolescente vulnerabile ad esperienze negative, come ansia e depressione, suscettibilità alla pressione dei pari, con un possibile coinvolgimento in comportamenti problematici. Nel momento in cui l’adolescente inizia a deidealizzare i genitori, può sentirsi più autonomo, ma allo stesso tempo più insicuro. Anche se le immagini infantili dei genitori come onniscienti e onnipotenti possono non essere accurate, queste forniscono ancora un certo grado di conforto emotivo; lasciarsele dietro può essere liberatorio, ma al tempo stesso terrificante.

CAPITOLO TERZO

La ricerca

Sviluppo dell'autonomia emotiva ed empatia nelle adolescenti

1. INTRODUZIONE

Nello studio dell'autonomia emotiva, rimangono ancora aperte una serie di questioni (Silverberg, Gondoli, 1996); tra queste, due risultano particolarmente rilevanti: da un lato, il peso giocato dalle differenze individuali nel complesso percorso che porta l'adolescente ad acquisire un senso di individualità ed immagini parentali più mature, e dall'altro, il possibile ruolo svolto in questo processo dalle disposizioni personali del giovane.

Sulla base di queste considerazioni, si è ritenuto opportuno condurre uno studio volto ad indagare, da un lato le differenze individuali nello sviluppo dell'autonomia emotiva, e dall'altro il ruolo svolto dalla disposizione dell'adolescente alla responsabilità empatica in questo processo.

1.1 La ricerca sui profili relazionali

Secondo le prospettive teoriche più recenti, uno dei fattori chiave per comprendere l'impatto che lo sviluppo dell'autonomia emotiva avrà sull'adattamento dell'adolescente è il contesto relazionale all'interno del quale si realizza questo processo (Fuhrman, Holmbeck, 1995; Grotevant, Cooper, 1985; Lamborn, Steinberg, 1993; Silverberg, Gondoli, 1996) (cfr. cap.2). Le posizioni degli Autori si differenziano, tuttavia, rispetto alle condizioni nelle quali si prevede che l'autonomia emotiva avrà effetti positivi per lo sviluppo. Da un lato, per esempio, Lamborn e Steinberg (1993) ritengono che gli adolescenti per i quali l'autonomia emotiva si associa ad un adattamento più sano sono quelli che riferiscono livelli elevati di autonomia e che percepiscono, al contempo, un alto supporto da parte dei genitori; mentre gli adolescenti a rischio sono quelli per i quali l'acquisizione dell'autonomia emotiva si realizza all'interno di relazioni con genitori percepiti come poco disponibili a fornire sostegno. Dall'altro lato, invece, Fuhrman e Holmbeck (1995) sostengono che, in condizioni di elevato stress familiare, il sentimento personale di autonomia emotiva può risultare adattivo, poiché favorisce la ricerca, da parte del giovane, di relazioni significative al di fuori della famiglia; al contrario, in condizioni familiari meno stressanti,

un alto senso di autonomia emotiva può risultare disadattivo, in quanto impedisce all'adolescente di usufruire dei benefici di una relazione positiva con i genitori.

Alcuni Autori (Lee, Bell, 2003) ritengono che uno dei fattori che può aver contribuito a determinare risultati tanto discrepanti è la presenza di differenze individuali nei pattern di autonomia emotiva e connessione con i genitori. Secondo questi Autori, se all'interno del campione analizzato vi sono sottogruppi non identificati di individui, caratterizzati da pattern differenti di autonomia emotiva e vicinanza con i genitori, i risultati delle ricerche possono variare, dipendentemente dalla misura in cui ciascuno di questi pattern è rappresentato all'interno del campione generale. L'analisi di queste differenze individuali richiede un approccio analitico orientato alla persona¹⁰, piuttosto che alla variabile. Nella letteratura sull'autonomia emotiva, vi sono diversi studi che hanno approfondito questo tipo di indagine (Beyers, Goossens, van Calster, 2000; Delaney, 1996; Goossens, 1996; Lamborn, Steinberg, 1993; Lee, Bell, 2003).

A dare l'avvio a questo filone di ricerche sono stati proprio Lamborn e Steinberg (1993). Nel loro studio su adolescenti statunitensi tra i 14 e i 18 anni, gli Autori hanno derivato quattro gruppi di soggetti in base al loro livello di autonomia emotiva e di supporto percepito nella relazione con i genitori¹¹. Gli adolescenti con un'alta autonomia emotiva e un elevato supporto genitoriale sono stati denominati *Individuati* (12%). Quelli con una bassa autonomia emotiva ed uno scarso supporto sono stati definiti *Ambivalenti* (15%). Gli adolescenti con un'alta autonomia emotiva, ma un basso supporto genitoriale sono stati denominati *Distaccati* (37%). Infine, i soggetti con una bassa autonomia emotiva, ma un elevato supporto percepito nella relazione con i genitori sono stati definiti *Connessi* (36%). I risultati della ricerca hanno

¹⁰ L'approccio orientato alla persona è una prospettiva teorica sviluppatasi all'interno del più ampio paradigma olistico-interazionista (Magnusson, 1985, 1988). Secondo questa prospettiva, l'individuo va visto come una totalità coerente e non semplicemente come un insieme di variabili (Magnusson, Allen, 1983). I pensieri, i sentimenti e il comportamento di ciascun individuo definiscono, infatti, complessi sistemi dinamici. Ciò fa sì che l'unità concettuale ed analitica di uno studio dovrebbe essere la persona, definita sulla base di queste caratteristiche, e non la variabile. Quest'ultima non ha alcun significato, se non all'interno della più complessa configurazione che concorre a creare, insieme alle altre variabili del sistema in esame.

In un recente articolo, Bergman (2001) ha rimarcato l'importanza, concettuale ed analitica, di quest'approccio nello studio dell'adolescenza.

¹¹ Gli Autori hanno assunto come valore soglia la mediana delle due variabili.

messo in evidenza significative differenze tra i quattro gruppi di adolescenti nel livello di sviluppo psicosociale (definito sulla base della capacità di fare affidamento sulle proprie risorse e dell'autostima), di competenza scolastica e di malessere psicologico (definito in base al disagio interno e a comportamenti problematici). In particolare, i *Distaccati* mostrano un malessere psicologico generalizzato, un basso sviluppo psicosociale ed una scarsa competenza scolastica. Il profilo degli *Ambivalenti* suggerisce una sorta di immaturità psicosociale; sebbene infatti questi soggetti mostrino un livello di disagio interno più basso rispetto ai coetanei emotivamente più autonomi, essi hanno anche un minore sviluppo psicosociale ed una più bassa competenza scolastica. I *Connessi* mostrano, in generale, alti livelli di funzionamento psicosociale e di competenza scolastica, e un basso malessere psicologico¹². Infine, gli *Individuati* presentano un profilo piuttosto positivo, caratterizzato da livelli molto alti (maggiori dei connessi) di competenza scolastica e sviluppo psicosociale. Questo risultato, secondo Lamborn e Steinberg, dimostrerebbe il vantaggio di un'autonomia emotiva acquisita all'interno di un ambiente supportivo. Al contempo, tuttavia, gli Individuati manifestano anche livelli elevati di comportamento problematico e disagio interno. Secondo gli Autori, e coerentemente con la prospettiva psicoanalitica sull'individuazione (Blos, 1979), quest'ultimo risultato suggerisce l'idea che, sebbene l'esito finale dell'individuazione sia adattivo, il processo in sé può risultare fenomenologicamente stressante per l'adolescente.

Lamborn e Steinberg raccomandano di considerare le etichette da essi impiegate per descrivere i profili relazionali solo come un mezzo euristico, per analizzare il ruolo moderatore che la relazione genitori-adolescente svolge sul legame tra l'autonomia emotiva e l'adattamento psicosociale del giovane. Tuttavia, gli studi successivamente effettuati in quest'ambito hanno messo in evidenza una certa consistenza e stabilità di questi profili (Beyers *et al.*, 2000; Delaney, 1996; Goossens, 1996).

In un'indagine longitudinale su adolescenti tra gli 11 e i 14 anni, Delaney (1996) ha individuato tre gruppi di soggetti, mediante un'analisi dei cluster effettuata

¹² Secondo l'ipotesi di Ryan e Lynch (1989), i connessi costituiscono il gruppo dei soggetti ben adattati (se l'autonomia emotiva viene vista come indice di distacco, piuttosto che di individuazione)

sui punteggi di autonomia emotiva e vicinanza con i genitori. Gli adolescenti con alti livelli di vicinanza e livelli medio-alti di autonomia emotiva sono stati denominati *Individuati*. I soggetti con alti livelli di vicinanza e bassi livelli di autonomia emotiva sono stati denominati *Connessi*. I *Distaccati*, infine, sono gli adolescenti caratterizzati da bassi livelli di vicinanza ed elevati livelli di autonomia emotiva. L'Autrice ha trovato significative differenze fra i tre cluster negli indici di benessere psicologico rilevati. In particolare, il gruppo degli Individuati e quello dei Connessi hanno entrambi un elevato benessere psicologico. Quello dei Distaccati, invece, mostra un certo livello di malessere, caratterizzato da una bassa autostima ed alti livelli di depressione ed ansia.

Nel contesto europeo, Goossens e Beyers hanno condotto una serie di ricerche in quest'ambito. In un'indagine su adolescenti belgi tra i 15 e i 17 anni, Goossens (1996) ha derivato¹³ i quattro profili relazionali già individuati da Lamborn e Steinberg (1993), impiegando le stesse variabili. Sostanziali differenze sono emerse tra i vari gruppi nel modo in cui essi affrontano i compiti evolutivi della formazione dell'identità e del processo di separazione-individuazione dai genitori. In particolare, gli *Individuati* mostrano uno sviluppo sano dell'identità e un buon equilibrio tra il bisogno di connessione e quello di individuazione. I *Distaccati* si sentono ipercontrollati dai genitori e tendono a negare la dipendenza; questi risultati, secondo l'autore, possono segnalare la presenza di conflitti riguardanti il tema della separazione. I *Connessi* presentano una dipendenza dai genitori, evidenziabile nella loro tendenza, da un lato, ad adottare il punto di vista genitoriale, nel momento in cui stanno sviluppando una propria identità, e dall'altro, a ricercarne l'aiuto e il sostegno. Infine, gli *Ambivalenti* presentano uno scarso sviluppo dell'identità e tendono a negare la loro dipendenza dai genitori.

In uno studio su adolescenti belgi al primo anno di università, Beyers *et al.*, (2000) hanno individuato quattro gruppi di soggetti, mediante un'analisi dei cluster condotta sui punteggi di vicinanza familiare e self-governance (capacità di autogovernarsi)¹⁴. Gli *Ambivalenti* sono caratterizzati da bassi livelli di coesione familiare e

¹³ Gli autori hanno assunto come valore soglia la mediana delle due variabili.

¹⁴ Le misure di vicinanza familiare e self-governance derivano da un'analisi fattoriale condotta dagli Autori su un insieme di variabili comprendenti, tra le altre, l'autonomia emotiva.

di self-governance. Questi soggetti percepiscono una grande distanza tra sé e i propri genitori; sono molto influenzati dagli altri nella definizione degli obiettivi personali e nelle scelte da compiere. Secondo gli Autori, e come suggerito da Noack e Puschner (1999), questi adolescenti possono essere considerati “in process”, ancora impegnati nel processo che li porterà ad acquisire una sana individuazione, e pertanto temporaneamente in via di differenziazione dai genitori. Gli *Individuati* sono caratterizzati da alti livelli di coesione familiare e di self-governance. Mostrano una sana forma di indipendenza, acquisita all’interno di relazioni intime con i genitori. Costituiscono il gruppo più ampio, e ciò probabilmente è legato alla maggiore età dei soggetti. I *Distaccati* sono caratterizzati da una bassa coesione familiare, ma da un’alta self-governance. Questi soggetti mostrano un’elevata capacità di fare affidamento sulle proprie risorse, ma hanno una relazione piuttosto distaccata con i genitori. Infine, gli *Invischiati* sono caratterizzati da un’alta coesione familiare, ma da una bassa self-governance. Costituiscono il gruppo più piccolo, ma anche questo può essere associato all’età dei soggetti.

Profili con caratteristiche leggermente diverse rispetto a quelli finora analizzati sono quelli ottenuti da McClanahan e Holmbeck (1992), Lee e Bell (2003) e Frank *et al.* (1988). Tuttavia è possibile che tali differenze siano imputabili all’età dei soggetti: diversamente dagli studi precedenti, infatti, questi Autori hanno preso in esame giovani adulti.

In una ricerca condotta su un gruppo di studenti di college, McClanahan e Holmbeck (1992) hanno individuato quattro profili, mediante un’analisi dei cluster, effettuata sui punteggi di separazione-individuazione, funzionamento familiare (tra cui l’autonomia emotiva) e vari indici di adattamento psicosociale. Gli *ansiosi rifugiati* (caratterizzati da alti punteggi di autonomia emotiva, bassi punteggi di attaccamento e coesione familiare) raggiungono l’autonomia emotiva dai genitori negando il proprio bisogno di dipendenza. Sono i meno adattati, sia per quanto riguarda il funzionamento familiare, che per quanto concerne l’adattamento psicologico. I *separati sani* (caratterizzati da bassi punteggi di autonomia emotiva, alti punteggi di attaccamento e di coesione familiare) costituiscono il gruppo con l’adattamento più positivo. I *distaccati pacifici* (caratterizzati da alti punteggi di autonomia emotiva e bassi punteggi di attaccamento alla madre) sono emotivamente autonomi dai genitori,

con cui hanno relazioni poco intense. Mostrano un adattamento psicologico positivo. A differenza di quanto ci si potrebbe attendere, questi individui sembrano capaci di venire fuori da un sistema familiare meno sano, sviluppando un buon adattamento psicologico. I “*succorance seeker*” (ricercatore di sostegno e aiuto) (caratterizzati da bassi punteggi di autonomia emotiva dalla madre, alti punteggi di attaccamento alla madre e di coesione familiare) presentano un profilo opposto a quello dei distaccati pacifici; essi infatti hanno un funzionamento familiare positivo, ma uno scarso adattamento psicologico.

Recentemente, Lee e Bell (2003) hanno condotto un’indagine su studenti universitari, tra i 18 e i 25 anni. Gli Autori hanno identificato quattro profili relazionali mediante un’analisi dei cluster effettuata sui punteggi di attaccamento ai genitori, sicurezza dell’attaccamento al padre e alla madre, autonomia emotiva e self-reliance (capacità di fare affidamento sulle proprie risorse). Il cluster denominato *Attaccamento alto* è caratterizzato da un elevato attaccamento ai genitori, un’alta self-reliance e una bassa autonomia emotiva. Questi soggetti hanno un’autostima molto positiva e un’elevata competenza sociale; fanno un uso molto ridotto di marijuana. Il cluster denominato *Attaccamento moderato* è caratterizzato da livelli medi di attaccamento ai genitori, di self-reliance e di autonomia emotiva. Questi adolescenti hanno una buona autostima ed una buona competenza sociale; fanno un uso moderato di marijuana e non riportano molti problemi associati all’uso di questa sostanza. Il cluster denominato *Basso attaccamento al padre* (16%) è caratterizzato da un basso attaccamento ai genitori, una sicurezza media nell’attaccamento alla madre, ma molto bassa nell’attaccamento al padre, una self-reliance media e un’alta autonomia emotiva. Questi soggetti mostrano una buona autostima e una buona competenza sociale; fanno un moderato uso di marijuana, ma questo non gli crea problemi particolari. Il cluster denominato *Basso attaccamento* (17%) è caratterizzato da un basso attaccamento ai genitori, una scarsa sicurezza nell’attaccamento alla madre e al padre, una bassa self-reliance e un’alta autonomia emotiva. Questi adolescenti hanno un’autostima molto bassa e una scarsa competenza sociale; fanno un elevato uso di marijuana ed hanno molti problemi associati all’uso di questa sostanza.

Un altro importante studio sui profili relazionali definiti in base ai livelli di autonomia emotiva e di connessione con i genitori è quello di Frank *et al.* (1988). Seb-

bene in questa ricerca, a differenza degli altri studi, gli Autori non abbiano impiegato l'EAS per la rilevazione dell'autonomia emotiva, purtuttavia la pregnanza dei risultati da essi ottenuti ne rende necessaria un'attenta analisi. L'indagine è stata condotta su giovani adulti statunitensi (22-32 anni). Attraverso un'analisi dei cluster, effettuata sulla base dei livelli di connessione-separazione, di competenza (capacità di fare affidamento sulle proprie risorse) e di autonomia emotiva che caratterizzano la relazione con la madre e quella con il padre, gli Autori hanno messo in evidenza sei cluster. Gli *Individuati* (caratterizzati da un'alta autonomia emotiva, un'alta competenza e una bassa connessione) si sentono rispettati dai genitori e pronti ad affrontare le sfide della prima età adulta. Sebbene mantengano chiare barriere tra la propria vita e quella dei genitori, sono pronti a riconoscere i punti di forza della madre e del padre, e se necessario non hanno difficoltà a ricercarne l'aiuto. Malgrado tendano ad evitare discussioni personali con i genitori, hanno piacere a stare con loro e riportano pochi conflitti. I *Competenti/Connessi* (caratterizzati da una bassa autonomia emotiva dalla madre, ma alta dal padre, da un'alta competenza e un'elevata connessione) hanno un forte senso di autonomia e visioni della vita radicalmente diverse da quelle dei genitori. Rispetto ai soggetti con relazioni individuate, sono più empatici verso la madre ed il padre, con cui hanno una relazione particolarmente intensa, rimanendo profondamente coinvolti dalle loro difficoltà. Nel descrivere la relazione con il padre, questi soggetti mostrano una certa equanimità, mentre si sentono più responsabili per le "inadeguatezze" della madre e si vergognano di riconoscere in sé le medesime qualità. Nonostante la madre venga percepita come critica ed esigente, il legame che li unisce a lei rimane comunque molto intimo e profondo; questi soggetti infatti tendono a preservare la relazione con la madre comprendendone i limiti e prevenendo i conflitti. Gli *Pseudoautonomi* (caratterizzati da una bassa autonomia emotiva, un'elevata competenza e una bassa connessione) fingono indifferenza verso i conflitti con i genitori e preferiscono il disimpegno al confronto aperto. La separazione nella relazione con il padre si basa, in buona parte, sulle percezioni di disinteresse reciproco, mentre la relazione con la madre si fonda sugli sforzi di mantenere a bada un genitore intrusivo. Questi soggetti insistono molto sulla loro capacità di cavarsela da soli e si sentono risentiti per le offerte di aiuto avanzate dai genitori. Sebbene molti di essi siano apertamente sprezzanti verso la madre e il padre, alcuni di loro rivelano paure

di inferiorità, o rabbia per l'incapacità dei genitori di accettarli come sono. Gli *Identificati* (caratterizzati da un'alta autonomia emotiva, una bassa competenza e un'elevata connessione) descrivono relazioni inusualmente aperte ed intime con i genitori, di cui accettano i valori e la visione della vita. Cercano aiuto riguardo alla maggior parte delle decisioni da prendere e sono contenti di sapere che i genitori sono sempre disponibili. Dipendenze piuttosto marcate nella relazione con il padre portano alcuni di loro a temere che il loro tentativo di diventare adulti possa fallire. Questi soggetti sperimentano poche tensioni nella relazione con i genitori, di cui apprezzano gli atteggiamenti supportivi e non giudicanti. I *Dipendenti* (caratterizzati da una bassa autonomia emotiva, una bassa competenza e una connessione media) mostrano una sorta di attaccamento insicuro ed ambivalente verso i genitori. Nonostante siano preoccupati della propria incapacità ad affrontare le responsabilità ed i problemi quotidiani senza l'aiuto dei genitori, si sentono incapaci di cambiare la natura di questa relazione. Questi soggetti sperimentano il genitore come prepotente e giudicante e/o emotivamente distaccato e centrato su se stesso. Alcuni evitano la rabbia e la disapprovazione dei genitori ignorandoli, mentre altri si lasciano prendere da battaglie infantili di potere. Infine, i *Conflittuali*¹⁵ (caratterizzati da una bassa autonomia emotiva, un'alta competenza e un'elevata connessione) si sentono capaci di vivere autonomamente la propria vita, ma la relazione con il padre è caratterizzata da un forte conflitto emotivo. Molti di loro hanno un'immagine di questo genitore come di un uomo di temperamento caldo ed incapace di stabilire una relazione intima. Sebbene molti soffrano per ciò che descrivono come attacchi inesorabili alle proprie azioni e idee, questi soggetti sono acutamente consapevoli e si vergognano molto per l'incapacità del padre nell'affrontare la vita. Vorrebbero avere una relazione più intima ed intensa con lui e, sebbene molti presentino una forte capacità empatica nei suoi confronti, accade spesso che la loro preoccupazione per i suoi sentimenti aumenti solo il loro senso di colpa.

Nonostante gli Autori degli studi appena descritti abbiano più volte sottolineato i limiti di categorie derivate empiricamente (Frank *et al.*, 1988; Lamborn, Steinberg, 1993), i profili relazionali emersi nelle varie ricerche sembrano più che arbitrari. Cia-

¹⁵ Questo profilo è emerso solo in riferimento alla relazione con il padre.

scuno di essi è fenomenologicamente coerente e gran parte di loro rappresenta realtà intrapsichiche ed interpersonali descritte nell'ambito della psicologia dello sviluppo e della psicologia clinica (Erikson, 1959; Josselson, Greenberger, McConochie, 1977a, 1977b; Ochberg, 1986). Pur essendo stati derivati attraverso procedure analitiche differenti (analisi dei cluster, o valori soglia), e sulla base di dimensioni diverse del processo di individuazione (autonomia emotiva, separazione-individuazione, capacità di autogovernarsi) e caratteristiche differenti della relazione genitori-figli (supporto, connessione, coesione, attaccamento), tuttavia i quattro profili relazionali originariamente descritti da Lamborn e Steinberg sembrano avere caratteristiche piuttosto stabili e ben definite.

Gli *Individuati* sono gli adolescenti che hanno raggiunto un alto livello di autonomia emotiva all'interno di un contesto relazionale supportivo. In generale, manifestano un buon adattamento psicosociale (un'alta capacità di fare affidamento sulle proprie risorse, un'elevata autostima e un'alta competenza scolastica), sebbene possano sperimentare del malessere psicologico (problemi comportamentali e disagio interno), soprattutto durante la media adolescenza. Hanno un sano sviluppo dell'identità, e un buon equilibrio tra il bisogno di connessione e quello di individuazione.

I *Distaccati* sono quei giovani che hanno raggiunto un'elevata autonomia emotiva, attraverso il disimpegno dalla relazione con i genitori, percepiti come poco supportivi. Hanno un adattamento psicosociale molto povero (scarsa competenza scolastica, bassa autostima e scarsa capacità di fare affidamento sulle proprie risorse) e un elevato malessere psicologico (alto disagio interno, elevati problemi comportamentali). Si sentono ipercontrollati dai genitori e tendono a negarne la dipendenza: secondo Goossens, potrebbero essere coinvolti in conflitti riguardanti il tema della separazione.

I *Connessi* sono gli adolescenti che hanno mantenuto relazioni intime con i genitori, sviluppando tuttavia una bassa autonomia emotiva. Hanno un buon adattamento psicosociale (una buona competenza scolastica, una buona capacità di fare affidamento sulle proprie risorse e un'autostima positiva) e un ridotto malessere psicologico (pochi problemi comportamentali, basso disagio interno). Questi soggetti manife-

stano una certa dipendenza dai genitori: tendono ad adottare il loro punto di vista e ricercano il loro aiuto.

Infine, gli *Ambivalenti* sono quegli adolescenti che potremmo definire immaturi, che non hanno ancora raggiunto un'autonomia emotiva dai genitori, ma si percepiscono già lontani da loro. Questi soggetti non hanno un elevato sviluppo psicosociale (scarsa competenza scolastica, scarsa capacità di fare affidamento sulle proprie risorse, bassa autostima) e manifestano un certo malessere psicologico (alti problemi comportamentali). Hanno uno scarso sviluppo dell'identità e tendono a negare la loro dipendenza dai genitori. Beyers *et al.* (2000) hanno avanzato l'ipotesi che questi soggetti possano essere "in process", sulla strada verso l'individuazione. Un'evidenza empirica a sostegno di questa ipotesi si può trovare nello studio di Lamborn e Steinberg (1993), in cui il gruppo degli Individuati è costituito in prevalenza da ragazze, mentre quello degli Ambivalenti consiste prevalentemente di ragazzi. Poiché le ragazze sembrano più precoci dei coetanei nello sviluppo dell'autonomia emotiva, è possibile che la "fase" dell'ambivalenza sia quella che precede la "fase" della vera individuazione.

I risultati delle altre ricerche prese in esame (Frank *et al.*, 1988; Lee, Bell, 2003; McClanahan, Holmbeck, 1992), come è stato più sopra sottolineato, hanno evidenziato dei profili leggermente diversi, e in una certa misura più complessi. Pur tuttavia, è possibile tentare di ricondurre alcuni di questi profili a quelli già individuati da Lamborn e Steinberg. In generale, nella categoria dei Connessi, possiamo fare rientrare i Separati sani di McClanahan e Holmbeck, i soggetti con Attaccamento alto di Lee e Bell, i Competenti/connessi (caratterizzati da una bassa autonomia emotiva dalla madre) e, in parte, i Conflittuali di Frank e colleghi. Nella categoria degli Individuati, possiamo includere ancora i Competenti/connessi (caratterizzati anche da un'alta autonomia emotiva dal padre) di Frank e colleghi. La categoria dei Distaccati può comprendere gli Ansiosi rifiutanti di McClanahan e Holmbeck, i soggetti con Basso attaccamento di Lee e Bell. Infine, nella categoria degli Ambivalenti, possiamo fare rientrare gli Pseudoautonomi di Frank e colleghi.

1.2 L'empatia

Come sottolinea Erikson (1959), per “sintetizzare” la propria identità, l'adolescente impiega tutte le risorse, cognitive ed affettive, di cui dispone. Allo stesso modo, per poter acquisire un senso di sé più individuato e costruire rappresentazioni parentali più mature, il giovane si basa su un ampio insieme di capacità innate e di esperienze precedenti. Tra le possibili disposizioni personali che possono favorire, o ostacolare il percorso dell'adolescente verso l'autonomia emotiva, vi è l'empatia, ovvero la capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro e di dividerne le emozioni (Feshbach, Feshbach, 1982; Shafer, 1959). Come sottolineano Jordan *et al.* (1991), qualunque modello teorico interessato a descrivere lo sviluppo del sé come un'entità separata, ma inserita in una struttura relazionale, non può prescindere dal considerare il ruolo giocato dall'empatia. Essa, infatti, permette di apprezzare il senso, solo apparentemente paradossale, di un processo di individuazione che si realizza all'interno di una profonda connessione interpersonale (Grotevant, Cooper, 1986; Youniss, Smollar, 1985) (cfr. cap.2).

L'empatia è la disposizione dell'individuo a fare propri i sentimenti e le emozioni altrui, a provare emotivamente ciò che l'altro prova; è un «sentire vicario che “esplode” all'interno della persona» (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998, p.4). La risonanza emotiva è ciò che caratterizza l'empatia e la differenzia da concetti simili quali, per esempio, la simpatia; sottolinearne il carattere affettivo non significa, tuttavia, escludere che in essa convergano anche importanti processi cognitivi. Recentemente, Davis (1994) ha proposto un modello multidimensionale dell'empatia, fondato sull'assunto che la capacità di vicariare gli affetti è legata ad un insieme di processi cognitivi ed affettivi, correlati fra loro in modo da costituire un sistema interdipendente. In particolare, Davis (1983) ha identificato due dimensioni cognitive nella capacità empatica: la *fantasia*, ovvero l'uso dell'immaginazione per sperimentare i sentimenti e le azioni di personaggi di film, libri, o altri lavori creativi; e la capacità di *perspective taking*, ovvero la capacità di adottare il punto di vista psicologico di un'altra persona (letteralmente “mettersi nelle scarpe di un altro”). L'Autore ha anche distinto due dimensioni emotive: la *considerazione empatica*, una forma di empatia orientata sull'altro, caratterizzata dal riguardo e dalla simpatia per i sentimenti

di una persona; e il *disagio interno*, una risposta orientata sul sé nelle situazioni interpersonali difficili, caratterizzata da sentimenti personali di disagio o ansia.

L'empatia è un processo estremamente complesso ed evolutivamente molto avanzato, che richiede un elevato livello di sviluppo psicologico (Jordan *et al.*, 1991; Strayer, 1987b, 1999; cfr. Bonino *et al.*, 1998). Affinché possa genuinamente empatizzare con l'altro, l'individuo deve avere, infatti, un senso di sé altamente differenziato e una spiccata sensibilità per la diversità (e unicità) dell'altra persona. Dal punto di vista esperienziale, l'empatia nasce dal bisogno fondamentale dell'individuo di stabilire relazioni interpersonali che lo rende particolarmente sensibile alle tracce affettive dell'altro. Il riconoscimento dello stato emotivo altrui è seguito da un'attivazione affettiva nell'individuo, che produce una temporanea identificazione con lo stato dell'altra persona. Infine, vi è un periodo di risoluzione, in cui riemerge un senso separato di sé, capace di riconoscere ciò che è appena accaduto. L'esperienza empatica può aver luogo solo se le barriere del sé sono sufficientemente flessibili; il soggetto si mette, letteralmente, "nelle scarpe dell'altra persona" e ciò implica una momentanea sovrapposizione tra le rappresentazioni del sé e quelle dell'altro. Quando il rilassamento, o la ristrutturazione delle frontiere del sé è impedita, lo scambio empatico ne risente. Se le barriere del sé sono troppo rigide, lo stato affettivo dell'altra persona avrà uno scarso impatto sull'individuo; qualunque tentativo di comprenderlo sarà uno sforzo distaccato, intellettuale di ricostruire ciò che è accaduto, o una proiezione del proprio stato nell'altro. Se invece le frontiere sono eccessivamente diffuse, la differenziazione sé-altro andrà perduta, aprendo la strada alla fusione, o all'uso dell'altro come estensione narcisistica del sé. In entrambi i casi, l'opportunità di comprendere l'altro e di essere compreso, essenziale per la connessione umana, verrà sacrificata.

La capacità empatica di un individuo, in particolare quella riferita alle persone più intime e significative, può essere considerata un indice del modo in cui l'individuo tende a concettualizzare il proprio sé in relazione agli altri (Lopez, 2001; Rosenfield, Vertefuille, McAlpine, 2000). In questo senso, un soggetto fortemente empatico tende a percepirsi come intimamente connesso alle altre persone, manifestando una concezione interdipendente del sé; mentre un soggetto con una ridotta disposizione alla responsività empatica può essere considerato come una persona con

una concezione più indipendente del sé, con barriere più rigide che lo separano dall'altro (Cross, Madson, 1997; Singelis, 1994; cfr. cap.1).

L'empatia ha un ruolo di primo piano nel funzionamento psicologico dell'individuo, sia a livello interpersonale che intrapsichico. Lo scambio empatico è il processo attraverso cui si stabilisce il senso di connessione fondamentale sperimentato dall'individuo; Kohut (1978) ha definito l'empatia come “una modalità fondamentale della connessione umana, il riconoscimento del sé nell'altro; [...] l'accettazione, la conferma e la comprensione dell'eco umana” (pp.704-705). La capacità empatica è uno dei meccanismi più importanti che contribuiscono a regolare le relazioni sociali; “provare dentro” ciò che l'altro sente in una data circostanza, essere capace di riconoscere gli affetti dell'altro e di rispondere in sintonia con essi consente, infatti, al soggetto di fornire conforto, comprensione e supporto (Bonino *et al.*, 1998). L'empatia caratterizza tutte le relazioni interpersonali emotivamente coinvolgenti e significative; è il principale canale per raggiungere una reciprocità all'interno della relazione, e senza di essa non vi può essere spazio per una vera intimità (Jordan *et al.*, 1991). Queste caratteristiche dell'esperienza empatica fanno sì che essa sia intimamente legata alla qualità delle relazioni interpersonali dell'individuo e al suo benessere psicosociale (Baumrind, 1978). Gli individui più empatici dimostrano, infatti, una maggiore abilità a stabilire e mantenere le amicizie (Hay, 1994), sperimentano una maggiore soddisfazione nelle relazioni intime (Davis, Oathout, 1987) ed hanno relazioni familiari più positive (Guerney, 1988).

Dalla capacità empatica dell'individuo non dipende solo la sua abilità a stabilire relazioni interpersonali significative, ma lo sviluppo stesso del sé. La conoscenza di sé e del mondo ha origine dal processo di differenziazione sé-altro che ha luogo all'interno delle interazioni precoci, dove l'altro è lo specchio del proprio senso di esistere.

Diverse prospettive teoriche (Kohut, 1971; Stern, 1985; Winnicott, 1971) hanno sottolineato l'importanza del ruolo svolto dall'empatia nello sviluppo precoce del sé. Kohut (1971), per esempio, ha posto una particolare enfasi sulla funzione svolta dall'empatia genitoriale e dal rispecchiamento nello sviluppo del sé del bambino. Secondo l'Autore, il bambino nasce in un ambiente umano empatico e disponibile; è all'interno delle relazioni con gli altri, essenziali per la sua sopravvivenza psicologi-

ca, che il sé emerge. Anche nella teoria di Winnicott (1971), l'empatia ha un ruolo di primo piano, essendo uno dei tratti distintivi della "madre sufficientemente buona". Secondo Winnicott, la madre funziona come uno specchio, e fornisce al bambino un riflesso esatto dei suoi gesti e della sua esperienza. Quando la madre è capace di riecheggiare i desideri e i bisogni del bambino, quest'ultimo entra in sintonia con le proprie funzioni corporee e i propri impulsi, che diventano il fondamento della lenta evoluzione del suo senso di sé. La presenza attendibile della madre, il suo essere in grado di identificarsi col bambino, sentirne empaticamente i bisogni, inizialmente corporei, dar loro risposta e significato senza essere intrusiva e imporre i suoi desideri, costituisce l'ambiente necessario perché il bambino possa fare esperienza di esistere, di essere se stesso e di avere fiducia. Un altro Autore che ha riconosciuto l'importanza cruciale dell'empatia nello sviluppo del sé del bambino è Stern (1985). Analizzando la qualità dell'interazione bambino-caregiver nei primi anni di vita e la crescita del sé, l'Autore ha individuato nell'azione di rispecchiamento che l'adulto compie nei confronti del piccolo una funzione cruciale per il suo sviluppo. È la sintonizzazione emotiva, intesa come partecipazione interaffettiva delle esperienze, che alimenta il senso di sé del bambino. Questo si accresce e si consolida nella condivisione degli affetti e dei significati sociali.

Più recentemente, Jordan *et al.* (1991) hanno ampliato gli orizzonti di questa riflessione oltre l'infanzia, descrivendo la funzione svolta dall'empatia nel funzionamento psicologico dell'adulto. Come è stato sottolineato nel primo capitolo, l'*empatia reciproca* è il concetto chiave su cui si fonda la teoria del sé-in-relazione elaborata da questi Autori. Secondo Jordan (1991), l'empatia reciproca dà all'individuo l'opportunità di crescere all'interno della relazione. La sintonizzazione empatica è un processo durante il quale le frontiere sé-altro subiscono una momentanea alterazione: "nel vero scambio empatico, ciascuno è sia oggetto che soggetto, reciprocamente coinvolto nell'influenzare e nell'essere influenzato, nel conoscere e nell'essere conosciuto" (Jordan, 1991, p.141). La relazione con gli altri contribuisce, in questo modo, a chiarire il senso di sé dell'individuo.

L'esperienza empatica sembra, dunque, fondamentale per lo sviluppo di un sé come entità separata che emerge all'interno di una connessione interpersonale significativa (Jordan *et al.*, 1991).

Come è stato sottolineato nel corso del precedente capitolo, durante l'adolescenza, uno dei compiti evolutivi più importanti dell'individuo è quello di sviluppare un senso di sé che include sia relazioni interpersonali intime, che l'abilità a distinguere chiaramente tra il sé e gli altri. All'interno di questo processo, la capacità empatica può essere un utile strumento per l'esplorazione, l'analisi e la valutazione delle esperienze e delle credenze che gli altri hanno sul sé (Erlanger, 1998). Nonostante la rilevanza riconosciuta all'empatia nella crescita del sé e delle relazioni interpersonali dell'individuo, gli studi sull'autonomia emotiva non hanno finora indagato il possibile ruolo da essa svolto nel processo che porta l'adolescente a sviluppare un senso di sé più individuato ed immagini parentali più mature e realistiche.

Negli ultimi anni, sono state effettuate una serie di ricerche sul ruolo svolto dall'empatia nello sviluppo adolescenziale, i cui risultati possono essere assunti come utile punto di riferimento per avviare uno studio sul legame tra empatia, autonomia emotiva e relazioni con i genitori. Diverse ricerche hanno esaminato, da un lato, il ruolo svolto dall'empatia nel processo di costruzione dell'identità (Erlanger, 1998), e dall'altro, le associazioni tra la capacità empatica dell'adolescente e la qualità delle sue relazioni familiari (Eisenberg, Fabes, Schaller, Miller, Carlo, Poulin, Shea, Shell, 1991; Henry, Sager, Punkett, 1996; Sanchez-Queija, Oliva, Parra, 2003).

Come hanno sottolineato Enright e Deist (1979), lo sviluppo dell'identità è legato ad una combinazione di tendenze empatiche, sia cognitive che emotive. Secondo gli Autori, la capacità dell'individuo di integrare punti di vista progressivamente più complessi è legata all'osservazione fatta da Erikson (1959), secondo la quale, lo sviluppo dell'identità richiede l'abilità di osservare e comprendere il sé all'interno di un contesto sociale. Enright e Deist (1979) ritengono che la capacità di perspective taking sociale possa favorire lo sviluppo dell'identità, poiché fornisce all'individuo una molteplicità di prospettive sul sé, ma essa può anche condurre alla confusione di ruolo, se il soggetto non dispone di strategie cognitive che gli consentano di integrare tale pluralità di voci.

Recentemente Erlanger (1998) ha condotto uno studio su adolescenti tra i 18 e i 24 anni, volto ad indagare le connessioni tra empatia e stati identitari. I risultati della ricerca hanno messo in luce come uno sviluppo sano dell'identità sia positivamente associato alla considerazione empatica dell'adolescente. Inoltre, coerentemente con

l'ipotesi di Enright e Deist (1979), i soggetti con una storia di esplorazione dell'identità manifestano una maggiore capacità di perspective taking.

Più volte nel corso del lavoro è stata sottolineata l'importanza delle relazioni familiari per lo sviluppo adolescenziale. Alcune delle caratteristiche che connotano tale relazione sono la coesione familiare e il supporto percepito nella relazione con i genitori. La coesione familiare svolge un'importante funzione per lo sviluppo dell'adolescente, poiché fornisce un senso di stabilità e connessione a partire dal quale il giovane può esplorare il mondo ed espandere il proprio sviluppo (Barnes, Olson, 1985; Henry, 1994; Noller, Callan, 1986). L'adolescente che percepisce una forte coesione familiare tende a sperimentare la famiglia come un fondamento emotivamente solido, che gli consente di preoccuparsi non solo del proprio benessere, ma anche di quello degli altri. Eisenberg *et al.* (1991) hanno trovato che il modo in cui gli studenti del college percepiscono la coesione tra i vari membri della famiglia ed il livello di individualità da essi espresso (Olson *et al.*, 1979) sono positivamente associati alla considerazione empatica dei giovani. Anche Henry *et al.* (1996), in uno studio su adolescenti fra i 13 e i 18 anni, hanno trovato un'associazione positiva tra la coesione familiare percepita dall'adolescente e la sua considerazione empatica.

Il supporto genitoriale, ovvero la manifestazione dell'affetto dei genitori per i figli, realizzata mediante l'apprezzamento, il calore, l'affetto fisico, è risultato anch'esso associato all'empatia durante l'adolescenza (Eisenberg *et al.*, 1991). Il supporto fornito dai genitori al figlio si fonda su comportamenti che comunicano la loro preoccupazione nei suoi confronti. L'adolescente che percepisce il supporto del padre e della madre tende a definire le relazioni interpersonali come un contesto appropriato per mostrare preoccupazione per gli altri. Conseguentemente, il giovane che sperimenta l'incoraggiamento e l'apprezzamento dei propri genitori tende a divenire più empatico verso gli altri (Eisenberg, 1992; Henry *et al.*, 1996; Sanchez-Queija *et al.*, 2003).

1.3 Le differenze di genere nell'autonomia e nell'empatia

Numerosi studi hanno messo in evidenza la presenza di differenze associate al genere nell'autonomia emotiva: in generale, le adolescenti tendono ad acquisire un

senso di autonomia emotiva più precocemente dei ragazzi (Beyers, Goossens, 1999; Steinberg, Silverberg, 1986; Lamborn, Steinberg, 1993; Lo Coco *et al.*, 2000).

Anche gli studi sull'empatia hanno rilevato delle differenze significative tra maschi e femmine (Baumrind, 1978; Davis, 1983; Henry *et al.*, 1996; Jose, 1989): in generale, le ragazze tendono ad avere una maggiore disposizione alla responsività empatica dei ragazzi (Eisenberg, Zou, Koller, 2001; Sanchez-Queija *et al.*, 2003). In un recente studio longitudinale su adolescenti fra i 13 e i 19 anni, Sanchez-Queija *et al.* (2003) hanno messo in evidenza come non solo le ragazze abbiano una maggiore capacità empatica rispetto ai maschi, ma questa capacità, nel corso dell'adolescenza, tende ad aumentare solo per le femmine. Le differenze di genere nella capacità empatica sono abbastanza consistenti (Eisenberg, Lennon, 1983) e sembrano non dipendere dall'età dei soggetti, né dagli strumenti impiegati per rilevare l'empatia. Una possibile spiegazione di tali differenze di genere chiama in causa il processo di socializzazione (Greif, Alvarez, Ullman, 1981; Dunn, Bretherton, Munn, 1987; Kuebli, Butler, Fivush, 1995). Secondo Gilligan e Wiggins (1988), mentre i ragazzi sperimentano un percorso di socializzazione emotiva, che li porta ad acquisire un'"etica della giustizia", le ragazze sperimentano, invece, un percorso di socializzazione che le conduce verso un'"etica del prendersi cura", che promuove la considerazione empatica verso gli altri.

2. OBIETTIVI E IPOTESI

Sulla base delle considerazioni teoriche fin qui esposte, si è deciso di condurre uno studio volto ad indagare, da un lato le differenze individuali nello sviluppo dell'autonomia emotiva, e dall'altro il possibile ruolo svolto dall'empatia in questo processo. Poiché i temi dell'autonomia e dell'empatia sembrano assumere un significato diverso per i maschi e per le femmine, in particolare a partire dall'adolescenza, si è ritenuto opportuno centrare l'attenzione più specificamente sulle ragazze, per le quali l'esperienza empatica sembra avere una particolare pregnanza.

Il primo obiettivo della ricerca è quello di esaminare lo sviluppo dell'autonomia emotiva in una popolazione di adolescenti italiane, secondo un ap-

proccio orientato alla persona, centrando l'attenzione sul modo in cui gruppi diversi di ragazze affrontano questo importante compito evolutivo. A tal fine sono stati derivati, sulla base dei livelli di autonomia emotiva e vicinanza con i genitori, i quattro profili relazionali originariamente descritti da Lamborn e Steinberg (1993): le *Connesse*, caratterizzate da alti livelli di intimità con i genitori e bassi livelli di autonomia emotiva; le *Ambivalenti*, caratterizzate da bassi livelli sia di intimità con i genitori che di autonomia emotiva; le *Individuate*, caratterizzate da alti livelli sia di intimità con i genitori che di autonomia emotiva; infine, le *Distaccate*, caratterizzate da bassi livelli di intimità con i genitori ed alti livelli di autonomia emotiva.

Sulla base delle precedenti ricerche (Beyers *et al.*, 2000; Delaney, 1996; Lamborn, Steinberg, 1993; Lee, Bell, 2003), si ipotizza un migliore adattamento psicosociale tra le Individuate e le Connesse, rispetto alle Distaccate e alle Ambivalenti.

Il secondo obiettivo dello studio è quello di esaminare le interconnessioni tra la capacità empatica e l'autonomia emotiva. La ricerca mira ad indagare, da un lato le relazioni tra le componenti, emotive e cognitive, dell'empatia e le dimensioni dell'autonomia emotiva, e dall'altro le differenze nella capacità empatica dei profili relazionali presi in esame.

L'approccio multidimensionale allo studio dell'empatia consente di esaminare in che modo gli aspetti cognitivi (perspective taking e fantasia) ed emotivi dell'empatia (considerazione empatica e disagio personale) e gli aspetti dell'empatia emotiva orientati sull'altro (considerazione empatica), o sul sé (disagio personale) sono collegati alle singole dimensioni dell'autonomia emotiva. In generale, se un'elevata capacità empatica può essere intesa come indice di una concezione interdependente del sé (Lopez, 2001; Rosenfield *et al.*, 2000), e l'autonomia emotiva può, invece, essere intesa come la definizione di confini mentali più netti tra l'adolescente e il genitore, è possibile ipotizzare che maggiore è la capacità dell'individuo di condividere empaticamente gli stati emotivi dell'altro, minore è il livello di autonomia emotiva da esso raggiunto.

Per quanto riguarda le differenze nella capacità empatica dei quattro profili relazionali, sulla base dei risultati di Frank *et al.* (1988) secondo i quali, i Competenti/connessi e i Conflittuali sono più empatici degli Individuati, si ipotizza che le Connesse (più vicine ai genitori e con una bassa autonomia emotiva) abbiano livelli di

empatia più alti delle Individuate (vicine ai genitori, ma con un'alta autonomia emotiva) e delle Distaccate (che si percepiscono lontane dai genitori e che hanno un'alta autonomia emotiva).

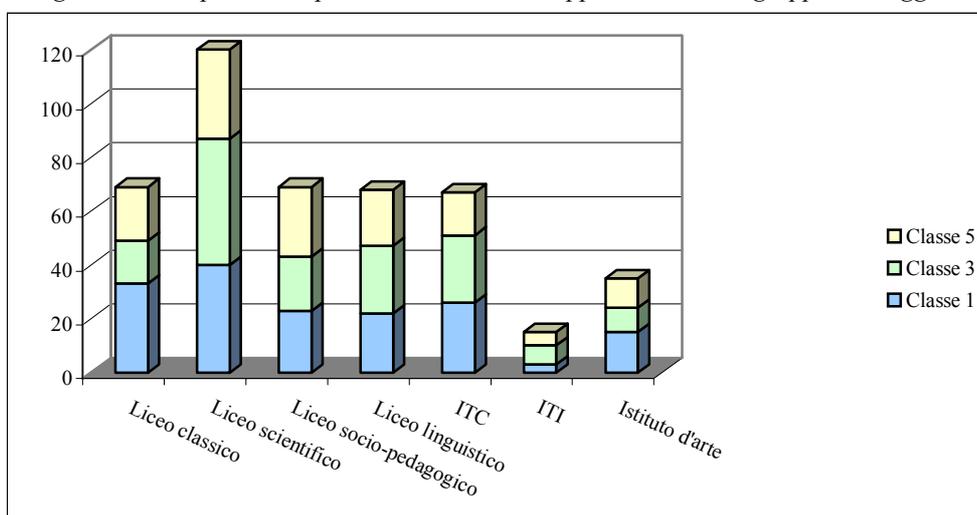
3. METODO

3.1 Soggetti

Il gruppo originario era costituito da 522 ragazze che frequentavano la prima, la terza e la quinta classe di diverse scuole superiori di vari centri siciliani.

Le analisi preliminari dei dati (ovvero, esame dell'accuratezza dell'inserimento dei dati, dei valori mancanti e degli outlier univariati e multivariati) hanno portato all'eliminazione di 88 casi. Il gruppo finale è risultato costituito da 443 soggetti di prima (N=162, età media=14.47 anni, d.s.=.50), di terza (N=149, età media=16.65 anni, d.s.=.64) e di quinta (N=132, età media=18.55 anni, d.s.=.53) (cfr. fig.1).

Figura 1 – Composizione, per scuola e classe di appartenenza, del gruppo dei soggetti.



3.2 Procedura

La ricerca è stata condotta durante la seconda parte dell'anno scolastico, nei mesi di Aprile e Maggio. Le scale sono state somministrate collettivamente da un

gruppo di giovani ricercatori, durante le ore scolastiche, all'interno di ciascuna classe.

3.3 Misure

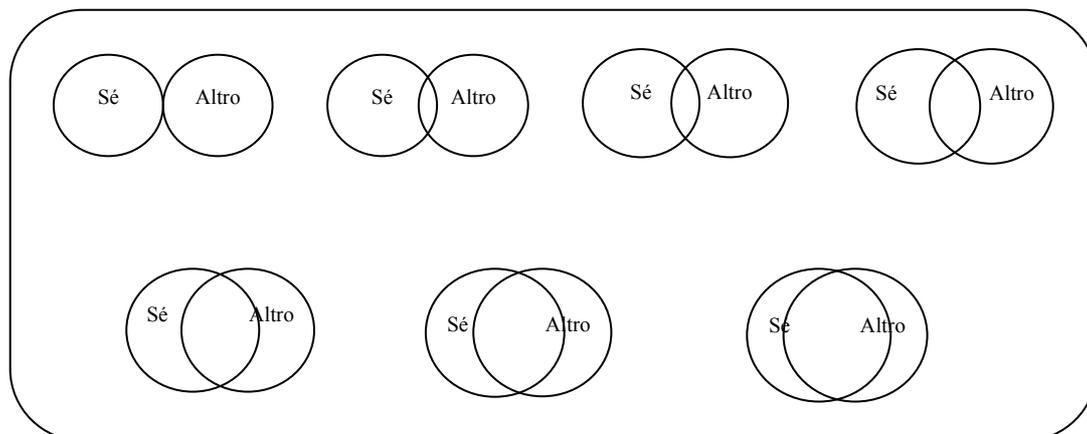
Autonomia emotiva

Allo scopo di valutare l'autonomia emotiva delle adolescenti, è stata impiegata l'Emotional Autonomy Scale (EAS) di Steinberg e Silverberg (1986). La scala consiste di 20 item, suddivisi in quattro subscale: Deidealizzazione genitoriale, Percezione dei genitori come persone, Non dipendenza dai genitori e Individuazione. Ai soggetti è stato chiesto di esprimere, per ciascun item, il proprio grado di accordo con l'affermazione in esso contenuta, utilizzando una scala Likert a 5 punti (1=assolutamente non d'accordo, 5=molto d'accordo). Metà degli item sono espressi in modo tale che una risposta come "assolutamente d'accordo" indichi una maggiore autonomia emotiva; i rimanenti item sono, invece, espressi nella direzione opposta. Nella fase di attribuzione dei punteggi, le risposte a questi ultimi item sono state invertite, cosicché punteggi elevati alle subscale indicano alti livelli di autonomia emotiva. In questa ricerca, sono stati impiegati sia i punteggi delle singole subscale che il punteggio complessivo di autonomia emotiva, derivato dalla somma dei punteggi ai 20 item. L'EAS ha dimostrato una buona validità di costrutto nell'ambito di varie ricerche italiane (Ingoglia, 2001a, 2001b; Meleddu, Scalas, 2002). Per quanto riguarda la coerenza interna delle singole subscale e della scala totale, nella presente ricerca è stato ottenuto per la subscale Deidealizzazione un coefficiente α di Cronbach pari a .73, per la subscale Non dipendenza un' α pari a .73, per la subscale Percezione dei genitori come persone un' α pari a .63, per la subscale Individuazione un' α pari a .74, ed infine per la scala totale un' α pari a .84.

La vicinanza percepita nella relazione con la madre e il padre

Per valutare la vicinanza che l'adolescente percepisce tra sé e i genitori, è stata utilizzata la scala Inclusion of Other in the Self (IOS) di Aron *et al.* (Aron, Aron, Smollan 1992; Aron, Aron, Tudor, Nelson, 1991). Questo strumento è un test grafico, ad un solo item, che valuta il livello di sovrapposizione percepita dal soggetto tra il sé e l'altro (cfr. fig.2).

Figura 2 – L'IOS di Aron e colleghi.



In questa ricerca, al soggetto è stato chiesto di indicare quale, tra le sette figure disegnate, rappresenta meglio la sua relazione con la madre ed il padre. Alla risposta è stato attribuito un punteggio da 1 a 7, dove 1 indica una bassa vicinanza percepita tra sé ed il genitore, e 7 un'alta vicinanza percepita. Ai fini della presente ricerca, è stato derivato un punteggio unico di vicinanza nella relazione con i genitori, ottenuto sommando il punteggio relativo alla relazione dell'adolescente con la madre e quello relativo alla relazione con il padre. In precedenza, altri studi hanno impiegato una misura grafica per la valutazione della vicinanza di una relazione (Pipp, Shaver, Jennings, Lamborn, Fisher, 1985). Nello studio di Pipp *et al.* (1985), ad un gruppo di adolescenti è stato chiesto di rappresentare graficamente la propria relazione con il padre o la madre disegnando una figura con due cerchi, uno raffigurante se stessi e uno raffigurante il genitore. Gli Autori hanno rilevato una forte associazione positiva tra la vicinanza e l'entità della sovrapposizione dei cerchi e varie misure di amore e amicizia.

Disposizione alla condivisione empatica

Allo scopo di rilevare la disposizione alla responsabilità empatica dei soggetti, è stato impiegato l'Interpersonal Reactivity Index (IRI) di Davis (1980, 1983; adattamento italiano Albiero, Lo Coco). Questa scala è costituita complessivamente da 28 item, suddivisi in quattro subscale: Fantasia-Empatia, Perspective Taking, Considerazione Empatica e Disagio Personale. Ai soggetti è stato chiesto di esprimere, per ciascun item, il proprio grado di accordo con l'affermazione in esso contenuta, utilizzando una scala Likert a 5 punti (1=assolutamente non d'accordo, 5=molto d'accordo). Alcuni item sono espressi in forma negativa rispetto al senso generale

della subscale per la quale sono stati ideati; pertanto, prima di derivare il punteggio di subscale, è stato effettuato il reverse di questi item. In questa ricerca, le subscale hanno mostrato una buona coerenza interna: per la subscale Fantasia-Empatia è stato ottenuto un' α pari a .70, per la subscale Perspective taking un' α pari a .74, per la subscale Considerazione empatica un' α pari a .72, infine per la subscale Disagio personale un' α pari a .73.

Comportamento problematico

Al fine di valutare i problemi comportamentali delle adolescenti, è stata impiegata una versione riadattata dello Youth Self Report di Achenbach e Edelbrock (1987). La scala è costituita complessivamente da 47 item, suddivisi in due subscale: Comportamento internalizzante e Comportamento esternalizzante. Ai soggetti è stato chiesto di esprimere, per ciascun item, il proprio grado di accordo con l'affermazione in esso contenuta, utilizzando una scala Likert a 3 punti (1=per lo più non vera, 3=per lo più vera). Per quanto riguarda la coerenza interna delle due subscale, nella presente ricerca è stato ottenuto un' α pari a .75 per la subscale Comportamento internalizzante, un' α pari a .74 per la subscale Comportamento esternalizzante.

Autopercezione di competenza e autostima

Allo scopo di rilevare le autopercezioni di competenza e il valore globale del Sé, è stato somministrato il Self Perception Profile for Adolescents (SPPA) di Harter (1988). Il SPPA consiste di 45 item, suddivisi in nove subscale, otto delle quali valutano le percezioni di competenza in altrettanti domini, Competenza scolastica, Accettazione sociale, Competenza atletica, Aspetto fisico, Competenza lavorativa, Relazioni sentimentali, Condotta, Amicizie intime, ed una, definita Valore globale del Sé, valuta invece il livello generale di autostima. In questa ricerca sono state impiegate solo quattro subscale: Accettazione sociale, Aspetto fisico, Amicizie intime e Valore globale del Sé. Il SPPA è caratterizzato da un formato di risposta a struttura alternativa, ideato da Harter allo scopo di evitare la tendenza a suscitare risposte socialmente desiderabili. Per ogni item, vengono descritti due opposti tipi di ragazzi; il compito del soggetto consiste nel decidere, in primo luogo, a quale dei due tipi di ragazzi pensa di somigliare maggiormente, e successivamente nell'indicare il grado di somiglianza che percepisce tra sé e il gruppo di ragazzi scelto. Ad ogni item viene attri-

buito un punteggio in una scala da 1 a 4, dove il punteggio 1 equivale ad una bassa competenza percepita, mentre il punteggio 4 riflette un'alta competenza percepita. Alcuni item sono espressi in modo inverso, pertanto, prima di procedere al calcolo del punteggio delle singole subscale è stato effettuato il reverse di questi ultimi item. Le subscale hanno mostrato una buona coerenza interna: per la subscale Accettazione sociale è stato ottenuto un' α pari a .72, per la subscale Aspetto fisico un' α pari a .72, per la subscale Amicizie intime un' α pari a .74, infine per la subscale Valore globale del Sé un' α pari a .76.

4. RISULTATI

4.1 Derivazione dei profili relazionali

Sulla base del punteggio totale di autonomia emotiva e di quello di vicinanza percepita con i genitori¹⁶, sono stati derivati quattro gruppi di soggetti. I dati sono stati preliminarmente standardizzati rispetto alle classi¹⁷, successivamente sono stati individuati i punteggi corrispondenti al 33° e al 66° percentile sulle due variabili considerate. I quattro gruppi così derivati sono stati denominati utilizzando le etichette già impiegate in letteratura (Lamborn, Steinberg, 1993) (cfr. figg. 3 e 4):

- le adolescenti caratterizzate da alti punteggi di intimità con i genitori e di autonomia emotiva sono state denominate *Individuate* (N=29, 12,7%);
- le adolescenti caratterizzate da bassi punteggi di intimità con i genitori e di autonomia emotiva sono state denominate *Ambivalenti* (N=27, 11,8%);
- le adolescenti caratterizzate da bassi punteggi di intimità con i genitori e alti punteggi di autonomia emotiva sono state denominate *Distaccate* (N=87, 38,2%);

¹⁶ I punteggi di autonomia emotiva e vicinanza sono risultati correlati negativamente ($r=-.46$, $p<.001$).

¹⁷ Allo scopo di determinare se esistevano delle differenze fra le 3 classi nei punteggi di autonomia emotiva e di vicinanza con i genitori, sono state condotte, in via preliminare, delle analisi della varianza (ANOVA) univariate sui punteggi di autonomia emotiva e di intimità nella relazione con i genitori. I risultati hanno messo in evidenza differenze significative tra le classi per quanto riguarda quest'ultima dimensione, $F(2,433)=4.01$, $p=.02$. Pertanto, al fine di ridurre l'effetto associato alla classe di appartenenza, i punteggi di autonomia emotiva e di intimità sono stati standardizzati all'interno di ciascuna classe.

- le adolescenti caratterizzate da alti punteggi di intimità con i genitori e bassi punteggi di autonomia emotiva sono state denominate *Connesse* (N=85, 37,3%).

Allo scopo di verificare eventuali differenze associate alla classe di appartenenza nella composizione dei quattro profili, è stato effettuato un test del χ^2 . I risultati non hanno messo in evidenza differenze significative ($\chi^2_6=4.13$, n.s.); i soggetti nei quattro gruppi sono risultati equamente distribuiti per la classe di appartenenza.

Figura 3 – Numerosità dei quattro profili relazionali.

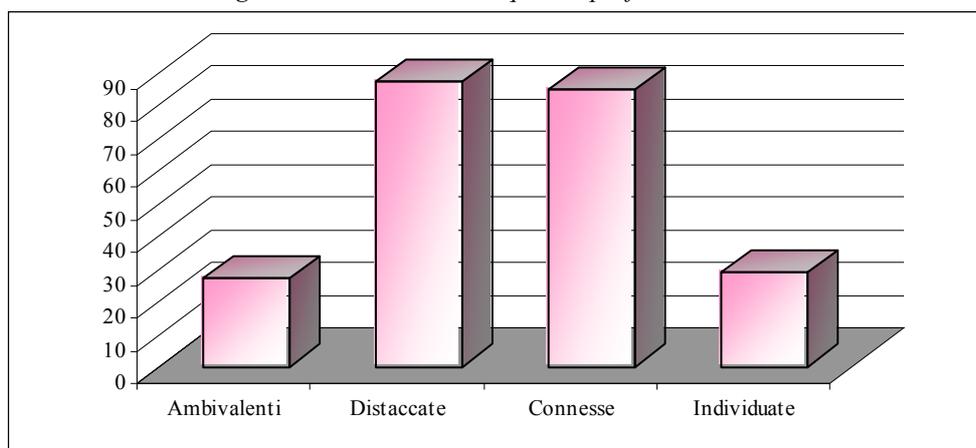
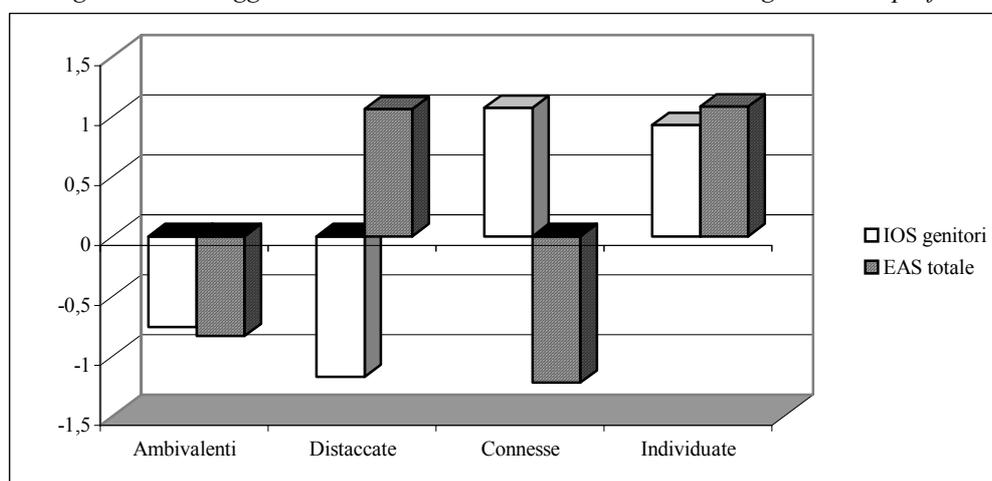


Figura 4 – Punteggi medi di autonomia emotiva e vicinanza con i genitori dei profili.



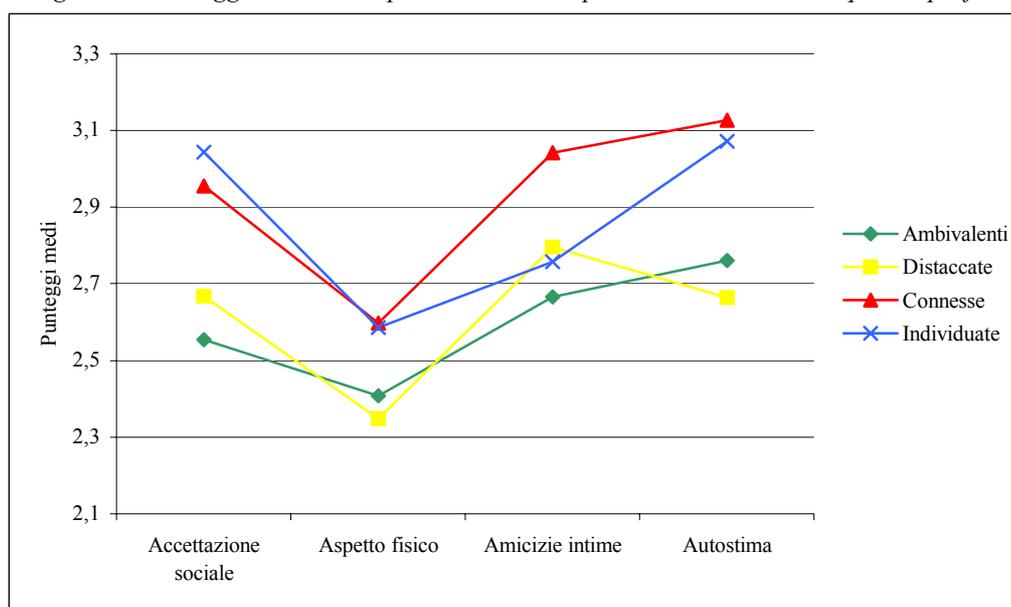
4.2 L'adattamento psicosociale dei quattro gruppi profili

Per verificare se esistevano differenze nel concetto di sé associate al profilo relazionale e alla classe di appartenenza, è stata condotta un'analisi multivariata della

varianza (MANOVA) 4x3 sui punteggi di autopercezione di competenza e di autostima.

È stato ottenuto un effetto multivariato significativo solo per il profilo relazionale, λ di Wilks=.87, $F(12,516.21)=2.30$, $p=.007$. Successivamente sono state condotte delle analisi univariate della varianza (ANOVA). I risultati di tali analisi hanno rivelato effetti significativi per l'accettazione sociale percepita [$F(3,198)=5.44$, $p=.001$] e per il valore globale del Sé [$F(3,198)=5.91$, $p=.001$]. Relativamente all'accettazione sociale percepita, le *Connesse* e le *Individuate* hanno punteggi significativamente più alti delle *Ambivalenti* e delle *Distaccate*. Per quanto riguarda, invece, il valore globale del Sé, le *Connesse* e le *Individuate* hanno punteggi più alti delle *Distaccate*. I punteggi medi per i quattro gruppi sono riportati nella Figura 5.

Figura 5 – Punteggi medi di autopercezione di competenza e autostima dei quattro profili.

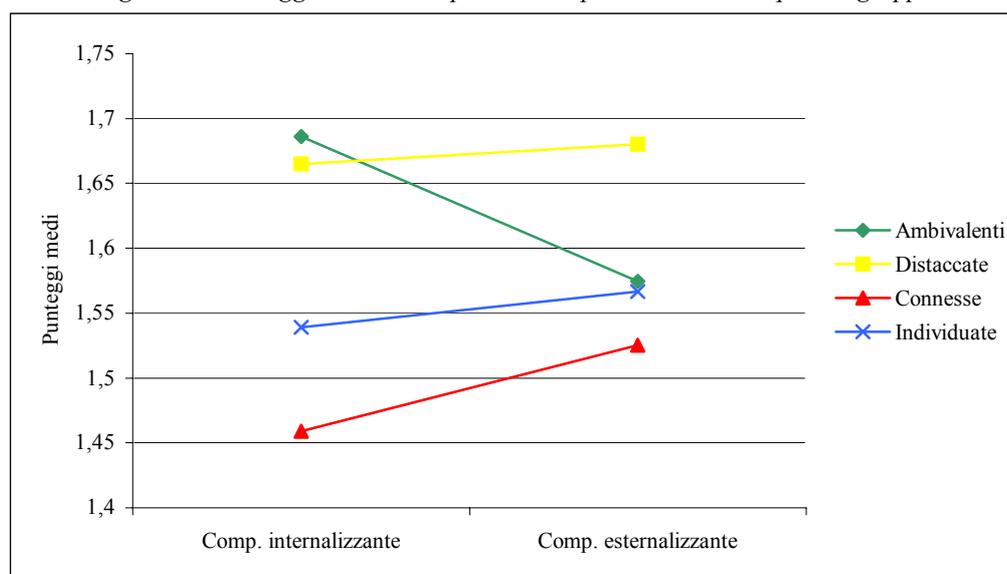


Per esaminare se esistevano differenze associate al profilo relazionale e alla classe di appartenenza nel comportamento problematico, è stata condotta una MANOVA 4x3 sui punteggi dei problemi comportamentali internalizzanti ed esternalizzanti.

È stato ottenuto un effetto multivariato significativo solo per il profilo relazionale, λ di Wilks=.88, $F(6,408)=4.38$, $p=.001$. Successivamente sono state condotte delle ANOVA. I risultati di tali analisi hanno rivelato effetti significativi sia per il comportamento internalizzante [$F(3,205)=6.05$, $p<.001$] che per quello esternalizzante

[$F(3,205)=3.98$, $p=.009$]. Relativamente al comportamento internalizzante, le *Connesse* hanno punteggi significativamente più bassi delle *Ambivalenti* e delle *Distaccate*. Per quanto riguarda il comportamento esternalizzante, le *Connesse* hanno punteggi più bassi delle *Distaccate*. I punteggi medi per i quattro gruppi sono riportati nella Figura 6.

Figura 6 – Punteggi medi di comportamento problematico nei quattro gruppi.



4.3 Intercorrelazioni tra le dimensioni dell'empatia e dell'autonomia emotiva

Allo scopo di valutare l'associazione tra le dimensioni dell'empatia e quelle dell'autonomia emotiva, sul gruppo totale dei soggetti esaminati, sono stati calcolati i coefficienti di correlazione r di Pearson. I risultati sono riportati nella Tabella 1.

Tabella 1 – Correlazioni tra le dimensioni dell'empatia e dell'autonomia emotiva ($n = 443$).

	Fantasia/empatia	Perspective taking	Considerazione empatica	Disagio personale
Autonomia emotiva (totale)	.05	-.20***	-.25***	.04
Deidealizzazione	-.03	-.21***	-.28***	.02
Percezione genitori	-.05	-.35***	-.55***	.22***
Non dipendenza	-.06	-.12**	-.14**	-.07
Individuazione	.10*	-.02	.11*	.02

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$.

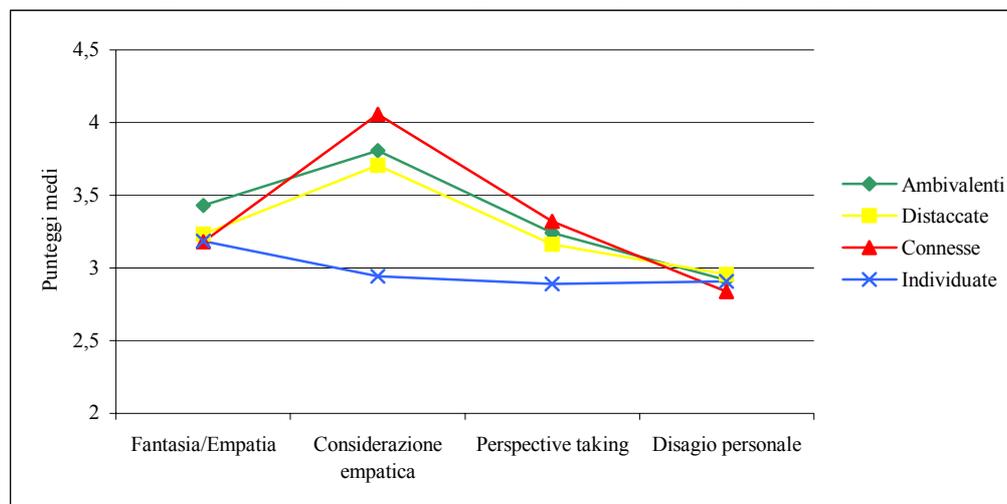
In generale, è emersa una forte associazione tra le componenti, sia emotive che cognitive, dell'empatia e le dimensioni dell'autonomia emotiva. In particolare, la considerazione empatica è risultata negativamente associata a tutte le dimensioni dell'autonomia emotiva, tranne che all'individuazione; maggiore è la capacità di considerazione empatica esibita dall'adolescente, minore è la sua capacità di deidealizzare i genitori e percepirli come persone, e la sua indipendenza da essi; allo stesso tempo, tuttavia, più il soggetto è in grado di considerare empaticamente l'altro, maggiore è il suo senso di individuazione. Il disagio personale è risultato positivamente associato alla percezione dei genitori come persone: più l'adolescente è in grado di percepire i genitori al di là del loro ruolo parentale, maggiore è il disagio personale che sperimenta nello scambio empatico. La capacità di perspective taking è risultata negativamente associata ad alcune dimensioni dell'autonomia emotiva; maggiore è la capacità di perspective taking dell'adolescente, minore è la sua capacità di deidealizzare i genitori e percepirli come persone, e la sua indipendenza da essi. Infine, la dimensione fantasia/empatia è risultata positivamente associata all'individuazione: maggiore è la propensione dell'individuo ad identificarsi con personaggi fittizi, più elevato è il suo senso di individuazione.

4.4 Disposizione alla responsività empatica dei quattro profili

Per esaminare se esistevano differenze associate al profilo relazionale e alla classe di appartenenza nella disposizione alla responsività empatica, è stata condotta una MANOVA 4X3 sulle dimensioni empatiche indagate.

È stato ottenuto un effetto multivariato significativo solo per il profilo relazionale, λ di Wilks=.84, $F(12,545.36)=3.11$, $p<.001$. Successivamente sono state condotte, per ciascuna misura, delle ANOVA. I risultati di tali analisi hanno rivelato effetti significativi per la considerazione empatica [$F(3,209)=10.86$, $p<.001$] e per il perspective taking [$F(3,209)=3.89$, $p=.01$]. Relativamente alla considerazione empatica, le *Individuate* hanno i punteggi più bassi. Per quanto riguarda, invece, la capacità di perspective taking, le *Connesse* hanno punteggi più alti delle *Individuate*. I punteggi medi sono riportati nella Figura 7.

Figura 7 – Punteggi medi di disposizione empatica nei quattro gruppi.



5. DISCUSSIONE

Il primo obiettivo della ricerca era quello di esaminare lo sviluppo dell'autonomia emotiva in una popolazione di adolescenti italiane, secondo un approccio orientato alla persona, centrando l'attenzione su specifici gruppi di ragazze. A tal fine sono stati derivati, sulla base dei livelli di autonomia emotiva e vicinanza con i genitori, i quattro profili relazionali originariamente descritti da Lamborn e Steinberg (1993): le *Connesse*, le *Ambivalenti*, le *Individuate* e le *Distaccate*. La maggior parte delle ragazze sono state classificate come *Connesse* (37%), o *Distaccate* (38%); solo il 13% di esse rientrano nella categoria delle *Individuate* e il 12% in quella delle *Ambivalenti*. Tali proporzioni rispecchiano quelle già trovate da Lamborn e Steinberg (1993) tra gli adolescenti statunitensi.

Coerentemente con le ipotesi di partenza, le *Individuate* e le *Connesse* sono risultate meglio adattate delle *Distaccate* e delle *Ambivalenti*. Più in particolare, le *Individuate* manifestano un'elevata autostima, un'alta accettazione sociale percepita all'interno del gruppo dei pari e pochi problemi comportamentali. Anche le *Connesse* hanno un buon adattamento psicosociale, evidenziabile negli alti livelli di autostima e di accettazione sociale percepita, e nei livelli molto bassi di comportamento problematico. Le *Distaccate* mostrano, invece, un cattivo adattamento psicosociale, caratterizzato da una bassa autostima, una bassa accettazione sociale percepita e alti li-

velli di comportamento problematico, sia internalizzante che esternalizzante. Anche le *Ambivalenti*, come le *Distaccate*, non hanno un buon adattamento psicosociale, manifestano infatti una bassa accettazione sociale percepita e problemi comportamentali di natura internalizzante.

Questi risultati, coerenti con quelli ottenuti da altri Autori (Beyers *et al.*, 2000; Delaney, 1996; Frank *et al.*, 1988; Goossens, 1996; Lamborn, Steinberg, 1993; Lee, Bell, 2003; McClanahan, Holmbeck, 1992), supportano l'ipotesi secondo cui questi quattro profili sono più che semplici categorie empiricamente derivate; essi sembrano descrivere piuttosto dei pattern tipici nello sviluppo dell'autonomia emotiva, dei modi specifici in cui gli adolescenti tendono ad affrontare questo compito di sviluppo.

Il secondo obiettivo della ricerca era quello di esaminare le interconnessioni tra la capacità empatica delle adolescenti e il loro livello di autonomia emotiva. La ricerca mirava, in particolare, ad indagare, da un lato, la relazione tra le componenti emotive e cognitive dell'empatia e le dimensioni dell'autonomia emotiva, e dall'altro, le eventuali differenze nella disposizione alla responsività empatica delle adolescenti appartenenti ai quattro profili relazionali.

I risultati cui la ricerca perviene supportano le ipotesi da cui ci si era mossi. Il livello di autonomia emotiva è risultato strettamente associato alla capacità empatica: in generale, le ragazze che mostrano un senso più elevato di autonomia emotiva riportano una minore capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro e condividerne le emozioni. L'adolescenza è un periodo di forte conflittualità emotiva, durante il quale l'individuo è impegnato a far fronte ad un'attivazione emotiva personale e ciò può renderlo meno disponibile a condividere le emozioni altrui (Bonino *et al.*, 1998). Le ragazze più empatiche trovano, invece, difficile procedere nel processo che le dovrebbe portare ad acquisire una maggiore autonomia emotiva dai genitori. Alcuni Autori (Ryan, Lynch, 1989; Steinberg, Steinberg, 1994) hanno messo in evidenza come maggiore è il senso di autonomia emotiva sviluppato dall'adolescente, più intensi sono i sentimenti di rifiuto sperimentati dai genitori nella relazione con il figlio. L'elevata capacità empatica delle adolescenti può rendere queste ragazze particolarmente sensibili ai sentimenti di rifiuto vissuti dai genitori in risposta ai loro tentativi

di acquisire una maggiore autonomia e questo, di converso, può inibire i loro successivi tentativi.

Questa relazione generale tra l'autonomia emotiva e l'empatia va, tuttavia, esaminata tenendo conto del modo in cui le singole dimensioni dell'autonomia emotiva si coniugano con le componenti emotive e cognitive dell'empatia. Le associazioni emerse, infatti, evidenziano chiaramente la natura multicomponentiale dei due costrutti: le dimensioni che li compongono si intrecciano in modi assolutamente peculiari.

In primo luogo, le componenti dell'empatia che sembrano più chiaramente coinvolte nello sviluppo dell'autonomia emotiva sono la considerazione empatica e la capacità di perspective taking; un ruolo sicuramente più marginale hanno invece la fantasia/empatia e, in una certa misura, il disagio personale.

In secondo luogo, il senso della relazione tra l'autonomia emotiva e l'empatia muta dipendentemente dalle dimensioni implicate. Più in particolare, la capacità di deidealizzare i genitori e quella di funzionare in modo autonomo ed indipendente sono negativamente associate alla capacità di considerazione empatica e di perspective taking. Il senso di individuazione sviluppato all'interno della relazione con i genitori è, invece, associato positivamente sia alla fantasia/empatia che alla considerazione empatica. Infine, la capacità di percepire i genitori come persone, al di là del ruolo parentale, da un lato, è associata negativamente alla considerazione empatica e al perspective taking, e dall'altro, è legata positivamente al disagio personale.

Cerchiamo di esaminare il senso di questi risultati, tentando di cogliere il significato dei processi implicati. L'adolescente che sta costruendo rappresentazioni parentali più mature e sviluppando la capacità di funzionare in modo più indipendente è una giovane poco empatica; allo stesso tempo, tuttavia, lo sviluppo di un senso di sé più individuato è legato alla capacità di considerare empaticamente l'altro e di calarsi in ruoli fittizi. Questi differenti pattern di associazione sembrano indicare il diverso impatto emozionale che ciascuna delle dimensioni dell'autonomia emotiva ha sull'adolescente e sulla sua relazione con i genitori. È probabile, infatti, che l'individuazione, intesa come sviluppo di una sfera psichica più intima e personale, possa essere percepita dall'adolescente e dai genitori come meno "minacciante" per la loro relazione, laddove invece la capacità di deidealizzare i genitori e di funzionare

in modo indipendente sembrano configurarsi come dimensioni più “relazionali” e il loro sviluppo può più facilmente mettere in discussione il rapporto della giovane con la madre e il padre.

Molto più complesso sembra il discorso riguardante la capacità di percepire i genitori come persone. Come è stato sottolineato nel capitolo precedente, questa è la dimensione dell'autonomia emotiva che si sviluppa più lentamente. È probabile che solo dopo aver acquisito rappresentazioni più mature dei genitori e un'immagine di sé come individuo separato e capace di funzionare in modo indipendente, l'adolescente diventi capace di “desatellizzare” da sé i propri genitori e riconoscere che questi esistono anche al di fuori della relazione che hanno con lui o lei. I risultati della ricerca mostrano come questa capacità sia legata negativamente alla considerazione empatica (la componente emotiva dell'empatia centrata sull'altro) e positivamente al disagio personale (la componente emotiva centrata sul sé). Un alto disagio personale può essere indice di una difficoltà nella gestione e regolazione, da parte del soggetto, delle barriere sé-altro. L'individuo che, esposto alla sofferenza dell'altro, reagisce con ansia e disagio è un individuo sostanzialmente incapace di riconoscere l'altro come separato da sé. Quale significato può allora assumere la relazione che intercorre tra la capacità della giovane di riconoscere i genitori come persone e il livello di disagio personale da lei sperimentato quando si confronta con la sofferenza altrui? A questo proposito, possiamo ipotizzare che a quest'età (media, tarda adolescenza) la capacità di percepire i genitori come persone sia troppo “precoce”, non dovrebbe ancora essere osservata; pertanto, quelle adolescenti che riconoscono i genitori al di là del loro ruolo parentale probabilmente hanno sviluppato una capacità immatura e non sana, tanto che essa è maggiore tra coloro che più facilmente mostrano disagio personale. Probabilmente, lo sviluppo di tale capacità nasce dalla necessità di riconoscere il genitore come altro da sé, quando in realtà l'individuo è incapace di avere frontiere chiare tra sé e il mondo esterno.

L'approccio orientato alla persona ci consente di effettuare un'analisi più sottile del legame tra l'autonomia emotiva e l'empatia: non sempre infatti il sentimento di autonomia emotiva risulta legato ad una bassa capacità empatica. Come ipotizzato, le *Connesse* mostrano una capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro e di condividere le emozioni maggiore delle *Individuate*, che sono risultate le adolescenti in as-

soluto meno empatiche; mentre, diversamente da quanto inizialmente ipotizzato, le *Distaccate* non differiscono dalle *Connesse*. Questi risultati, coerenti con il modo in cui ciascun pattern si è venuto fin qui a configurare, sembrano confermare l'ipotesi secondo cui questi profili relazionali definiscono delle totalità coerenti e dei modi specifici in cui gli adolescenti tendono ad affrontare il processo dell'autonomia emotiva.

In particolare, il profilo delle *Individuate* e quello delle *Connesse* sembrano definire i percorsi più adattivi in questo compito di sviluppo: il primo caratterizzato da un'elevata attenzione allo sviluppo personale, che tuttavia non pregiudica la relazione con i genitori; l'altro caratterizzato, invece, da un'elevata sensibilità alla connessione interpersonale, che pone la relazione con l'altro al centro della propria evoluzione. La bassa capacità empatica esibita dalle *Individuate* sembra indicare che uno sviluppo "sano" dell'autonomia emotiva sia legato ad una minore disponibilità, da parte dell'adolescente, a vicariare gli affetti degli altri. Al contempo, l'elevata disposizione alla responsività empatica delle *Connesse*, coniugandosi con l'importanza da esse attribuita alla relazione con l'altro, conduce queste ragazze verso uno sviluppo sano e adattivo, sebbene essa sembra "precludere" l'acquisizione dell'autonomia emotiva.

Diverso è il discorso riguardante le *Distaccate* e le *Ambivalenti*, che manifestano, invece, un cattivo adattamento psicosociale. Nonostante le *Distaccate* abbiano creato delle chiare barriere tra sé e i genitori, la loro elevata capacità empatica le rende particolarmente sensibili ai sentimenti di rifiuto, sperimentati dai genitori, in risposta ai loro sforzi per una maggiore autonomia emotiva; ciò probabilmente contribuisce ad amplificare il carattere conflittuale che ha la loro relazione con i genitori (Goossens, 1996). Le *Ambivalenti*, come già evidenziato da altri Autori (Beyers *et al.*, 2000; Goossens, 1996; Lamborn, Steinberg, 1993), sembrano invece esibire una sorta di immaturità psicosociale: queste ragazze sembrano troppo immature per essere a pieno impegnate nelle relazioni con i genitori, ma anche incapaci di separarsene emotivamente.

Vi sono situazioni in cui occorre che l'individuo prenda le distanze dall'altro, per proteggere se stesso, lasciare tempo e spazio alla propria attività e differenziare nettamente la propria identità. «Se è vero, come afferma Batson, che la nostra preoc-

cupazione ed attenzione per gli altri è un fiore fragile, facilmente schiacciato dalla preoccupazione e dall'attenzione per sé, è pur vero che in alcuni momenti e situazioni l'attenzione per sé è indispensabile e necessaria. Solo un equilibrio tra queste istanze può condurre ad uno sviluppo armonico della persona» (Bonino *et al.*, 1998, p.61).

La ricerca qui descritta presenta una serie di limiti, primo fra tutti il fatto di essere uno studio a carattere esploratorio, per quanto concerne la relazione tra l'autonomia emotiva e l'empatia; le ipotesi qui formulate devono, pertanto, trovare conferma in altri studi. Inoltre, il disegno di ricerca di questa indagine, di tipo trasversale, impedisce di valutare gli aspetti dinamici e processuali; lo studio dei profili relazionali e del ruolo moderatore dell'empatia nello sviluppo dell'autonomia emotiva necessita di un disegno di ricerca longitudinale, che copra il periodo che va dalla preadolescenza alla prima età adulta.

BIBLIOGRAFIA

- ACHENBACH T.M., EDELBROCK C. (1987), *Manual for the Youth Self-Report and Profile*, University of Vermont Department of Psychiatry, Burlington.
- AINSWORTH M.D.S. (1989), Attachment beyond infancy, *American Psychologist*, 44, 709-716.
- AINSWORTH M.D.S., BLEHAR M.C., WATERS E., WALL S. (1978), *Patterns of attachment*, Erlbaum, Hillsdale.
- ALBIERO P., LO COCO A. (sottoposto per la pubblicazione), *La validazione italiana dell'Interpersonal Reactivity Index di Davis*.
- ALLEN J.P., HAUSER S.T., BELL K.L., O'CONNOR T. (1994), Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem, *Child Development*, 65, 179-194.
- ALLEN J.P., HAUSER S.T., O'CONNOR T., BELL K.L., ESKHOLT C. (1996), The connection of observed hostile family conflict to adolescents' developing autonomy and relatedness with parents, *Development and Psychopathology*, 8, 425-442.
- ANGYAL A. (1965), *Neurosis and treatment: a holistic theory*, Wiley, New York.
- AREND R., GOVE F., SROUFE L.A. (1979), Continuity of adaptation from infancy to kindergarten: a predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers, *Child Development*, 50, 950-959.
- ARON A., ARON E.N., SMOLLAN D. (1992), Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 596-612.
- ARON A., ARON E.N., TUDOR M., NELSON G. (1991), Close relationships as including other in the self, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 241-253.
- BAKAN D. (1966), *The duality of human experiences*, Rand McNally, Chicago.
- BALTES P.B., REESE H.W. (1984), The life-span perspective in developmental psychology, in M.H. Bornstein, M.E. Lamb (a cura di), *Developmental psychology: an advanced text book*, Erlbaum, Hillsdale, 493-531.
- BALTES P.B., SILVERBERG S.B. (1994), The dynamics between dependency and autonomy: illustrations across the life-span, in D.L. Featherman, R.M. Lerner, M. Perlmutter (a cura di), *Life-span development and behavior*, vol.12, Erlbaum, Hillsdale, 41-90.
- BANDURA A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BARNES H.L., OLSON D.H. (1985), Parent-adolescent communication and the circumplex model, *Child Development*, 56, 438-447.
- BAUMRIND D. (1978), Parental disciplinary patterns and social competence in children, *Youth and Society*, 35, 639-662.
- BAUMRIND D. (1991), Effective parenting during the early adolescent transition, in P.A. Cowan, A.M. Hetherington (a cura di), *Family transitions. Advances in family research series*, Erlbaum, Hillsdale, 746-758.
- BECK A.T. (1983), Cognitive therapy of depression, *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, 2-27.

- BELL D.C., BELL L.G. (1983), Parental validation and support in the development of adolescent daughters, in H.D. Grotevant, C.R. Cooper (a cura di), *Adolescent development in the family: new directions for child development*, Jossey-Bass, San Francisco, 27-42.
- BELLAH R.N., MADSEN R., SULLIVAN W.M., SWINDLER A., TIPTON S.M. (1985), *Habits of the hearth*, Harper & Row, New York.
- BERGMAN L.R. (2001), A person approach in research on adolescence: some methodological challenges, *Journal of Adolescent Research*, 16, 28-53.
- BERNDT T. (1979), Developmental changes in conformity to peers and parents, *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- BEYERS W. (2001), *The detachment debate: the separation-adjustment link in adolescence*, Tesi di dottorato, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Belgio.
- BEYERS W., GOOSSENS L. (1999), Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects, *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- BEYERS W., GOOSSENS L. (2003), Psychological separation and adjustment to university: moderating effects of gender, age, and perceived parenting style, *Journal of Adolescent Research*, 18, 363-382.
- BEYERS W., GOOSSENS L., VAN CALSTER B. (2000), *Emotional autonomy in adolescence: a multidimensional construct*, Presentato al congresso della European Association for Research on Adolescence, Iena, Giugno.
- BEYERS W., GOOSSENS L., VANSANT I., MOORS E. (2003), Structural model of autonomy in middle and late adolescence: connectedness, separation, detachment and agency, *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 351-365.
- BLATT S.J. (1990), Interpersonal relatedness and self-definition: two personality configurations and their implications for psychopathology and psychotherapy, in J.L. Singer (a cura di), *Repression and dissociation: implications for personality theory, psychopathology and health*, University of Chicago Press, Chicago, 299-335.
- BLATT S.J., BLASS R.B. (1990), Attachment and separateness: a dialectical model of the products and processes of psychological development, *The Analytic Study of the Child*, 44, 107-127.
- BLATT S.J., CORNELL C.E., ESKHOL E. (1993), Personality style, differential vulnerability, and clinical course in immunological and cardiovascular disease, *Clinical Psychology Review*, 13, 421-450.
- BLATT S.J., SHICHMAN S. (1983), Two primary configurations of psychopathology, *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 6, 187-254.
- BLOS P. (1962), *On adolescence. A psychoanalytic interpretation*, Free Press, New York (trad. it. *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica*, Angeli, Milano, 1971).
- BLOS P. (1967), The second individuation process of adolescence, *Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-186.
- BLOS P. (1979), *The adolescent passage*, International Universities Press, New York (trad. it. *L'adolescenza come fase di transizione*, Armando, Roma, 1988).
- BOMAR J., SABATELLI R. (1996), Family systems dynamics, gender, and psychosocial maturity in late adolescence, *Journal of Adolescent Research*, 11, 421-439.

- BONINO S., LO COCO A., TANI F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze.
- BORGMANN A. (1992), *Crossing the post-modern divide*, University of Chicago Press, Chicago.
- BOWEN M. (1978), *Family therapy in clinical practice*, Jason Aronson, New York (trad. it. L'uso della teoria della famiglia nella pratica clinica, in J. Haley, a cura di, *Fondamenti di terapia della famiglia*, Astrolabio, Roma, 1984).
- BOWLBY J. (1969), *Attachment and loss, vol.1. Attachment*, Basic Books, New York (trad. it. *Attaccamento e perdita, vol.1. L'attaccamento alla madre*, Borighieri, Torino, 1975).
- BOWLBY J. (1988), Developmental psychiatry comes of age, *The American Journal of Psychiatry*, 145, 1-10.
- BRAY J.H., ADAMS G.J., GETZ J.G., MCQUEEN A. (2003), Individuation, peers, and adolescent alcohol use: a latent growth analysis, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 553-564.
- BRETHERTON I. (1987), New perspectives on attachment relations: security, communication and internal working models, in J. Osofsky (a cura di), *Handbook of infant development*, Wiley, New York, 1061-1100.
- BRODY D.S. (1956), *Patterns of mothering*, International Universities Press, New York.
- BRODY D.S., AXELRAD S. (1978), *Mothers, fathers and children*, International Universities Press, New York.
- BRONFENBRENNER U. (1979), *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- BRUCH H. (1973), *Eating disorders*, Basic Books, New York.
- CARRÀ E., MARTA E. (1995), *Relazioni familiari e adolescenza: sfide e risorse nella transizione adulta*, Franco Angeli, Milano.
- CASSIDY J., KIRSH S.J., SCOLTON K.S., PARKE R.D. (1996), Attachment and representations of peer relationships, *Developmental Psychology*, 32, 892-904.
- CHEN Z. (1999), A gender comparison on the association of adolescent emotional autonomy with educational expectations and self-esteem, *Applied Behavioral Science Review*, 7, 1-21.
- CHEN Z., DORNBUSCH S.M. (1998), Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior, *Journal of Adolescent Research*, 13, 293-319.
- CHODOROW N. (1978), *The reproduction of mothering*, University of California Press, Berkeley (trad. it. *La funzione materna. Psicoanalisi e sociologia del ruolo materno*, La Tartaruga, Milano, 1991).
- CHOI S.-C., KIM U., CHOI S.-H. (1993), Indigenous analysis of collective representations: a Korean perspective, in U. Kim, J.W. Berry (a cura di), *Indigenous psychologies: research and experience in cultural context*, Sage, Newbury Park, 193-210.
- CICOGNANI E., ZANI B. (2003), *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma.
- COLEMAN J.S. (1961), *The adolescent society*, Free Press, New York.

- COLLINS W. (1990), Parent-child relationships in the transition to adolescence: continuity and change in interaction, affect, and cognition, in R. Montemayor, G. Adams, T. Gullotta (a cura di), *Advances in adolescent development, vol.2. The transition from childhood to adolescence*, Sage, Beverly Hills, 85-106.
- COLLINS W.A., REPINSKI D.J. (1994), Relationships during adolescence: continuity and change in interpersonal perspective, in R. Montemayor, G. Adams (a cura di), *Personal relationships during adolescence*, Sage, Thousand Oaks, 7-36.
- CONGER J.J. (1981), Freedom and commitment: families, youth, and social change, *American Psychologist*, 36, 1475-1484.
- COOPER C.R., GROTEVANT H.D, CONDON S.L. (1983), Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill, in H.D. Grotevant, C.R. Cooper (a cura di), *Adolescent development in the family: new directions for child development*, Jossey-Bass, San Francisco, 43-59.
- COYNE J.C., WHIFFEN V.E. (1995), Issues in personality as diathesis for depression: the case of socio-tropy-dependency and autonomy-self-criticism, *Psychological Bulletin*, 118, 358-378.
- CROSS S., MADSON L. (1997), Models of the self: self-construals and gender, *Psychological Bulletin*, 122, 5-37.
- 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, 113-236.
- DAVIS M.H. (1994), *Empathy. A social psychological approach*, Brown & Benchmark, Madison.
- DAVIS M.H., OATHOUT H.A. (1987), Maintenance of satisfaction in romantic relationships: empathy and relational competence, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 397-410.
- DE WIT J., VAN DER VEER (1991), *Psychologie van de adolescentie: ontwikkeling en hulpverlening*, Uitgeverij INTRO, Nijkerk (trad. it. *Psicologia dell'adolescenza: teorie dello sviluppo e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze, 1993).
- DECI E.L., RYAN R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.
- DELANEY M.E. (1996), Across the transition to adolescence: qualities of parent/adolescent relationships and adjustment, *Journal of Early Adolescence*, 16, 274-300.
- DOI T. (1973), *The anatomy of dependence*, Kodansha International, Tokyo.
- DOUVAN E., ADELSON J. (1966), *The adolescent experience*, Wiley, New York.
- DUNN J., BRETHERTON I., MUNN P. (1987), Conversation about feeling states between mothers and their children, *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- EISENBERG N. (1992), *The caring child*, Harvard University Press, Cambridge.
- EISENBERG N., FABES R.A., SCHALLER M., MILLER P., CARLO G., POULIN R., SHEA C., SHELL R. (1991), Personality and socialization correlates of vicarious emotional responding, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 459-470.

- EISENBERG N., LENNON R. (1983), Sex differences in empathy and related capacities, *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- EISENBERG N., STRAYER J. (1987) (a cura di), *Empathy and its development*, Cambridge University Press, New York.
- EISENBERG N., ZOU Q., KOLLER S. (2001), Brazilian adolescents' prosocial moral judgement and behavior: relations to sympathy, perspective-taking, gender role orientation, and demographic characteristics, *Child Development*, 72, 518-534.
- EMDE R.N. (1994), Individuality, context, and the search for meaning, *Child Development*, 65, 719-737.
- ENRIGHT R.D., DEIST S.H. (1979), Social perspective taking as a component of identity formation, *Adolescence*, 14, 517-522.
- ERIKSON E. (1950), *Childhood and society*, Norton, New York (trad. it. *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1968).
- ERIKSON E. (1959), *Identity and the life cycle*, International Universities Press, New York.
- ERIKSON E. (1968), *Identity, youth and crisis*, Norton, New York (trad. it. *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma, 1974).
- ERLANGER D.M. (1998), Identity status and empathic response patterns: a multidimensional investigation, *Journal of Adolescence*, 21, 323-335.
- ESSOCK-VITALE S.M., FAIRBANKS L.A. (1979), Sociobiological theories of kin selection and reciprocal altruism and their relevance for psychiatry, *Journal of Nervous and Mental Disease*, 167, 23-28.
- FAIRBAIRN W.R.D. (1952), *An object relations theory of the personality*, Basic Books, New York (trad. it. *Studi psicoanalitici sulla personalità*, Boringhieri, Torino, 1970).
- FEENEY B.C., KIRKPATRICK L.A. (1996), Effects of adult attachment and presence of romantic partners on physiological responses to stress, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 255-270.
- FELDMAN S.S., GEHRING T.M. (1988), Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence, *Child Development*, 59, 1034-1045.
- FESHBACH N. (1982), Sex differences in empathy and social behavior in children, in N. Eisenberg (a cura di), *The development of prosocial behavior*, Academic Press, New York, 315-338.
- FESHBACH N., FESHBACH S. (1982), Empathy training and the regulation of aggression: potentialities and limitations, *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- FINKENAUER C., ENGELS R.C.M.E., MEEUS W. (2002), Keeping secrets from parents: advantages and disadvantages of secrecy in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 123-136.
- FINNEGAN R.A., HODGES E.V.E., PERRY D.G. (1996), Preoccupied and avoidant coping during middle childhood, *Child Development*, 67, 1318-1328.
- FLAMMER A. (1991), Self-regulation, in R.M. Lerner, A.C. Petersen, J. Brooks-Gunn (a cura di), *Encyclopedia of adolescence*, vol.2., Garland Publishing, New York, 1001-1003.

- FRANK S.J., AVERY C.B., LAMAN M.S. (1988), Young adults perceptions of their relationships with their parents: individual differences in connectedness, competence, and emotional autonomy, *Developmental Psychology*, 24, 729-737.
- FRANK S.J., BURKE L. (1992), *Deidealization and autonomy in late adolescence: replications and extensions of earlier findings*, Presentato al meeting della Society for Research on Adolescence, Washington, D.C., Marzo.
- FRANK S., PIRSCH L., WRIGHT V. (1990), Late adolescents' perceptions of their relationship with their parents: relationships among deidealization, autonomy, relatedness and insecurity and implications for adolescent adjustment and ego identity status, *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 571-588.
- FRANK S., PIRSCH L., WRIGHT V. (1992), *Autonomy from parents and competence during early adulthood*, Presentato al meeting dell'American Psychological Association, Washington, D.C., Agosto.
- FRANK S., POORMAN M., CHARLES M. (1992), The parenting alliance as a moderator of risks and benefits associated with late adolescent separation processes, *Journal of Research on Adolescence*.
- FRANZ C.E., WHITE K.M. (1985), Individuation and attachment in personality development: extending Erikson's theory, *Journal of Personality*, 53, 224-256.
- FREUD A. (1936), *Das Ich und abwehrmechanismen*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Wien (trad. it. L'Io e i meccanismi di difesa, in *Opere*, vol.1, Boringhieri, Torino, 1978, 149-265).
- FREUD A. (1958), Adolescence, *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 255-278 (trad. it. Adolescenza, in *Opere*, vol.2, Boringhieri, Torino, 1974, 625-648).
- FREUD A. (1965), Normality and pathology in childhood, in R.M. Loewenstein (a cura di), *Psychoanalysis: a general psychology*, International Universities Press, New York (trad. it. Normalità e patologia nell'età infantile, in *Opere*, vol.3, Boringhieri, Torino, 1979, 763-932).
- FREUD A. (1966), Adolescence as a developmental disturbance, in Caplan, Lebovici (a cura di), *Adolescence psychosocial perspective*, Basic Books, New York (trad. it. L'adolescenza come disturbo evolutivo, in *Opere*, vol.3, Boringhieri, Torino, 1979).
- FUHRMAN T., HOLMBECK G.N. (1995), A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence, *Child Development*, 66, 793-811.
- GARBER J., LITTLE S.A. (2001), Emotional autonomy and adolescent adjustment, *Journal of Adolescent Research*, 16, 355-371.
- GILLIGAN C. (1982), *In a different voice. Psychological theory and women's development*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano, 1987).
- GILLIGAN C., ROGERS A.G., TOLMAN D.L. (1991) (a cura di), *Women, girls, and psychotherapy: reframing resistance*, Haworth Press, New York.
- GILLIGAN C., WIGGINS G. (1988), The origins of morality in early childhood relationships, in C. Gilligan, J.V. Ward, J.M. Taylor (a cura di), *Mapping the moral domain*, Harvard University Press, Cambridge.
- GOODNOW J. (1994), *Concepts of "context"*, Presentato al meeting dell'International Society for the Study of Behavioral Development, Amsterdam, Luglio.

- GOOSSENS L. (1996), *Emotional autonomy and parental support in adolescence: association with identity and separation-individuation*, Presentato al congresso della European Association of Research on Adolescence, Liegi, Maggio.
- GREENBERGER E. (1984), Defining psychosocial maturity in adolescence, in P. Karoly, J.J. Steffen (a cura di), *Adolescent behavior disorders: foundations and contemporary concerns*, Lexington Books, Lexington, 54-81.
- GREIF E.B., ALVAREZ M., ULMAN K. (1981), *Recognizing emotions in other people: sex differences in socialization*, Presentato al meeting della Society for Research on Child Development, Boston.
- GROLNICK W.S., BRIDGES L., FRODI A. (1984), Maternal control style and the mastery motivation of one-year-olds, *Infant Mental Health Journal*, 5, 72-82.
- GROTEVANT H. (1998), Adolescent development in family contexts, in W. Damon, N. Eisenberg (a cura di), *Handbook of child psychology, vol.3. Social, emotional, and personality development*, Wiley, New York, 1097-1149.
- GROTEVANT H.D., CARLSON C.I. (1987), Family interactions coding systems: a descriptive review, *Family Process*, 26, 49-74.
- GROTEVANT H.D., COOPER C.R. (1985), Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence, *Child Development*, 56, 415-428.
- GROTEVANT H.D., COOPER C.R. (1986), Individuation in family relationships: a perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence, *Human Development*, 29, 82-100.
- GROTEVANT H.D., COOPER C.R. (1998), Individuation and connectedness in adolescent development: review and prospects for research on identity, relationships, and context, in E.E.A. Skoe, A.L. von der Lippe (a cura di), *Personality development in adolescence. A cross national and life span perspective*, Rotledge, London, 3-37.
- GUERNEY B.G.JR. (1988), Family relationship enhancement: a skill training approach, in L.A. Bond, B.M. Wagner (a cura di), *Families in transition: primary prevention programs that work, vol.11*, Sage, Beverly Hills, 99-134.
- GUISINGER S., BLATT S.J. (1994), Individuality and relatedness. Evolution of a fundamental dialectic, *American Psychologist*, 49, 104-111.
- GUNTRIP H. (1969), *Schizoid phenomena, object relations and the self*, International Universities Press, New York.
- HALL G.S. (1904), *Adolescence*, Appleton, New York.
- HARLOW H.F. (1958), The nature of love, *American Psychologist*, 13, 673-685.
- HARRÉ R. (1981), Psychological variety, in P. Heelas, A. Lock (a cura di), *Indigenous psychologies: an anthropology of the self*, Academic Press, London, 79-103.
- HARTER S. (1988), *Manual of the Self-Perception Profile for Adolescents*, Denver University, Denver.
- HARTER S. (1990), Adolescent self and identity development, in S. Feldman, G. Elliott (a cura di), *At the threshold: the developing adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, 352-387.

- HARTER S. (1998), The development of self-representations, in W. Damon, N. Eisenberg (a cura di), *Handbook of child psychology, vol.3. Social, emotional, and personality development*, Wiley, New York, 553-617.
- HARTER S. (1999), *The construction of the self: a developmental perspective*, Guilford Press, New York.
- HARTER S., WATERS P.L., PETTIT L., WHITESELL N., KOFKIN J., JORDAN J. (1997), Autonomy and connectedness as dimensions of relationship styles in adult men and women, *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 147-164.
- HARTMAN H. (1947), On rational and irrational, in *Essays on ego psychology*, International Universities Press, New York (trad. it. Azione razionale e irrazionale, in *Saggi sulla psicologia dell'io*, Boringhieri, Torino, 1976).
- HAUSER S.T., POWERS S., JACOBSEN R., NOAM G. (1985), *Family interiors of adolescent development*, Free Press, New York.
- HAUSER S.T., POWERS S., NOAM G. (1991), *Adolescents and their families*, Free Press, New York.
- HAUSER S.T., POWERS S., NOAM G., JACOBSEN R., WEISS B., FOLLANSBEE D. (1984), Familial contexts of adolescent ego development, *Child Development*, 55, 195-213.
- HAUSER S.T., SAFYER A. (1994), Ego development and adolescent emotions, *Journal of Research on Adolescence*, 4, 487-502.
- HAVIGHURST R.J. (1972), *Developmental tasks and education*, McKay, New York.
- HAY D.F. (1994), Prosocial development, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 29-41.
- HAZAN C., SHAVER P. (1987), Romantic love conceptualized as an attachment process, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- HEELAS P., LOCK A. (1981) (a cura di), *Indigenous psychologies: an anthropology of the self*, Academic Press, London.
- HELGESON V.S. (1994), Relation of agency and communion to well-being: evidence and potential explanations, *Psychological Bulletin*, 116, 412-428.
- HELGESON V.S., FRITZ H.L. (1998), A theory of unmitigated communion, *Personality and Social Psychology Review*, 2, 173-183.
- HELGESON V.S., LEPORE S.J. (1997), Men's adjustment to prostate cancer: the role of agency and unmitigated agency, *Sex Roles*, 37, 251-267.
- HELSEN M., VOLLEBERGH W., MEEUS W. (2000), Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- HENDERSON V., DWECK C. (1990), Friendship and peer relations, in S. Feldman, G. Elliott (a cura di), *At the threshold: the developing adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, 308-329.
- HENRY C.S. (1994), Family systems characteristics, parental behaviors, and adolescent family life satisfaction, *Family Relations*, 43, 447-455.

- HENRY C.S., SAGER D.W., PLUNKETT S.W. (1996), Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities and adolescent empathy, *Family Relations: Journal of Applied Family and Child Studies*, 45, 283-292.
- HILL J.P. (1983), Early adolescence: a framework, *Journal of Early Adolescence*, 3, 1-21.
- HILL J.P., HOLMBECK G.N. (1986), Attachment and autonomy during adolescence, in G. Whitehurst (a cura di), *Annals of child development*, JAI Press, Greenwich, 145-189.
- HILLSON J.M.C. (1997), *An investigation of positive individualism and positive relations with others: dimensions of positive personality*, Tesi di dottorato, University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.
- HODGES E.V.E., FINNEGAN R.A., PERRY D.G. (1999), Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend, *Developmental Psychology*, 35, 737-748.
- HOFFMANN M.L. (1982), Development of prosocial motivation: empathy and guilt, in N. Eisenberg (a cura di), *The development of prosocial behavior*, Academic Press, New York, 281-313.
- HOFFMANN M.L. (1984), Interaction of affect and cognition in empathy, in C. Izard, J. Kagan, R. Zajonc (a cura di), *Emotions, cognitions and behavior*, Cambridge University Press, Cambridge, 103-131.
- HOFFMANN M.L. (1987), The contribution of empathy to justice and moral judgment, in N. Eisenberg, J. Strayer (a cura di), *Empathy and its development*, Cambridge University Press, New York, 47-80.
- HORNEY K. (1950), *Neurosis and human growth*, Norton, New York (trad. it. *Neurosi e sviluppo della personalità*, Astrolabio, Roma, 1981).
- HOWELL S. (1981), Rules not words, in U. Kim, J.W. Berry (a cura di), *Indigenous psychologies*, Academic Press, London, 133-142.
- HURST S.A., GENEST M. (1995), Cognitive-behavioral therapy with a feminist orientation: a perspective for therapy with depressed women, *Canadian Psychology*, 36, 236-257.
- INGOGLIA S. (2001a), *Contributo alla validazione dell'"Emotional Autonomy Scale" di Steinberg e Silverberg su una popolazione italiana*, Edizioni Grifo, Palermo.
- INGOGLIA S. (2001b), *L'autonomia emotiva in adolescenza: l'equivalenza attraverso il genere della misurazione e della struttura dell'"Emotional Autonomy Scale" di Steinberg e Silverberg*, Edizioni Grifo, Palermo.
- JAHODA M. (1958), *Current concepts of positive mental health*, Basic Books, New York.
- JAHODA M. (1982), *Employment and unemployment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- JAMES J.B., LEWKOWICZ C., LIBHABER J., LACHMAN M. (1995), Rethinking the gender identity crossover hypothesis: a test of a new model, *Sex Roles*, 32, 185-207.
- JORDAN J.V. (1991), The relational self: a new perspective for understanding women's development, in J. Strauss, G.R. Goethals (a cura di), *The self: interdisciplinary approaches*, Springer-Verlag, New York, 136-149.

- JORDAN J.V., KAPLAN A.G., MILLER J.B., STIVER I.P., SURREY J.L. (1991), *Women's growth in connection. Writings from the Stone Center*, Guilford, New York.
- JOSE P.E. (1989), The role of gender and gender role similarity in readers' identification with the story characters, *Sex Roles*, 21, 697-713.
- JOSSIELSON R.L., GREENBERGER E., MCCONOCHE D. (1977a), Phenomenological aspects of psychosocial maturity in adolescence: I. Boys, *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 25-55.
- JOSSIELSON R.L., GREENBERGER E., MCCONOCHE D. (1977b), Phenomenological aspects of psychosocial maturity in adolescence: II. Girls, *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 145-167.
- KAGITÇIBASI Ç. (1996), The autonomous-relational self: a new synthesis, *European Psychologist*, 1, 180-186.
- KATCHADOURIAN H. (1990), Sexuality, in S. Feldman, G. Elliott (a cura di), *At the threshold: the developing adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, 330-351.
- KIM U., BERRY J.W. (1993) (a cura di), *Indigenous psychologies: research and experience in cultural context*, Sage, Newbury Park.
- KIRSH G.A., KUIPER N.A. (2002), Individualism and relatedness themes in the context of depression, gender, and a self-schema model of emotion, *Canadian Psychology*, 43, 76-90.
- KOHLBERG L. (1978), Revisions in the theory and practice of moral development, in W. Damon (a cura di), *New directions in child development, vol.2. Moral development*, Jossey-Bass, San Francisco, 1097-1149.
- KOHUT H. (1971), *The analysis of the self*, International Universities Press, New York (trad. it. *Narcisismo e analisi del sé*, Boringhieri, Torino, 1976).
- KOHUT H. (1978), The psychoanalyst in the community of scholars, in P. Ornstein (a cura di), *The search for the self: selected writings of Heinz Kohut, vol.2*, International Universities Press, New York, 685-724.
- KOJIMA H. (1984), A significant stride toward the comparative study of control, *American Psychologist*, 39, 972-973.
- KUEBLI J., BUTLER S., FIVUSH R. (1995), Mother-child talk about past emotions: relations of maternal language and child gender over time, *Cognition and Emotion*, 9, 265-283.
- LAMB M.E., EASTERBROOKS M.A. (1981), Individual differences in parental sensitivity: origins, components, and consequences, in M.E. Lamb, L.R. Sherrod (a cura di), *Infant social cognition: empirical and theoretical considerations*, Erlbaum, Hillsdale, 127-154.
- LAMBORN S.D., STEINBERG L. (1993), Emotional autonomy redux: revisiting Ryan and Lynch, *Child Development*, 64, 483-499.
- LANG-TAKAC E., OSTERWEIL Z. (1992), Separateness and connectedness: differences between the genders, *Sex Roles*, 27, 277-289.
- LASCH C. (1979), *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*, Norton, New York ((trad. it. *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Bompiani, Milano, 1981).

- LEE J.M., BELL N.J. (2003), Individual differences in attachment-autonomy configurations: linkages with substance use and youth competencies, *Journal of Adolescence*, 26, 347-361.
- LEWIS M., COATES D. (1980), Mother-infant interaction and infant cognitive performance, *Infant Behavior and Development*, 3, 95-105.
- LO COCO A., INGOGLIA S., PACE U., ZAPPULLA C. (2001), *L'esperienza del supporto emotivo durante lo sviluppo dell'autonomia in adolescenza*, Presentato al congresso dell'Associazione Italiana Psicologi, Palermo, Settembre.
- LO COCO A., INGOGLIA S., ZAPPULLA C., PACE U. (2001), Condizioni di stress genitoriale, autonomia emotiva e adattamento psicologico durante l'adolescenza, *Età Evolutiva*, 69, 88-94.
- LO COCO A., PACE U., ZAPPULLA C. (2000), Autonomia emotiva in adolescenza e benessere psicologico, *Età Evolutiva*, 65, 76-81.
- LOEVINGER J. (1976), *Ego development*, Jossey-Bass, San Francisco.
- LOPEZ F.G. (2001), Adult attachment orientations, self-other boundary regulation, and splitting tendencies in a college sample, *Journal of Counseling Psychology*, 48, 440-446.
- MACCOBY E.E., JACKLIN C.N. (1974), *The psychology of sex differences*, Stanford University Press, Stanford.
- MAGNUSSON D. (1985), Implications of an interactional paradigm for research on human development, *International Journal of Behavioral Development*, 8, 115-137.
- MAGNUSSON D. (1988), *Individual development from an interactional perspective*, Erlbaum, Hillsdale.
- MAGNUSSON D., ALLEN V.L. (1983), Implications and applications of an interactional perspective for human development, in D. Magnusson, V.L. Allen (a cura di), *Human development: an interactional perspective*, Academic Press, New York, 369-387.
- MAHLER S.M., PINE F., BERGMAN A. (1975), *The psychological birth of the human infant. Symbiosis and individuation*, Basic Books, New York (trad. it. *La nascita psicologica del bambino*, Boringhieri, Torino, 1978).
- MAIN M., KAPLAN N.E., CASSIDY J. (1985), Security infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation, in I. Bretherton, E. Waters (a cura di), *Growing points of attachment theory and research*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2 n. 209).
- MANSFIELD E., MCADAMS D. (1996), Generativity and themes of agency and communion in adult autobiography, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 721-731.
- MARKUS H.R., KITAYAMA S. (1991), Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation, *Psychological Review*, 98, 224-253.
- MARKUS H.R., KITAYAMA S. (1998), The cultural psychology of personality, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 63-87.
- MARKUS H.R., WURF E. (1987), The dynamic self-concept: a social psychological perspective, *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- MAZOR A., ENRIGHT R. (1988), The development of the individuation process from a social cognitive perspective, *Journal of Adolescence*, 11, 29-47.

- MAZOR A., SHAMIR R., BEN-MOSHE J. (1990), The individuation process from a social-cognitive perspective in kibbutz adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 73-90.
- MCCLANAHAN G., HOLMBECK G.H. (1992), Separation-individuation, family functioning, and psychological adjustment in college students: a construct validity study of the separation-individuation test of adolescence, *Journal of Personality Assessment*, 59, 468-485.
- MCDERMOTT JR.J.F., ROBILLARD A.B., CHAR W.F., HSU J., TZENG W, ASHTON G.C. (1983), Reexamining the concept of adolescence: differences between adolescent boys and girls in the context of their families, *The American Journal of Psychiatry*, 14, 1318-1322.
- MELEDDU M., SCALAS L.F. (2002), Validazione di una versione italiana dell'Emotional Autonomy Scale, *Bollettino di Psicologia Applicata*, 238, 43-58.
- MILLER A. (1981), *The drama of the gifted child: the search for the true self*, Basic Books, New York.
- MILLER J.E. (1976), *Toward a new psychology of women*, Beacon Press, Boston.
- MINUCHIN S. (1974), *Families and family therapy*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Famiglia e terapia della famiglia*, Astrolabio, Roma, 1976).
- MURPHEY E.B., SILBER E., COELHO G.V., HAMBURG D.A., GREENBERG I. (1963), Development of autonomy and parent-child interaction in late adolescence, *American Journal of Orthopsychiatry*, 33, 643-652.
- NEWMAN B., NEWMAN P.R. (2001), Group identity and alienation: giving the we is due, *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 515-538.
- NOACK P., PUSCHNER B. (1999), Differential trajectories of parent-child relationships and psychosocial adjustment in adolescence, *Journal of Adolescence*, 22, 795-804.
- NOLLER P., CALLAN B. (1986), Adolescent and parent perceptions of family cohesion and adaptability, *Journal of Adolescence*, 9, 97-106.
- NOOM M.J., DEKOVIÇ M., MEEUS W. (1999), Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword?, *Journal of Adolescence*, 22, 771-783.
- NOOM M.J., DEKOVIÇ M., MEEUS W. (2001), Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy, *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577-595.
- OCHBERG R.L. (1986), College dropouts: the developmental logic of psychosocial moratoria, *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 287-302.
- OFFER D., OSTROV E., HOWARD K.I. (1981), *The adolescent: a psychological self-portrait*, Basic Books, New York.
- OFFER D., OFFER J.B. (1975), *From teenage to young manhood*, Basic Books, New York.
- OLIVA A., PARRA A. (2001), Autonomia emocional durante la adolescencia, *Infancia y Aprendizaje*, 24, 181-196.
- OLSON D.H., SPENKLE D.H., RUSSELL C.S. (1979), Circumplex model of marital and family systems, 1: Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications, *Family Process*, 18, 3-27.

- PALMONARI A. (1997), Identità, concetto di sé e compiti di sviluppo, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 45-89.
- PALMONARI A., SARCHIELLI G. (1997), Evoluzione degli studi sull'adolescenza, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 15-43.
- PAPINI D.R., ROGGMAN L.A. (1992), Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression and anxiety: a longitudinal study, *Journal of Early Adolescence*, 12, 420-440.
- PARRA A., OLIVA A., SANCHEZ-QUEIJA I. (2003), *Emotional autonomy during adolescence: a longitudinal study*, Presentato al congresso della European Conference on Developmental Psychology, Milano, Agosto.
- PARSONS T., BALES R.F. (1955), *Family: socialization and interaction process*, Free Press, New York.
- PIAGET J. (1981), *Intelligence and affectivity: their relation during child development*, Annual Reviews, Palo Alto.
- PINQUART, SILBEREISEN (2002). Changes in adolescents' and mothers' autonomy and connectedness in conflict discussions: an observational study. *Journal of Adolescence*.
- PIPP S., SHAVER P., JENNINGS S., LAMBORN S., FISCHER K.W. (1985), Adolescents' theories about the development of their relationships with parents, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 991-1001.
- POMBENI M.L. (1997), L'adolescente e i gruppi di coetanei, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 251-270.
- POOLE M.E., EVANS G.T. (1989), Adolescents' self-perceptions of competence in life skill areas, *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 147-173.
- PROVENCE S., LIPTON R.C. (1962), *Infants in institutions*, International Universities Press, New York.
- ROSENFELD S., VERTEFUILLE J., MCALPINE D.D. (2000), Gender stratification and mental health: an exploration of dimensions of the self, *Social Psychology Quarterly*, 63, 208-223.
- RUBIN K.H., BUKOWSKI W., PARKER J.G. (1998), Peer interactions, relationships, and groups, in W. Damon, N. Eisenberg (a cura di), *Handbook of child psychology, vol.3. Social, emotional, and personality development*, Wiley, New York, 619-700.
- RUEBUSCH (1994), The mother-daughter relationship and psychological separation in adolescence, *Journal of Research on Adolescence*,
- RYAN M.R. (1989), The relevance of social ontology to psychological theory, *New Ideas in Psychology*, 7, 115-124.
- RYAN M.R. (1991), The nature of the self in autonomy and relatedness, in J. Strauss, G.R. Goethals (a cura di), *The self: interdisciplinary approaches*, Springer-Verlag, New York, 208-238.
- RYAN M.R. (1993), Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development, in R. Dienstbier, J.E. Jacobs (a cura di), *Nebraska symposium on motivation: developmental perspectives on motivation, vol.40*, University of Nebraska Press, Lincoln, 1-56.
- RYAN M.R., DECI E.L. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55, 68-78.

- RYAN R.M., DECI E.L., GROLNICK W.S. (1995), Autonomy, relatedness, and the self: their relation to development and psychopathology, in D. Cicchetti, D.J. Cohen (a cura di), *Developmental psychopathology*, Wiley, New York, 618-655.
- RYAN R.M., LYNCH J.H. (1989), Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood, *Child Development*, 60, 340-356.
- RYFF C. (1989), Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- RYFF C., KEYES C.L.M. (1995), The structure of psychological well-being revisited, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- SAMPSON E.E. (1988), The debate on individualism: indigenous psychologies and their role in personal and societal functioning, *American Psychologist*, 43, 15-22.
- SANCHEZ-QUEIJA I., OLIVA A., PARRA A. (2003), *Predictors of prosocial behavior and empathy during adolescence*, Presentato al congresso della European Conference on Developmental Psychology, Milano, Agosto.
- SARHIELLI G. (1997), L'incontro con il lavoro, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 293-326.
- SAVIN-WILLIAMS R., BERNDT T. (1990), Friendship and peer relations, in S. Feldman, G. Elliott (a cura di), *At the threshold: the developing adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, 277-307.
- SCABINI E., CIGOLI V. (2000), *Il familiare. Legami, simboli, e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano.
- SHANTZ C.U. (1987), Conflict between children, *Child Development*, 58, 238-305.
- SHAPIRO D. (1965), *Neurotic styles*, Basic Books, New York.
- SHWEDER R.A., GOODNOW J., HATANO G., LEVINE R.A., MARKUS H., MILLER P. (1998), The cultural psychology of development: one mind, many mentalities, in W. Damon, N. Eisenberg (a cura di), *Handbook of child psychology, vol.3. Social, emotional, and personality development*, Wiley, New York, 865-937.
- SILVERBERG S., GONDOLI D.M. (1996), Autonomy in adolescence: a contextualized perspective, in G.R. Adams, R. Montemayor, T.P. Gullotta (a cura di), *Psychosocial development during adolescence*, Sage, Thousand Oaks, 12-61.
- SINGELIS T.M. (1994), The measurement of independent and interdependent self-construals, *Journal of Personality and Social Psychology*, 20, 580-591.
- SMALL S., EASTMAN G., CORNELIUS S. (1988), Adolescent autonomy and parental stress, *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 377-391.
- SMETANA J.G. (1991), Adolescents' and mothers' evaluations of justifications for conflicts, *New Directions for Child Development*, 51, 71-86.
- SMITH J. (1981), Self and experience in Maori culture, in P. Heelas, A. Lock (a cura di), *Indigenous psychologies: an anthropology of the self*, Academic Press, London, 79-103.
- SMOLLAR J., YOUNISS J. (1985), *Transformation in adolescents' perceptions of parents*, Presentato al meeting della Society for Research in Child Development, Baltimore.

- SPITZ R. (1946), Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood, *The psychoanalytic study of the child*, 1, 53-74.
- STEINBERG L. (1987), Impact of puberty on family relations: effects of pubertal styles and pubertal timing, *Developmental Psychology*, 23, 451-460.
- STEINBERG L. (1990), Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship, in S. Feldman, G. Elliott (a cura di), *At the threshold: the developing adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, 255-276.
- STEINBERG L. (2002), *Adolescence*, McGraw-Hill, New York.
- STEINBERG L., SILK J.S. (2002), Family life during adolescence, in J. Brooks-Gunn (a cura di), *Adolescent lives*, Harvard University Press, Cambridge.
- STEINBERG L., SILVERBERG S. (1986), The vicissitudes of autonomy in early adolescence, *Child Development*, 57, 841-851.
- STERN D.N. (1985), *The interpersonal world of the infant*, Basic Books, New York (trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987).
- STEVENSON M.B., LAMB M.E. (1981), The effects of social experience and social style on cognitive competence and performance, in M.E. Lamb, L.R. Sherrod (a cura di), *Infant social cognition: empirical and theoretical considerations*, Erlbaum, Hillsdale, 375-394.
- STRAYER J. (1987), Affective and cognitive perspectives on empathy, in N. Eisenberg, J. Strayer (a cura di), *Empathy and its development*, Cambridge University Press, New York, 218-244.
- TURNER R.A., IRWIN C.E., MILLSTEIN S.G. (1991), Family structure, family processes, and experimenting with substances during adolescence, *Journal of Research on Adolescence*, 1, 93-106.
- TURNER R.A., IRWIN C.E., TSHANN J.M., MILLSTEIN S.G. (1993), Autonomy, relatedness, and the initiation of health risk behaviors in early adolescence, *Health Psychology*, 12, 200-208.
- VON DER LIPPE A.L., AMUNDSEN E. (1998), Individuation, ego development and the quality of conflict negotiation in the family of adolescent girls, *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, 25-31.
- WALSH F. (1982) (a cura di), *Normal family processes*, Guilford Press, New York.
- WATERS E., WIPPMAN J., SROUFE L.A. (1979), Attachment, positive affect and competence in the peer group: two studies in construct validation, *Child Development*, 50, 821-829.
- WATSON J.S. (1966), The development and generalization of contingency awareness in early infancy: some hypotheses, *Merrill-Palmer Quarterly*, 12, 123-135.
- WATSON P.J., SHERBAK J., MORRIS R.J. (1998), Irrational beliefs, individualism-collectivism, and adjustment, *Personality and Individual Differences*, 24, 173-179.
- WEINMAN L.L. (1992), Patterns of change in middle adolescent adjustment: the role of relationships with parents and peers, *Dissertation Abstracts International*, 53, 2565B-2566B (University Microfilms No.DA92-18128).
- WEISS R.S. (1987), Reflections on the present state of loneliness research, *Journal of Social Behavior and Personality*, numero speciale, 2, 1-16.

- WERNER H. (1948), *Comparative psychology of mental development*, International Universities Press, New York.
- WHITE K., SPEISMAN J., COSTOS D. (1983), Young adults and their parents, in H.D. Grotevant, C.R. Cooper (a cura di), *Adolescent development in the family: new directions for child development*, Jossey-Bass, San Francisco.
- WILLIAMS J.E., BEST D.L. (1982), *Measuring sex stereotypes: a thirty-nation study*, Sage, Beverly Hills.
- WILLIAMS S., MCGEE R. (1991), Adolescents' self-perceptions of their strengths, *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 325-337.
- WINNICOTT D.W. (1960), *Ego distortions in terms of true and false self*, Norton, New York (trad. it. La distorsione dell'Io in rapporto al vero e al falso Sè, in *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1965).
- WINNICOTT D.W. (1965), *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*, International Universities Press, New York (trad. it. *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma, 1982).
- WINNICOTT D.W. (1971), *Playing and reality*, Basic Books, New York (trad. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1983).
- YARROW L.J., RUBENSTEIN J.L., PEDERSON F.A. (1975), *Infant and environment: early cognitive and motivational development*, Halsted Press, New York.
- YOUNISS J., SMOLLAR J. (1985), *Adolescent relationships with mothers, fathers and friends*, University of Chicago Press, Chicago.
- ZANI B. (1997), L'adolescente e la famiglia, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 229-250.

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1 – L’AUTONOMIA E LA CONNESSIONE COME DIMENSIONI DELLO SVILUPPO E DELLA PERSONALITÀ	11
1. Autonomia e connessione: due poli di un unico continuum, o due dimensioni separate?	12
1.1 I teorici dello sviluppo e della personalità	15
1.2 I teorici del femminismo	16
1.3 I teorici della psicologia cross-culturale	17
1.4 Considerazioni conclusive	17
2. Un modello dialettico dello sviluppo	19
3. Differenze di genere nell’autonomia e nella connessione	22
4. Quando un bisogno prevale sull’altro	25
CAPITOLO 2 – LO SVILUPPO DELL’AUTONOMIA EMOTIVA IN ADOLESCENZA	30
1. L’acquisizione dell’autonomia in adolescenza	31
2. L’autonomia: un costrutto multidimensionale	32
3. Una prima definizione di autonomia emotiva	35
4. Diverse spiegazioni teoriche dell’autonomia emotiva	35
4.1 L’autonomia emotiva come separazione	36
4.2 L’autonomia emotiva come rinegoziazione delle relazioni con i genitori	39
5. La ricerca degli ultimi anni: l’Emotional Autonomy Scale	42
6. Lo sviluppo dell’autonomia emotiva nel corso dell’adolescenza	44
7. Differenze di genere nello sviluppo dell’autonomia emotiva	46
8. Autonomia emotiva e adattamento	46
8.1 L’effetto del genere e dell’età sulla relazione tra autonomia emotiva e adattamento	50
8.2 L’effetto della qualità della relazione con i genitori sul legame tra autonomia emotiva e adattamento	52
8.3 La valenza adattiva delle singole dimensioni dell’autonomia emotiva	54
9. Conclusioni: l’autonomia emotiva è una lama a doppio taglio?	54

CAPITOLO 3 – LA RICERCA	56
SVILUPPO DELL’AUTONOMIA EMOTIVA ED EMPATIA NELLE ADOLESCENTI	
1. Introduzione	57
1.1 <i>La ricerca sui profili relazionali</i>	57
1.2 <i>L’empatia</i>	67
1.3 <i>Le differenze di genere nell’autonomia e nell’empatia</i>	72
2. Obiettivi e ipotesi	73
3. Metodo	75
3.1 <i>Soggetti</i>	75
3.2 <i>Procedura</i>	75
3.3 <i>Misure</i>	76
4. Risultati	79
4.1 <i>Derivazione dei profili relazionali</i>	79
4.2 <i>L’adattamento psicosociale dei quattro profili</i>	80
4.3 <i>Intercorrelazioni tra le dimensioni dell’empatia e dell’autonomia emotiva</i>	82
4.4 <i>Disposizione alla responsività empatica dei quattro profili</i>	83
5. Discussione	84
Bibliografia	90