

UNIVERSITA' DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITE' DE LA VALLEE' D'AOSTE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE
ANNO ACCADEMICO 2021-2022

TESI DI LAUREA
AUTOEFFICACIA GENITORIALE CON I FIGLI
ADOLESCENTI

Relatore: Prof.ssa

ELENA CATTELINO

Sudentessa: EMIRIONA RROJI

Matricola: 10 D03 384

Ai miei genitori

A Elena e Francesco che sono il mio centro di gravità permanente

*Ai miei professori, Ridvan Dibra e Vinçens Marku, che hanno illuminato il mio cammino
verso la conoscenza.*

INDICE

Introduzione	4
--------------------	---

CAPITOLO 1

L'autoefficacia

1.1 Ruolo attivo dell'individuo e agentività	6
1.2 La causazione reciproca triadica	7
1.3 Definizione dell'autoefficacia	8
1.4 Le fonti dell'autoefficacia	9

CAPITOLO 2

Le relazioni familiari in adolescenza

2.1 Il ruolo della famiglia in adolescenza	16
2.2 Le dinamiche relazionali genitori e figli in adolescenza	17
2.3 Passaggio dall'adolescenza alla vita adulta	21
2.4 Il coinvolgimento della famiglia nei rischi in adolescenza	22

CAPITOLO 3

Autoefficacia genitoriale con i figli adolescenti

3.1 Definizione di autoefficacia genitoriale	27
3.2 Il senso di efficacia genitoriale	27
3.3 Il ciclo di feedback dell'autoefficacia di Bandura	29
3.4 Differenze tra madri e padri nelle associazioni tra autoefficacia genitoriale, pratiche genitoriali e comportamento dei bambini	32
3.5 Cambiamenti del livello di autoefficacia genitoriale con i figli adolescenti ...	32

Conclusioni	38
Bibliografia	40

INTRODUZIONE

Il presente lavoro ha come oggetto l'analisi di 3 temi che sono di mio grande interesse: l'autoefficacia, la genitorialità e i figli adolescenti. L'obiettivo è capire che cos'è l'autoefficacia personale in generale e in particolare l'autoefficacia genitoriale, comprendere come cambia il senso di efficacia genitoriale durante l'adolescenza dei figli e infine, capire l'importanza delle relazioni familiari nella crescita dei figli e in particolare durante l'adolescenza. Questo elaborato è diviso in tre capitoli.

Il primo capitolo prende in esame il ruolo attivo dell'individuo, la causazione reciproca triadica, il concetto di autoefficacia personale e le sue fonti. Il secondo capitolo è centrato sulle relazioni familiari in adolescenza e viene analizzato il ruolo della famiglia e i rischi che si possono presentare in quest'età. In fine, il terzo capitolo, approfondisce il senso di autoefficacia genitoriale, il suo funzionamento attraverso il ciclo di feedback e le differenze di autoefficacia tra la madre e il padre.

Un punto cardine dell'intera teoria sociocognitiva è l'agentività che per Bandura è la facoltà di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà o di esercitare un potere causale. L'agentività umana opera all'interno di una struttura causale che coinvolge tre fattori d'influenza: l'ambiente esterno, il comportamento e i fattori personali interni. Il peso dell'influenza di questi fattori varia a seconda delle attività, delle circostanze, e del tempo necessario ad un elemento per sviluppare i suoi effetti.

Per Bandura l'elemento chiave dell'agentività è l'autoefficacia. L'autoefficacia corrisponde alla convinzione di “essere consapevole di saper fare” e questo si traduce nella capacità di utilizzare al meglio le proprie abilità, traendo il massimo delle possibilità dall'ambiente. La convinzione viene costruita attingendo a quattro fonti di informazione principali: la trasmissione di competenze e il confronto con le prestazioni ottenute dalle altre persone; la persuasione verbale e altri tipi di influenza sociale affini, che infondono la convinzione di

possedere certe capacità; gli stati fisiologici e affettivi, in base ai quali le persone giudicano, in parte, la loro capacità.

Il rapporto tra genitori e figli è un tassello fondamentale per la crescita e lo sviluppo di un individuo perché attraverso questa relazione si scoprono elementi fondamentali della vita, che diventeranno un punto di riferimento, in positivo o in negativo, per il futuro. La relazione genitore figlio diventa cruciale durante l'adolescenza e fattori diversi determinano come l'adolescente affronta il periodo di transizione dall'infanzia all'età adulta. Uno degli elementi fondamentali del rapporto genitore figlio è l'autoefficacia genitore che si riferisce allo sforzo e al tempo che un genitore investe nello svolgimento delle sue funzioni genitoriali. L'autoefficacia genitoriale è uno dei tre elementi del ciclo di *feedback* descritto da Bandura (1997) il quale comprende: l'autoefficacia genitoriale, le pratiche *promotive* (azioni positive del genitore utili a coltivare buone abitudini nei figli) e il comportamento dei figli. Difatti, esiste una reciprocità tra questi elementi e il processo potrebbe essere utilizzato per avere un buon rapporto genitore figlio.

PRIMO CAPITOLO

L'autoefficacia

1.1 Ruolo attivo dell'individuo e agentività

Gli esseri umani hanno sempre fatto degli sforzi importanti per controllare gli eventi che condizionano la loro vita. Controllare gli eventi significa esercitare la propria influenza su azioni che possono contribuire alla realizzazione di scenari desiderati e prevenire le possibilità che si avverino quelli indesiderati. Esercitare la propria influenza su ciò che si può controllare è un concetto relativamente nuovo per la storia dell'umanità, per tantissimi secoli si è creduto che le forze soprannaturali potessero controllare la vita degli uomini. Per influenzare e controllare un evento gli uomini eseguivano dei rituali superstiziosi affinché si realizzasse ciò che veniva desiderato. Se dopo aver realizzato il rito, per qualsiasi coincidenza, l'evento desiderato si realizzava le persone si convincevano che il rituale avesse funzionato. Le capacità umane con il passare dei secoli sono aumentate, come per esempio le capacità di predire o controllare alcuni eventi. La crescita delle capacità e delle conoscenze dell'uomo ha portato ad un cambiamento della visione che l'uomo ha di sé e degli eventi, arrivando così ad abbandonare l'idea che le forze soprannaturali potessero controllare gli eventi, passando ad una concezione basata sul controllo personale degli eventi. Cercare di controllare le circostanze della vita è un elemento molto importante per gli uomini: quasi tutte le persone cercano di esercitare un minimo di influenza su ciò che li riguarderà, che siano eventi, azioni o scenari desiderati.

Per Bandura (1997) l'individuo è attivo e ha la capacità di esercitare il controllo sui processi di pensiero, sulla motivazione, sull'affettività e sull'azione e questo gli consente di essere attivo nel proprio ambiente. Secondo la teoria sociocognitiva gli individui non sono meri

organismi reattivi, plasmati dagli eventi ambientali mossi da disposizioni innate. Sono piuttosto soggetti attivi in grado di autoorganizzarsi, autoregolarsi e riflettere su sé stessi (Bandura, 1986; 1997). Il concetto di agentività umana (human agency), punto cardine dell'intera teoria social cognitiva, può essere definito come la capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti. Tale funzione umana, che riguarda sia i singoli individui sia i gruppi, operativamente si traduce nella facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi.

Per Bandura l'individuo non solo riesce a controllare i suoi processi psicologici interni, ma ha anche la capacità di agire attivamente all'interno del contesto in cui si trova. L'agentività è intesa come una funzione riguardante gli atti compiuti intenzionalmente, indipendentemente dal loro esito. È molto importante sottolineare il fatto che l'individuo può esercitare la propria influenza su tutto ciò che può controllare.

1.2 La causazione reciproca triadica.

Secondo Bandura tra l'individuo, l'ambiente e il comportamento c'è uno scambio continuo e bidirezionale. L'individuo può essere influenzato dall'ambiente e allo stesso modo, interagendo con esso, lo influenza a sua volta, per quanto siano importanti le influenze che l'individuo assorbe dall'esterno egli ha comunque la capacità di scegliere le azioni ponderate e corrispondenti alle proprie caratteristiche personali.

La teoria sociocognitiva offre una spiegazione del funzionamento psichico individuale in termini di causazione reciproca triadica (figura 1). In questa teoria l'agentività umana opera all'interno di una struttura causale interdipendente che coinvolge una causazione reciproca triadica (Bandura, 1986a)

Il modello è composto da 3 classi di fattori:

- 1 – i fattori personali interni, che sono costituiti dagli eventi cognitivi, affettivi e biologici (P)
- 2 - il comportamento (C)
- 3 – l'ambiente esterno (E)

Questo modello spiega che i fattori personali interni, il comportamento e gli eventi ambientali operano come fattori causali interagenti che si influenzano reciprocamente in modo bidirezionale. Le tre classi dei fattori causali si influenzano reciprocamente, ma questo non significa che il peso che coprono sia lo stesso, la loro influenza varia a seconda delle attività e dalle circostanze.

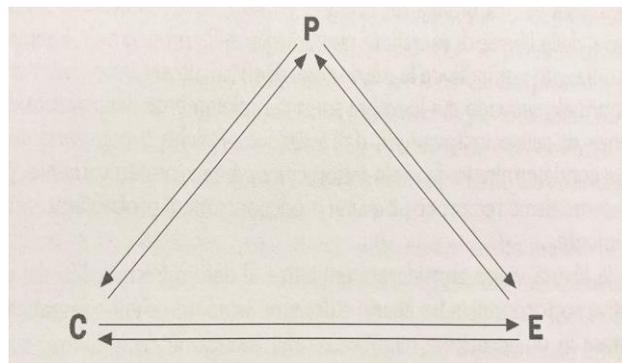


Fig. 1 Le relazioni fra le tre classi principali di cause determinanti nella causazione reciproca triadica. C rappresenta il comportamento; O, i fattori personali interni in forma di eventi cognitivi, affetti e biologici; E, l'ambiente esterno (Bandura, 1996a). (Fonte:Bandura, A. (2021) *Autoefficacia Teorie e applicazioni*, pag. 27)

Il modello di causazione reciproca triadica ci permette di avere un'idea completa degli elementi che interagiscono e che determinano il funzionamento psichico dell'individuo.

1.3 Definizione dell'autoefficacia

Nel linguaggio comune i concetti di autoefficacia e autostima vengono spesso usati intercambiabilmente, come se rappresentassero lo stesso fenomeno ma in realtà, si riferiscono

a cose completamente diverse. Il senso di autoefficacia riguarda giudizi di capacità personale mentre l'autostima riguarda giudizi di valore personale. Una persona può giudicarsi inefficace in una data attività senza per questo perdere la propria autostima.

Difatti, l'autoefficacia si riferisce alla convinzione di un individuo, circa la propria capacità di eseguire comportamenti necessari per produrre specifici risultati di prestazione (Bandura, 1977, 1986, 1997). Le convinzioni di autoefficacia influenzano il funzionamento dell'individuo e agiscono direttamente sui processi cognitivi, motivazionali e affettivi. Se gli individui non credono di poter produrre gli esiti desiderati tramite le proprie azioni, saranno poco incoraggiati ad agire di fronte alle difficoltà. Bandura ci spiega come le persone con debole senso di autoefficacia tendono ad evitare i compiti difficili che vedono come minacce personali, quando costretti ad affrontarli sono poco motivati e determinati e spesso associano il fallimento alla carenza di abilità. Al contrario, le persone con forte senso di autoefficacia affrontano i compiti difficili come occasione per mettersi alla prova, più che come pericoli da evitare; si danno obiettivi ambiziosi e si focalizzano sulle soluzioni dei problemi.

La convinzione della capacità di produrre risultati con le proprie azioni è una risorsa personale estremamente importante per gestire la propria esistenza sociale ed è uno degli aspetti principali dell'autoconoscenza. Queste convinzioni vengono costruite da quattro fonti di informazioni che verranno esposti in seguito.

1.4 Le fonti dell'autoefficacia

Le convinzioni relative alla propria efficacia vengono costruite attraverso quattro fonti principali:

1. Le esperienze comportamentali dirette di gestione efficace;

2. Le esperienze vicarie;
3. La persuasione verbale;
4. Gli stati fisiologici e affettivi.

Le esperienze comportamentali dirette di gestione efficace (padroneggiamento)

Le fonti di efficacia più importanti sono le esperienze di padroneggiamento attraverso l'azione diretta. I successi in queste esperienze, come è facile intuire, costruiscono una forte fiducia nella propria efficacia, al contrario, gli insuccessi indeboliscono questa fiducia. Ma per arrivare ad avere un'efficacia resiliente è necessario che l'individuo faccia esperienze con ostacoli da superare che richiedono un impegno perseverante per superarli.

Le difficoltà da affrontare sono utili perché insegnano che normalmente, per avere successo, bisogna continuare a impegnarsi e permettono di imparare a trasformare gli insuccessi in successi, migliorando la propria capacità di controllare eventi. Se nei momenti di difficoltà si riesce a persistere nell'azione si emerge più forti e più capaci dalle avversità.

Bandura, nel suo libro “Autoefficacia. Teoria e applicazioni” cita il lavoro di Elder e Liker (1982) i quali hanno analizzato l'impatto a lungo termine della Grande Depressione sulla vita delle donne. Fra le donne dotate di risorse adattive, quelle che durante il primo periodo di crisi avevano sofferto privazioni economiche, nel periodo successivo risultarono più sicure di sé e ricche di risorse rispetto a quelle che non avevano dovuto patire le stesse difficoltà. Ma fra le donne meno capaci di fronteggiare le avversità, quelle che avevano patito gravi stenti, negli anni successivi, dimostrarono un acume intellettuale minore e un senso di impotenza e di rassegnazione maggiore.

Bandura spiega che il padroneggiamento attraverso l'azione diretta ha un'efficacia maggiore rispetto ad altri mezzi di influenza. L'efficacia di interventi specifici di padroneggiamento attraverso azione diretta nel creare e rafforzare le convinzioni di efficacia è

stata confrontata con quella di altri mezzi di influenza, come le strategie di modellamento, la stimolazione cognitiva e l'insegnamento da parte di tutor (Bandura et al., 1977; Biran e Wilson, 1981; Feltz, Landers e Reade, 1979; Gist, 1989; Gist, Schwoerer e Rosen, 1989). È risultato che il padroneggiamento attraverso l'azione diretta produce convinzioni di efficacia più forti e generalizzate rispetto a mezzi di influenza basati soltanto su esperienze vicarie, stimolazione cognitiva o insegnamento verbale che spiegheremo dopo.

Un altro elemento importante da sottolineare è che il senso di efficacia non può essere equiparato alla prestazione. Se un individuo ottiene un buon risultato in un compito non significa che il suo senso di efficacia sia migliorato dal risultato della prestazione. Invece, quello che fa la differenza è la convinzione personale di efficacia: come la persona interpreta il proprio risultato.

Bandura specifica che un piccolo successo che dia all'individuo la convinzione di avere i requisiti per riuscire spesso permette di andare ben oltre il risultato ottenuto, raggiungerne di migliori e riuscire persino in attività o in ambienti nuovi e diversi (Bandura, 1978; Bandura et al., 1980; Williams et al., 1989). Lo stesso livello qualitativo può aumentare, lasciare inalterato o ridurre il senso di efficacia a seconda di come vengono interpretati i vari fattori personali e situazionali implicati e dal peso dato a essi (Bandura, 1982a).

Le esperienze vicarie

La seconda fonte di efficacia proviene dalle esperienze vicarie che alterano le convinzioni di efficacia attraverso la trasmissione di competenze e il confronto con le prestazioni ottenute dalle altre persone. L'esperienza vicaria è l'osservazione di performance positive compiute da modelli sociali (come genitori ed insegnanti) e da persone le cui capacità sono simili alle proprie (come il gruppo dei pari) essa può generare un forte senso di autoefficacia.

Le esperienze vicarie sono mediate dal modellamento di azione; quindi, un altro

strumento valido per promuovere il senso di efficacia è il modellamento (apprendimento osservativo). Quando vogliamo valutare una nostra prestazione cerchiamo di confrontarla con le prestazioni altrui e spesso ci paragoniamo con persone che vivono situazioni simili alle nostre, per esempio, i colleghi del lavoro, i compagni di scuola, gli avversari o altre persone che sono impegnate in attività simili alla nostra. La valutazione di autoefficacia varia notevolmente a seconda del talento delle persone scelte come termine di paragone (Bandura e Jourden, 1991; Wood, 1989).

Il fatto di rendere prestazioni migliori rispetto ai compagni, ai colleghi o agli avversari accresce le convinzioni di efficacia, mentre il fatto di essere superati da loro le riduce (Weinberg et al. 1979). L'impatto dei confronti normativi sulle autovalutazioni di efficacia è ben documentato da alcuni studi in cui i soggetti vengono indotti a credere con un'informazione falsa di collocarsi in posizione bassa o elevata rispetto alle norme di un gruppo di riferimento di status simile (Jacobs et al., 1984; Litt, 1988). Le convinzioni di efficacia crescono quando i soggetti si convincono che la loro prestazione è di livello elevato rispetto alle norme del gruppo, e diminuiscono nel caso opposto. Così, il fatto di vedere o immaginarsi persone simili che eseguono con successo una certa attività accresce la convinzione di possedere la capacità di gestire efficacemente attività paragonabili. Le persone si persuadono che, se ci riescono gli altri, anche loro possono migliorare la propria prestazione (Bandura, 1982a; Schunk, Hanson e Cox, 1987). Allo stesso modo, il fatto di vedere persone, con competenze presumibilmente simili alle proprie, fallire nonostante la profusione di impegno riduce i giudizi di autoefficacia degli osservatori e ne diminuisce l'impegno (Brown e Inouye, 1978). Più ci percepiamo simili ai modelli tanto più i loro successi e insuccessi sono persuasivi.

La persuasione verbale

La persuasione verbale si verifica quando ci troviamo in difficoltà e le persone per noi

significative esprimono fiducia nelle nostre capacità piuttosto che dubbi. La persuasione è un altro mezzo che può essere utilizzato per sostenere l'autocambiamento. Sicuramente, da sola, la persuasione verbale non può portare a aumenti durevoli del senso di efficacia, ma comunque, contribuisce a sostenerla se le valutazioni positive sono realistiche.

Bandura ci spiega che se una persona viene persuasa verbalmente di possedere le capacità necessarie per gestire efficacemente un compito avrà maggiori probabilità di impegnarsi di più e più a lungo rispetto a chi dubita di sé e si sofferma sui propri limiti quando si trova davanti a una difficoltà. Gli aumenti di autoefficacia dovuti alla persuasione spingono a impegnarsi di più per riuscire nell'attività e le convinzioni autorafforzanti promuovono lo sviluppo di abilità e senso di efficacia personale. L'attribuzione persuasoria di efficacia, quindi, ha il suo impatto maggiore con persone che hanno già qualche motivo per credere di poter produrre effetti con le proprie azioni (Chambliss e Murray, 1979a; 1979b).

Gli stati fisiologici e affettivi

Gli stati fisiologici e affettivi possono avere degli effetti generalizzati sulle convinzioni di efficacia personale ed è per questo che la quarta fonte di efficacia proviene da questi due stati. Le persone giudicano la loro efficacia basandosi anche sulle informazioni somatiche che provengono dagli stati fisiologici ed emotivi. L'attivazione degli stati fisiologici nelle situazioni stressanti o impegnative viene spesso interpretata come un segno di vulnerabilità e disfunzione, anche perché uno stato eccessivo di attivazione può peggiorare la prestazione. Tendenzialmente le persone credono di poter eseguire prestazioni migliori quando non sono tese.

Le persone possono avere una maggiore o minore propensione a indugiare sugli stati e le relazioni del proprio corpo. Alcuni si concentrano facilmente su sé stessi e sulle proprie sensazioni, altri sono più orientati verso l'esterno (Carver e Scheier, 1981; Duval e Wicklund, 1972). Un elemento che aumenta la salienza degli indicatori somatici di efficacia è l'attenzione.

L'Attenzione ha una capacità piuttosto limitata: si può prestare attenzione contemporaneamente a poche cose (Kahneman, 1973).

Quando ci troviamo davanti ad un'attività che ci procura stress, ansia o preoccupazione, anziché concentrarci sull'attività da svolgere cerchiamo di capire cosa ci sta succedendo dentro; in questa situazione la nostra attenzione si indirizzerà alle manifestazioni emotive e fisiologiche (sudore delle mani, l'accelerazione cardiaca, ecc.) invece che allo svolgimento dell'attività. Avendo noi focalizzato l'attenzione sulle manifestazioni fisiologiche ed emotive, piuttosto che sull'attività da svolgere, rischiamo di mal interpretare il risultato finale e possiamo attribuire a noi stessi una mancanza di capacità. Quando la nostra attenzione viene attirata da ciò che accade nell'ambiente non possiamo concentrarci su ciò che accade dentro di noi. Quindi, nelle situazioni di forte pressione, quanto meno le persone si concentrano sulle attività e gli eventi che accadono attorno, tanto più focalizzano l'attenzione su di sé e notano i loro stati corporei e le loro reazioni spiacevoli (Pennebaker e Lighthner, 1980). L'umore rappresenta una fonte ulteriore di informazioni affettive per la formulazione dei giudizi di efficacia personale. L'umore può condizionare l'attenzione e influire sul modo in cui gli eventi vengono interpretati, organizzati cognitivamente e recuperati dalla memoria (Bower, 1981: 1983; Eich 1995; Isen, 1987). Bandura consiglia di trattare le reazioni emotive ai pericoli soggettivi con la proposta di esperienze di coping, che aumentano la convinzione di poter fronteggiare efficacemente la situazione temuta e si producono miglioramenti corrispondenti al livello della prestazione (Bandura, 1988c).

Un forte senso di autoefficacia comporta molteplici bonifici personali, ma tutto ciò non avviene per miracolo. Non basterà pronunciare a sé stessi una frase, per crederci veramente e il semplice fatto di dichiarare la propria capacità non sarà sufficiente a convincersene nella buona riuscita delle proprie azioni. Le convinzioni di efficacia sono il prodotto dell'elaborazione cognitiva di diverse fonti di informazione acquisite attraverso l'azione, l'apprendimento

osservato, la persuasione e l'interpretazione dei propri stati e processi fisiologici. Una volta formati, esse contribuiscono a determinare la qualità del funzionamento umano in diversi modi, attivando i processi cognitivi, motivazionali, affettivi e decisionali attraverso cui si realizzano le azioni.

CAPITOLO 2

Le relazioni familiari in adolescenza

2.1 Il ruolo della famiglia in adolescenza

La famiglia rappresenta il primo gruppo sociale a cui le persone appartengono, ove i membri si condizionano a vicenda, e sperimentano un destino comune, ovvero, ciò che succede ad uno di essi provoca conseguenze su tutti gli altri a livello cognitivo, affettivo e comportamentale (Prati e Rubini. 2012)¹. Per tanti, i processi d'influenza tra gli attori del gruppo familiare possono spiegare cambiamenti ed esiti di questa relazione fondamentale per i genitori così come per i figli. La famiglia ha un ruolo centrale e critico per il raggiungimento del benessere dell'adolescente e Kurt Lewin, già nel 1948, aveva sottolineato l'importanza di studiare relazioni significative come quelle familiari, ponendo l'attenzione sull'interdipendenza tra le caratteristiche delle persone che le compongono. Le relazioni e le interazioni tra i membri della famiglia hanno un ruolo fondamentale nel promuovere lo sviluppo affettivo e cognitivo dell'individuo. L'importanza delle relazioni familiari nello sviluppo delle persone, e in particolare degli adolescenti, è stata oggetto di studio in psicologia.

Per l'individuo la famiglia funge da luogo dove si apprendono gli atteggiamenti, i comportamenti, le credenze, i valori, i modelli, le norme, ecc. e, attraverso le relazioni tra i suoi membri, vengono sviluppati numerosi processi psicologici e psicosociali come l'acquisizione dell'autonomia, gli stili di comunicazione, la gestione del conflitto intrafamiliare eccetera. Il rapporto tra genitori e figli viene definito da Bruna Zani come "...un lungo processo di negoziazione" (A. Palmonari, pag.187)

L'adolescenza dei figli è uno degli eventi più critici e particolari di una famiglia che si

trova a dover armonizzare due movimenti antagonisti, che si presentano con forte intensità: la tendenza del sistema all'unità e al mantenimento dei legami affettivi e del senso di appartenenza da un lato, la spinta alla differenziazione e all'autonomia dei singoli membri dall'altro, adeguando a questo fine i tipi di legami che uniscono (Carrà e Marta 1995)

Il processo di separazione coinvolge sia i figli che i genitori ed è un processo intenso per tutti e due le parti che devono elaborare e accettare l'inevitabile distacco che si deve creare tra di loro.

I genitori, in particolare, hanno il compito di accettare che i figli non sono più piccoli, che stanno diventando adulti e che si devono “separare” da loro e li devono aiutare nel loro processo di emancipazione. Il processo di “separazione” dai figli adolescenti è difficile perché “si è pronti per la vita adulta circa due anni più tardi più tardi rispetto a quanto chiedono gli adolescenti e circa due anni prima di quanto i genitori vogliono ammettere” (Cicognani e Zani 2003)

2.2 Le dinamiche relazionali genitori e figli in adolescenza

La qualità delle relazioni familiari è importante nel determinare come gli adolescenti affrontano il periodo di transizione dall'infanzia all'età adulta. Queste relazioni andranno a influenzare le modalità con cui i giovani affronteranno i compiti dell'adolescenza, la misura in cui si troveranno coinvolti nei problemi comportamentali di questo periodo e l'abilità di stabilire relazioni intime significative e durature. Il ruolo dei genitori con i figli adolescenti è fondamentale nel vissuto di questi ultimi, perché i genitori devono bilanciare sia la dipendenza, ancora presente per certi aspetti, sia un'autonomia tipica della condizione adolescenziale: Scabini (1995) definisce l'atteggiamento dei genitori una “protezione flessibile”. Numerose evidenze empiriche hanno confermato che i processi che caratterizzano le relazioni familiari

non sono dovuti unicamente all'influenza dei genitori sui figli. Inizialmente gli studiosi avevano considerato nella spiegazione degli esiti evolutivi dei figli in modo unidirezionale lo stile educativo parentale. Diana Baumring (1978), una psicologa sociale nordamericana, ha individuato due dimensioni fondamentali del comportamento genitoriale: *demandingness* (la misura in cui il genitore si aspetta comportamenti maturi e responsabili dal figlio) e la *responsiveness* (la misura in cui il genitore risponde ai bisogni del figlio supportandolo). A queste dimensioni se ne erano aggiunte altre, specifiche per i genitori di adolescenti, tra cui il *psychological autonomy granting* (la misura in cui i genitori incoraggiano attivamente l'espressione individuale dell'adolescente e la presa di decisioni). Considerando i diversi livelli di *demandingness* e *responsiveness* Maccoby e Martin (1983) hanno stabilito una categorizzazione di quattro stili differenti:

- autorevole: quando il genitore ha alti livelli in entrambe le dimensioni;
- autoritario: alti livelli di *demandingness* e bassi livelli di *responsiveness*;
- indulgente: alti livelli di *responsiveness* e bassi livelli di *demandingness*;
- indifferente: bassi livelli in entrambe le dimensioni.

I quattro stili educativi sono risultati associati a esiti differenti nello sviluppo psicosociale dell'adolescente. I figli di genitori autorevoli risultano coerentemente più competenti a livello psicosociale, più responsabili, sicuri di sé, adattivi, creativi, curiosi, con migliori abilità sociali, e hanno più successo a scuola rispetto ai coetanei con genitori che adottano stili diversi. Inoltre godono di maggior benessere e salute mentale. Questi genitori hanno atteggiamenti responsabili nei confronti dei figli ed esercitano consapevolmente una funzione di sostegno e guida nella loro educazione. Si mostrano sensibili ai loro bisogni: sanno riconoscere le loro capacità e rivolgono a loro richieste appropriate e ragionevoli. I figli dei genitori autorevoli sviluppano il senso critico e la capacità di autocontrollo che gli permette di sviluppare comportamenti adeguati alle situazioni in cui si trovano.

I figli di genitori autoritari sono più dipendenti, passivi, meno competenti a livello sociale, più insicuri e meno curiosi perché i loro genitori tendono a controllare e modellare i figli sulla base di un proprio ideale, esprimendo continuamente giudizi valutativi sui loro comportamenti ed atteggiamenti, imponendo loro una condotta standard, spesso considerata l'unica positiva. Per i genitori autoritari l'obbedienza all'autorità è una virtù che cercano di radicare nei figli ricorrendo anche a interventi punitivi. Non è difficile comprendere come i figli dei genitori autoritari tendono a essere egocentrici, ad avere una bassa stima di sé, un atteggiamento negativo verso il mondo, comportamenti che possono portare a problemi di adattamento o a comportamenti devianti reattivi.

I figli di genitori indulgenti sono più immaturi, irresponsabili, conformisti e meno adatti ad assumere posizioni di leadership questo perché i genitori accettano i desideri dei figli anche se questi sono privi di senso. Tendono a non esigono comportamenti corretti e responsabili in famiglia lasciando che i figli facciano da soli le proprie scelte evitando di controllarli e non gli spingono a obbedire a standard definiti e non esercitano nei loro confronti il potere di cui dispongono.

I figli di genitori indifferenti sono spesso impulsivi e con maggiore probabilità si lasciano coinvolgere in comportamenti a rischio (Cicognani, Baldazzie Cerchierini 2005]. Questi genitori vengono percepiti dai figli come distanti e non capaci ai garantire loro alcun sostegno.

Anche se ci sono eccezioni a questo quadro generale, il dato secondo cui lo stile autorevole è associato a esiti migliori è stato confermato da numerosissime ricerche in culture, gruppi etnici, classi sociali, strutture familiari differenti: le evidenze sono talmente convincenti che secondo alcuni autori (Steinberg 2002) non ha più senso porsi la domanda su quale stile educativo sia migliore. Altri autori, contrariamente a questa impostazione unidirezionale, hanno evidenziato il ruolo attivo degli adolescenti nelle dinamiche familiari.

Harris (1995) ha suggerito che gli effetti del comportamento dei genitori sui figli possono

essere spiegati utilizzando la direzione opposta di causalità. Secondo l'autrice potrebbero essere gli adolescenti adattati positivamente al proprio contesto a suscitare un clima familiare più caloroso. Un assunto centrale della sua teoria, denominata teoria della socializzazione di gruppo (Group Socialization Theory) è che la socializzazione è una forma di apprendimento che dipende dal contesto. In questo senso, i figli imparano, da un lato, come comportarsi a casa in presenza dei genitori e, dall'altro, come agire al di fuori dell'ambiente domestico senza la presenza dei genitori. La Group Socialization Theory (Harris 1938) è una teoria dello sviluppo della personalità che propone che i bambini siano principalmente socializzati dai loro coetanei e che le influenze di genitori e insegnanti siano filtrate attraverso i gruppi di coetanei dei bambini. Secondo questa teoria, i bambini cercano di essere come i loro coetanei piuttosto che come i loro genitori. Secondo l'autrice, rispetto alle relazioni diadiche con i genitori, le relazioni con i gruppi dei pari nulla trasmissiono della cultura e nelle modificazioni delle caratteristiche di personalità degli adolescenti, hanno maggiore importanza. Altri autori si sono soffermati sull'influenza dei figli sui genitori. Kerr, Stattin e Pakalniskiene (2008) hanno dimostrato che il controllo esercitato dai genitori sui figli risulta largamente influenzato da quanto i secondi sono disponibili alla comunicazione e al dialogo con i genitori. Pertanto le reazioni dei genitori che influenzano gli adolescenti sono determinate a loro volta da valutazioni e comportamenti che i figli mettono in atto verso i genitori. Sulla stessa linea, Persson, Kerr e Stattin (2007) hanno messo in luce il ruolo degli adolescenti nella costruzione del clima familiare, esaminando il grado di apertura alla comunicazione in famiglia ed il rispetto per le regole familiari. Altri studi, invece, hanno concettualizzato la famiglia come piccolo gruppo caratterizzato da una specifica storia passata e da aspettative di vita futura, capace di cambiamento e adattamento attivo in relazione a stimoli provenienti sia dal contesto sociale che dai propri membri in termini olistici. Essere parte di un gruppo come quello familiare implica che chi ne fa parte riceva un'influenza dagli altri membri, senza necessariamente essere l'attore o il ricevente principale. (Prati, Rubini

2012). I modelli di causalità circolare considerano il gruppo famiglia come un sistema in cui cause ed effetti dei comportamenti di genitori ed adolescenti non sono da considerarsi come fattori isolati ma causalmente reciproci ed interconnessi (Patterson, 1982). I modelli di co-evoluzione e adattamento reciproco suggeriscono, inoltre, che la causalità non è da ricercare nella relazione tra genitori e adolescenti, come singoli individui ma nel gruppo famiglia da essi composto e nel modo in cui si intersecano bisogni e caratteristiche che lo rappresentano (Thomas, Chess e Birch, 1977).

Secondo l'approccio relazionale-simbolico alla famiglia (Scabini, 1995), questo gruppo può essere concettualizzato come un micro-sistema sociale in evoluzione, con caratteristiche proprie non ricavabili dalla somma delle sue componenti.

2.3 Passaggio dall'adolescenza alla vita adulta

Fino a pochi anni fa, il passaggio dall'adolescenza alla vita adulta avveniva attraverso diversi riti come: la fine degli studi e l'inserimento nel mondo del lavoro, la gravidanza per le femmine e il servizio militare per gli uomini. Questi riti avevano un significato particolare perché segnavano il corpo e l'anima dell'individuo e comunicavano alla società appartenente che si era diventati adulti. Nella società attuale a questi riti di iniziazione non viene attribuito lo stesso valore e il passaggio dall'adolescenza alla vita adulta avviene per lo più in famiglia. Alcuni compiti evolutivi significativi dell'adolescente sono il raggiungimento di una propria identità adulta, l'acquisizione dell'indipendenza, l'autonomia affettiva.

L'acquisizione dell'identità è un elemento importante nello sviluppo dell'adolescente. Questo processo permette di dare una particolare definizione di sé in termini di personalità, valori, preferenze, motivazioni, convinzioni e credenze rispetto a sé, il mondo che lo circonda,

le altre persone con le quali entra in relazione. Il processo è ricco di ostacoli e difficoltà e per questo l'adolescente ha necessità di essere supportato ed accompagnato. La formazione dell'identità è un processo esaltante ma anche doloroso (Erikson parla esplicitamente di “crisi”) perché il soggetto che vi è impegnato deve scegliere una prospettiva di sviluppo, rinunciando ad altre che sente altrettanto gratificanti (Palmonari, Pombeni e Kirchler 1992)

L'acquisizione dell'indipendenza è un processo lungo e graduale che attualmente non è caratterizzato, come succedeva in passato, dall'“uscita da casa” delle giovani generazioni: di fatto la conquista e la realizzazione dell'autonomia dalla famiglia da parte dell'adolescente hanno luogo nella famiglia, ambito in cui i giovani rimangono sempre più a lungo per svariati motivi (Buzzi, Cavalli di Lillo 2007)

Come sostengono Coleman e Hendry (1990) l'indipendenza non significa andarsene da casa, ma libertà affettiva di instaurare nuove relazioni (sia amicali, sia sessuali), libertà personale di assumersi la responsabilità di sé stessi in ambiti quali l'istituzione, il lavoro, le opinioni politiche, la scelta della carriera futura. Per quanto riguarda l'autonomia affettiva, la presenza di un partner (o anche la semplice infatuazione) porta cambiamenti radicali nella rete di relazione in cui è coinvolto l'adolescente (Lo Coco e Pace 2009). Le prime esperienze sentimentali e amorose degli adolescenti sono molto importanti e in questo caso il ruolo dei genitori è cruciale poiché loro devono imparare ad accettare una minor vicinanza emotiva da parte dei figli, i quali dovranno sviluppare adeguate relazioni esterne alla famiglia.

2.4 Il coinvolgimento della famiglia nei rischi in adolescenza

Con “comportamento a rischio” oggi si intendono tutte le condotte che possono, in modo diretto o indiretto, mettere in pericolo la salute e il benessere fisico e psicologico degli individui,

sia nel presente che nel futuro (Cattelino, Bonino, 2021). Alcuni di questi comportamenti sono: l'assunzione di sostanze psicoattive, i comportamenti aggressivi, devianti o illeciti, il comportamento sessuale precoce e non protetto, la guida pericolosa, il gioco d'azzardo, i disturbi alimentari. Questi comportamenti generalmente compaiono durante l'adolescenza e purtroppo possono stabilirsi come stili di vita e possono compromettere la salute e il benessere dell'individuo. Gli studiosi classificano 2 tipi di rischi: esternalizzati e internalizzati. Nel campo della psichiatria e della psicologia infantile la distinzione tra disturbi di esternalizzazione e di internalizzazione è stata introdotta Achenbach (1978).

I rischi esternalizzati comprendono un insieme di problemi di comportamento che l'individuo agisce sull'ambiente esterno. In letteratura, questi disturbi sono identificati nei comportamenti antisociali, distruttivi, iperattivi e aggressivi. Invece quelli internalizzati si riferiscono maggiormente alla sfera affettiva, quelli legati ai vissuti, rivolti al proprio mondo psicologico interno come il ritiro sociale, ansia, inibizione e depressione.

Questa distinzione ha un valore teorico perché nella pratica nell'individuo si possono presentare contemporaneamente i due tipi di comportamento, per esempio, persone con problemi di comportamento di esternalizzazione possono anche presentare sofferenze legate all'internalizzazione.

Una transizione di successo dalla fanciullezza all'età adulta può realizzarsi solo con il sostegno e la guida attenta dei genitori. La famiglia ha un ruolo importante nell'influenzare lo sviluppo dei suoi membri e, in particolare, nel favorire, o al contrario ostacolare la crescita dei figli. Winnicott, sosteneva che la presenza dei genitori sufficientemente buoni è condizione essenziale per il buon esito dello sviluppo dei figli. Esistono alcune dimensioni del funzionamento familiare che possono limitare il coinvolgimento dei figli nei rischi adolescenziali e in questo paragrafo ne verranno analizzati alcuni come: il sostegno, la comunicazione, il controllo, il modello offerto.

I genitori possono dare il loro contributo nell'adattamento psicosociale dei figli e uno dei più importanti è il sostegno che forniscono agli adolescenti. Se il livello di sostegno genitoriale è buono questo permetterà all'adolescente di rivolgersi con sicurezza verso il mondo esterno e esplorando nuovi ruoli e aspetti di sé, sapendo di poter contare sulla presenza affettiva stabile dei genitori. È molto importante per un adolescente percepire il sostegno dei genitori perché questo gli permette di affrontare con una maggior tranquillità i nuovi vissuti legati alla sua fase di sviluppo che sta attraversando. Sapere di poter raccontare liberamente in casa quello che succede fuori, sentirsi accettato e compreso, e quando necessario, essere incoraggiato dai propri genitori fa la differenza nel vivere questa fase, a volte turbolenta, dello sviluppo.

L'apertura alla comunicazione è un elemento importante per un buon adattamento psicosociale degli adolescenti, e alcuni studi hanno mostrato come la comunicazione aperta fra genitori e figli sia in grado di limitare il coinvolgimento in diversi tipi di comportamenti a rischio (Bonino et al., 2007), in particolare nei comportamenti devianti (Loeber et al., 1998a, 1998b; Cattelino, Bonino 1999), oltre che di ridurre la probabilità di sperimentare sentimenti di malessere (Cattelino et al., 2001, 2004). Il sostegno offerto dai genitori favorisce lo sviluppo di abilità sociali e riduce la probabilità di coinvolgimento in condotte a rischio in tutte le fasce d'età (Caprara, Scabini, 2000).

Un'altra dimensione del funzionamento familiare in grado di limitare il coinvolgimento nel rischio è costituita dal controllo genitoriale. Avere un'apertura nella comunicazione con i figli, sostenerli e accettarli non esclude il compito genitoriale di controllare e supervisionare il loro comportamento. Gli adolescenti, soprattutto i più giovani, hanno bisogno di avere delle indicazioni normative chiare, non essendo ancora in grado di regolare in modo completamente autonomo le proprie condotte. Gli studi sull'argomento ci spiegano come la presenza di regole di cui i genitori esigono il rispetto sia legata a un minor coinvolgimento in diversi tipi di comportamenti a rischio (Foxcroft, Lowe, 1995; Josser et al., 1995; Cattelino, Bonino, 1999;

Bonino et al., 2007). Dopo aver spiegato l'importanza del controllo genitoriale, diventa necessario sottolineare il fatto che l'obiettivo del controllo genitoriale dovrebbe essere aiutare i figli a passare da un sistema di eteroregolazione a uno di autoregolazione. Questo significa che i genitori dovrebbero essere abili ad adeguare il livello di controllo sui comportamenti dei figli al loro crescente grado di maturità, riducendolo man mano che essi si avvicinano all'età adulta (Loeber et al., 2000).

Quando si parla delle dinamiche familiari dobbiamo sottolineare il ruolo attivo che svolgono tutti i membri che la compongono e difatti gli adolescenti svolgono un ruolo attivo nel tracciare il proprio percorso di sviluppo e nei confronti dei genitori possono scegliere cosa raccontare e cosa tener nascosto, ampliando o riducendo le loro possibilità di controllo. Viano e collaboratori (2009) suggeriscono che l'effetto protettivo del controllo genitoriale sul coinvolgimento nel rischio degli adolescenti sia mediato proprio dall'apertura al dialogo dei figli. Quindi, è importante che i genitori riescano a coltivare un clima familiare caratterizzato da calore affettivo, disponibilità all'ascolto e al dialogo, perché questo favorisce una maggiore possibilità di conoscenza e controllo dei loro comportamenti.

Si crede che in adolescenza i modelli di comportamento che influenzano i percorsi di sviluppo di ragazzi e ragazze siano quelli offerti dagli amici ma molti studi mostrano che anche il modello e le opinioni dei genitori in riferimento a particolari condotte possono rappresentare dei fattori di rischio o di protezione rispetto al coinvolgimento degli adolescenti nei comportamenti a rischio (Bonino et al., 2007). L'influenza del modello genitoriale, anche se più moderata rispetto a quella esercitata dal modello degli amici, aumenta comunque la probabilità che anche i figli esercitino determinate condotte. I genitori forniscono un modello di condotta ai figli sia per i comportamenti che adottano sia per le opinioni che esprimono. Nell'influenzare il coinvolgimento nei comportamenti a rischio gioca un ruolo importante la disapprovazione esplicita e chiara da parte dei genitori di tali condotte (Bonino et al., 2007).

TERZO CAPITOLO

Autoefficacia genitoriale con i figli adolescenti

La genitorialità è un'esperienza unica e sorprendente che richiede, nella maggior parte dei casi, un grande impegno fisico, mentale ed emotivo nei confronti dei figli. Il modo di essere genitore è del tutto personale in quanto dipende da diversi fattori che influenzano tale esperienza. La funzione genitoriale passa attraverso la storia personale: il rapporto che si ha con il proprio genitore e lo stile genitoriale da lui adottato; il genitore che si vorrebbe essere: lo stile genitoriale che si vorrebbe applicare nella crescita dei figli; il contesto socioculturale in cui si vive che può essere di supporto e aiuto oppure può essere anche una fonte di stress; le caratteristiche particolari dei figli che, come tutte le altre fonti, andranno a influenzare il ruolo genitoriale. Il ruolo del genitore consiste nel prendersi cura dei figli, nell'essere disponibili, nel dare sostegno ed essere pronti a rispondere quando chiamati in causa intervenendo attivamente solo quando necessario.

La realizzazione di tutto questo richiede delle doti di consapevolezza e di flessibilità particolari e, secondo Bowlby (1988), la caratteristica più importante dell'essere genitori è quella di fornire una 'base sicura' da cui il bambino o l'adolescente possa partire per affacciarsi sul mondo esterno e a cui possa ritornare, sapendo per certo che sarà nutrito sul piano fisico ed emotivo, confortato se triste, rassicurato se spaventato. Molti genitori riescono, attraverso strategie differenti, ad acquisire conoscenze e abilità sufficienti a guidare adeguatamente i figli nelle varie fasi dello sviluppo, senza che si verifichino problemi seri. Bandura (2000) sostiene che può trattarsi di una dura prova per chi invece non è adeguatamente preparato ad assumere il ruolo di genitore perché nell'infanzia non ha avuto modelli genitoriali efficaci e perché ha un senso di efficacia incerto per quanto riguarda la gestione delle richieste familiari.

3.1 Definizione dell'autoefficacia genitoriale

L'autoefficacia genitoriale è una componente dell'autoefficacia generale, delineata nella Teoria socio-cognitiva di Bandura (1977). Il costrutto dell'autoefficacia si basa sulle teorie dell'agire umano, per cui le persone intraprendono azioni per influenzare il loro ambiente in base al loro livello di fiducia nella loro capacità di eseguire queste azioni in modo efficace (Bandura, 2006, 2008). Pertanto, più le persone credono di avere la capacità di ottenere un risultato desiderato, più è probabile che agiscano. L'autoefficacia genitoriale è un prodotto dell'interazione tra la conoscenza da parte di un genitore dei comportamenti necessari per allevare i bambini in modo efficace, il suo livello di fiducia nella propria capacità di eseguire questi comportamenti e la sua convinzione che l'esecuzione di questi comportamenti si tradurrà in risultati positivi per il proprio figlio (Bandura, 1997; Coleman & Karraker, 1998). Secondo la teoria dell'autoefficacia, lo sforzo e il tempo che un genitore investe nello svolgimento delle sue funzioni genitoriali dipendono dal proprio livello di autoefficacia. Di fronte alle avversità, quindi, è molto più probabile che un genitore con un alto livello di autoefficacia genitoriale persista fino al raggiungimento dell'obiettivo, convalidando il proprio livello di autoefficacia elevato; mentre è più probabile che un genitore con un basso livello di autoefficacia genitoriale rinunci a raggiungere l'obiettivo, confermando così il suo basso livello di autoefficacia (Ardelt & Eccles, 2001)

3.2 Il senso di efficacia genitoriale

Un elemento importante della funzione del genitore è il senso di efficacia genitoriale, il

quale riesce a guidare il comportamento di chi assume questo ruolo. Nella crescita dei figli è importante avere una base di conoscenza dei comportamenti necessari per allevare i figli in modo efficace, avere la convinzione che mettere in atto questi comportamenti porterà a risultati positivi nella crescita del proprio figlio, riuscire a creare un ambiente che permetta di svolgere al meglio il proprio ruolo, avere fiducia nelle proprie capacità e non arrendersi davanti alle difficoltà che presenta la crescita dei figli. L'insieme di questi elementi serve ad accrescere il proprio livello di autoefficacia genitoriale e permette di sentirsi in sintonia con il vissuto del momento e quindi a vivere a pieno l'esperienza.

In seguito, vengono riportati i dati di alcuni studi che dimostrano quanto sia importante il senso di efficacia genitoriale nella crescita dei figli.

Uno studio longitudinale di Olioiff e Aboud (1991) conferma che un forte senso di efficacia genitoriale svolge una funzione protettiva rispetto alla depressione post-partum. Un senso di efficacia genitoriale ridotto favorisce la depressione anche nelle madri di bambini in età dei primi passi (Gross et al., 1994). La difficoltà temperamentale di questi bambini ha un effetto negativo debole ma significativo sulle convinzioni di efficacia genitoriale materne.

Un senso di efficacia ridotto per l'allevamento dei figli contribuisce alla cronicità della depressione materna. Gli episodi ricorrenti di depressione possono indebolire l'attaccamento materno e deteriorare la qualità delle cure offerte ai figli. Nella madre, lo stato di depressione è spesso associato a mancanza di decisione, insensibilità, incapacità di dare regole e reattività negativa (Gelfand e Teti, 1990). Tuttavia, l'osservazione delle interazioni fra le madri clinicamente depresse e i loro figli rivela che gli effetti negativi della depressione sulle attività di cura sono mediati dalle convinzioni di efficacia genitoriale delle madri (Teti e Gelfand, 1991). La depressione ostacola in vari ambiti la cura dei figli soltanto nella misura in cui influisce sul senso di efficacia genitoriale. Analogamente i neonati difficili e irritabili peggiorano la capacità di cura nella misura in cui influiscono sulle convinzioni di efficacia

genitoriale delle madri. Le madri fermamente convinte delle loro abilità genitoriali gestiscono i bambini con temperamento difficile in modo piuttosto adeguato anche se sono di umore depresso.

Una ricerca longitudinale condotta da Williams e colleghi ha dimostrato che il senso di efficacia genitoriale ha un ruolo chiave nell'adattamento alla genitorialità (Williams et al. 1987). Infatti, le madri che prima della nascita del loro primogenito avevano una forte convinzione delle loro capacità di cura hanno sperimentato un benessere emotivo maggiore, un attaccamento al bambino più forte e un adattamento al ruolo genitoriale migliore durante la fase immediatamente successiva al parto. Esse, inoltre, rispetto alle madri meno convinte delle proprie capacità di genitore, nel periodo in cui il figlio muoveva i primi passi hanno avuto meno conflitti inerenti al ruolo genitoriale e una relazione coniugale migliore.

3.3 Il ciclo di *feedback* dell'autoefficacia di Bandura

Diversi studi hanno mostrato associazioni tra autoefficacia genitoriale, pratiche genitoriali e comportamento dei bambini (per le rassegne, vedi Coleman & Karraker, 1998; Jones & Prinz, 2005). Altri studi hanno mostrato che esistono legami tra livelli alti di autoefficacia genitoriale, da un lato, e pratiche genitoriali “promotrici” (*promotive parenting*) dall'altro. Le pratiche genitoriali “promotrici” sono pratiche positive dei genitori che mirano a coltivare le abilità, i talenti e gli interessi dei bambini e a prevenire l'adattamento negativo (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder, & Sameroff, 1999).

Un elevato livello di autoefficacia genitoriale è stato collegato al comportamento positivo di bambini e adolescenti sia direttamente che indirettamente attraverso pratiche genitoriali (per le recensioni, vedere Coleman & Karraker, 1998; Jones & Prinz, 2005).

Concettualmente, l'autoefficacia genitoriale è stata collegata sia a pratiche genitoriali “promotrici” che al comportamento positivo del bambino (Ardelt & Eccles, 2001; Bandura, 1997; Jones & Prinz, 2005). Le associazioni tra autoefficacia genitoriale, pratiche genitoriali “promotrici” e comportamenti infantili potrebbero essere descritte come un ciclo di *feedback* (Bandura, 1986, 1997), che coinvolge processi reciproci.

Bandura (1986, 1997) propone l'idea di un ciclo di *feedback*, in cui una maggiore autoefficacia porta una persona (ad esempio, un genitore) ad impegnarsi in un comportamento positivo che produce risultati positivi nel bersaglio di tali azioni (ad esempio, un bambino), che poi portano a una maggiore efficacia nell'attore (ad esempio, il genitore).

L'autoefficacia genitoriale aumenta la genitorialità “promottrice”, che dovrebbe, a sua volta, essere collegata a comportamenti più positivi dei bambini. Se, a sua volta, i genitori valutano il comportamento del bambino più positivo come indicatore di padronanza o di successo, l'autoefficacia genitoriale dovrebbe aumentare di conseguenza (autoefficacia genitoriale - pratiche genitoriali “promotrici” - comportamenti del bambino – autoefficacia genitoriale).

Nel ciclo di *feedback* possono essere identificati tre processi separati

Il primo processo - il processo viene guidato dall'autoefficacia genitoriale – L'autoefficacia genitoriale è un antecedente dell'adattamento dei bambini, influenzandolo direttamente o indirettamente attraverso pratiche genitoriali “promotrici”. Se i genitori ritengono di essere in grado di influenzare i propri figli in modo positivo, è più probabile che utilizzino pratiche genitoriali “promotrici”, che a loro volta dovrebbero essere collegate all'adattamento positivo dei propri figli (autoefficacia genitoriale - pratiche genitoriali “promotrici” - comportamenti dei bambini; Ardel & Eccles, 2001; Bandura, 1997). Inoltre, è stato suggerito che l'autoefficacia genitoriale influenzi il comportamento dei bambini direttamente attraverso il modellamento dei ruoli, per cui i bambini adottano gli atteggiamenti

e le convinzioni dei genitori, indipendentemente dalle pratiche genitoriali, e questo a sua volta è collegato all'adattamento positivo del bambino (Ardelt & Eccles, 2001; Dumka, Gonzales, Wheeler, & Millsap, 2010; Jones & Prinz, 2005).

Un secondo processo identificato nel ciclo di *feedback* è un *processo guidato dal comportamento dei genitori*. In questo processo, le pratiche genitoriali “promotrici” predicono l'autoefficacia genitoriale essendo un riflesso dell'efficacia genitoriale. Secondo Bandura (1977), il modo più efficace per aumentare il senso di autoefficacia di una persona è l'esperienza di padronanza. In situazioni di successo, il senso di autoefficacia si rafforza e, in situazioni di fallimento, il senso di autoefficacia si indebolisce. Le pratiche “promotrici” dovrebbero quindi aumentare l'autoefficacia genitoriale, poiché è probabile che tali pratiche abbiano un effetto positivo sul comportamento del bambino (pratiche genitoriali “promotrici” - comportamenti dei bambini – autoefficacia genitoriale).

Il terzo processo nel ciclo di *feedback* è guidato dal bambino. In questo processo, il comportamento dei bambini influenza l'efficacia dei genitori (comportamenti infantili – autoefficacia genitoriale). I comportamenti positivi dei bambini dovrebbero indurre i genitori a credere in modo più positivo sulla relazione genitore-figlio, inclusa la loro capacità di influenzare il comportamento dei loro figli. Un processo guidato dal bambino è coerente sia con le idee di vecchia data sugli effetti del bambino sulla genitorialità (Bell, 1968; Maccoby & Martin, 1983) sia con le teorie più recenti sulla bidirezionalità nella relazione genitore-figlio (ad esempio, Kuczynski, 2003; Loulis & Kuc - Zynski, 1997).

Il ciclo di *feedback* indicato da Bandura è valido anche per il rapporto genitore-figlio adolescente e figlio adolescente – genitore.

3.4 Differenze tra madri e padri nelle associazioni tra autoefficacia genitoriale, pratiche genitoriali e comportamento dei bambini

Sebbene i bambini abbiano relazioni molto diverse con le loro madri e con i loro padri (Steinberg & Silk, 2002), pochi studi hanno esaminato le associazioni tra autoefficacia genitoriale, pratiche genitoriali e comportamenti dei bambini separatamente per madri e padri (Jones & Prinz, 2005). Quando sono stati effettuati confronti, i risultati hanno mostrato che i comportamenti problematici dei bambini sono legati più fortemente all'efficacia delle madri che all'efficacia dei padri (Meunier & Roskam, 2009; Murdock, 2013; Slagt et al., 2012). Una spiegazione offerta per questa differenza riguarda il livello di coinvolgimento nelle attività di educazione dei figli. Nonostante il crescente coinvolgimento paterno nella cura diretta dei bambini (Murdock, 2013), le madri riferiscono ancora di trascorrere più tempo con i loro figli rispetto ai padri (Phares, Fields e Kamboukos, 2009). Con un maggiore coinvolgimento c'è una maggiore probabilità di sperimentare diversi comportamenti del bambino e di essere in grado di valutare l'efficacia delle proprie pratiche genitoriali. Un'altra spiegazione di queste differenze potrebbe essere legata al fatto che le madri sono più sintonizzate sui segnali non verbali dei loro figli rispetto ai padri, date le differenze di genere nelle esperienze e nelle espressioni emotive (ad esempio, Brody & Hall, 2000). Quindi, l'autoefficacia delle madri potrebbe essere più fortemente influenzata dal comportamento dei bambini rispetto a quella dei padri (cioè, i processi guidati dai bambini potrebbero essere più probabili tra le madri che non tra i padri).

3.5 Cambiamenti del livello di autoefficacia genitoriale con i figli adolescenti

I genitori, durante la crescita dei figli, non hanno sempre lo stesso livello di autoefficacia. Alcuni comportamenti dei genitori che fino a una certa età funzionavano, con l'inizio della

preadolescenza sembra che non diano più risultato. Le esigenze del figlio cambiano, velocemente e inaspettatamente, e queste si riflettono nel loro modo di comportarsi e relazionarsi soprattutto con i genitori. Alcune ricerche suggeriscono che l'autoefficacia genitoriale differisce in funzione dell'età del bambino e che i genitori di adolescenti riferiscono un'autoefficacia inferiore rispetto ai genitori di bambini più piccoli (Ballenski & Cook, 1982).

Per decenni, l'autoefficacia genitoriale o convinzione dei genitori nella loro capacità di influenzare il proprio figlio in modo sano e di promozione del successo, è stata considerata un fattore chiave nella promozione di un funzionamento sano per i genitori e i loro figli.

Nelle società occidentali, l'ingresso nell'adolescenza segnala l'arrivo di molti altri cambiamenti, tra cui l'aumento dell'indipendenza dai genitori e una maggiore influenza da parte dei pari (Buchanan et al., 1990; Buchanan & Holmbeck, 1998; Hollenstein & Loughheed, 2013; Holmbeck & Hill, 1988). I tipici cambiamenti nella relazione genitore-figlio, come la comunicazione, potrebbero diminuire l'autoefficacia genitoriale.

L'autoefficacia genitoriale, come abbiamo visto, può essere influenzata da diversi fattori come i comportamenti esternalizzanti messi in atto dagli adolescenti; lo svantaggio socioeconomico o il vivere nei quartieri non sicuri possono creare difficoltà nella genitorialità (Jones & Prinz, 2005); E' stato dimostrato che i genitori con un'elevata pressione economica riferiscono PSE inferiore rispetto ai genitori con bassa pressione economica (Elder, Eccles, Ardel e Lord, 1995; Shumow e Lomax, 2002); i genitori che crescono i figli da soli (genitori singoli o genitori separati/divorziati) hanno più sfide da affrontare e questo può influenzare il loro senso di efficacia.

Infine, quando i genitori hanno già avuto figli, il compito di genitore di un'adolescente dovrebbe, in media, sembrare meno difficile. Le precedenti esperienze genitoriali offrono infatti l'opportunità di padronanza, che è il modo più efficace per aumentare l'autoefficacia di una persona (Bandura, 1977). A sostegno di questa idea, i genitori con più figli hanno dimostrato di

riportare livelli più elevati di autoefficacia genitoriale rispetto ai genitori con un solo figlio (Leahy-Warren & McCarthy, 2011; Ulfsdotter, Enebrink e Lindberg, 2014).

Conclusioni

Il presente lavoro inizia con l'analisi del ruolo attivo dell'individuo. Per Bandura “... l'uomo è un organismo ambizioso, capace di agire d'anticipo in previsione di problemi, necessità e cambiamenti, e attivo nel modellare il corso della sua vita e i sistemi sociali che organizzano, guidano e regolano le materie sociali” (Bandura, ristampa 2021, pag. 17)

La concezione di produrre risultati con le proprie azioni (l'autoefficacia) permette all'individuo di agire trasformativamente nel mondo e di contribuire attivamente e significativamente alla costruzione del proprio comportamento nel contesto dove vive. Le convinzioni vengono costruite da 4 fonti di informazioni che guidano l'autoefficacia: l'esperienza personale e vicaria, la persuasione e la presenza di stati emotivi fisiologici. Questi 4 fonti di informazione forniscono dei *feedback* all'autoefficacia che successivamente andrà a influire i processi cognitivi, motivazionali e affettivi.

Il secondo tema trattato riguarda le relazioni familiari in adolescenza. La famiglia svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'individuo e le relazioni fra i suoi membri hanno una forte influenza nel suo sviluppo affettivo e cognitivo. Dagli studi emerge che esistono principalmente quattro stili genitoriali educativi: lo stile autorevole, lo stile autoritario, lo stile indulgente e quello indifferente. Spesso la scelta dello stile non è consapevole e viene influenzata da diversi fattori che potrebbero avere origini nella storia familiare del genitore stesso, però conoscere il proprio stile educativo e le conseguenze che potrebbe portare è un passo verso la consapevolezza genitoriale. L'adolescenza si riferisce al tratto evolutivo della transizione dallo stato infantile a quello adulto e una transizione di successo può realizzarsi con il sostegno e la guida dei genitori. I genitori forniscono un modello di condotta ai figli sia per i comportamenti che adottano sia per le opinioni che esprimono e l'influenza del modello genitoriale aumenta la probabilità che i figli esercitino determinate condotte.

L'ultima parte della tesi si focalizza sull'autoefficacia genitoriale con i figli adolescenti.

L'autoefficacia genitoriale è un prodotto dell'interazione tra la conoscenza da parte di un genitore dei comportamenti necessari per allevare i bambini in modo efficace, il suo livello di fiducia nella propria capacità di eseguire questi comportamenti e la sua convinzione che l'esecuzione di questi comportamenti si tradurrà in risultati positivi per il proprio figlio. Gli studi più recenti dimostrano che i livelli di autoefficacia genitoriale, in generale, si abbassano durante l'adolescenza dei figli e principalmente sono coinvolte le madri. Questo avviene perché, anche se c'è un maggior coinvolgimento dei padri nella crescita dei figli, le madri rimangono ancora il punto di riferimento nella crescita dei figli.

Bibliografia

- Ardelt, M., & Eccles, J. (2001). *Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting practices on inner-city youth*. *Journal of Family Issues*, 22, 944–972.
- Ballenski, C. B., & Cook, A. S. (1982). *Mothers' perceptions of their competence in managing selected parenting tasks*. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 31, 489–494.
- Ballenski, C. B., & Cook, A. S. (1982). *Mothers' perceptions of their competence in managing selected parenting tasks*. *Family Relations*, 31, 489 – 494.
- Bandura A. (1978) *Reflections on Self-Efficacy*. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 1, 237-269.
- Bandura A. (1982a), *Self-efficacy mechanism in human agency*, «*American Psychologist*»), n. 37, pp. 122-147.
- Bandura A. (1988c), *Self-efficacy conception of anxiety*, «*Anxiety Research*», n. 1, pp. 77-98.
- Bandura A. e Adams N.E. (1997), *Analysis of self-efficacy theory of behavioral change* “*Cognitive Therapy and Research*” n.1, pp 287-308.
- Bandura A. e Jourdel F.J. (1991), *Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making*, «*Journal of Personality and Social Psychology*», n.60, pp. 941-951.
- Bandura A.,Adams N.E.,Hardy A.B.e Howells G.N. (1980), *Tests of the generality self-efficacy theory*,“*Cognitive Therapy and Research*», n. 4, pp. 39-66.
- Bandura A.,Adams N.E.,Hardy A.B.e Howells G.N. (1980), *Tests of the generality self-efficacy theory*,“*Cognitive Therapy and Research*», n. 4, pp. 39-66.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). *Toward a psychology of human agency*. *Perspectives on Psychological Science*.
- Bandura, A. (2008). *The reconstrual of “free will” from the agentic perspective of social cognitive theory*. In J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (Eds.), *Are we free?*, *Psychology and free will* (pp. 86–127). Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2021) *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Erickson (12° ristampa).
- Baumring, D. (1978), *Parental disciplinary patterns and social competence in children*, in “*Youth and Society*”, 9, pp. 239-276.
- Bell, R. Q. (1968). *A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization*. *Psychological Review*.
- Belsky, J. (1986). *Transition to parenthood*. *Medical Aspects of Human Sexuality*.
- Biran M. e Wilson G.T. (1981), *Treatment of phobic disorders using cognitive and exposure methods: A self-efficacy analysis*, «*Journal of Counseling and Clinical*

- Psychology», n. 49, pp. 886-899.
- Bower G.H. (1981), *Mood and memory*, «American Psychologist», n. 36, pp. 129-148.
- Bower G.H. (1983), *Affect and cognition*, «Philosophical Transactions of the Royal Society of London», Series B, n. 302, Pp. 387-402.
- Bowlby, J. (1988) *A secure base*, London, Routledge, (trad. it., Cortina, 1989).
- Brody, L., & Hall, J. (2000). *Gender, emotion, and expression*. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 338– 349). New York: Guilford Press.
- Brown I., Jr. e Inouye D.K. (1978), *Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence*, «Journal of Personality and Social Psychology», n. 36, pp. 900-908.
- Buchanan, C. M., & Holmbeck, G. N. (1998). *Measuring beliefs about adolescent personality and behavior*. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 607–627.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., Flanagan, C, Midgley, C, Feldlaufer, H., & Harold, R. D. (1990). *Parents' and teachers' beliefs about adolescents: Effects of sex and experience*. *Journal of Youth & Adolescence*, 19, 363-394.
- Buzzi, C., Cavalli, A. e de Lillo, A. (a cura di) (2007), *Rapporto giovani*. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia, Bologna, Il Mulino.
- Carrà, E. e Marta, E. (a cura di) (1995), *Relazioni familiari e adolescenza*, Milano, Angeli.
- Carver C.S. e Scheier M.F. (1981), *Attention and self-regulation: A control-theory appr to human behavior*, New York, Springer-Verlag.
- Chambliss C.A. e Murray E.J. (1979a), *Cognitive procedures for smoking reduction: Symptom attribution versus efficacy attribution*, «Cognitive Therapy and Research», n. 3, pp. 91-96
- Chambliss C.A. e Murray E.J. (1979b), *Efficacy attribution, locus of control, and weight loss*, "Cognitive Therapy and Research», n. 3, pp. 349-35.
- Cicognani, E. e Zani, B. (2003) *Genitori e adolescenti*, Roma, Carocci.
- Cicognani, E., Baldazzi, M. e Cherchierini, L. (a cura di) (2005), *Lavorare con i genitori di adolescenti. Metodi e strategie di intervento*, Roma, Carocci.
- Coleman, J.C. e Hendry, L. (1990), *The Nature of adolescence*, London, Routledge; trad.it. *La natura dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). *Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications*. *Developmental Review*, 18, 47–85.
- Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Wheeler, L. A., & Millsap, R. E. (2010). *Parenting self-efficacy and parenting practices over time in Mexican American families*. *Journal of Family Psychology*, 24, 522–531.
- Duval S. e Wicklund R. (1972), *A theory of self-awareness*, New York, Academic.
- Eich E. (1995), *Searching for mood dependent memory*, «Psychological Science», n. 6, PP. 67-75.
- Elder G.H., Jr. e Liker J.K. (1982), *Hard times in women's lives: Historical influences across forty years*, "American Journal of Sociology», n. 88, pp. 241-269.
- Elder, G. H., Eccles, L. S., Ardel, M., & Lord, S. (1995). *Inner-city parents under economic*

- pressure: Perspectives on the strategies of parenting.* Journal of Marriage and the Family, 57, 771–784.
- Feltz D.L., Landers D.M. e Rader U. (1979), *Enhancing self-efficacy in high avoidance motor.*
- Furstenberg, F. F., Eccles, J. Elder, G.H., Jr., Cook, T & Sameroff, A. (1999) *Urban families and adolescent success*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gelfand D.M. E Teti D.M. (1990) *The effects of maternal depression on children*, “Clinical Psychology Review” n.10, pp. 329 – 353.
- Gist M.E (1989), *The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers*, «Personnel Psychology», n. 42, pp. 787-805.
- Gist M.E., Schwoerer C. e Rosen B. (1989), *Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training*, «Journal of Applied Psychology», n. 74, Pp. 884-891.
- Gross, D., Conrad, B., Fogg, L., & Wothke, W. (1994). *A longitudinal model of maternal self-efficacy, depression, and difficult temperament during toddlerhood.* Research in Nursing & Health, 17(3), 207–215.
- Harris, J.R. (1995) *Where is the child's environment? A group socialization theory of development*, in “Psychological Review” 10, pp. 458-489.
- Hollenstein, T., & Loughheed, J. P. (2013). *Beyond storm and stress: Typicality, transactions, timing, and temperament to account for adolescent change.* American Psychologist, 68, 444–454.
- Holmbeck, G. N., & Hill, J. P. (1988). *Storm and stress beliefs about adolescence: Prevalence, self-reported antecedents, and effects of an undergraduate course.* Journal of Youth and Adolescence, 17, 285–306.
- Isen A. M. (1987), *Positive affect, cognitive processes, and social behavior.* In L. Berkowitz (a cura di), *Advances in experimental social psychology*, vol. 20, New York, Academic.
- Jacobs B., Prentice-Dunn S. e Rogers R.W. (1984), *Understanding persistence: An interface of control theory and self-efficacy theory*, «Basic and Applied Social Psychology», n. 5, pp. 333-347.
- Jacobs B., Prentice-Dunn S. e Rogers R.W. (1984), *Understanding persistence: An interface of control theory and self-efficacy theory*, «Basic and Applied Social Psychology», n. 5, pp. 333-347.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). *Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review.* Clinical Psychology Review, 25, 341–363
- Kahneman, E. (1973) *Attention and effort*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice – Hall.
- Khahneman E. (1973), *Attention and effort*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall. tasks: A comparison of modeling techniques, «Journal of Sport Psychology», n. 1, PP.
- Kuczynski, L. (2003). *Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent–child relations.* In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent–child relations*
- Leahy-Warren, P., & McCarthy, G. (2011). *Maternal parental self-efficacy in the postpartum period.* Midwifery, 27, 802–810
- Litt, M. D. (1988). *Self-efficacy and perceived control: Cognitive mediators of pain*

- tolerance. Journal of Personality and Social Psychology*, 54 149–160.
- Lo Coco, A. e Pace, U. (2009) *L'autonomia emotiva in adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Loulis, S., & Kuczynski, L. (1997). *Beyond one hand clapping: Seeing bidirectionality in parent–child relations*. *Journal of Social and Personal Relationships*,
- M.D. (1988), *Self-efficacy and perceived control: Cognitive mediators of pain tolerance*, «*Journal of Personality and Social Psychology*», n. 54, pp. 149-160.
- Maccoby, E. e Martin, J. (1983), *Socialisation in the context of the family: Parent – child interaction*, in E.M. Hetherington e P.H. Mussen (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, IV ed., vol. 4, New York, Wiley, pp. 1 – 101.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent–child interaction*. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1–101). New York: Wiley.
- Meunier, J.-C., & Roskam, I. (2009). *Self-efficacy beliefs amongst parents of young children: Validation of a self-report measure*. *Journal of Child and Family Studies*, 18(5), 495–511
- Murdock, K. W. (2013). *An examination of parental self-efficacy among mothers and fathers*. *Psychology of Men & Masculinity*, 14, 314–323.
- Oloff, M., & Aboud, F. E. (1991). *Predicting postpartum dysphoria in primiparous mothers: Roles of perceived parenting self-efficacy and self-esteem*. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 5(1), 3–14
- Palmonari, A., Pombeni, M.L. e Kirchler, E. (1992) *Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes*, in “*European Review of Social Psychology*”, 3, pp.285-308.
- Pennebaker J.W. e Lightner M. (1980), *Competition of internal and external information in an exercise setting*, "Journal of Personality and Social Psychology», n. 39, Pp. 165-174
- Phares, V., Fields, S., & Kamboukos, D. (2009). *Fathers' and mothers' involvement with their adolescents*. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 1–9.
- Prati, F, Rubini, M. (2012) *Le relazioni familiari nell'adolescenza dei figli: processi d'influenza intergenerazionali e di gruppo* Psicologia Sociale.
- Scarabini, E (1995), *Psicologia sociale della famiglia*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Schunk D. H. and Zimmerman B. J., (2007) “*Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling*,” *Reading and Writing Quarterly*, vol. 23, no. 1, pp. 7–25
- Schunk D.H, Hanson A.R. e Cox P.D. (1987), *Peer-model attributes and children's achievement behaviors*, «*Journal of Educational Psychology*», n. 79, pp. 54-61
- Shumow, L., & Lomax, R. (2002). *Parental efficacy: Predictor of parent behavior and adolescent outcomes*. *Parenting: Science and Practice*, 2, 127–150.
- Slagt, M., Dekovic', M., de Haan, A. D., van den Akker, A. L., & Prinzie, P. (2012). *Longitudinal associations between mothers' and fathers' sense of competence and children's externalizing problems: The mediating role of parenting*. *Developmental Psychology*, 48, 1554–1562
- Steinberg, L. (a cura di) (2002) *Adolescence*, VI ed., New York, McGraw-Hill.

- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). *Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy*. *Child Development*, 62(5), 918–929.
- Ulfsdotter, M., Enebrink, P., & Lindberg, L. (2014). *Effectiveness of a universal health-promoting parenting program: A randomized waitlist- controlled trial of All Children in Focus*. *BMC Public Health*, 14, 1083
- Weinberg R.S., Gould D. e Jackson A. (1979), *Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory*, «*Journal of Sport Psychology*», n. 1, pp. 320-331.
- Williams S.L. (1987), *On anxiety, and phobia*, “*Jornal of Anxiety Disorders*” n.1, pp. 161 - 180
- Williams S.L. e Zane G. (1989), *Guided mastery and stimulus exposure treatments for severe performance anxiety in agoraphobics*, «*Behaviour Research Therapy*», n. 27, pp. 238-245
- Wood J.V. (1989), *Theory and research concerning social comparisons of personal attributes*, «*Psychological Bulletin*», n. 106, pp. 231-248.
- Zani, B. (2011) *Psicologia dell'adolescenza* Mulino, Bologna. Terza edizione.