



# Gli esordi della competenza emotiva

Strumenti di studio e di valutazione

a cura di  
Emma Baumgartner

introduzione di Susanne A. Denham

## PREFAZIONE

*di Emma Baumgartner*

Essere accettati dai compagni rappresenta uno dei compiti di sviluppo più importanti dell'età prescolare, il cui successo è determinato da numerosi fattori quali l'abilità di soluzione di problemi cognitivi e sociali, la capacità di comprendere e regolare le emozioni, la prosocialità.

I bambini benvenuti dai compagni riescono meglio a scuola, sono più cooperativi, più socievoli e generosi, maggiormente capaci di iniziare e mantenere le interazioni con gli altri: in altre parole, sono socialmente più competenti (Mostow et al., 2002) e sembrano possedere una marcia in più che consente loro di trovarsi in una posizione vantaggiosa nel mondo sociale, un vantaggio che li preserva e li accompagna anche nelle età successive.

Ma che cosa è la competenza sociale? Durkin (1995) la definisce un costrutto «elusivo», non descrivibile unicamente in termini di abilità o di comportamenti o di esiti relazionali: un tentativo di descrivere la competenza sociale in tutta la sua complessità è stato operato da Rose-Krasnor (1997), che non a caso la identifica attraverso la metafora di un prisma. Il prisma rappresenta efficacemente una caratteristica fondamentale della competenza sociale, ovvero la sua plasticità, l'essere una proprietà mutevole e flessibile degli individui, risultante dagli adattamenti contingenti alle circostanze in cui viene esercitata, espressione mutevole delle relazioni tra individui e specifici contesti, di volta in volta diversi.

Nel modello di Rose-Krasnor, a fondamento del prisma, e quindi all'origine del funzionamento sociale degli individui, vi sono componenti di natura motivazionale e cognitiva, che includono, tra l'altro, l'elaborazione delle informazioni sociali, l'espressione e la regolazione emotiva, l'empatia.

È su questa base che Carolyn Saarni e Susanne Denham hanno ipotizzato che la competenza emotiva possa essere considerata un antecedente e un precursore della competenza sociale.

Un antecedente, perché dal punto di vista evolutivo le emozioni sono stati primitivi, che motivano le persone a creare delle relazioni sociali, e un precursore perché il successo nelle interazioni con gli altri implica la capacità di esprimere e regolare le emozioni.

Il caso dell'empatia tipicamente rappresenta il collegamento tra competenza emotiva e sociale. L'empatia richiede la conoscenza delle emozioni per decodificare lo stato emotivo altrui e condividerlo vicariamente: al tempo stesso, l'empatia svolge una funzione importante nel processo di elaborazione delle informazioni sociali, perché la comprensione dei sentimenti vissuti dall'altro orienta la decisione sulle possibili risposte. È evidente quindi l'influenza diretta dei processi emotivi sui comportamenti sociali.

Il concetto di competenza socio-emotiva vuole rappresentare sinteticamente l'integrazione tra dominio affettivo e dominio sociale, indicando che non possiamo considerare l'uno senza tenere conto contemporaneamente dell'altro.

La competenza socio-emotiva è un costrutto complesso che rompe alcuni confini tradizionali (ad es. emozioni e abilità sociali oppure emozioni e cognizione) e che, proprio per questo motivo, rappresenta un luogo ricco nel quale possono convergere diverse tradizioni di ricerca di cui il presente volume vuole dare ampia testimonianza.

Susanne Denham, che generosamente introduce il presente volume, ha intuito prima di altri la necessità di riunificare teoricamente le componenti emotive e quelle sociali nella ricerca sulle relazioni interpersonali infantili e ha saputo trasferire le nozioni teoriche in strumenti di valutazione, ampiamente utilizzati non solo nella ricerca ma anche nella professione psicologica, finalizzati a valutare il collegamento tra ciò che un bambino comprende, sa e spiega del mondo emotivo e i suoi comportamenti sociali.

Il volume è suddiviso in due sezioni. Nella prima, articolata in quattro capitoli, si affrontano estesamente aspetti diversi riguardanti il tema del rapporto tra competenza socio-emotiva e adattamento sociale in età prescolare. Nella seconda sezione del volume vengono presentati, sotto forma di note di ricerca, undici contributi che trattano, in forma breve, aspetti specifici delle diverse componenti dei processi di adattamento sociale in età prescolare.

Al lavoro pionieristico di Susanne Denham sulla competenza socio-emotiva si ispirano direttamente i primi due capitoli. Nel primo capitolo, Baumgartner, Bombi, Di Norcia si propongono di illustrare pregi e limiti delle due metodologie più frequentemente impiegate nello studio del comportamento sociale in età prescolare, l'osservazione e l'intervista, con l'intento di mostrare come sia possibile rendere quasi-esplicito quel sapere sociale dei bambini piccoli, tradizionalmente trattato in letteratura come una competenza tacita perché inconsapevole. In realtà, l'osservazione diretta e l'intervista, con i necessari accorgimenti procedurali, se utilizzate congiuntamente, sono in grado di cogliere la superficie della socialità infantile (il comportamento osservato) ma anche la trama, nascosta all'osservazione, di pensieri, sentimenti, decisioni che fondano le relazioni interpersonali e danno la misura dell'adattamento sociale del bambino.

Nel secondo capitolo, Camodeca e Coppola, adottando a loro volta un approccio prismatico, studiano le relazioni tra pari e la competenza socio-emotiva in età prescolare tramite diversi informatori e molteplici strumenti, alcuni dei quali adattati dalle autrici alla popolazione italiana. L'obiettivo è quello di sperimentare nella ricerca metodologie di valutazione composite e integrate, che possano essere agevolmente impiegate in ambito scolastico al fine di individuare le difficoltà relazionali al loro nascere. Come osservano le autrici, non è sufficiente utilizzare diverse misure o diversi informatori ma è necessario avere chiaro che cosa chiedere e a chi.

Nel loro studio mettono a confronto, con l'obiettivo di verificare la congruenza dei dati, i bambini stessi, gli insegnanti, l'osservatore esterno e i pari: la pluralità delle voci converge nell'indicare nella prosocialità una dimensione centrale della competenza socio-emotiva, un risultato che rappresenta una sorta di filo conduttore del volume, trovando conferma in molti degli studi presentati.

Il terzo capitolo, di Matricardi, Albiero e Cigognetti, pone la questione del ruolo della regolazione emotiva nell'adattamento sociale dei bambini prescolari, proponendo strumenti per la misura delle condotte sociali e delle dimensioni regolative del temperamento dei quali gli autori hanno curato l'adattamento italiano.

In questo capitolo l'attenzione degli autori si focalizza su un aspetto molto importante della competenza socio-emotiva, quello auto-regolatorio ossia la capacità degli individui di inibire una risposta dominante per mettere in atto una risposta pianificata, più appropriata alla situazione data.

Già da questa breve definizione si comprende quanto sia cruciale la dimensione della regolazione emotiva ai fini dell'adattamento sociale. Bambini capaci di esercitare un controllo efficace sulle proprie emozioni sono in grado di fare attenzione, di scegliere il comportamento più adeguato, di trarre piacere e soddisfazione dalle attività e dalle relazioni in cui sono coinvolti.

Oggetto del quarto capitolo è il rapporto tra la capacità di comprendere la mente, nota in letteratura come Teoria della Mente, e il comportamento interpersonale: come osservano gli autori, Lecce, Caputi e Pagnin, questo tema è di particolare interesse perché la Teoria della Mente è una abilità molto duttile che può essere utilizzata sia a fini prosociali che antisociali. La ricerca di Lecce, Caputi e Pagnin tratta, nello specifico, l'ipotesi che la Teoria della Mente possa essere un predittore del comportamento sociale e dell'adattamento positivo all'ambiente scolastico nella transizione tra scuola dell'infanzia e scuola elementare. Evidenti sono le ricadute applicative, in particolare per quanto concerne l'utilità di promuovere nella scuola dell'infanzia pratiche educative che siano centrate sulla comprensione degli stati mentali.

La seconda sezione del volume comprende undici note di ricerca riguardanti aspetti diversi dei complessi rapporti tra competenza socio-

emotiva e adattamento sociale in età prescolare, prevalentemente in bambini con sviluppo tipico ma anche in bambini con irregolarità dello sviluppo. Tutti i contributi sottolineano la dimensione metodologica, indipendentemente dallo specifico tema affrontato. Nell'insieme le note di ricerca offrono al lettore un quadro articolato ed esaustivo di procedure, sperimentali e non, ampiamente utilizzate nell'indagine sullo sviluppo sociale infantile. La presenza di gruppi di ricercatrici e ricercatori provenienti da numerose università italiane rappresenta una occasione per avere un panorama aggiornato, seppure ovviamente non completo, dello stato dell'arte della ricerca in Italia sul tema del funzionamento socio-emotivo infantile.

Ciucci presenta uno strumento di misura delle differenze individuali nella abilità di riconoscere le emozioni sulla base di indici non verbali. Ba-funno, alla luce dei collegamenti tra teoria della mente ed emozioni sociali, esamina il ruolo del senso di colpa nel «saper stare con gli altri» in età prescolare. Federico e D'Alessio indagano, attraverso la rilevazione delle risposte attentive, l'effetto di diversi contenuti emotivi nella preferenza dei bambini verso cartoni o agenti umani. Il rapporto tra alcune dimensioni temperamentali e le scelte del personaggio televisivo preferito è stato esaminato da Laghi, D'Alessio e Baiocco allo scopo di valutare i possibili rischi adattivi connessi ai processi di elaborazione dei messaggi televisivi. Petech, Simonelli, Fava Viziello utilizzano il paradigma del Lausanne Tri-logue Play, solitamente usato con bambini piccoli, per verificare l'applicabilità di tale procedura nello studio delle competenze interattive triadiche dei bambini di età prescolare, nell'ipotesi che tali competenze possano essere estese dal contesto familiare al gruppo dei pari.

Il racconto di storie con diversa valenza emotiva viene usato da Marano, Albano, Baumgartner, Devescovi e D'Amico per esaminare il rapporto tra la competenza socio-emotiva, le abilità lessicali/sintattiche dei bambini e, più in generale, le capacità narrative.

Lamanna, Sette e Cannoni esplorano le ragioni delle scelte amicali fornite da bambine e bambini di età prescolare per verificare se e come i bambini, fin da piccoli, siano in grado di argomentare le loro scelte facendo riferimento non soltanto ad aspetti concreti ma anche a sentimenti o caratteristiche psicologiche.

Sempre in tema di scelte interpersonali, Baumgartner e Gasparini esaminano il ruolo dei bias di genere nel determinare preferenze e rifiuti all'interno del gruppo dei pari, mostrando che il genere rappresenta una categoria sociale determinante nelle scelte sociometriche fin da un'età molto precoce.

Carleschi, Ferri e Orsini presentano un adattamento italiano della Scala di Sviluppo Socioemazionale di Lewis e Michalson (1983) utilizzata con bambini frequentanti l'asilo nido ed evidenziano precoci differenze di genere nella espressione e nella intensità delle emozioni positive.

Anche Calussi, Nocentini e Menesini si sono misurate con l'adattamento alla popolazione italiana di una scala di misura dell'aggressività fisica nella prima infanzia (Tremblay, 1999). Lo strumento dimostra buone proprietà psicometriche e coglie fenomeni che, pur avendo una bassa frequenza, rappresentano indici significativi di potenziali condizioni disadattive.

Infine Aringolo, Sette e Baumgartner rivolgono il loro interesse a un gruppo clinico di bambini diagnosticati con problemi di internalizzazione o di esternalizzazione, confrontati con un gruppo di controllo di bambini con sviluppo tipico, per esaminare la natura delle differenze nella competenza socio-emotiva.

Ciò che accomuna tutti i lavori presentati nel volume è lo sforzo metodologico mirato a sviluppare procedure di indagine sempre più raffinate e affidabili con l'intento di cogliere la complessità dei processi implicati nella competenza socio-emotiva, i suoi antecedenti, i correlati individuali, relazionali e contestuali che la accompagnano.

Come è tradizione nella ricerca, spesso la scrittura è preceduta dal confronto *vis-à-vis*: in altre parole, si raccolgono in volume lavori discussi in giornate di studio. Anche in questo caso è avvenuto così e il volume raccoglie gli studi presentati in un seminario organizzato dalla curatrice del libro, dal titolo *Competenza socio-emotiva e adattamento sociale in età prescolare. Metodologie a confronto* che si è svolto a Roma a settembre del 2009. Se la scrittura mira a soddisfare per il lettore i necessari criteri di sistematicità, la presentazione orale offre ai partecipanti la vivacità della discussione, arricchita nel nostro caso dalla presenza di illustri discussant: dei loro preziosi commenti si trova traccia nei testi scritti da ciascuno degli autori, non potendo restituire nella gabbia stretta di una articolazione in capitoli la ricchezza del confronto diretto. Voglio dunque concludere la presentazione del volume ringraziando Salvatore Aglioti, Angela Costabile, Alida Lo Coco e Giuliana Pinto per il loro apporto, generatore di idee.



# INTRODUZIONE

*di Susanne A. Denham*

Social and emotional competence of preschoolers are of supreme importance, and it is wonderful to see this international volume attending to issues of their development. In this introduction, I hope to give an overview of the constructs we care about so much, with emphasis on the emotional side of the coin.

Emotional competence is crucial to children's ability to interact and form relationships with others.

Understanding emotions that are experienced and expressed during interaction, as well as being able to regulate them, are abilities that undergird human contact. Although these aspects of emotional competence throughout the lifespan, preschool-aged children already are surprisingly adept at several component skills of emotional competence. They express a variety of vivid, but not incapacitating, emotions, and are becoming able to discern their own and others' emotional states, and to talk about them rather fluently. They are also beginning to «up»- or «down»-regulate emotions, depending on their goals (Denham, 1998).

Emotional and social competence are highly related but still separable constructs. Rose-Krasnor's (1997) theorizing is useful in this regard. At the most abstract level, she defines the construct of social competence as *effectiveness in interaction*, the result of organized behaviors that meet short- and long-term developmental needs. In the case of preschoolers, socially competent behaviors would be organized around the central developmental tasks of positive engagement and self-regulation during peer interaction. The young child who negotiates this developmental task is in good position to continue thriving in a social world. In fact, successful, independent interaction with age-mates is a central predictor of later mental health and well-being, beginning during preschool.

At its most detailed level, Rose-Krasnor's model of social competence includes very specific social, emotional, and cognitive abilities, behaviors, and motivations that are primarily individual. It is at this level that specific components of emotional competence, which I have already noted, may contribute to more general social competence.

The importance of these social-emotional competence outcomes cannot be underestimated. Along with marking successful development and predicting later well being, social-emotional competence is increasingly recognized as vital to school readiness. For example, when children enter school with friends, are well liked, and able to initiate positive relationships with their teachers, they also feel more positive about school, participate in school more, and achieve more than children who are not described this way. More specific social-emotional competence indicators, including emotion knowledge, emotion regulatory abilities, social skills, and nonrejected peer status, often uniquely predict academic success, when other pertinent variables, even earlier academic success, are already taken into account.

Because social competence is so important, and apparently so intertwined with aspects of emotional competence, we need to better understand its emotional prerequisites. First, children's emotional expressiveness is a central aspect of their emotional competence. For example, *positive* affect is important in the initiation and regulation of social exchanges; sharing positive affect may facilitate the formation of friendships, and render one more likeable. Conversely, *negative* affect, especially anger, can be quite problematic in social interaction. Children who express and experience relatively more positive than negative emotions are rated higher by teachers on dimensions such as friendliness and assertiveness, and lower on dimensions such as aggressiveness and sadness. Such children also respond more prosocially to peers' emotions and are seen as more likeable by their peers.

It is easy to envision why children's enduring patterns of emotional expressiveness are such potent intrapersonal supports for, or roadblocks to, interacting with agemates. If a child is often emotionally negative, especially angry, it is no wonder when his peers flatly assert, as did one of our 3-year-old participants, «He hits. He bites. He kicked me this morning. I *don't like* him». But the happier child's smile and body language are like beacons signaling, «Come join me» to adults and agemates alike.

Emotion knowledge is the second key component of young children's emotional competence. Children who understand emotions also are more prosocially responsive to their peers, and rated as more socially competent by teachers, and more likeable by their peers. For example, if a preschooler sees one peer bickering with another, and correctly deduces that the peer suddenly experiences sadness or fear, rather than intensified anger, she may comfort her friend rather than retreat or enter the fray. Interactions with such an emotionally knowledgeable agemate would likely be viewed as satisfying, rendering that playmate more likeable. Similarly, teachers are likely to be attuned to the behavioral evidence of such emotion knowledge – the use of emotion language, the sympathetic reaction – and to evaluate it positively. Emotion knowledge allows a preschooler to react appropriately to others, thus bolstering her relationships.



Emotion regulation is the third vital aspect of emotional competence. When the intensity, duration, or other parameters of the experience and expression of emotion are «too much» or «too little» to meet goals and expectations of the child and/or social partners, emotion regulation is needed. During the preschool period, emotion regulation becomes both necessary, due to the increasing complexity of children's emotionality and the demands of their social world, and possible, because of their increased comprehension and control of their emotionality. As they become more autonomous and more capable of cooperation, older preschoolers can collaborate with caregivers' efforts to regulate their emotions. But, failures of emotion regulation can still be seen throughout the preschool period, in outbursts of temper and distress that may impede social interaction. Such emotion regulatory coping is associated with social competence.

In short, these components of the larger social competence construct allow us to glimpse the emotional aspects which are part and parcel of social effectiveness, which is so crucial throughout the lifespan, and especially during the early years. The chapters in this volume give us a view of current research on important details on the social lives of young children.



## NOTE SUGLI AUTORI

*Stefania Albano* è dottore di ricerca presso la Sapienza, Università di Roma. Le sue aree di ricerca riguardano lo studio del rapporto tra la competenza socio-emotiva, le abilità lessicali/sintattiche dei bambini e, più in generale, le capacità narrative.

*Paolo Albiero* è professore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Padova. I suoi principali interessi di ricerca riguardano lo sviluppo sociale, la regolazione emotiva e l'empatia, e le condotte sociali dall'età prescolare all'adolescenza.

*Katia Aringolo* è psicologa, psicoterapeuta di formazione cognitivista, esperta nel trattamento per adolescenti, bambini e adulti, e specialista in psicodiagnosi. Lavora come psicologa scolastica presso alcune scuole di Roma e come psicoterapeuta.

*Daniela Bafunno* è dottore di ricerca presso l'Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara e assegnista presso l'Università di Trento. I suoi interessi riguardano lo sviluppo delle emozioni morali, del giudizio morale e dell'interiorizzazione della norma in bambini di età prescolare.

*Roberto Baiocco* è ricercatore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso la Sapienza, Università di Roma. I suoi temi principali di ricerca riguardano i fattori di rischio in preadolescenza e adolescenza, il parenting e lo sviluppo del bambino.

*Emma Baumgartner* è professore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso la Sapienza, Università di Roma. I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo sociale nell'infanzia, i processi di regolazione emotiva, la prosocialità, le metodologie di valutazione dello sviluppo affettivo in età prescolare.

*Anna Silvia Bombi* è professore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso la Sapienza, Università di Roma. I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo di conoscenze sulla realtà macro-sociale, lo sviluppo delle relazioni interpersonali bambino-bambino e bambino-adulto, il disegno infantile e il metodo dell'intervista in età evolutiva.

*Pamela Calussi* è dottoranda di ricerca presso l'Università di Firenze. Le principali aree di interesse riguardano lo studio della competenza emotiva e dei fattori di rischio nello sviluppo.

*Marina Camodeca* è ricercatrice in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara. Si occupa di competenza sociale, funzionamento morale, bullismo e aggressività in età prescolare e scolare e in adolescenza.

*Eleonora Cannoni* è ricercatrice di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso la Sapienza, Università di Roma. Le principali aree di ricerca riguardano lo sviluppo sociale, il disegno infantile e gli strumenti di valutazione dello sviluppo.

*Marcella Caputi* è dottoranda di ricerca presso l'Università di Pavia. I suoi interessi di ricerca riguardano lo studio della teoria della mente, della preferenza sociale e del comportamento prosociale durante la transizione dei bambini dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare.

*Alessia Carleschi*, psicologa e specialista in Psicologia della Salute, è dottoranda di ricerca in Psicologia Clinica e dello Sviluppo presso il Dipartimento di Psicologia Clinica e Dinamica della Sapienza, Università di Roma.

*Eleonora Cicognetti*, psicologa, lavora come consulente per trattamenti neuropsicologici per Disturbi Specifici dell'Apprendimento presso IRRCS E. Medea - Associazione «La Nostra Famiglia» di Bosisio Parini (LC) e come consulente per diagnosi cliniche.

*Enrica Ciucci* è ricercatrice presso l'Università di Firenze. I suoi attuali interessi di ricerca vertono sullo studio dei diversi aspetti del fallimento scolastico e del riconoscimento emotivo nei bambini di età prescolare.

*Gabrielle Coppola* è ricercatrice in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara. Si occupa di sviluppo affettivo in condizioni di normalità e di rischio, attaccamento nel ciclo di vita e competenza socio-emotiva.

*Maria D'Alessio* è professore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso la Sapienza, Università di Roma. I suoi interessi di ricerca riguardano lo studio degli indicatori di rischio nell'età evolutiva, la dimensione temporale, l'orientamento scolastico, gli effetti della TV sul comportamento e i fenomeni delle dipendenze in preadolescenza.

*Simona D'Amico* è professore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università dell'Aquila. Tra i suoi interessi di ricerca troviamo lo studio del linguaggio in bambini con sviluppo tipico e atipico, lo sviluppo delle competenze narrative in età prescolare.

*Susanne A. Denham* è professore di Psicologia presso la George Mason University (Virginia, USA). I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo socio-emotivo dei bambini, tipico e atipico. È autrice di numerose pubblicazioni e di alcuni volumi sulla competenza socio-emotiva e sullo sviluppo psicopatologico dei bambini di età prescolare e scolare.

*Antonella Devescovi* è professore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso la Sapienza, Università di Roma. I suoi interessi di ricerca vertono sui processi di elaborazione del linguaggio normale e patologico in bambini e adulti, sullo sviluppo socio-cognitivo in età prescolare, sulla produzione e la comprensione di testi.

*Anna Di Norcia* è dottore e assegnista di ricerca presso la Sapienza, Università di Roma. I suoi principali interessi di ricerca riguardano lo sviluppo delle conoscenze morali e l'adattamento sociale dei bambini di età prescolare e scolare.

*Grazia Maria Fava Vizziello* è professore di Psicologia Dinamica presso l'Università di Padova. Le sue aree di ricerca riguardano la genitorialità diadica e triadica, con particolare riferimento ai temi dell'attaccamento.

*Francesca Federico* è ricercatrice di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso la Sapienza, Università di Roma. I suoi ambiti di ricerca si focalizzano sui diversi aspetti delle funzioni mnestiche nel corso di vita.

*Rosa Ferri* è professore di Psicologia Dinamica presso la Sapienza, Università di Roma, e direttore della Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute di Roma. Conduce da molti anni studi con bambini a sviluppo tipico e atipico e interventi clinici con le loro famiglie.

*Corinna Gasparini* è laureanda in Psicologia dello Sviluppo, dell'Educazione e del Benessere presso la Sapienza, Università di Roma. I suoi interessi di ricerca riguardano le relazioni tra pari, l'accettazione da parte dei compagni e l'adattamento sociale.

*Fiorenzo Laghi* è ricercatore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso la Sapienza, Università di Roma. I suoi interessi di ricerca riguardano i fattori di rischio e di protezione in preadolescenza e adolescenza, la scelta dei modelli identificativi proposti in TV, il ruolo dei processi motivazionali e volitivi nella pratica orientativa.

*Stefania Lamanna* è psicologa, specializzanda presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Specialistica per lo Sviluppo e l'Adolescenza (orientamento Cognitivo-Comportamentale). La sua ricerca riguarda lo sviluppo sociale in età prescolare.

*Serena Lecce* è ricercatrice in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Pavia. I suoi interessi di ricerca riguardano lo studio

della teoria della mente e dell'adattamento sociale e scolastico nei bambini di età prescolare e scolare.

*Assunta Marano* è dottore di ricerca presso la Sapienza, Università di Roma. Le sue aree di ricerca vertono sulla standardizzazione di prove di valutazione di abilità motorie, simboliche e linguistiche (morfosintattiche e narrative) in bambini di età prescolare e scolare.

*Giada Matricardi* è dottore e assegnista di ricerca presso l'Università di Padova. I suoi interessi di ricerca vertono sullo studio del temperamento, dello sviluppo sociale e della regolazione emotiva in età evolutiva.

*Ersilia Menesini* è professore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Firenze. Le sue aree di ricerca riguardano principalmente i fattori di rischio in adolescenza, i fenomeni del bullismo e l'implementazione di strategie di prevenzione e intervento a scuola.

*Annalaura Nocentini* è assegnista di ricerca presso l'Università di Firenze. Le principali aree di interesse riguardano lo studio dei fattori di rischio nel corso dello sviluppo, come i comportamenti di tipo internalizzato ed esternalizzato.

*Arturo Orsini* è professore di Psicometria presso la Sapienza, Università di Roma. Ha curato e pubblicato la standardizzazione italiana di numerosi test di sviluppo per l'infanzia, l'adolescenza e l'età adulta.

*Adriano Pagnin* è professore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Pavia. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi cognitivi, in particolare la memoria, il ragionamento morale, lo sviluppo delle teorie della mente.

*Erika Petech* è dottoranda di ricerca presso l'Università di Padova. Le sue aree di ricerca vertono sullo studio dell'interazione diadica e triadica nell'infanzia: processi evolutivi e dinamiche delle interazioni precoci.

*Stefania Sette* è dottoranda di ricerca presso la Sapienza, Università di Roma, e specializzanda in Psicoterapia per l'Infanzia e l'Adolescenza. I suoi interessi di ricerca riguardano la competenza socio-emotiva e l'adattamento sociale nei bambini con sviluppo tipico e atipico di età prescolare e scolare.

*Alessandra Simonelli* è ricercatrice di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Padova. Le sue aree di ricerca riguardano lo studio dei modelli di attaccamento e delle competenze interattive triadiche dei bambini di età prescolare.