



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione
DPSS**

Corso di laurea in scienze e tecniche psicologiche (L-24)

Elaborato finale

**Aggressività e comportamenti prosociali:
differenze di genere in bambini della scuola primaria**

Aggression and Pro-Social Behaviour:
Gender Differences in Primary School Children

Relatrice

Prof.ssa: Irene C. Mammarella

Correlatrice

Dott.ssa: Giulia Crisci

***Laureando: Matteo Strangis
Matricola:1239274***

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE.....	6
CAPITOLO 1. ABILITÀ SOCIALI.....	8
1.1 Definizione e caratteristiche principali.....	8
1.2 Dimensione neurologica delle abilità sociali.....	11
1.3 Modelli.....	12
1.3.1 Social Information Processing.....	13
1.3.2 Modello euristico integrativo della competenza sociale nei bambini	15
1.3.3 Socio-cognitive integration of abilities model.....	17
CAPITOLO 2. COMPORAMENTO PROSOCIALE E AGGRESSIVITÀ.....	20
2.1 Comportamento prosociale.....	20
2.1.1 Definizione e caratteristiche principali.....	20
2.1.2 Sviluppo del comportamento prosociale e differenza di genere.....	22
2.2 Comportamento aggressivo.....	25
2.2.1 Aggressività: definizioni e caratteristiche principali.....	25
2.2.2 Aggressività ludica, reattiva e proattiva.....	26
2.2.3 Sviluppo del comportamento aggressivo e differenza di genere.....	29
2.3 Comportamento prosociale e aggressività in situazione di esclusione sociale.....	30
CAPITOLO 3. LA RICERCA.....	32
3.1 Scopo della ricerca.....	32
3.2 I partecipanti.....	32
3.3 Il metodo.....	33

3.4 Strumenti.....	34
3.4.1 Strumenti di screening.....	34
3.4.1.1 Disegno con Cubi (WISC-IV).....	34
3.4.1.2 Vocabolario (WISC-IV).....	36
3.4.2 Strumenti sperimentali.....	38
3.4.2.1 Il test sociometrico.....	38
3.4.2.2 Il Cyberball e Dictator Game.....	39
CAPITOLO 4. I RISULTATI.....	43
4.1 Statistiche descrittive e analisi dei risultati.....	43
4.1.1 Prove di screening.....	44
4.1.1.1 WISC-IV: QI.....	44
4.1.2 Prove sperimentali.....	44
4.1.2.1 Il test sociometrico.....	44
4.1.2.1.1 Aggressività reattiva.....	45
4.1.2.1.2 Aggressività proattiva.....	46
4.1.2.1.3 Comportamenti prosociali.....	48
4.1.2.2 Il cyberball con Dictator Game.....	49
4.1.2.2.1 Condizione “osservazione dell’esclusione sociale”.....	50
4.1.2.2.2 Condizione “sperimentazione dell’esclusione sociale”.....	53
4.1.2.2.3 Condizione “neutra”.....	54
4.2 Discussione dei risultati.....	55
4.3 Limiti della ricerca e possibili sviluppi futuri.....	59
BIBLIOGRAFIA.....	61

INTRODUZIONE

Le Social skills sono di fondamentale rilevanza per il sano sviluppo di ogni singolo individuo (Yagher & Ehamann, 2006) in quanto consentono la possibilità di partecipare alla vita sociale con maggiore competenza e soddisfazione, instaurando e mantenendo relazioni positive con gli altri (Hilton, 2014).

Il presente elaborato si pone l'obiettivo di indagare le differenze di genere in bambini a sviluppo tipico (TD) della scuola primaria in merito alle abilità sociali, in particolare l'aggressività reattiva e proattiva e i comportamenti prosociali, in contesti quotidiani e in situazioni di esclusione sociale. Nello specifico, sono state proposte alcune prove sperimentali (carta-matita e computerizzate) quali il test sociometrico (Salmivalle & Nieminen, 2002; Sahdra et al., 2015) e il Cyberball con Dictator Game (Gunther et al., 2011) per approfondire le condotte aggressive e le condotte prosociali.

Nel primo capitolo verrà introdotto e definito in modo più accurato il termine "Social Skills" e saranno presentate le caratteristiche principali e le dimensioni neurologiche delle abilità sociali. In seguito, verranno presentati diversi modelli teorici, quali: il SIP - Social Information Processing (Crick & Dodge, 1994); il Modello euristico integrativo della competenza sociale nei bambini (Yeates et al., 2007) e il Socio-cognitive integration of abilities model - SOCIAL (Beauchamp & Anderson, 2010).

Nel secondo capitolo saranno definiti i comportamenti prosociali e i comportamenti aggressivi, verranno delineate le caratteristiche principali, verrà presentato lo sviluppo e le differenze di genere in merito ai due diversi tipi di comportamento. Inoltre, sarà definita la differenza tra le tre diverse tipologie di aggressività (quali ludica, reattiva e proattiva). Infine, verranno analizzati i due diversi tipi di comportamenti in situazione di esclusione sociale.

Nel terzo capitolo verrà, quindi, presentata la ricerca e, in particolare, i partecipanti allo studio, i test di screening e le prove sperimentali somministrate ai bambini e la procedura utilizzata.

Nel quarto capitolo, verranno descritti in modo più accurato i partecipanti e saranno riportate le analisi descrittive (Media, Deviazione Standard e Mediana) dei vari strumenti utilizzati. I risultati saranno quindi discussi, alla luce di quanto riscontrato in letteratura. Infine, saranno evidenziati i limiti del presente studio, con i possibili sviluppi futuri.

CAPITOLO 1: ABILITÀ SOCIALI

1.1 Definizione e caratteristiche principali

Già Aristotele nel IV secolo a.C., nella sua politica, definisce l'essere umano come "animale sociale". Già dai primi anni di vita il bambino instaura, infatti, contatti e relazioni sociali con gli altri membri della società.

Il successo nelle interazioni sociali è uno dei compiti di sviluppo ed è centrale per il livello di partecipazione della persona in molte attività in cui quotidianamente essa è coinvolta (Fisher & Griswold, 2014).

È compito della psicologia dello sviluppo sociale la descrizione della nascita e della modifica delle capacità individuali di instaurare relazioni competenti con le altre persone (Gini, 2012).

L'ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health - version for Children e Youth), per l'età evolutiva, delimita le interazioni sociali come uno dei domini di attività e partecipazione di fondamentale rilevanza per la salute di ogni singolo bambino (ICF-CY, 2007).

Per la creazione di relazioni efficaci è necessaria, infatti, l'acquisizione di abilità sociali che a loro volta si sviluppano grazie alla partecipazione sociale, in contesti in cui i bambini socializzano quotidianamente. Il possesso e lo sviluppo di abilità sociali dà alla persona la possibilità di partecipare alla vita sociale con maggiore competenza e soddisfazione e instaurare e mantenere relazioni positive con gli altri (Hilton, 2014).

Negli ultimi decenni la ricerca sugli aspetti sociali dello sviluppo è aumentata notevolmente (Rose-Krasnor, 1997).

Il concetto di abilità sociali coinvolge molteplici componenti, le quali possono assumere differenti sfaccettature in base allo specifico campo della disciplina che le indaga.

Con il termine “abilità sociali” si fa riferimento a tutti i comportamenti cognitivi verbali e non verbali. È opportuno affermare che sono di fondamentale rilevanza per l’essere umano (Yagher & Ehamann, 2006).

Le abilità sociali comprendono le capacità di “(a) selezionare accuratamente informazioni utili e pertinenti da un contesto interpersonale, (b) utilizzare tali informazioni per determinare un comportamento appropriato diretto all'obiettivo e (c) eseguire comportamenti verbali e non verbali che massimizzano la probabilità di raggiungimento dell'obiettivo e il mantenimento di buone relazioni con gli altri.” (Bedell & Lennox, 19971).

Come già accennato, la peculiarità principale delle abilità sociali è il fatto che esse permettono di entrare in contatto con le altre persone garantendo la costruzione e il mantenimento di relazioni interpersonali positive (Yagher & Ehamann, 2006) che a loro volta sono necessarie per un adattamento positivo all’ambiente circostante (Cacioppo, 2002).

I bambini che hanno buone abilità sociali tendono ad essere particolarmente apprezzati dai loro coetanei, hanno una notevole capacità di adattamento nei contesti sociali (ad esempio la scuola) e hanno una buona attenzione e capacità di coping (Bierman & Motminy, 1993; Elicker et al., 1992; Eisenberg et al., 1996). I bambini le cui abilità sociali individuali e interazioni sociali generano successo sociale sono popolari tra i loro coetanei e visti da insegnanti e genitori come ben adattati all’ambiente circostante (Parker et al., 2006). Al contrario bambini con scarse abilità sociali hanno meno relazioni di supporto e sono a rischio di

sviluppare problemi emotivi e comportamentali (Cicchetti & Garmezy, 1993; Gresham & Eliot, 1989). Inoltre, carenze nelle abilità sociali nell'età evolutiva, in particolare nell'infanzia, sono correlate a svantaggi occupazionali, delinquenza e malattie mentali nell'età adulta (Parker & Asher, 1987). I bambini con carenti abilità sociali vengono generalmente rifiutati dai coetanei e giudicati disadattati da insegnanti e genitori, questi ultimi li classificano come aventi maggiori problemi di natura interiorizzante (Parker et al., 2006).

Nei bambini con sviluppo tipico (TD) le abilità sociali emergono gradualmente nell'infanzia e continuano a perfezionarsi, facendo così aumentare nell'individuo la capacità di comunicare e di connettersi con gli altri, considerando l'opinione altrui e, al tempo stesso, essendo critici nei confronti della propria opinione; così facendo l'individuo arriva all'età adolescenziale con capacità di lavorare in gruppo in modo efficace e costruendo una rete solidale di rapporti (Winner & Giler, 2011). Inoltre, le abilità sociali offrono l'opportunità di esaminare l'integrazione tra biologia e ambiente, con più linee di evidenza convergenti per dimostrare che i comportamenti sociali sono un prodotto sia di fattori biologici (geni) sia di fattori sociali (ambiente) (Beauchamp & Anderson, 2010).

Come presente in letteratura, anche i fattori familiari sono importanti per lo sviluppo sociale. La ricerca conferma che l'attaccamento materno influenza in modo notevole lo sviluppo delle abilità sociali durante l'infanzia (Bowlby, 1962; Masten et al., 1999).

Difficoltà in questo ambito possono essere causa di stress, isolamento, bassa autostima, o più in generale, possono avere un impatto sulla qualità della vita. (Boxer, et al., 2005).

Infine, è possibile affermare che in letteratura sono presenti diversi termini che descrivono le varie componenti delle abilità sociali. Beauchamp & Anderson (2010) definiscono nella tabella di seguito presentata (vedi figura 1.1) i principali termini comunemente usati nelle neuroscienze sociali cognitive.

Term	Definition	Reference	Use of the term
Prosocial behavior	"Positive interactions with other people, including helping, sharing, cooperating, and comforting."	(Scourfield et al., 2004, p. 927)	Denotes behavior that has a positive impact on social relations and interactions.
Social adjustment	"The degree to which children get along with their peers; the degree to which they engage in adaptive, competent social behavior; and the extent to which they inhibit aversive, incompetent behavior."	(Crick & Dodge, 1994, p. 82)	Denotes the capacity of individuals to adapt to the demands of their social environment.
Social cognition	"Those aspects of higher cognitive function which underlie smooth social interactions by understanding and processing interpersonal cues and planning appropriate responses."	(Scourfield et al., 1999, p. 559)	Refers to the mental processes that are used to perceive and process social cues, stimuli, and environments.
Social competence	"Involves the active and skillful coordination of multiple processes and resources available to the child to meet social demands and achieve social goals in a particular type of social interaction (e.g., parent-child, peer relations) and within a specific context (e.g., home, school)."	(Iarocci et al., 2007, p. 113)	Refers to the level of ability or skill an individual possesses when required to engage socio-cognitive processes and display social behaviors.
Social functioning	"Implies overall performance across many everyday domains (e.g., independent living, employment, interpersonal relationships, recreation)."	(M. F. Green, 1996; Yager & Ehmann, 2006, p. 48)	Refers to the way an individual operates in a social environment by relying on social skills and interacting with others. Also, it is used to denote the social behavior displayed by an individual.
Social skills	"Include the abilities to (a) accurately select relevant and useful information from an interpersonal context, (b) use that information to determine appropriate goal-directed behavior, and (c) execute verbal and nonverbal behaviors that maximize the likelihood of goal attainment and the maintenance of good relations with others."	(Bedell & Lennox, 1997, p. 9)	Refers to the cognitive and interpersonal abilities (both general and socio-emotional) that are required for appropriate social behavior and positive interpersonal interactions.

Figura 1.1 Beauchamp & Anderson, 2010

1.2 Dimensione neurologica delle abilità sociali

Il crescente fiorire delle neuroscienze sociali riflette un crescente interesse per le basi biologiche delle funzioni sociali; è stato stabilito che le funzioni sociali implicano comportamenti complessi che richiedono il funzionamento efficiente di un intricato sistema neurale (Beauchamp & Anderson, 2010). È stato scoperto che molte regioni cerebrali svolgono ruoli importanti in specifici processi implicati a livello sociale (Yeates et al, 2007). Le abilità sociali, infatti, non sono localizzate in una specifica regione del cervello, ma sono mediate da una rete neurale integrata (Rosema et al, 2012).

Nello specifico, come si può notare dalla figura 1.2 (Beauchamp & Anderson, 2010) il Giro fusiforme e il Solco temporale superiore sono implicati nella percezione dei volti e nel movimento degli esseri viventi (Adolphs, 2003), l'amigdala svolge un ruolo importante nelle emozioni, in particolare nella paura e nella risposta al pericolo o minaccia (Adolphs et al. 2002). Il cingolato anteriore e la corteccia prefrontale ventromediale, orbitale e dorsolaterale sono altre strutture cerebrali che sembrano svolgere un importante ruolo in altri aspetti della cognizione sociale (come la teoria della mente) e la regolazione emotiva.

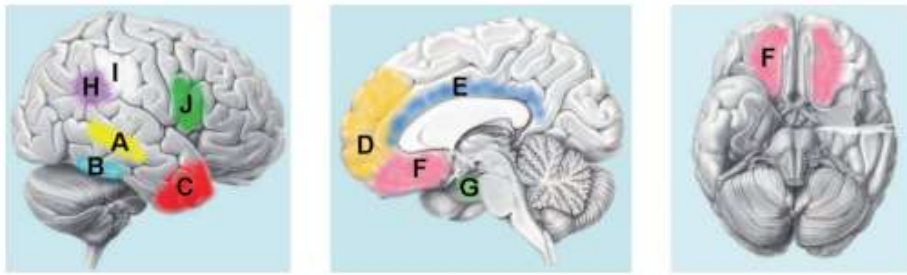


Figura 1.2 (Beauchamp & Anderson, 2010) Rappresentazione schematica delle regioni cerebrali che contribuiscono alla rete cerebrale sociale: (A) Solco temporale superiore; (B) Giro fusiforme; (C) Polo temporale; (D) Corteccia prefrontale mediale e Polo frontale; (E) Corteccia cingolata; (F) Corteccia orbitofrontale; (G) Amigdala; (H) Giunzione temporo-parietale; (I) Corteccia parietale inferiore; (J) Corteccia frontale inferiore; Insula (non mostrata).

1.3 Modelli

In letteratura sono presenti diversi modelli teorici, che approfondiscono gli aspetti sociali:

1. Modelli neurologici (Adolphs, 2006) che si basano sugli aspetti neurali di connettività cerebrale;
2. Modelli psicologici che verranno di seguito presentati;

3. Modelli sociali che focalizzano la loro attenzione sulle interazioni tra gruppi (Beauchamp e Anderson, 2010)

1.3.1. Social Information Processing - SIP (Crick & Dodge, 1994)

Il modello di elaborazione delle informazioni sociali o Social Information Processing (SIP) di Crick e Dodge (1994) è un modello a impostazione socio-cognitivista che mira a descrivere il modo in cui le persone elaborano le informazioni all'interno delle interazioni con gli altri. Crick e Dodge ipotizzano che i bambini entrino in una situazione sociale con esperienze passate e capacità biologicamente determinate a cui possono accedere durante l'incontro. Le fasi di elaborazione che descrivono si verificano in modo relativamente rapido e in parallelo con numerosi cicli di feedback (vedi figura 1.3) (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986).

Il SIP è un modello circolare, ciò comporta che quello che avviene in un passo influenzi ciò che avviene nei passi successivi. L'elaborazione descritta è di tipo "online" (Crick & Dodge, 1994). Il processo di elaborazione delle informazioni secondo questo modello avviene attraverso sei passi (vedi figura 1.3), quali:

1. Codifica dello stimolo sociale, dove per stimoli sociali si intende uno stimolo che ha una valenza di tipo sociale, come ad esempio la comunicazione non verbale (quindi lo sguardo, la postura, il volto e così via) e tutto l'ambito della comunicazione verbale (cosa ci dice il nostro interlocutore, sia in termini di contenuto che in termini dei toni dell'eloquio). Quindi tutte le informazioni vengono codificate in termini sensoriali per poi passare al secondo passaggio;

2. Interpretazione dello stimolo, una volta codificati sensorialmente gli stimoli viene loro attribuito un significato (ad esempio attribuzione di intenzioni);
3. Scelta dell'obiettivo, che consiste nella scelta di un obiettivo sociale, sostanzialmente di come la persona vuole portare a termine l'interazione con l'interlocutore;
4. Costruzione di possibili risposte, che può avvenire attraverso due modi:
 - l'accesso a precedenti esperienze, quindi rievocando precedenti interazioni, si valutano i possibili comportamenti da mettere in atto per soddisfare gli obiettivi scelti nel precedente passaggio;
 - la costruzione di nuove risposte, se la situazione è del tutto nuova (ad esempio un bambino piccolo avrà un dataset abbastanza limitato rispetto a un individuo più grande);
5. Scelta della risposta, in questo passaggio l'individuo si trova a scegliere quale risposta mettere in atto al passo successivo. Tra la scelta della possibile risposta da mettere in atto dipenderà dall'aspettativa e dall'auto-efficacia;
6. La messa in atto del comportamento.

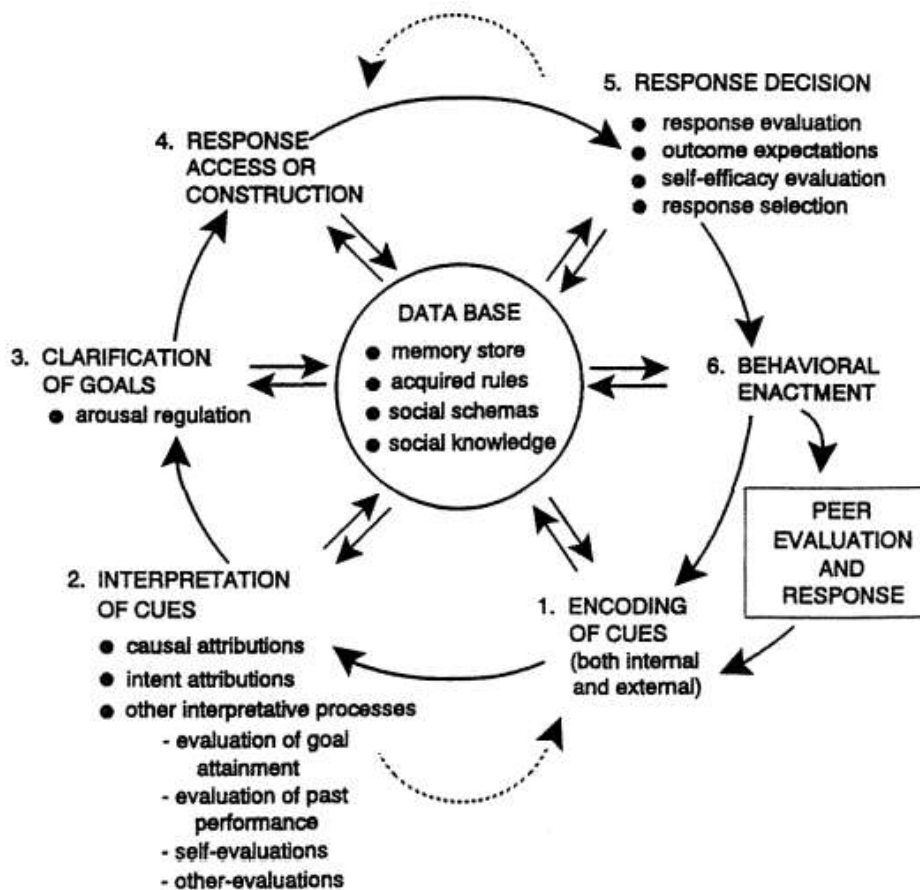


Figura 1.3 Modello SIP (Crick & Dodge, 1994)

1.3.2 Modello euristico integrativo della competenza sociale nei bambini

(Yeates et al, 2007)

Yeates e collaboratori (2007) propongono un modello euristico degli esiti sociali del disturbo cerebrale infantile che attinge a modelli e metodi sia dal campo emergente delle neuroscienze socio-cognitive che dallo studio della competenza sociale nella psicologia o psicopatologia dello sviluppo.

Il modello in questione tenta di specificare le relazioni tra adattamento sociale, interazione e relazione tra pari, risoluzione dei problemi sociali e comunicazione, processi socio-affettivi e cognitivo-esecutivi e i loro substrati cerebrali (Yeates et al, 2007).

Il modello in questione può essere applicato anche, ad esempio, a bambini con disturbi del Neurosviluppo, come l'autismo (Baron-Cohen & Belmonte, 2005).

L'elaborazione delle informazioni sociali è concepita come implicante una serie di fasi distinte di risoluzione dei problemi che vengono implementate quando i bambini rispondono a situazioni sociali (Yeates et al, 2007).

L'elaborazione delle informazioni sociali dipende da altri fattori cognitivi e affettivi e hanno incorporato nei loro modelli costruiti come la pragmatica del linguaggio, la funzione esecutiva e la regolazione delle emozioni (Dodge et al., 2002; Lemerise & Arsenio, 2000).

Gli schemi di codifica si concentrano sulle tre grandi tendenze comportamentali osservate:

- Muoversi verso gli altri (comportamento prosociale, di afflizione);
- Muoversi contro gli altri (comportamento aggressivo o agonistico);
- Allontanarsi dagli altri (comportamento socialmente ritirato).

Una letteratura sostanziale suggerisce che l'elaborazione delle informazioni sociali, le interazioni sociali e l'adattamento sociale sono strettamente correlati tra loro (Parker et al., 2006; Rubin et al., 2006).

La figura 1.4 incorpora i percorsi tra i tre livelli di competenza sociale. I percorsi sono designati come bidirezionali, pertanto l'elaborazione delle informazioni sociali può influenzare le interazioni sociali, che a loro volta influenzano l'adattamento sociale. Al contrario la percezione di sé e degli altri può influenzare le interazioni sociali e contribuire a plasmare l'elaborazione delle informazioni sociali (Yeates et al, 2007).

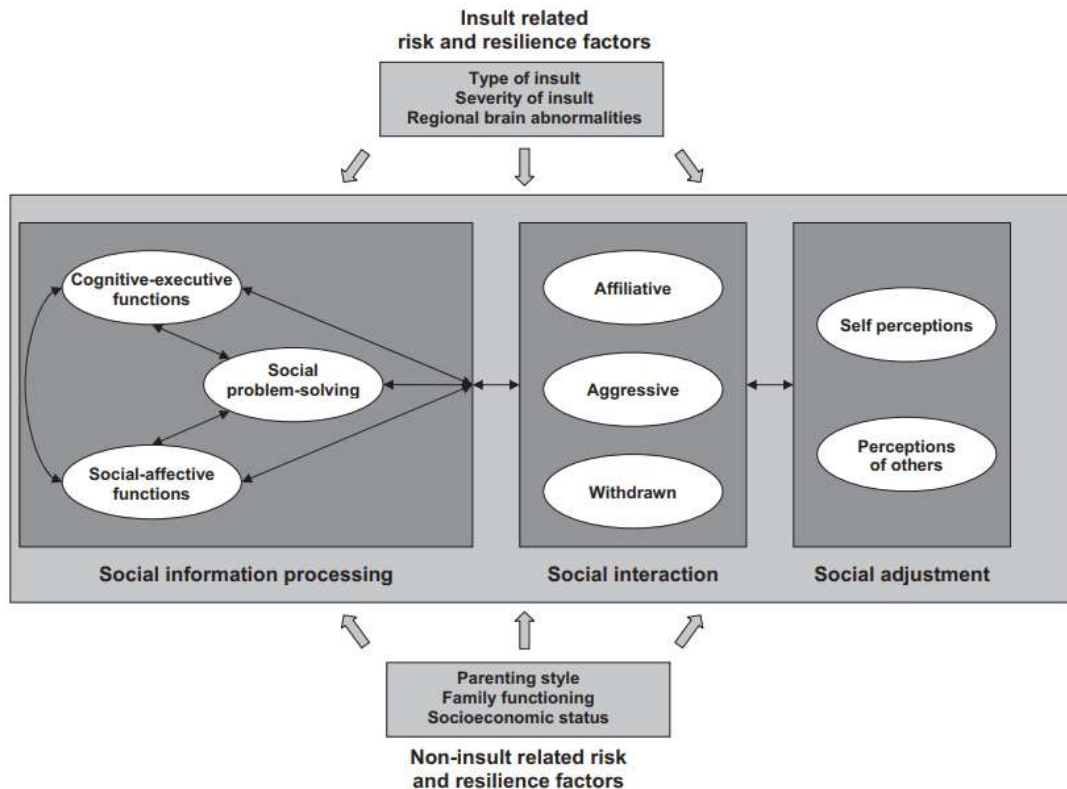


Figura 1.4 Modello euristico integrativo della competenza sociale nei bambini (Yeates et al, 2007)

1.3.3 Socio-cognitive integration of abilities model - Social (Beauchamp & Anderson, 2010)

Il modello Social (socio-cognitive integration of abilities model) di Beauchamp e Anderson (2010) è un modello bio-psico-sociale dello sviluppo. È uno dei pochi modelli globali che integrano prospettive multidisciplinari e spiegano la moltitudine dei fattori che influenzano l'emergere e l'esprimersi delle abilità sociali in bambini con sviluppo sia tipico che atipico (Beauchamp & Anderson, 2010).

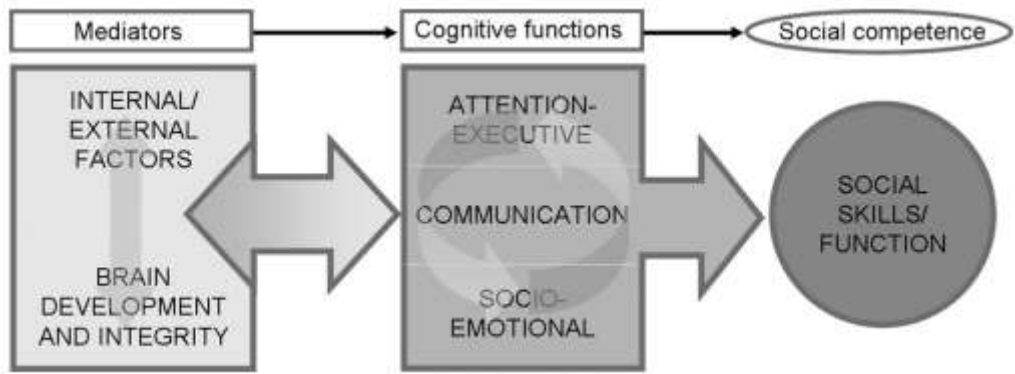
Il modello Social presuppone che le abilità sociali dipendano dalla normale maturazione del cervello, della cognizione e del comportamento in un contesto ambientale di supporto (Beauchamp & Anderson, 2010).

Come è possibile notare dalla figura 1.5 il modello Social di Beauchamp & Anderson (2010) è composto da tre componenti: (a) mediatori, (b) processi cognitivi e (c) la competenza sociale (Beauchamp & Anderson, 2010).

Nello specifico:

- I mediatori hanno il compito di modellare l'emergere delle funzioni sociali. In particolare, presentano fattori interni (temperamento, personalità, attributi fisici), fattori esterni (ambiente familiare e livello socio-culturale) e sviluppo e integrità cerebrale (con il funzionamento delle connessioni neurali deputate a elaborazione sociale e alla loro integrità).
- I processi cognitivi, ovvero attenzione, comunicazione e funzioni socio-emotive. In particolar modo l'attenzione e le funzioni esecutive, che includono: il controllo dell'attenzione [(a) attenzione selettiva e sostenuta, (b) autoregolazione, (c) l'inibizione di risposte]; la flessibilità cognitiva, (a) memoria di lavoro, (b) shift attentivo]; il goal setting [(a) pianificazione, (b) comportamento strategico]. La comunicazione include: pragmatica del linguaggio e risposte appropriate ai social cues. Infine, le funzioni socio-emotive riguardano: riconoscimento delle emozioni, attribuzioni e bias attributivi, empatia e teoria della mente, ragionamento morale.
- La competenza sociale, ovvero .

Un fallimento in uno di questi processi avrà un impatto nelle capacità relazionali dell'individuo (Beauchamp & Anderson, 2010).



**Figura 1.5 Il modello di integrazione socio-cognitiva delle abilità -SOCIAL-
(Beauchamp & Anderson, 2010).**

CAPITOLO 2. COMPORAMENTO PROSOCIALE E AGGRESSIVITÀ

2.1 Comportamento prosociale

2.1.1 Definizione e caratteristiche principali

Negli ultimi anni si è osservato un crescente interesse, in ambito psicologico, nello studio dei comportamenti prosociali. Infatti, se paragonati agli studi sui comportamenti aggressivi o più in generale antisociali è possibile notare come vi sia, in letteratura, un contributo meno rilevante (Boni, 2022).

In letteratura il comportamento prosociale è definito come comportamento sociale positivo. Con comportamento prosociale, nello specifico, si intende qualsiasi forma di azione volontaria eseguita a beneficio degli altri individui per migliorare il loro benessere e spesso per prendersi cura di loro (Eisenberg, 2003; Fabes & Spinrad, 2006).

È possibile definire il comportamento prosociale come risposta intenzionale sia proattiva che reattiva alle necessità altrui finalizzata all'incentivazione del bisogno dell'altro (Hastings et al. 2007).

Spesso mettere in atto comportamenti prosociali comporta rischi o costi per chi li compie (Twenge et al 2007). Tuttavia, la messa in atto di tali comportamenti non implica una condizione autodistruttiva o irrazionale, anzi gioca un ruolo di fondamentale rilevanza nella qualità di rapporti interpersonali contribuendo al benessere individuale e infine ha un ruolo chiave nel buon funzionamento della società (Caprara & Bonino, 2006; Twenge et al 2007).

Un concetto più ristretto, che è compreso nel concetto di prosocialità, ma non lo esaurisce, è quello di altruismo. La sostanziale differenza sta nel fatto che il comportamento prosociale può essere definito come comportamento neutro, senza

guadagni o perdite, e può comportare dei benefici per la stessa persona che lo mette in atto (Gini, 2012).

Alcune variabili, come è possibile notare dalla figura 2.1, contribuiscono in modo rilevante nella costruzione dell'azione prosociale (Caprara & Bonino, 2006). Gran parte della letteratura sul comportamento prosociale enfatizza il ruolo dell'empatia, che in qualche modo sembrerebbe un precursore o un motivatore della condotta prosociale (Feshbach, 1982). Dove per empatia si intende la capacità di comprendere e condividere con gli altri ciò che provano. (Hoffman, 2000). La capacità di comprendere il punto di vista altrui, mettersi nei panni dell'altro, può far nascere il sentimento di simpatia inteso come una risposta affettiva di tristezza o tensione per lo stato di disagio, sofferenza o esigenza in cui si trova l'altra persona (Gini, 2012).

Empatia e simpatia, tuttavia, non sono sufficienti per compiere con successo un'azione prosociale, un ruolo chiave è sicuramente quello dei valori e delle convinzioni personali di efficacia. In particolare, i valori aiutano a definire l'identità personale guidando i comportamenti da mettere in atto in determinati contesti (Caprara & Bonino, 2006). Le convinzioni personali di efficacia invece, come evidenziato da Bandura (2001) svolgono un ruolo decisivo nel concordare capacità e fini e nella regolazione dell'azione in corrispondenza dei fini da raggiungere.

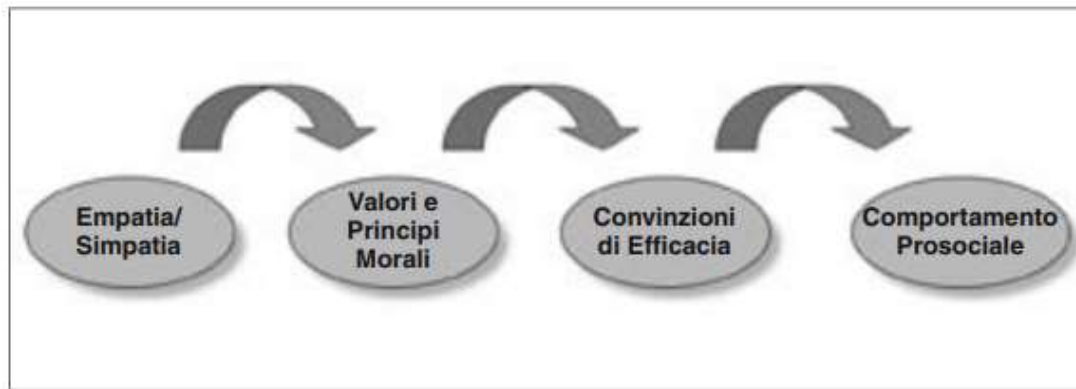


Figura 2.1 Variabili che contribuiscono alla costruzione dell'azione prosociale

(Caprara & Bonino, 2006)

2.1.2 Sviluppo del comportamento prosociale e differenza di genere

I primi gesti di aiuto e condivisione si manifestano già tra il primo e il secondo anno di vita (Warneken & Tomasello, 2006), grazie anche allo sviluppo della capacità di differenziazione tra il sé e l'altro (Brownell & Carringer, 1990). I bambini, infatti, mostrano preoccupazione quando un'altra persona è chiaramente turbata o afflitta accarezzandola o abbracciandola (Wagner & Chapman, 1992) e attraverso la condivisione di cibo e giocattoli (Brownell et al. 2009). Tra il secondo e il terzo anno di vita, con lo sviluppo delle capacità di riconoscimento delle emozioni, i bambini iniziano a cimentare forme di legame empatico assumendo il punto di vista altrui (Brazzelli et al, 2018). In età prescolare quindi, si presuppone che il comportamento prosociale diventi aperto alla socializzazione per poi sviluppare l'assimilazione di standard morali specifici dell'ambiente circostante (Brownell et al. 2012).

Inoltre, l'attitudine alla prosocialità nelle differenti fasi evolutive può presentare distinte proprietà (Boni, 2022). Secondo Brazzelli et al. (2018) è possibile distinguere i comportamenti prosociali in tre principali categorie: "comportamenti di aiuto (helping), condotte di condivisione delle proprie risorse (sharing), e azioni di conforto o consolazione (comforting) verso chi è in difficoltà". Imuta et al.

(2015) affermano che i bambini con una teoria della mente (ToM) avanzata hanno più probabilità di eseguire comportamenti tendenti alla prosocialità.

Partendo da un punto di vista prevalentemente stereotipico dei ruoli del genere, viene spontaneo definire le persone di sesso femminile come più sensibili, empatiche e prosociali rispetto ai maschi (Broverman et al., 1970).

In letteratura sono presenti alcuni studi che riportano risultati, a volte, contrastanti in merito a tale distinzione. Nello specifico, alcune ricerche riportano una sostanziale differenza di genere (vedi ad esempio Van der Graaff et al. 2018) in favore del sesso femminile, altri studi non hanno rilevato differenze particolarmente significative (Caprara & Bonino, 2006).

Nella maggior parte dei casi in cui emergono differenze di genere, gli studi affermano che a tutte le età le persone che appartengono al sesso femminile sono tendenzialmente più inclini a mettere in atto comportamenti prosociali rispetto ai coetanei maschi, e che, tali differenze risultano ridotte negli studi che utilizzano l'osservazione diretta, come metodo di rilevazione, invece dei questionari (Fabes & Eisenberg, 1996; Eisenberg et al. 2006).

L'idea che le donne siano emotivamente più reattive degli uomini è sottintesa nelle teorie dello sviluppo emotivo sia dal punto di vista ambientale che biologico. Infatti, le donne generalmente ottengono delle prestazioni migliori in compiti basati su aspetti emotivi di empatia e simpatia, riescono a provare forti preoccupazioni e angoscia personale per altre persone (Eisenberg et al., 1989).

Nelle relazioni con i pari le bambine si dimostrano generalmente disposte a condividere le proprie cose e ad avere una maggiore cooperazione con le altre persone rispetto ai bambini che mostrano comportamenti, più spesso, coattivi (Burford et al., 1996).

Le differenze di genere emergono anche in relazione ai contenuti sociali in cui tali comportamenti si manifestano (Eisenberg & Fabes, 1998). In generale, sembrerebbe che gli uomini siano più propensi a mettere in atto comportamenti prosociali quando un'altra persona necessita di un chiaro aiuto oppure è in evidente pericolo. Al contrario le donne mettono in atto comportamenti tendenti alla prosocialità nei confronti di membri del proprio nucleo familiare, in contesti lavorativi o più in generale di gruppo, quando una persona necessita di supporto, sostegno o più in generale aiuto (Eagly & Crowley, 1986).

Infine, la *Intensification of Gender-Related Role Expectations* (vedi Hill & Lynch, 1983) spiega come la pressione sociale influenzi in modo sostanziale, indipendentemente dal paese di origine, i comportamenti stereotipici del sesso di appartenenza. Quindi, questa teoria postula che quando le persone di sesso femminile e maschile invecchiano aumentano le differenze di genere nei processi psicologici, comportamenti e abitudini. Pertanto, gli stessi autori suggeriscono che una sostanziale differenza di genere sulla messa in atto di comportamenti prosociali si inizia a vedere dall'età adolescenziale, quando si è più influenzati alla pressione sociale per conformarsi agli stereotipi culturali di genere.

Come suggeriscono Vecchione e Picconi (2006) il mancato accordo tra diversi studi può essere attribuito alla metodologia utilizzata, alla peculiarità del campione, e infine, all'efficacia degli strumenti utilizzati, evidentemente non adeguati a rendere conto delle differenze di genere. Underwood e Moore (1982) suggeriscono che vi sia una differenza nella popolazione maschile e femminile, ma quest'ultima potrebbe non essere marcata in modo necessario da emergere in tutti gli studi.

Infine, è possibile vedere in letteratura come con l'aumento della quantità di studi e articoli che hanno come oggetto principale di discussione i comportamenti prosociali vengono evidenziate le differenze di genere nella quantità di comportamenti prosociali tra uomini e donne. In generale le persone di sesso femminile, come già anticipato, sono più disponibili a mettere in atto comportamenti prosociali mostrando più empatia nei confronti delle altre persone (Nielson et al., 2017).

2.2 Comportamento aggressivo

2.2.1 Aggressività: definizioni e caratteristiche principali

L'aggressività rientra in quei comportamenti definiti "antisociali" (Damon & Lerner, 2008). Secondo la definizione di Loeber (1985, p.6) è possibile considerare antisociali quei comportamenti che "infliggono un danno fisico o psicologico o una perdita o un danno di proprietà agli altri, e che possono o meno rappresentare una violazione della legge".

È possibile affermare che l'aggressività sia la forma più studiata del comportamento antisociale. Ciò nonostante, il concetto di aggressività non esaurisce, come è possibile constatare dalla definizione stessa, il termine di comportamento antisociale (Gini 2012).

La definizione del termine di "aggressività" riporta ancora qualche disaccordo tra i ricercatori (Hanson Frize & Yu Li, 2010). Il più delle volte l'aggressività viene definita come forma di comportamento che ha come intento quello di danneggiare un'altra persona (Geen 1998).

Una prima distinzione importante è tra aggressività (in inglese aggressiveness) e aggressione (in inglese aggression). L'aggressività è la tendenza interna al comportamento ostile, qualcosa di non visibile spesso legata a caratteristiche di

personalità e motivazionali. Per aggressione, invece, si intende un comportamento o azione visibile. Spesso i due termini, soprattutto nella lingua italiana, vengono utilizzati in modo intercambiabile, ma in realtà riportano significati differenti (Gini, 2012).

2.2.2 Aggressività ludica, reattiva e proattiva

Vianello et al. (2019) differenziano l'aggressività in tre diverse parti (vedi figura 2.2):

- a) Aggressività ludica;
- b) Aggressività reattiva;
- c) Aggressività proattiva.

Con l'aggressività ludica il bambino non ha intenzione di procurare un danno all'altra persona, si manifesta nei giochi turbolenti o i giochi di lotta ed è frequente prevalentemente nella popolazione di sesso maschile (Gini, 2012).

Vianello et al. (2019) affermano che è possibile distinguere l'aggressività ludica da reali aggressioni attraverso alcuni indicatori:

- a) I giochi turbolenti hanno una durata maggiore rispetto alle aggressioni;
- b) I partecipanti mantengono un'espressione facciale che manifesta il carattere ludico dell'azione, si ha quindi la presenza di play-face;
- c) Vi è uno scambio di ruoli volontario, i bambini si intercambiano i ruoli in modo continuo;
- d) Vi è una sorte di controllo, non c'è necessariamente contatto e nel caso in cui dovesse avvenire avviene in modo leggero e senza finalità di recare un danno all'altra persona;
- e) Vi è autopenalizzazione;

- f) Avviene più frequentemente se vi è una relazione amicale tra i partecipanti;
- g) Il numero di partner sicuramente è un fattore centrale nella distinzione tra aggressività ludica e reali aggressioni in quanto nel gioco di lotta è possibile che più bambini partecipano a differenza delle reali aggressioni che vedono coinvolti, più spesso solo due bambini;
- h) Un altro fattore centrale è il numero di osservatori, inferiore rispetto a una reale aggressione poiché il gioco di lotta suscita poco interesse negli altri.

Averill (1982) ha sottolineato che tutta la rabbia non si traduce in aggressività e che tutta l'aggressività non è il risultato della rabbia. L'idea che l'aggressività possa avere altri catalizzatori oltre alla rabbia prefigura distinzione tra aggressività reattiva e proattiva, che sono le due principali forme di aggressività o comportamento aggressivo (Hubbard, 2010).

L'aggressività reattiva (impulsiva, a "sangue caldo") è un comportamento aggressivo di reazione a qualcosa che è successo, o è mal interpretato, verso la persona che risponde in tal modo (Card & Little, 2006). Ad esempio, Dodge e collaboratori evidenziano come i bambini aggressivi, in particolare con aggressività reattiva, tendano a elaborare le informazioni dal loro ambiente sociale in modo differente rispetto ai bambini non aggressivi, il che li porta a impegnarsi in comportamenti aggressivi. Inoltre, gli stessi autori, affermano che i bambini aggressivi commettono errori in più fasi del modello di elaborazione delle informazioni sociali (SIP) esposto nel capitolo precedente. In primis dei segnali ambientali avviene, da parte dei bambini con aggressività, in modo selettivo e

impreciso, poiché prestano attenzione a un numero di segnali minori (Milich & Dodge, 1984) ma dando attenzione in modo selettivo a segnali prevalentemente ostili e intimidatori (Dodge & Frame, 1982). Inoltre, i bambini con aggressività ancora, mostrano un pregiudizio ostile interpretando in modo errato il comportamento degli altri, a maggior ragione se il segnale presenta ambiguità (Orobio et al. 2002). Pertanto, i bambini con aggressività sono molto più propensi a mettere in atto risposte comportamentali aggressive per l'attuazione mantenendo convinzioni positive riguardo agli esiti dell'aggressività (Dodge & Schwartz, 1997).

L'aggressività proattiva non è identificabile come risposta a una provocazione bensì è definibile come un uso strumentale dell'aggressività per raggiungere uno scopo. Fenomeni di bullismo corrispondono alla tipologia principale di comportamento aggressivo proattivo (Hanson Frize & Yu Li, 2010).

Una sostanziale differenza sta nel fatto che l'aggressività reattiva è concentrata verso il passato: l'attore interpreta uno stimolo come aggressivo e risponde in ugual modo; l'aggressività proattiva è concentrata verso il futuro: l'individuo si chiede quali benefici otterrà dopo aver compiuto una prevaricazione su un'altra persona (Anderson & Bushman, 2002).

L'aggressività proattiva è associata a un'attesa di un beneficio di tipo materiale come nel caso del comportamento aggressivo strumentale (il bambino si chiede come otterrà il giocattolo di un suo compagno di classe), di tipo psicologico sociale nel caso del bullismo (Gini 2012).

In letteratura sono presenti numerosi studi che riportano una correlazione tra l'aggressività reattiva e l'aggressività proattiva (ad esempio Miller & Lynam, 2006; Maneiro et al., 2022; Polman et al., 2007).



Figura 2.2 Tipi di aggressività (Vianello et al., 2019)

2.2.3 Sviluppo del comportamento aggressivo e differenza di genere

Già nel primo anno di vita è possibile trovare gli antecedenti del comportamento aggressivo attraverso manifestazioni di rabbia distinte da altre emozioni negative e usate con funzione comunicativa verso la fonte della frustrazione. Verso i 12 mesi la rabbia viene indirizzata verso le altre persone o cose. Dal secondo anno iniziano ad apparire i primi comportamenti aggressivi nei confronti dei coetanei (aggressione strumentale). Verso i 3-4 anni vi è una graduale sostituzione dall'aggressività fisica all'aggressività verbale.

Olweus (1993) suggerisce che nel corso dello sviluppo vi è un aumento della diversificazione delle forme dell'aggressività e una diminuzione della frequenza per la maggior parte della popolazione.

La maggior parte degli studi sperimentali presenti in letteratura riportano differenze di genere sulla messa in atto di comportamenti aggressivi. Nello specifico le persone di sesso maschile sembrerebbero mettere in atto più spesso e con più costanza comportamenti di tipo aggressivo rispetto alle persone di sesso femminile (Eagly & Steffen, 1986; White, 1983).

Dai risultati di uno studio con bambini spagnoli Maneiro e colleghi (2022) affermano che la popolazione di sesso maschile ha punteggi più alti rispetto alla

popolazione di sesso femminile nell'aggressività proattiva. Gli stessi autori non riportano differenze in merito all'aggressività reattiva, sostenendo che questo risultato contribuisce a dimostrare che uomini e donne tendono a reagire in modo simile di fronte a situazioni intimidatorie, ma i primi sono più strumentali e diretti a obbiettivi.

Baker e colleghi (2008) riportano una sostanziale differenza di genere sull'argomento in questione. Nello specifico sembrerebbe che i maschi riportino punteggi significativamente più alti rispetto alle femmine sia sull'aggressività proattiva che reattiva.

2.3 Comportamento prosociale e aggressività in situazione di esclusione sociale

Come esposto nel capitolo precedente, gli esseri umani sono fortemente motivati ad essere inclusi dagli altri e a stabilire un senso di appartenenza a un gruppo. Quando un individuo viene escluso da un gruppo, infatti, prova sentimenti di angoscia e di dolore (Baumeister & Leary, Eisenberger et al., 2003). Diversi studi di neuroimaging supportano l'idea che l'esclusione sociale porti a forti sentimenti negativi attivando le regioni cerebrali coinvolte nell'elaborazione affettiva e nel dolore fisico. In particolare, vi è un'attivazione nella corteccia cingolata anteriore dorsale (dACC) e nella corteccia prefrontale ventrolaterale (vLPFC) (Eisenberger & Lieberman, 2004). Studi successivi hanno dimostrato il coinvolgimento di altre aree coinvolte durante il processo di esclusione sociale: quali l'insula, la corteccia prefrontale mediale (mPFC), l'ACC ventrale (vACC), l'acc subgenuale e la corteccia cingolata posteriore (ad esempio: De Wall et al., 2010; Lieberman & Eisberg, 2009; Sebastian et al., 2011).

Baumeister & Leary evidenziano come l'ostracismo possa essere una minaccia sociale significativa indipendentemente dall'età.

Visto e considerato la forte esigenza di appartenenza sociale di ogni singolo individuo, è probabile che l'esclusione sociale influenzi il comportamento e le strategie di coping. A tal proposito, da studi comportamentali è possibile notare come l'esclusione sociale porti a una riduzione del comportamento prosociale (Twenge et al., 2007). Le persone sono molto più disponibili a collaborare con chi in precedenza li ha inclusi e ad agire in modo meno prosociale nei confronti delle persone che le escludevano (Maner et al., 2007; Hillebrandt et al., 2010). I bambini con meno amici mostrano deficit nelle principali abilità prosociali come il ragionamento morale e mostrano una minore empatia nei confronti di altre persone (Dekovic & Gerris, 1994). I bambini con un basso supporto sociale hanno maggiore probabilità di attuare condotte aggressive (Anan & Barnett, 1999). Inoltre, i bambini rifiutati hanno maggiore probabilità di vedere il mondo come ostile e attuare risposte simili (Twenge et al., 2007).

CAPITOLO 3: LA RICERCA

3.1 Scopo della ricerca

La presente ricerca si è posta l'obiettivo di approfondire le abilità sociali, in particolare l'aggressività e i comportamenti prosociali, in bambini a sviluppo tipico della scuola primaria, con lo scopo di indagare le differenze di genere riguardo l'aggressività reattiva, l'aggressività proattiva e i comportamenti prosociali in contesti di esclusione sociale e considerando l'influenza delle usuali interazioni con i pari.

Sulla base della letteratura di riferimento (Sebanc, 2003), si ipotizza che maggiori comportamenti aggressivi abbiano un forte impatto nelle relazioni con i pari e che l'esclusione di una persona da parte di un gruppo possa provocare maggiori comportamenti aggressivi e minori comportamenti prosociali e viceversa. (Twenge et al., 2007; Gunther Moor et al., 2012). In particolare, si ipotizza che i bambini, rispetto alle bambine, siano più influenzabili da questo punto di vista (Underwood et al., 2004).

Il presente elaborato fa parte di un progetto di ricerca più ampio in cui sono state somministrate diverse prove carta matita e computerizzate; tuttavia, per gli obiettivi della presente ricerca verranno prese in considerazione solo alcune prove che verranno di seguito presentate.

3.2 I partecipanti

La ricerca è stata svolta in collaborazione con due scuole primarie di primo grado appartenenti alla provincia di Padova, in particolare una classe terza e tre classi quarte.

Il campione è composto da 72 partecipanti, di cui 35 maschi e 37 femmine, con sviluppo tipico (TD). In particolare, 15 bambini della classe terza e 57 bambini appartenenti alle classi quarte.

Il campione di riferimento non è composto da bambini con disabilità intellettiva o da bambini i cui genitori non hanno fornito il consenso informato per partecipare al progetto.

Ad ogni partecipante è stato attribuito un codice identificativo (ID) utilizzato come sostitutivo del nome nel corso di tutta la ricerca.

Di seguito viene riportata la tabella 3.1 con il numero di partecipanti suddiviso per classi e le statistiche descrittive relative all'età in mesi.

Classi	Terza		Quarta	
	Maschi	Femmine	Maschi	femmine
Totale	5	10	30	27
Età in mesi	9	9	10	10
M (DS)	(0.52)	(0.24)	(0.27)	(0.37)

Tabella 3.1 In relazione a genere ed età in mesi

3.3 Il metodo

La presente ricerca è stata suddivisa in due differenti fasi individuali di 30-35 minuti ciascuna. Entrambe le fasi hanno avuto luogo in una parte tranquilla della scuola, dove i bambini sono stati messi a proprio agio prima di iniziare la somministrazione.

Nello specifico, la prima fase di screening aveva l'obiettivo di misurare il Quoziente intellettuale (QI) (Sattler, 1988) dei partecipanti. Nello specifico ai bambini sono stati somministrati due subtest della WISC-IV, quali Disegno con Cubi e Vocabolario (Wechsler, 2004).

Nella seconda fase sono stati somministrati i test sperimentali, quali il test sociometrico, appositamente creato per la presente ricerca, e il test computerizzato Cyberball e Dictator Game (Gunther et al., 2011).

3.4 Strumenti

Alcuni strumenti utilizzati nella ricerca sono tratti da batterie internazionali standardizzate, per esempio i subtest della WISC-IV (Wechsler, 2012); altri strumenti sono sperimentali e computerizzati.

3.4.1 Strumenti di screening

Gli strumenti di screening utilizzati sono Disegno con Cubi e Vocabolario tratti dalla batteria WISC-IV (Wechsler, 2012).

3.4.1.1 Disegno con Cubi (WISC-IV)

La prova del Disegno con Cubi è una dei quattro subtest della WISC-IV che permette di calcolare l'indice di ragionamento visuo-percettivo (IRP) (Wechsler, 2012).

Per la somministrazione è necessario sedersi dalla parte opposta del tavolo rispetto al bambino. Il somministratore necessita di alcuni materiali quali il libro stimoli (dove sono rappresentate alcune figure), il manuale di somministrazione e scoring, il protocollo di notazione, il cronometro e dei cubetti a 6 facce (2 completamente bianche, 2 completamente rosse, 2 metà bianche e metà rosse). Il compito del bambino, dopo aver familiarizzato con i cubetti dati dallo sperimentatore, è quello di riprodurre una figura mostrata tramite modello o dal libro stimoli (Figura 3.1). In quest'ultimo sono riportati disegni bidimensionali, che appunto, il bambino deve riprodurre utilizzando dei cubi tridimensionali. Nel subtest in questione sono presenti in tutto 14 item, suddivisi in fasce d'età: per i bambini dai 6-7 anni si parte dall'item 1, per quelli dagli 8 ai 16 anni si parte

dall'item 3. Questa suddivisione in fasce d'età deriva dal fatto che gli item che compongono il test sono caratterizzati da un progressivo livello di difficoltà: infatti dall'item 1 vengono forniti solo 2 cubetti, dall'item 2 ne vengono forniti 4 e infine dall'item 11 vengono forniti 9 cubetti.

Quando un bambino di età compresa tra gli 8 e i 16 anni non ottiene un punteggio pieno in uno dei primi due item somministrati, bisogna somministrare gli item precedenti in ordine inverso fino a quando il bambino non ottiene punteggi pieni in due item consecutivi.

Per ogni item sono indicati i limiti di tempo entro i quali il bambino può riprodurre lo stimolo che vede, si parte da 30" dall'item 1, dall'item 2 il bambino ha a disposizione 45", dall'item 6 ha a disposizione 75" e dall'item 11 ha a disposizione 120". Nei primi 3 item è possibile assegnare un punteggio da 0 a 2 (a seconda degli eventuali errori), dall'item 4 è possibile assegnare un punteggio di 0 o di 4 punti, dall'item 9 è, invece, possibile assegnare un punteggio di 0 (nel caso di errori o una prestazione fuori tempo) oppure un punteggio che va da 4 a 7, a seconda del tempo impiegato dal bambino per riprodurre la configurazione (meno tempo impiega più alto è il punteggio).

Quando il bambino ottiene 0 in tre item consecutivi è necessario interrompere il test.

L'obiettivo di questo subtest è quello di misurare l'abilità di analizzare e sintetizzare stimoli visivi astratti cogliendone le relazioni spaziali; alcune componenti visuo-motorie sono coinvolte nel compito. A somministrazione finita, il calcolo del punteggio grezzo è dato semplicemente dalla somma di ogni singolo punteggio ottenuto dai bambini. Una volta ottenuto il punteggio grezzo è

necessario convertirlo in punteggio standard attraverso le tabelle di conversione sulla base dell'età, fornite dal manuale.

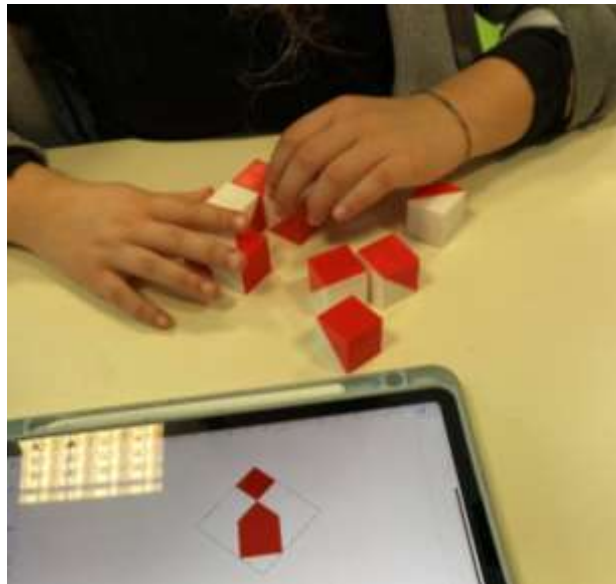


Figura 3.1 Disegno con cubi – WISC-IV (Wechsler, 2012)

3.4.1.2 Vocabolario (WISC-IV)

La prova del Vocabolario è una dei cinque subtest della WISC-IV che permette di calcolare l'indice di comprensione verbale (ICV) (Wechsler, 2012).

Per la somministrazione è necessario sedersi dalla parte opposta del tavolo rispetto al bambino. Il somministratore necessita di alcuni materiali come il manuale di somministrazione e scoring, il protocollo di notazione e il libro stimoli.

Il somministratore richiede al bambino di dare una definizione, il più accurata possibile, di alcune parole. Il test prevede 36 item: i primi 4 sono composti da figure (per esempio, una macchina o un fiore), dall'item 5 sono presenti gli item verbali, (per esempio “cappello”, “trasparente”) (vedi Figura 3.2). La somministrazione per i bambini dai 6-8 anni inizia dall'item 5, per i bambini dai 9-11 anni dall'item 7, dai 12-16 anni si inizia dall'item 9. I bambini con sospette

difficoltà di apprendimento iniziano dall'item 5. Tale suddivisione per fasce d'età deriva dal fatto che i 36 item che compongono il test sono caratterizzati da un progressivo livello di difficoltà: inizialmente si parte dall'immagine del fiore, per i bambini più piccoli, fino ad arrivare ad alcuni termini complessi come ad esempio “dilatorio” o “aberrazione”.

Nel caso in cui un bambino non ottenga un punteggio pieno in uno dei primi due item somministrati, devono essere somministrati gli item precedenti in ordine inverso fino a quando il bambino ottiene punteggio pieno in due item consecutivi. È possibile assegnare un punteggio da 0 a 2 punti, in base all'accuratezza della definizione. Nel caso in cui si abbiano titubanze in merito alla definizione data è necessario indagare chiedendo più dettagli sull'item in questione.

Quando il bambino ottiene 5 punteggi consecutivi “0” bisogna interrompere la somministrazione.

L'obiettivo del subtest in questione è quello di misurare la conoscenza lessicale e la formazione dei concetti verbali. Anche in questo caso, a somministrazione finita, il calcolo del punteggio grezzo è dato semplicemente dalla somma di ogni singolo punteggio ottenuto dai bambini. Una volta ottenuto il punteggio grezzo è necessario convertirlo in punteggio standard attraverso le tabelle di conversione sulla base dell'età, fornite dal manuale.



Figura 3.2 Vocabolario – WISC-IV (Wechsler, 2012)

3.4.2 Strumenti sperimentali

Gli strumenti sperimentali utilizzati ai fini della ricerca sono i seguenti: un test carta-matita, il test sociometrico, e un test computerizzato, il cybarball e dicator game. I test sono stati somministrati durante la seconda fase della ricerca e verranno descritti nei paragrafi successivi.

3.4.2.1 Il test sociometrico

Le tecniche sociometriche si basano sul metodo delle “nomine dei pari”, che consistono nella scelta o nel rifiuto di compagni sulla base di specifiche domande riguardo a caratteristiche e abilità da loro possedute. A partire dalle nomine dei membri del proprio gruppo è possibile identificare caratteristiche di ogni singolo individuo appartenente al gruppo stesso. Il test sociometrico è utile, quindi, per analizzare all’interno del contesto classe i comportamenti che i bambini usualmente adottano.

Grazie al test in questione, appositamente strutturato per la presente ricerca, è stato possibile identificare alcune abilità sociali a cui i bambini quotidianamente ricorrono, nello specifico comportamenti aggressivi reattivi, aggressivi proattivi e comportamenti prosociali.

Il test carta matita è composto da 9 item (vedi figura 3.3), 3 per ogni abilità sopra descritta.

Nello specifico:

- Gli item 1, 6, 8 servono a riconoscere i comportamenti aggressivi reattivi (Salmivalle & Nieminen, 2002);
- Gli item 2, 4, 9 servono a riconoscere i comportamenti aggressivi proattivi (Salmivalle & Nieminen, 2002);

- Gli item 3, 5, 7 servono a riconoscere i comportamenti pro-sociali (Sahdra et al., 2015).

Il compito del bambino è quindi di scrivere il nome del compagno di classe meglio rappresentato da ciascuna frase.

ID: _____ Data completa: ___/___/2022

SOCIOMETRICO

Ciao, ora leggerai diverse frasi. Prova a pensare chi tra i tuoi compagni di classe è MEGLIO descritto da ciascuna frase: dovrai semplicemente scrivere il suo nome.

1. Si arrabbia e diventa cattivo senza una ragione	
2. Fa i dispetti agli altri	
3. È pronto a dare una mano quando vede qualcuno che ha bisogno d'aiuto	
4. Domina gli altri, forzandoli a fare quello che vuole con lui/lei	
5. È spesso gentile e amichevole con gli altri	
6. Perde facilmente il controllo	
7. Cerca di agire in modo responsabile anche in situazioni difficili	
8. Si arrabbia anche per motivi stupidi	
9. Mette in imbarazzo gli altri senza motivo	

Figura 3.3 Test sociometrico

3.4.2.2 Il Cyberball e Dictator Game

Nella seconda fase individuale della ricerca, è stata somministrata la prova computerizzata Cyberball (Gunther Moor et al., 2012) per indurre nei bambini sentimenti di inclusione ed esclusione sociale. Al termine della prova è stato somministrato il Dictator Game in cui veniva chiesto ai partecipanti di distribuire alcuni adesivi tra loro stessi e i giocatori che in precedenza li avevano inclusi o esclusi nel corso della partita.

Nello specifico il Cyberball consiste di tre differenti partite composte ognuna da 4 giocatori (il partecipante e altri tre, i cui passaggi sono gestiti dal computer e che viene specificato cambiano di partita in partita).

Il compito del bambino è quello di passare la palla ad un altro giocatore. Sono presenti tre differenti condizioni sperimentali (vedi figura 3.4) ciascuna della durata di 4 minuti:

1. La prima condizione “Osservazione dell’esclusione sociale” in cui i partecipanti sono di colore giallo, e dove due giocatori escludono un terzo;
2. La seconda condizione “Sperimentazione dell’esclusione sociale”, in cui i giocatori sono di colore blu, dove il partecipante alla ricerca viene escluso dal gioco;
3. La terza condizione “ Condizione neutra” in cui i partecipanti sono di colore rosso e dove tutti ricevono la palla lo stesso numero di volte.

L’ordine in cui vengono presentate le 3 condizioni è controbilanciato tra i partecipanti, il partecipante è di colore verde in ciascuna di esse.

Ogni volta che al bambino viene passata la palla può decidere, in autonomia, a quale giocatore passarla. Tra le condizioni viene presentata per 500 ms una croce di fissazione.



Figura 3.4 Le tre differenti condizioni del Cyberball

A seguito di ogni singola condizione al partecipante viene presentato il Dictator Game. Al bambino vengono mostrati i partecipanti della partita circondati a turno da un riquadro arancione. Gli viene, quindi, chiesto quanti adesivi desidera assegnare al giocatore computerizzato che in quel momento è circondato dal riquadro e quanti a sé stesso (Figura 3.5).

Al di sotto dell'immagine dei giocatori, il bambino troverà quindi sette possibili scelte. Nello specifico gli adesivi verdi sono del partecipante, gli adesivi arancioni sono degli altri giocatori computerizzati. Il bambino ha a disposizione solo 6 secondi per effettuare la scelta, al termine dei quali il gioco continua.

Dalla figura 3.5 si può notare la possibilità di scelta del partecipante. A sinistra viene presentata una scelta che si classifica come prosociale poiché il bambino sceglierebbe tanti adesivi per l'altro giocatore e pochi per sé stesso. Andando verso destra si ha una condizione sempre più aggressiva, infatti, prendendo in considerazione la scelta più a destra il partecipante assegna il massimo numero di adesivi a sé stesso e il minimo numero di adesivi all'altro giocatore computerizzato.

La scelta centrale, dove sono presenti lo stesso numero di adesivi per il partecipante e per l'altro giocatore computerizzato, rappresenta lo 0 nell'asse prosociale-aggressivo.

La scelta più a sinistra dove sono presenti molti adesivi per il giocatore computerizzato e pochi per il partecipante (8, 1) rappresenta il -3 nell'asse prosociale-aggressivo.

L'ultima scelta a destra dove sono presenti pochi adesivi per il giocatore computerizzato e molti per il partecipante (1, 8) rappresenta il +3 nell'asse prosociale-aggressivo.

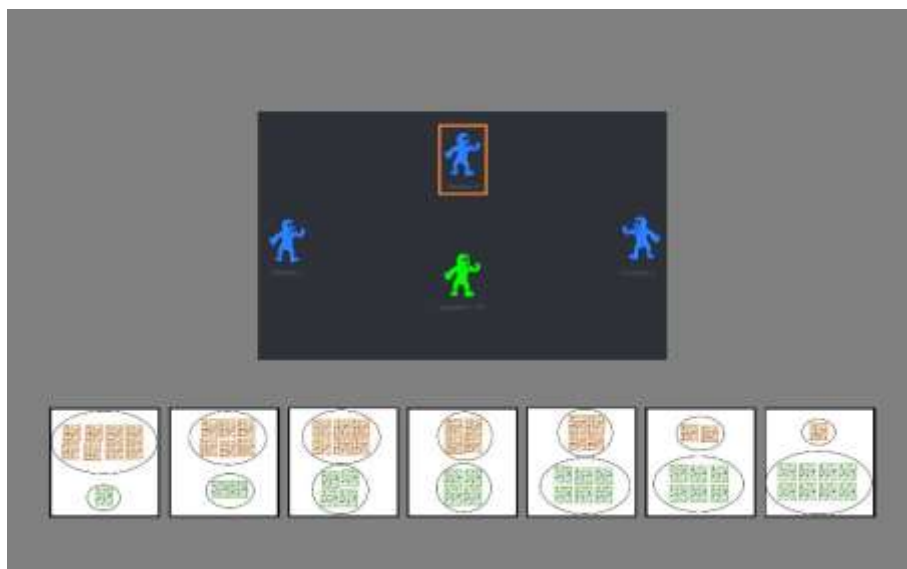


Figura 3.5 Dictator Game nella condizione “Sperimentazione dell’esclusione sociale”

CAPITOLO 4. I RISULTATI

4.1 Statistiche descrittive e analisi dei risultati

Come accennato nel capitolo precedente (vedi capitolo 3) il presente studio si pone l'obiettivo di indagare le differenze di genere in bambini a sviluppo tipico (TD) della scuola primaria in merito alle abilità sociali, in particolare l'aggressività reattiva e proattiva e i comportamenti prosociali, in contesti quotidiani e in situazioni di esclusione sociale. Sulla base della letteratura di riferimento (Twenge et al., 2007; Hillebrandt et al., 2010; Maner et al., 2007; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 2003; Miller & Lynam, 2006; Baker et al., 2008), si ipotizza che i bambini otterranno punteggi più elevati in merito a comportamenti aggressivi (reattivi e proattivi) e punteggi minori in merito alla messa in atto di comportamenti prosociali e viceversa avverrà per le bambine.

Gli strumenti utilizzati durante la somministrazione (test di screening quali Disegno con Cubi e Vocabolario – WISC-IV; test sperimentali quali il test sociometrico e il cyberball con Dictatore Game) sono stati descritti nel capitolo precedente. I risultati emersi da ogni prova verranno discussi nei paragrafi successivi. Come esposto in precedenza il campione è composto da 72 partecipanti con sviluppo tipico (TD). Le frequenze assolute (f) del campione della variabile genere indicano che è composto da 35 maschi e 37 femmine. Le frequenze relative della variabile appena esposta sono le seguenti: 0.51 per la popolazione campionaria femminile e 0.49 per la popolazione campionaria maschile. In proporzione, è possibile affermare che il 51% della numerosità campionaria è di sesso femminile e il 49% di sesso maschile.

4.1.1 Prove di screening

4.1.1.1 WISC-IV: QI

Il QI (Sattler, 1988) dei partecipati è stato misurato attraverso due subtest tratti dalla batteria WISC-IV (Weschler, 2012), quali Disegno con Cubi e Vocabolario. Come è possibile osservare dalla tabella 4.1 Il QI dei partecipanti di sesso maschile ha $M= 108$ con $DS= 14.31$, il QI dei partecipanti di sesso femminile ha $M=110$ con $DS= 13.34$. Pertanto, è possibile affermare che la media del QI di entrambi i gruppi è stimato nella norma (superiore a 90).

Genere	Gruppo	Età media (DS)	QI media (DS)
Maschi	TD	10 (0.38)	108 (14.31)
Femmine	TD	9 (0.51)	110 (13.34)

Tabella 4.1 Media QI e DS del campione divisi per genere

4.1.2 Prove sperimentali

4.1.2.1 Il test sociometrico

Il test sociometrico è stato utilizzato per valutare i differenti comportamenti che i bambini e le bambine quotidianamente manifestano. Quindi, tramite la somministrazione di alcuni item (Salmivalle & Nieminen, 2002; Sahdra et al., 2015) è stato possibile distinguere nei bambini tre tipologie di condotte differenti, quali comportamenti prosociali, comportamenti aggressivi proattivi e comportamenti aggressivi reattivi. Nella ricerca i risultati sono stati divisi per genere con esiti differenti. È possibile notare dalla figura sottostante (figura 4.1) i risultati generali emersi dal test che verranno approfonditi nei paragrafi successivi.

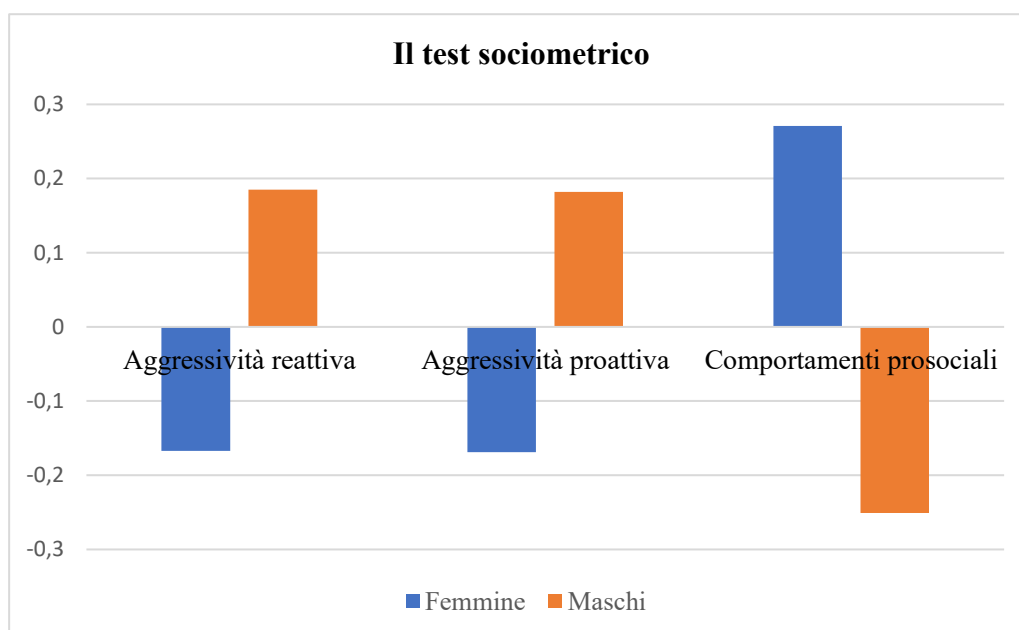


Figura 4.1 Differenze di genere nel test sociometrico

4.1.2.1.1 Aggressività reattiva

Per l'identificazione dei comportamenti di tipo aggressivo reattivo sono stati somministrati, come specificato nel capitolo precedente, tre item (Salmivalle & Nieminen, 2002). I risultati sono riportati nella tabella 4.2. divisi per genere.

Genere	Media	DS	Mediana
Maschi	0.19	1.24	-0.18
Femmine	-0.17	0.66	-0.27

Tabella 4.2 Statistiche descrittive del test sociometrico: variabile aggressività reattiva.

Per quanto riguarda la popolazione maschile i risultati, come è possibile notare dalla figura 4.2, si concentrano nella fascia 0.66 a -0.49. Sono presenti inoltre 3 outliers o dati anomali (un bambino ha ottenuto un punteggio di 0.97, uno di 4.87, e uno di 4.49).

Per quanto riguarda la popolazione femminile i risultati, come è possibile notare dalla figura 4.2, si concentrano nella fascia 0.02 a -0.49. Sono presenti inoltre 4

outliers o dati anomali (una bambina ha ottenuto un punteggio di 0.35, una di 0.49, una di 0.50, e una di 3.46).

Pertanto, i bambini in media mostrano una prestazione maggiore rispetto alla messa in atto di comportamenti di tipo aggressivo reattivo rispetto alle bambine.

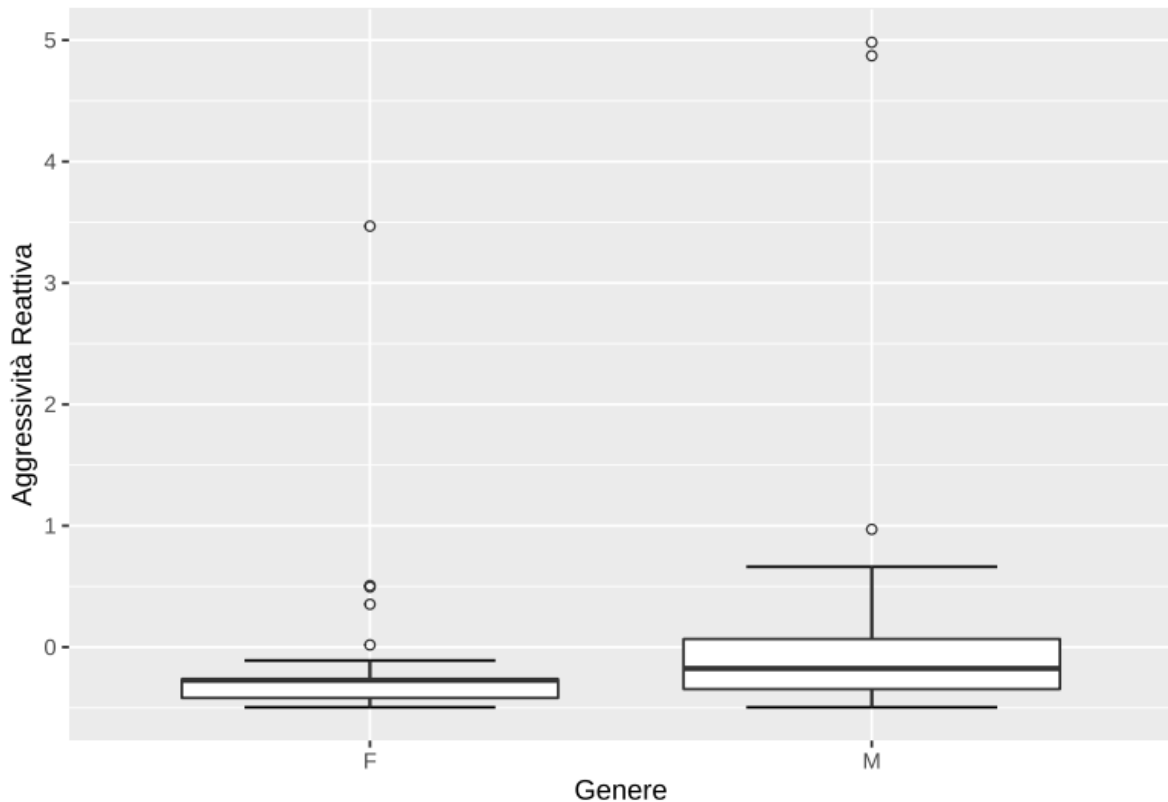


Figura 4.2 Risultati del test sociometrico: aggressività reattiva

4.1.2.1.2 Aggressività proattiva

Per l'identificazione dei comportamenti di tipo aggressivo proattivo sono stati somministrati, come specificato nel capitolo precedente, tre item (Salmivalle & Nieminen, 2002). I risultati sono riportati nella tabella 4.3, divisi per genere.

Genere	Media	DS	Mediana
Maschi	0.18	1.19	-0.45
Femmine	-0.17	0.75	-0.19

Tabella 4.3 Statistiche descrittive del test sociometrico: variabile aggressività proattiva.

Per quanto riguarda la popolazione maschile i risultati, come è possibile notare dalla figura 4.3, si concentrano nella fascia tra 0.36 a 0.64. Sono presenti inoltre 5 outliers o dati anomali (un bambino ha ottenuto un punteggio di 4.48, uno di 3.89, uno di 2.13, uno di 1.37, e uno di 0.90).

Per quanto riguarda la popolazione femminile i risultati, come è possibile notare dalla figura 4.3, si concentrano nella fascia tra 0.44 a -0.64 . Sono presenti inoltre 3 outliers o dati anomali (una bambina ha ottenuto un punteggio di 3.45, una di 1.37, e una di 0.61). Pertanto, i bambini hanno ottenuto un punteggio più elevato rispetto alla messa in atto di comportamenti di tipo aggressivo proattivo rispetto alle bambine.

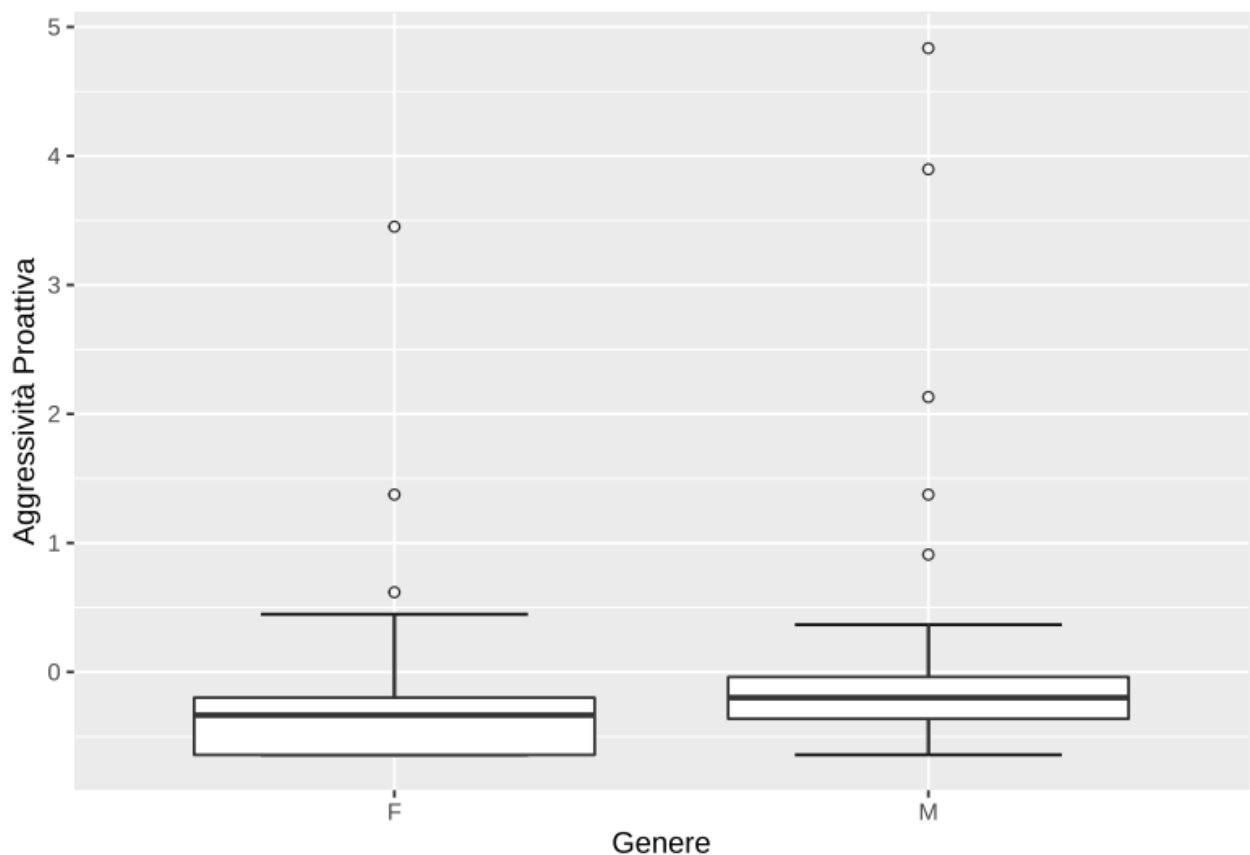


Figura 4.3 Risultati del test sociometrico: aggressività proattiva

4.1.2.1.3 Comportamenti prosociali

Per l'identificazione dei comportamenti di tipo prosociale sono stati somministrati, come specificato nel capitolo precedente, mediante il test sociometrico, tre item (Sahdra et al., 2015). I risultati del test sociometrico sono riportati nella tabella 4.4, divisi per genere.

Genere	Media	DS	Mediana
Maschi	-0.25	0.65	-0.19
Femmine	0.27	1.18	-0.19

Tabella 4.4 Statistiche descrittive del test sociometrico: variabile aggressività

Per quanto riguarda la popolazione maschile i risultati, come è possibile notare dalla figura 4.4, si concentrano nella fascia tra 0.07 a -.08. Sono presenti, inoltre, 4 outliers o dati anomali (un bambino ha ottenuto un punteggio di 2.29, uno di 1.26, uno di 1.08, e uno di 0.54).

Per quanto riguarda la popolazione femminile i risultati, come è possibile notare dalla figura 4.4, si concentrano nella fascia tra 2.28 a -.08. Sono presenti, inoltre, 2 outliers o dati anomali (una bambina ha ottenuto un punteggio di 4.16, e una di 2.71). Pertanto, le bambine hanno ottenuto un punteggio maggiore rispetto alla messa in atto di comportamenti prosociali in modo rispetto ai bambini.

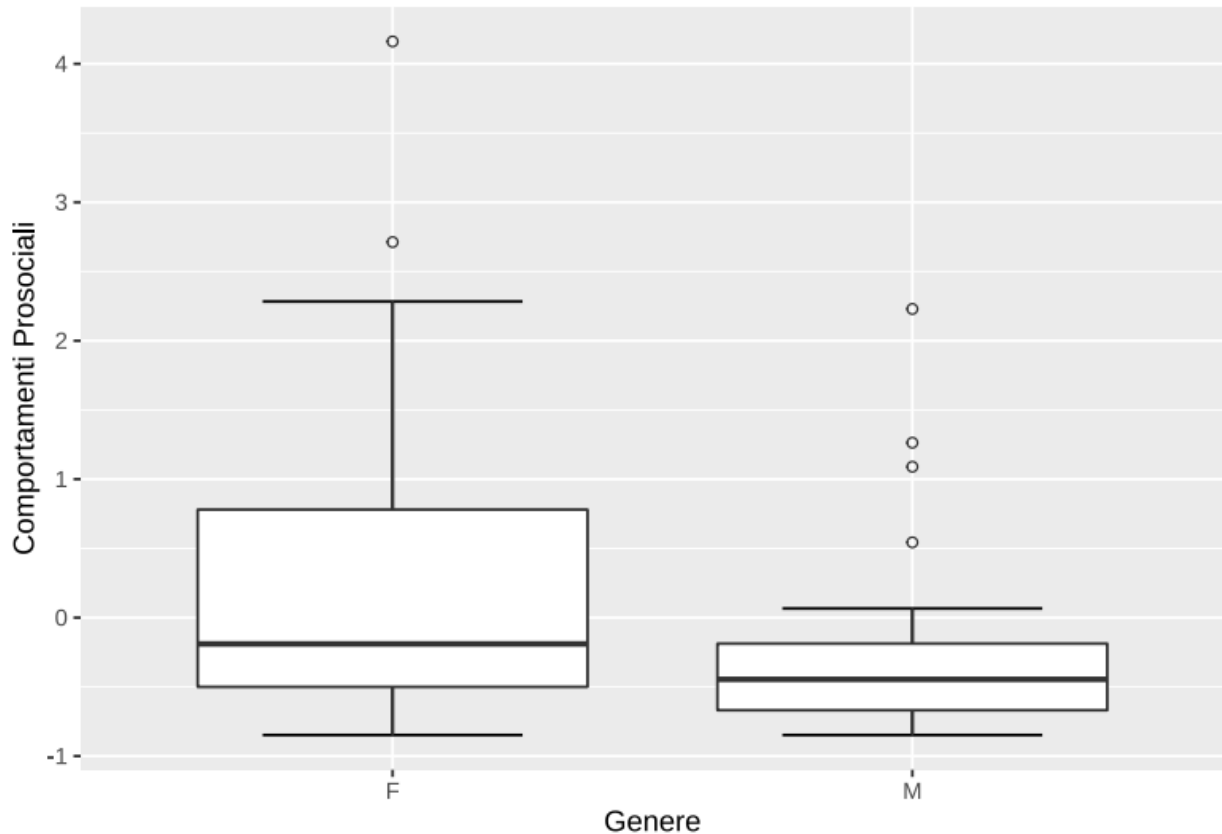


Figura 4.4 Risultati del test sociometrico: comportamenti prosociali

4.1.2.2 Il Cyberball con Dictator game

A tutti i partecipanti è stata somministrata la prova computerizzata Cyberball con Dictator Game (Gunther Moor et al., 2012) dove si valutano i comportamenti del bambino e le reazioni nel momento in cui esso o un altro partecipante mostrato al computer vengono esclusi dal gioco. Al termine di ogni partita al partecipante viene richiesto di dividere per sé stesso e per gli altri giocatori computerizzati alcuni adesivi. Le tre differenti partite, spiegate dettagliatamente nel capitolo precedente, servono per indagare quattro diverse condizioni:

- Nella prima condizione, definita “Osservazione dell’esclusione sociale” (dove due giocatori escludono un terzo), si indagano sia i diversi comportamenti che il bambino mette in atto nei confronti dell’escluso

che i comportamenti che il bambino manifesta nei confronti di chi esclude;

- Nella seconda condizione, definita “Sperimentazione dell’esclusione sociale” (il partecipante alla ricerca viene escluso dal gioco), si indagano i comportamenti che il bambino mette in atto nei confronti di chi lo esclude.
- Nella terza condizione, definita “Condizione neutra” (dove tutti ricevono la palla lo stesso numero di volte), si indagano i comportamenti che il bambino mette in atto nei confronti degli altri giocatori.

È possibile notare dalla figura sottostante (figura 4.5) i risultati generali emersi dal test che verranno discussi nei paragrafi successivi.

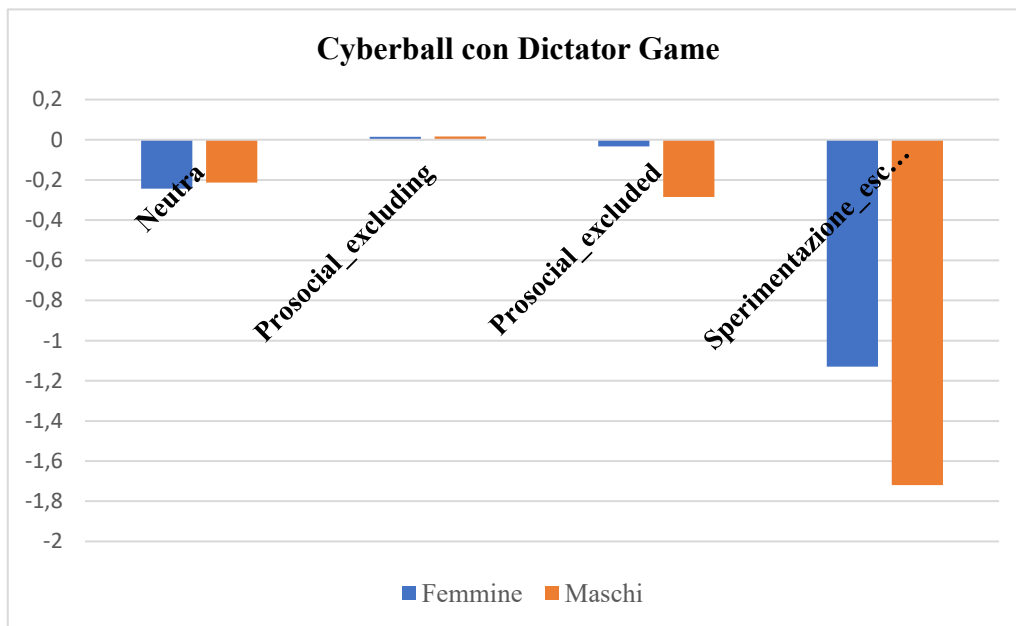


Figura 4.5 Differenze di genere nel test cyberball con Dictator Game

4.1.2.2.1 Condizione “Osservazione dell’esclusione sociale”

Nella condizione dell’“osservazione dell’esclusione sociale” (Gunther Moor et al., 2012) il partecipante vede escludere un terzo giocatore. Come già esposto nel paragrafo precedente in questa condizione vengono indagate due differenti reazioni: i comportamenti che il partecipante mette in atto nei confronti dei

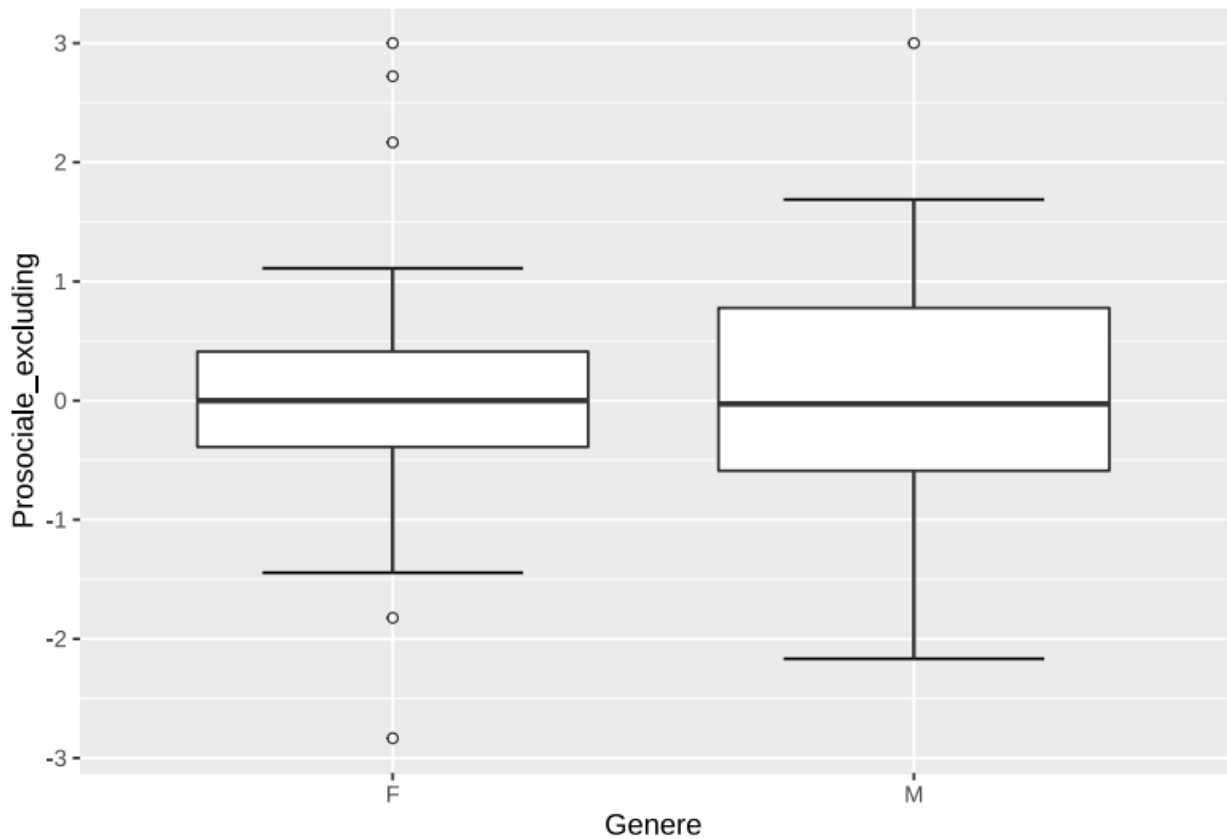
giocatori che escludono un terzo partecipante (definita prosocial excluding); i comportamenti che il partecipante mette in atto nei confronti del giocatore vittima di esclusione sociale (definita prosocial excluded). Nella tabella che segue, tabella 4.5, è possibile notare i risultati.

Genere	Prosocial Excluding			Prosocial Excluded		
	Media	DS	Mediana	Media	DS	Mediana
Femmine	0.01	1.18	0	-0.03	1.15	0
Maschi	0.02	1.10	-0.03	-0.29	0.85	-0.08

Tabella 4.5 Cyberbal con dictator game- Osservazione dell'esclusione sociale –

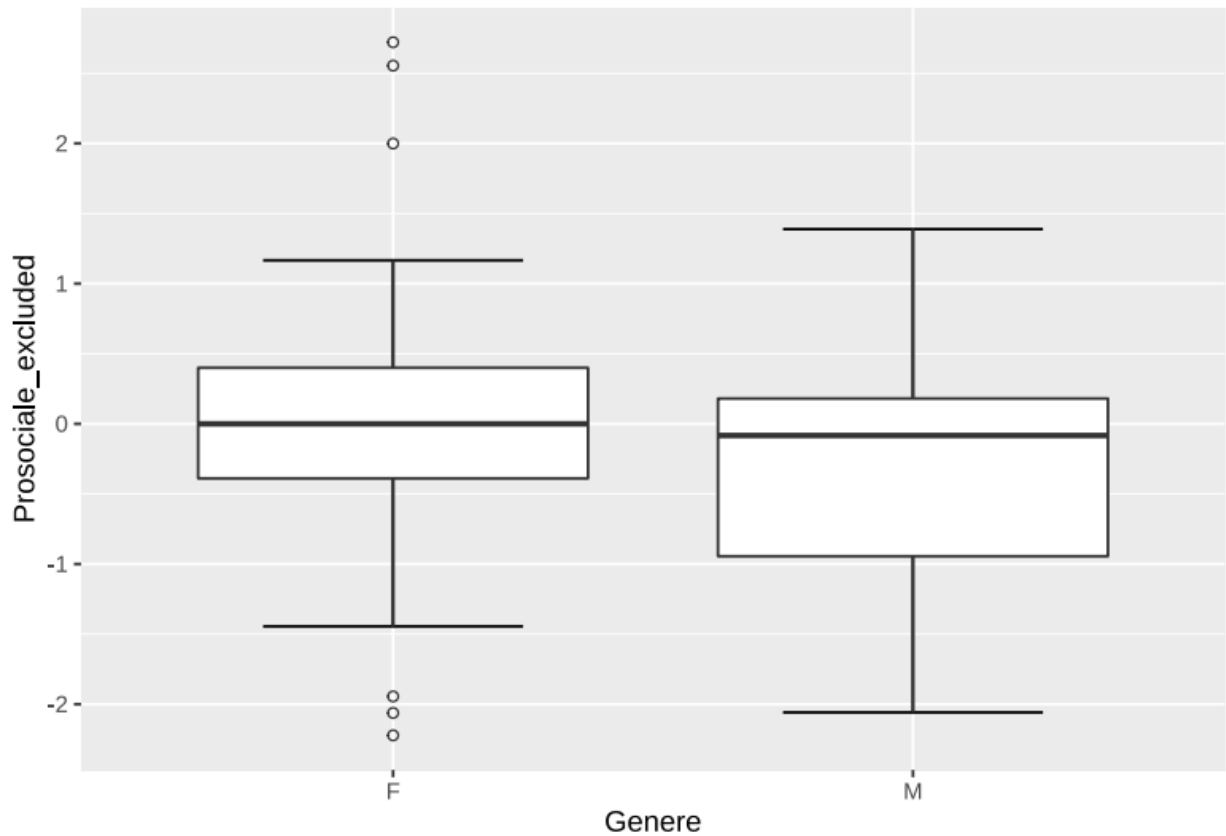
In merito alla condizione “Prosocial Excluding”, per quanto riguarda la popolazione femminile, figura 4.6, i risultati si concentrano nella fascia tra 1.11 e -1.44. Sono presenti, inoltre, 5 outliers o dati anomali (una bambina ha ottenuto un punteggio di 3, una di 2.72, una di 2.16, una di -1.82, e una di -2.83).

Invece, per quanto riguarda la popolazione maschile i risultati, figura 4.6, si concentrano nella fascia tra 1.68 a -2.16. È presente, inoltre, un outlier o dato anomalo (un bambino ha ottenuto un punteggio di 3).



**Figura 4.6 Cyberbal con dictator game- Osservazione dell'esclusione sociale –
Condizione Prosocial Excluding**

In merito alla condizione “Prosocial Excluded”, per quanto riguarda la popolazione femminile, figura 4.7, i risultati si concentrano nella fascia tra 1.16 e -1.44. Sono presenti, inoltre, 6 outliers o dati anomali (una bambina ha ottenuto un punteggio di 2.72, di 2.55, una di 2, una di -1.94, una di -2.06, e una di -2.22). Invece, per quanto riguarda la popolazione maschile i risultati, figura 4.7, si concentrano nella fascia tra 1.38 a -2.05. Non è presente nessun outliers o dato anomalo.



**Figura 4.7 Cyberbal con dictator game- Osservazione dell'esclusione sociale –
Condizione Prosocial Excluded**

4.1.2.2.2 Condizione “Sperimentazione dell'esclusione sociale”

Nella condizione della “sperimentazione dell'esclusione sociale” del Cyberball con Dictator Game (Gunther Moor et al., 2012) il partecipante è vittima in prima persona di esclusione sociale. Nello specifico per tutta la durata della partita il partecipante non viene mai coinvolto nel gioco dagli altri partecipanti computerizzati. Nella tabella 4.6, è possibile notare i risultati ottenuti nella condizione “sperimentazione dell'esclusione sociale”.

Genere	Media	DS	Mediana
Femmine	-1.13	1.43	-1
Maschi	-1.72	1.22	-1.94

Tabella 4.6 Cyberbal con dictator game- condizione “sperimentazione dell’esclusione sociale”.

In merito alla popolazione campionaria femminile, figura 4.8, i risultati si concentrano nella fascia tra 2.35 e -3. Non sono presenti outliers o dati anomali. In merito alla popolazione campionaria maschile, figura 4.8, i risultati si concentrano tra 0.58 e -3. Non sono presenti outliers o dati anomali.

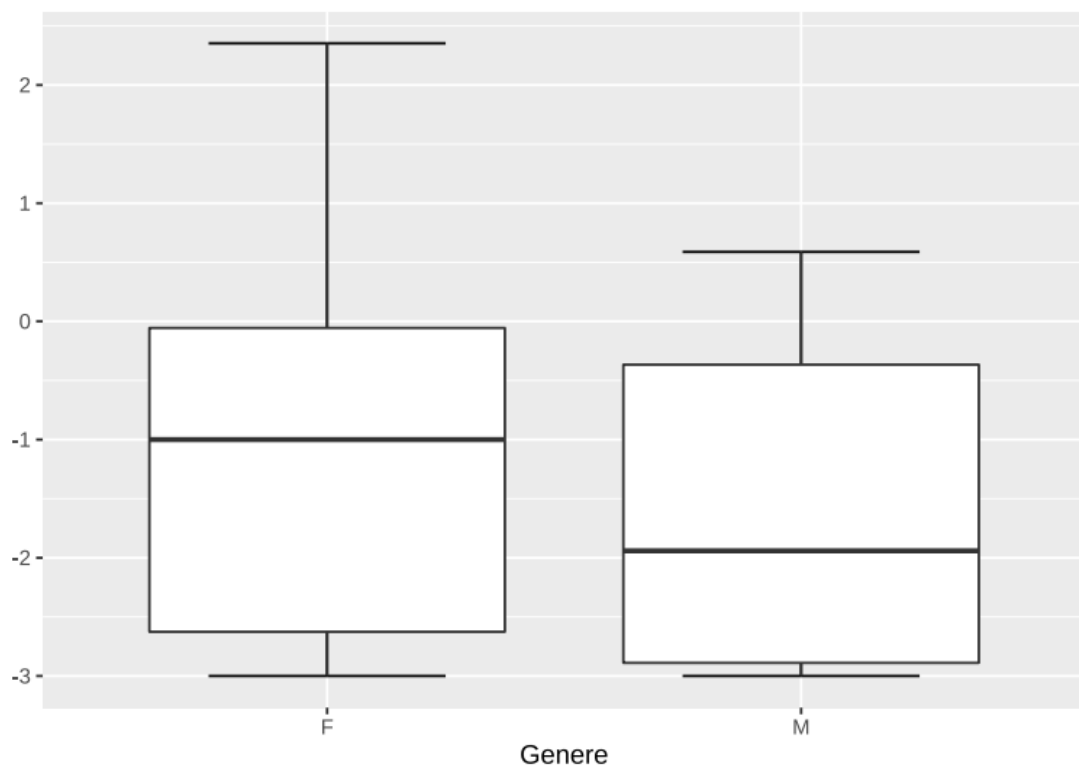


Figura 4.8 Cyberbal con dictator game- condizione “sperimentazione dell’esclusione sociale”.

4.1.2.2.3 Condizione “neutra”

Nella condizione neutra tutti i giocatori ricevono la palla lo stesso numero di volte. Nella tabella che segue, tabella 4.7, è possibile notare i risultati ottenuti nella condizione “neutra”.

Genere	Media	DS	Mediana
Femmine	-0.24	1.10	0.56
Maschi	-0.21	1.15	0

Tabella 4.7 Cyberbal con dictator game- condizione “neutra”.

In merito alla popolazione campionaria femminile, figura 4.9, i risultati si concentrano nella fascia tra 1.05 e -2.27. Sono presenti, inoltre, 2 outliers o dati anomali (una bambina ha ottenuto un punteggio di -2.94, e una di -3). In merito alla popolazione campionaria maschile, figura 4.9, i risultati si concentrano tra 0.93 e -2.27. Sono presenti, inoltre, 3 outliers o dati anomali (un bambino ha ottenuto un punteggio di 3, uno di 2.05, e uno di -3).

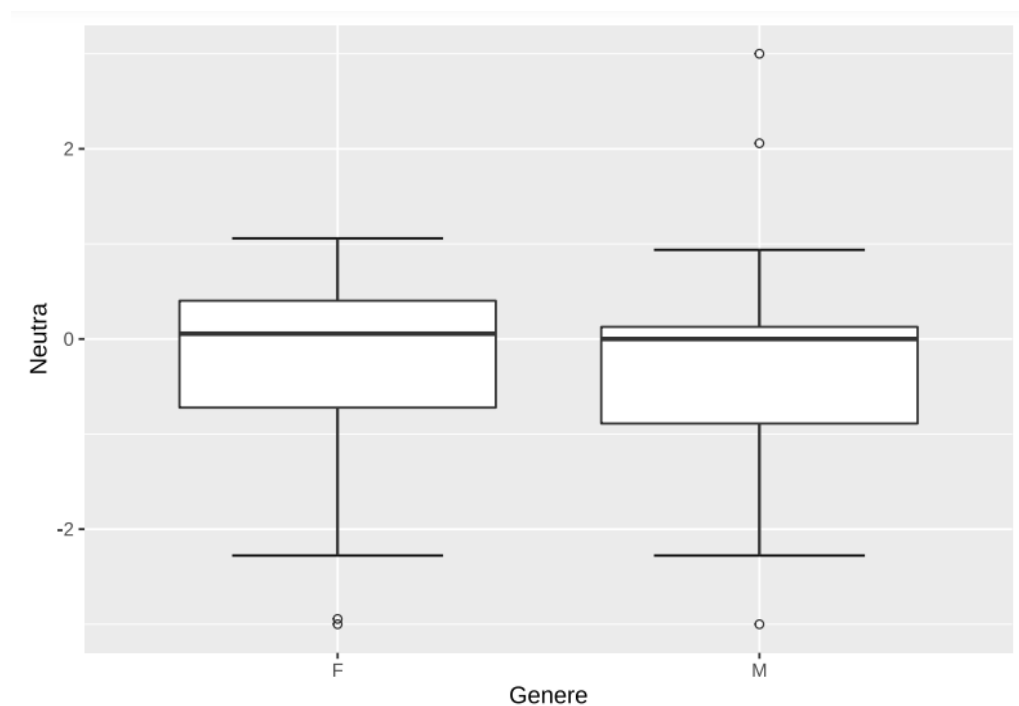


Figura 4.9 Cyberbal con dictator game- condizione “neutra”

4.2 Discussione dei risultati

Le social skills, aspetto principale del presente studio, sono una caratteristica di fondamentale rilevanza nello sviluppo di ogni bambino (Yagher & Ehamann, 2006), poiché garantiscono la costruzione e il mantenimento di relazioni

interpersonali positive (Yagher & Ehamann, 2006) e, in generale, sono di fondamentale rilevanza per un adattamento positivo all'ambiente circostante (Cacioppo, 2002).

L'obiettivo principale della presente ricerca è quello di indagare le differenze di genere in merito ai comportamenti di aggressività reattiva, di aggressività proattiva e i comportamenti prosociali in contesti di esclusione sociale e nelle usuali interazioni con i pari. Per indagare tali comportamenti è stato somministrato ai partecipanti un test sperimentale carta-matita, quale il test sociometrico, e un test sperimentale computerizzato, quale il Cyberball con Dictator Game. Da entrambi gli strumenti utilizzati è emerso come le bambine tendano a mettere in atto maggiori comportamenti prosociali e minori comportamenti aggressivi rispetto ai bambini. Questo trova un forte sostegno in studi pregressi e in generale in letteratura (ad esempio, vedi: Eagly & Steffen, 1986; White, 1983; Maneiro et al., 2022; Baker et al., 2008; Burford et al., 1996; Eagly & Crowley, 1986; Burford et al., 1996). Nello specifico si può ipotizzare che il genere possa rappresentare una sorte di variabile di sintesi che include in sé aspetti differenti. L'influenza sociale, come riportato nel capitolo 2, porta le persone a conformarsi agli stereotipi culturali relative al genere (vedi Hill & Lynch, 1983). Pertanto, è possibile ipotizzare che le diverse forme di socializzazione tra pari e i genitori rinforzino comportamenti stereotipici della società in cui si vive. Tale ipotesi trova supporto in letteratura, ad esempio, genitori con uno stile educativo autorevole tendono, spesso anche in modo inconsapevole, a rinforzare i comportamenti messi in atto dai figli. Se le bambine mostrano in media comportamenti più empatici verso il prossimo e i bambini mostrano più autonomia e indipendenza, il medesimo stile parentale potrebbe

favorire comportamenti prosociali nei confronti delle bambine e assertività e competitività nei figli maschi (Hastings et al., 2005)

Le ricerche, inoltre, mostrano che i genitori - in particolare le madri – reputano più accettabile l'aggressività da parte dei figli di sesso maschile rispetto alle bambine ed utilizzano metodi educativi coattivi con i loro figli maschi. Nei confronti delle figlie di sesso femminile, le madri invece rispondono a comportamenti di tipo aggressivo con uno stile induttivo basato sul ragionamento e sull'empatia. Quindi, stimolando nelle figlie una maggiore riflessione, portandole così ad utilizzare la condivisione come metodo di soluzione in contesti di conflittualità (Hasting et al., 2007).

In particolare, dal test sociometrico è emerso che le bambine in contesti quotidiani di gruppo tendono a mettere in atto maggiori comportamenti prosociali e minori comportamenti aggressivi. Al contrario i bambini tendono a manifestare maggiori comportamenti di aggressività (con poche differenze tra aggressività reattiva e di aggressività proattiva) e minori comportamenti prosociali.

La poca differenza tra aggressività reattiva e proattiva, sia nel gruppo maschile che femminile, trova supporto in ricerche pregresse che definiscono queste come misure altamente correlate (ad esempio Miller & Lynam, 2006; Maneiro et al., 2022; Polman et al., 2007).

Inoltre, dal Cyberball con dictator game, test computerizzato che simula situazioni di inclusione ed esclusione sociale (Gunther Moor et al., 2012), i partecipanti hanno totalizzato punteggi differenti a seconda della condizione. In merito alla condizione “Sperimentazione dell'esclusione sociale” è emerso che, indipendentemente dal genere di appartenenza, le persone attuano condotte aggressive nei confronti di chi in precedenza le ha escluse. Partendo dal

presupposto che l'appartenenza al gruppo sia di fondamentale rilevanza per gli esseri umani e che l'esclusione da parte dei pari possa causare sentimenti negativi nella persona esclusa (Eisenberg et al., 2003; Baumeister & Leary, 1995) aumentando così le condotte aggressive nei confronti di chi li esclude indipendentemente dal genere (Twenge et al., 2007). Una suggestiva spiegazione è che l'esclusione sociale abbia condotto i partecipanti ad adottare una strategia per punire in modo selettivo chi esclude per evitare un ulteriore sfruttamento o come strategia difensiva (Hillebrandt et al., 2010; Maner et al., 2007; Twenge et al., 2007).

Inoltre, in merito alla condizione, definita "neutra", non si evincono particolari differenze di genere, la totalità campionaria ha messo in atto maggiori comportamenti aggressivi. Sulla base della letteratura (vedi Hillebrandt et al., 2011) nella presente condizione si ipotizzava che i partecipanti attualizzassero un comportamento totalmente neutro (né di tipo aggressivo, né di tipo reattivo).

Infine, in merito al round "Osservazione dell'esclusione sociale" dove vengono analizzate due differenti condizioni è possibile affermare che la totalità campionaria ha messo in atto condotte aggressive nei confronti di chi ha escluso il terzo partecipante computerizzato e condotte prosociali nei confronti di chi è stato escluso. La letteratura evidenzia che per quanto i comportamenti prosociali possono essere messi in atto in modo maggioritario nelle persone di sesso femminile, le persone di sesso maschile attuano comportamenti prosociali quando un'altra persona necessita di un chiaro aiuto o è in evidente pericolo (Eagly & Crowley, 1986).

Studi precedenti messo in evidenza come le persone tendano a punire la violazione delle norme sociali (Singer et al., 2006). Inoltre, quanto emerso può

trovare maggiore supporto nella teoria dello sviluppo morale, Piaget (vedi Vianello et al., 2019) afferma infatti che dai 6-7 anni i bambini riescano a discriminare le azioni giuste dalle sbagliate, e si dimostrano in grado di attribuire sanzioni, in questo caso “sanzioni per reciprocità”, le quali vengono caratterizzate dal fatto che si dimostrano collegate all’atto compiuto. Nel presente caso i bambini riuscendo a discriminare l’azione sbagliata attuano comportamenti aggressivi al mero fine di indurre sentimenti di aggressività nei confronti dei giocatori che infliggono sentimenti negativi al terzo partecipante escludendolo.

4.3 Limiti della ricerca e possibili sviluppi futuri

I risultati emersi dallo studio in questione sono interessanti; tuttavia, sono presenti dei limiti che è importante sottolineare. In primis il campione limitato, non suddiviso equamente per la variabile genere. Il presente studio inoltre non ha indagato il QI totale, bensì il QI stimato (Sattler, 1988) che rappresenta una stima delle capacità cognitive, allo stesso tempo è bene evidenziare come la somministrazione di tutta la batteria WISC-IV (Wechsler, 2012) non sia praticabile all’interno del contesto scolastico.

Un aspetto da prendere in considerazione per possibili sviluppi futuri sicuramente è quello di paragonare il gruppo del campione a sviluppo tipico (TD) con un gruppo clinico, in particolare con disturbi del neuro-sviluppo per verificare se differenze di genere possano essere presenti tra i due gruppi. Inoltre, potrebbe essere preso in considerazione di espandere il range di età del campione. Infine, un aspetto da prendere in considerazione è di affiancare un questionario al Cyberball così da indagare in modo più esaustivo il perché il bambino metta in atto alcuni comportamenti.

BIBLIOGRAFIA

Adolphs, R. (2002). Neural systems for recognizing emotion. *Current Opinion in Neurobiology*, 12, 169-177.

Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature Reviews: Neuroscience*, 4, 165-178.

Adolphs, R. (2006). How do we know the minds of others? Domain-specificity, simulation, and enactive social cognition. *Brain Research*, 1079(1), 25-35.

Anan, R. L., & Barnett, D. (1999). Perceived social support mediates between prior attachment and subsequent adjustment: A study of urban African-American children. *Developmental Psychology*, 35, 1210–1222.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. In *annual review of psychology*.

Averill, J. R., (1982) *Anger and aggression: An essay on emotion* (pp. 281-316). New York: Springer-Verlag. Heidelberg Berlin.

Baker, L. A., Raine, A., Liu, J., Jacobson, K. C., (2008). Differential Genetic and Environmental Influences on Reactive and Proactive Aggression in Children. *Abnorm Child Psychol* 36:1265–1278.

Bandura A. 2001. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annu. Rev. Psychol.* 52:1–26.

Baron-Choen, S., & Belmonte, M. K. (2005). Autism: A window onto the development of the social and the analytic brain. *Annual Review of Neuroscience*, 28, 109-126.

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: An Integrative Framework for the Development of Social Skills. *Psychology Bulletin* 2010. Vol. 136. No. 1,39-64. American Psychological Association.

Bedell J. R., & Lennox S. S. (1997). *Handbook for Communication and Problem-solving Skills Training – A Cognitive-Behavioral Approach*. Willey.

Bierman, K. L., & Montminy, H. P. (1993). Developmental issues in social skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17, 229-254.

Boni Silvia (2022). Il comportamento prosociale in età evolutiva. In *focusMinori*, N.2 giugno 2022. Anno 13.

Bonichini S., *Valutazione psicologica dello sviluppo: metodi e strumenti*. Roma: Carocci, 2017.

Bowlby, J. (1962). *Deprivation of maternal care*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Boxer, P., Goldstein, S. E., Musher-Eizenman, D., Dubow, E. F., Heretick, D. (2005) Developmental issues in school-based aggression prevention from a social-cognitive perspective. *Journal of primary prevention*, 26, 5, 383-400.

Brazzelli, E., Farina E., Grazzani, I., Pepe, A., (2018). La misura dei comportamenti prosociali nella prima infanzia. Uno studio di validazione del CPBQ. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 581-596.

Broverman, I. K., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., Rosenkrantz, P. S., Vogel, S. R., (1970). Sex-role stereotypes and clinical judgments of mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol 34, No. 1, 1-7.

Brownell, C. A., & Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development*, 61, pp. 1164-1174.

Brownell, C. A., Svetlova, M., and Nichols, S. (2009). To share or not to share: when do toddlers respond to another's needs? *Infancy* 14, 117–130.

Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nicholas, S. R., Drummond, J., (2012). Socialization of early prosocial behavior: parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. Department of psychology, University of Pittsburgh. International Society on Infant Studies (ISIS).

Burford, H. C., Foley, L. A., Rollins, P. G., & Rosario, K. S. (1996). Gender differences in preschoolers' sharing behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(5), 17–25.

Cacioppo, J. T. (2002). Social neuroscience: Understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa. *American Psychologist*.

Caprara G.V., & Bonino S., (2006). Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali. Erickson.

Card, N. A., & Little, T. D., (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (5), 446-480.

Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 497-502.

Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Damon, W., & Lerner, R. M., (2008). *Child and adolescent development an advanced course*. John Wiley & Sons, Inc. WILEY.

Dekovic, M., & Gerris, J. R. M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 367–386.

DeWall, C. N., MacDonald, G., Webster, G. D., Masten, C. L., Baumeister, R. F., Powell, C. Combs, D., Schurtz, D. R., Stillman, T. F., Tice, D. M., & Eisenberger, N. K. (2010). Acetaminophen reduces social pain: behavioral and neural evidence. *Psychological Science*, 21, 931-937.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter(Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125).

Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620–635.

Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., Zelli, A. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14, 60-73.

Dodge, K., & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In D. Stoff, J. Breiling, & J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171–180). John Wiley & Sons, Inc..

Eagley, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283–308

Eagly, A. H., Steffen, V. J., (1986). Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. Purdue University. *Psychological Bulletin*, Vol. 100, No. 3,309-330.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 701–778). New York: Wiley.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). New York, NY: Wiley.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., et al. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Dev.* 67, 974–992.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., & Miller, P. A. (1989). Sympathy and personal distress: Development, gender differences, and interrelations of indexes. In N. Eisenberg (Ed.), *New directions in child development: Vol. 44. Empathy and related emotion*.

Eisenberger, N. I. & Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: A common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 294-300.

Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302, 290-292.

Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke & G. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1996). An examination of age and sex differences in prosocial behavior and empathy. Unpublished manuscript, Arizona State University at Tempe.

Ferri, F., (2016). *Politica. Testo greco a fronte. Di Aristotele. Bompiani testi a fronte.*

Feshbach, N. (1982). Studies of empathic behavior in children, in Eisenberg, N.: *The development of prosocial behavior*, academic press.

Fisher A.G. & Griswold L.A. (2014), "Evaluation of Social Interaction (3rd Ed.)", Three Star Press, Fort Collins CO, pagg. 1 -14

Frieze, I. H., & Yu Li, M., (2010). Gender, Aggression, and Prosocial Behavior. In J.C. Chrisler, D.R. McCreary (eds.), *Handbook of Gender Research in Psychology*,

Geen, R. G. (1998). Processes and personal variables in affective aggression. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (pp. 1–21). New York: Academic Press.

Gini G. (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale. Scienze della mente*, Editori Laterza.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating Scale (SSRS)*. Circle Press, MN: American Guidance Service.

Gunther Moor, B. (2011). Being left out: Neurobiological correlates of social rejection and their developmental trajectory.

Hastings, P. D., Rubin, K. H. & DeRose, L. (2005). Collegamenti tra genere, inibizione e socializzazione dei genitori nello sviluppo del comportamento prosociale. *Merrill-Palmer trimestrale*, 51 (4), 467–493.

Hastings, P. D., Utendale, W., Sullivan, C., (2007). The socialization of prosocial development, in J. E. Grusec, P. D., Hastings (Eds), *Handbook of socialization*, New York: Guildford Press, 638-664.

Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The Socialization of Prosocial Development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638–664). The Guilford Press.

Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In J. Brooks-Gunn, & A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives* (pp. 201e228). NY: Springer.

Hillebrandt, H., Sebastian, C. L., & Blakemore, S. J. (2010). Experimentally induced social exclusion influences behavior on trust games. *Cognitive Neuroscience*, 2, 27-33.

Hillebrandt, H., Sebastian, C., & Blakemore, S. J., (2011). Experimentally induced social inclusion influences behavior on trust games, *Cognitive Neuroscience*, 2:1, 27-33.

Hilton C.L. (2014), “Intervention to Promote Social Participation for Children with Mental Health and Behaviors Disorders” in Case-Smith J. & O’Brien J.C (2014), “Occupational therapy for children and adolescents – 7th edition”, Elsevier Mosby, St. Louis Missouri, pagg. 321-345

Hoffman, M. L., (2000). Empathy and moral development. Cambridge University Press.

Hubbard, J. A., Romano, L. J., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., (2010). Anger and the reactive-proactive aggression distinction in childhood and adolescence. M. Potegal et al (eds), International Handbook of anger.

Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B, Ruffman, T., (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: a meta-analytic review. *Developmental psychology* 2016. Vol. 52. No. 8, 1192-1205, American Psychological Association.

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.

Lieberman, M. D. & Eisenberger, N. I. (2009). Pains and pleasures of social life. *Science*, 323, 890-891.

Loeber, R. (1985). Patterns and development of antisocial child behavior, *annals of child development*, 2, pp. 77-116.

Maneiro, L., Cutrin, O., Gomez-Fraguela, X. A., (2022). Gender differences in the personality correlates of reactive and proactive aggression in a spanish sample of you adults. *Jurnal of Interpersonal violence*. Vol. 37 (7-8).

Maner, J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the “porcupine problem”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 42–55.

Masten, A. S., Hubbard, J.J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and

maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and psychopathology*, 11, 143-169.

Milich, R., & Dodge, K. A. (1984). Social information processing in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 471–489

Miller, J. D., & Lynam, D. R., (2006). Reactive and proactive aggression: similarities and differences. *ScienceDirect. Personality and individual differences*, 41 1469-1480. ELSEVIER.

Nielson, M. G., Padilla-Walker, L., Holmes, E. K., (2017). How do men and women help? Validation of a multidimensional measure of prosocial behavior. *Jurnal od adolescence* 56, 91-106.

Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp. 315–341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Organizzazione Mondiale della Sanità - OMS (2007) *International Classification of Functioning, Disability and Health - version for Children e Youth*. Erickson.

Orobio de Castro, B., Veerman, J., Koops, W., Bosch, J., & Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73, 916–934.

Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Parker, J., Rubin, K. H., Erath, S., Wojslawowicz, J. C., Buskirk, A.A. (2006). Peer relationship and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Choen (Eds.),

Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (Vol. 2, 2nd ed., pp. 419-493). New York: Wiley.

Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., Van Boxtel, H. W., Merk, W. W., (2007). A Meta-Analysis of the Distinction between Reactive and Proactive Aggression in Children and Adolescents. Springer Science+Business Media.

Rose-Krasnor L., (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. Topic Review. Brock University. Published by Blackwell Publisher, 108 Colwey Road, Oxford Ox4 IJF, UK and 350 Main Street, Malden, Ma 02148. USA.

Rosema, S., Crowe, L. M., Anderson, V. (2012). Social Function in Children and Adolescents after Traumatic Brain injury: A systematic review 1989-2012. In Journal of Neurotrauma.

Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. L., Burgess, K. B. (2006). The friendships of socially shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. Journal of abnormal Child Psychology, 34, 139-153.

Sahdra, B. K., Ciarrocchi, J., Parker, P. D., Marshall, S., Heaven, P., (2015). Empathy and nonattachment independently predict peer nominations of prosocial behavior of adolescents

Salmivalli, C., & Nieminen E., (2002). Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. Aggressive behavior volume 28, pages 30–44.

Sattler, J. M. (1988). Assessment of Children (Third ed.). San Diego (CA): Jerome M. Sattler, Publisher.

Seban, A. M., (2003). *The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression*. University of Minnesota.

Sebastian, C. L., Tan, G. C., Roiser, J. P., Viding, E., Dumontheil, I., & Blakemore, S. J. (2011). Developmental influences on the neural bases of responses to social rejection: Implications of social neuroscience for education. *Neuroimage*, *57*, 686-694.

Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J. P., Stephen, K. E., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*, *430*, 466-469

Twenge J. M., Baumeister R. F., DeWall N. C., Ciarocco N. J., Bartels, M. J. (2007). Social Exclusion Decreases Prosocial Behavior. *Journal of personality and social Psychology* 2007. Vol. 92. No. 1, 56-66. American Psychological Association.

Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, *91*, 143–173

Underwood, M. K., Scott. B. L., Galperin, M., Bjornstad, G. J., & Sexton, A. M. (2004). An observational study of social exclusion under varying conditions: Gender and developmental differences. *Child Development*, *75*, 1538-155

Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., Branje, S. (2018). *Prosocial Behavior in Adolescence: Gender Differences in Development and Links with Empathy*. Springer.

Vecchione, M., & Picconi, L., (2006). Differenze di età e di genere nella condotta prosociale. In Caprara G.V., & Bonino S.,: *Il comportamento prosociali: aspetti individuali, familiari e sociali*. Erickson.

Vianello R., Gini G., Lanfranchi S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*, terza edizione. UTET università.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends Cogn. Sci. (Regul. Ed.)* 13, 397–402.

Wechsler, D. (2004). *The Wechsler Intelligence Scale for children* (4th ed.). London, UK: Pearson Assessment (ed. it.: a cura di Orsini, A., Pezzuti L., & Picone, L. 2012).

White, J. W. (1983). Sex and gender issues in aggression research. In R. G. Geen & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (Vol. 2, pp. 1-26). New York: Academic Press.

Yager, J. A., & Ehmann, T. S. (2006). Untangling social function and social cognition: A review of concepts and measurement. *Psychiatry*.

Yeates, K. O., Bigler, E. D., Dennis, M., Gerhardt, C. A., Rubin, K. H., Stancin, T., Taylor, H. G., Vannatta, K. (2007). Social Outcomes in Childhood Brain Disorder: A Heuristic Integration of Social Neuroscience and Developmental Psychology. *Psychological Bulletin* 2007. Vol. 133. No. 3, 535-556. American Psychological Association.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., and Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Dev. Psychol.* 28, 126–136.