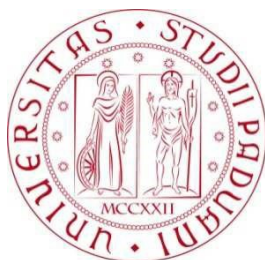


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in
PSICOLOGIA COGNITIVA APPLICATA



Tesi di Laurea Magistrale
Conflitti di comunità e crisi ambientali

Community conflicts and environmental crises

Relatore:

Prof. Adriano Zamperini

Laureanda: Ilenia Balzano

Matricola: 2016785

Anno Accademico 2021-2022

Indice

Abstract	2
1. Introduzione	3
2. Metodologia	12
2.1 Domande di ricerca	14
2.1.1 Articoli teorici ed empirici	14
2.1.2 Fasce di età delle popolazioni considerate negli articoli empirici	23
2.1.3 Suddivisione degli articoli per anno di pubblicazione	27
2.1.4 Provenienza degli autori degli articoli	28
2.1.5 Riviste in cui sono stati pubblicati gli articoli	31
2.1.6 Approcci teorici utilizzati negli articoli	36
2.1.7 Definizione di concetto sociocognitivo negli articoli	44
2.1.8 Temi di indagine	49
2.2 Ambiti di ricerca	58
2.2.1 Ambito educativo	58
2.2.2 Conflitti intergruppo	60
2.2.3 Conflitti intragruppo	61
2.2.4 Conflitto sociocognitivo e sviluppo cognitivo	62
3. Conflitti intergruppo	64
4. Conflitto e regolazione del conflitto	78
4.1 Regolazione del conflitto	84
5. Conclusione	106
Riferimenti bibliografici	117
Ringraziamenti	127

Abstract

Il conflitto sociocognitivo presenta un lungo percorso nella storia della psicologia, anche se, alle volte, con risultati differenti. La seguente revisione sistematica analizza il concetto di conflitto sociocognitivo in campo ambientale come un processo all'interno del quale le persone presentano opinioni o idee divergenti riguardo il medesimo oggetto di interesse; dinamica che consente l'evoluzione di un processo di apprendimento. È stata utilizzata la procedura PRISMA per la presente revisione sul conflitto sociocognitivo. Sono stati selezionati 59 articoli, in quanto hanno soddisfatto i criteri di inclusione, permettendo di esaminare criticamente l'avanzamento teorico e sperimentale sull'argomento da diversi punti di vista (culturale, sociale, cognitivo, ecc.). Sono stati analizzati diversi ambiti di applicazione del concetto di conflitto sociocognitivo (attraverso l'indagine di studi che offrono risultati convergenti e divergenti): educativo, sviluppo cognitivo, conflitto intra e intergruppo. È stato approfondito il settore dei conflitti intergruppo, per via delle sue molteplici sfumature concettuali, applicative e metodologiche, e la dimensione della regolazione del conflitto. In definitiva, la promozione del conflitto sociocognitivo, attraverso la regolazione emotiva, sociale e cognitiva, sembra favorire, oltre un processo di apprendimento, anche lo sviluppo cognitivo, culturale, delle organizzazioni e di relazioni sociali positive.

Parole chiave: conflitto sociocognitivo, diversità, apprendimento, sviluppo cognitivo, regolazione del conflitto.

1. Introduzione

Il conflitto sociocognitivo è un'esperienza che nasce nel momento in cui si hanno opinioni o idee differenti riguardo la stessa questione: un individuo si rende conto che c'è una discrepanza tra la propria conoscenza, interpretazione o punto di vista e quelle altrui. L'analisi di tale fenomeno ha una storia lunga all'interno degli studi della psicologia. Il concetto è stato introdotto da Mugny e Doise (1978, 1984) con lo scopo di spiegare il fatto che i bambini che interagiscono con gli altri hanno maggiori probabilità di progredire in un compito rispetto ai bambini che lavorano individualmente. Un'estensione del lavoro di Doise e Mugny (1978), ad opera di Mackie (1980), ha implicato la natura benefica dell'interazione sociale per i membri dei cosiddetti gruppi sociali "svantaggiati", spesso segnalati come scadenti nei test cognitivi, e ha mostrato come questi gruppi preferiscano lavorare in gruppo o in una situazione cooperativa e ha evidenziato il ruolo delle norme sulle relazioni di gruppo e della cooperazione nell'influenzare le prestazioni del test. La psicologia sociale tradizionale si è concentrata sui conflitti distruttivi che si basano sulla competizione tra individui e tra gruppi. A partire dagli studi di Piaget, la psicologia cognitiva e le scienze dell'apprendimento si sono focalizzate sui conflitti costruttivi basati sull'esposizione dell'individuo a informazioni contraddittorie. Diversi studiosi hanno esaminato le teorie piagetiane, come Russel (1981) che ha testato l'ipotesi secondo cui l'interazione diadica tra bambini, nella fase preoperatoria, che eseguono un compito di presa di prospettiva spaziale si tradurrà in un conflitto sociocognitivo generato da uno scontro di prospettive egocentriche. Molti autori, infatti, in diversi ambiti della psicologia, hanno studiato le conseguenze evolutive del conflitto. È emerso che attraverso l'interazione con altri individui (pari e adulti) che il bambino è esposto a diverse strategie cognitive e questo innesca la ricostruzione attiva delle cognizioni da parte del bambino (Bell et al., 1985). Nello stesso anno Weinstein e Bearison (1985) hanno sostenuto un modello di conflitto sociocognitivo dello sviluppo cognitivo nei bambini piccoli: attraverso una serie di compiti di conservazione hanno osservato che i soggetti nella condizione di interazione sociale hanno ottenuto risultati nettamente superiori rispetto ai soggetti nella condizione di osservazione sociale. Girotto (1987), e pochi anni dopo Doise e Hanselmann (1991),

hanno dimostrato un effetto principale della marcatura sociale (la corrispondenza tra la soluzione cognitiva di un compito e la relazione sociale espressa verso il materiale) rispetto allo sviluppo cognitivo dei bambini: la combinazione di marcatura sociale e conflitto sociocognitivo è un modo molto efficace per generare progresso cognitivo. Alcuni autori, come Tudge (1989), contrariamente ai risultati riportati dai piagetiani, hanno argomentato che, in una condizione di collaborazione tra bambini durante l'esecuzione di compiti, la regressione cognitiva è altrettanto probabile dello sviluppo. Negli stessi anni, sono state avviate ricerche per valutare gli effetti del conflitto sociocognitivo in bambini con difficoltà di apprendimento moderate (MLD): ad esempio Lister e colleghi (1990), utilizzando compiti di conservazione, hanno dimostrato un effetto benefico del conflitto sociocognitivo, in bambini con MLD, sullo sviluppo della comprensione della conservazione. Ancora, Calvert (1993) ha sottoposto bambini con MLD a test di conservazione del numero, della lunghezza, del peso e del volume: nella condizione sperimentale ogni bambino MLD è stato abbinato per età con un bambino senza difficoltà di apprendimento, il quale, sfidando le risposte di non conservazione del bambino MLD, generava un conflitto sociocognitivo; nella condizione di controllo, invece, i bambini MLD hanno lavorato in isolamento alla risoluzione problemi di conservazione. Dai risultati dei post-test è emerso che i bambini MLD nella prima condizione hanno fatto progressi significativamente maggiori nella loro comprensione rispetto ai bambini MLD che hanno lavorato in isolamento. L'interazione è un elemento essenziale anche per i bambini con bisogni speciali, in quanto determina un progresso nella facoltà di apprendimento e di comprensione dei concetti (Lister et al., 1993). Peterson e Peterson (1990) hanno esplorato l'impatto del conflitto sociocognitivo sui bambini sordi, supportando la tesi secondo cui l'equilibrio cognitivo raggiunto attraverso il conflitto sociocognitivo sia una caratteristica universale dello sviluppo sia negli udenti che nei non udenti: infatti, il gruppo sperimentale per non udenti ha commesso meno errori di posizionamento e orientamento nei singoli post-test, in compiti di presa di prospettiva spaziale, dopo l'esposizione a conflitti collettivi. Utilizzando compiti di presa di prospettiva spaziale, Cannella (1992) ha testato gli effetti del genere e dei disaccordi sull'apprendimento di bambini durante un'interazione sociocognitiva: bambini che avevano partner che esprimevano molti e ingiustificati disaccordi non

hanno ottenuto guadagni cognitivi durante l'interazione sociale; inoltre le femmine che interagivano con altre femmine hanno mostrato disaccordi più inspiegabili rispetto alle coppie di sesso misto o tutte maschili, mentre i maschi che interagivano con pari del proprio sesso sono progrediti maggiormente in seguito all'interazione sociale rispetto alle coppie miste o tutte femminili. Ovviamente, come ha sottolineato Monteil (1993), l'influenza del contesto sociale sulla cognizione può essere spiegata solo adottando una prospettiva sociocognitiva che consideri la memoria autobiografica dell'individuo. Sin dai primi studi emerge, quindi, l'importanza che riveste il conflitto sociocognitivo nell'ambito educativo e dell'apprendimento. Il fenomeno del conflitto sociocognitivo è prezioso perché incoraggia i soggetti in interazione (ad esempio durante una discussione letteraria svolta in classe) a riflettere su una varietà di interpretazioni piuttosto che basarsi su un'unica risposta (Almasi, 1995). Sempre all'interno del contesto scolastico, Druyan e Levin (1996) hanno indagato l'influenza di interventi che provocano conflitti sulla velocità del ragionamento matematico tra soggetti con stili cognitivi differenti (soggetti "field dependent" e "field independent"): la transazione sociocognitiva si è dimostrata efficace nel favorire un miglioramento nella comprensione del concetto di velocità, specialmente per i soggetti indipendenti dal campo, i quali fornivano un contributo cognitivo maggiore, mentre il contributo dei soggetti dipendenti dal campo era più vicino alla co-soggettività; lo studio suggerisce che la transazione sociocognitiva è una dimensione di apprendimento appropriato sia per soggetti dipendenti che indipendenti dal campo. Golbeck (1998) ha realizzato un esperimento che conferma i risultati dei precedenti studi sul ruolo del conflitto sociocognitivo generato dall'interazione tra pari sull'apprendimento dei bambini: lo studio avvalorava l'interazione tra pari per sviluppare il pensiero spaziale, poiché i bambini che lavoravano con i coetanei hanno mostrato un cambiamento cognitivo superiore rispetto ai bambini che lavoravano da soli. L'effetto benefico del conflitto sociocognitivo tra pari sulla comprensione sociale dei bambini è influenzata anche dalle loro abilità linguistiche, dal temperamento, dall'adattamento comportamentale, dal background familiare e dalla qualità dell'interazione (Dunn e Cutting, 1999). Complessivamente, gli studi realizzati nel corso del primo ventennio di studi sul conflitto sociocognitivo si sono concentrati quasi esclusivamente sulla fascia d'età

comprendente l'infanzia fino alla preadolescenza, e quindi sull'ambito educativo e dell'apprendimento.

A partire dal 2000 circa, i settori di indagine si ampliano. Ad esempio, Buchs e Butera (2001), utilizzando un campione di studenti universitari di psicologia, hanno indagato gli effetti dell'interdipendenza delle risorse (condivisione di informazioni complementari) e dell'indipendenza delle risorse (discussione di informazioni identiche) sulla performance durante sessioni di lavoro diadico cooperativo con lo scopo di esaminare le condizioni in cui l'apprendimento cooperativo può essere più vantaggioso: i risultati hanno suggerito che, sebbene la performance diretta fosse superiore quando gli studenti discutevano di informazioni identiche, la qualità e la generalità delle informazioni richiamate pochi mesi dopo non differivano tra le due condizioni. Gli studi nell'ambito dell'apprendimento vengono ulteriormente sviluppati. Quianzade e Mugny (2001) hanno evidenziato come l'apprendimento e, più in generale, lo sviluppo dei processi cognitivi dipendano dalla natura del conflitto indotto dal confronto con gli altri, applicando tale evidenza non solo ai bambini, ma anche ad adolescenti e giovani adulti e considerando il ruolo delle differenze o delle somiglianze delle competenze della fonte e della destinazione e della presenza o assenza di una minaccia all'auto-competenza. Inoltre, i dati supportano l'ipotesi secondo cui diversi tipi di relazioni tra pari e contesti educativi influenzino le interazioni dei bambini e lo sviluppo dell'alfabetizzazione precoce (Ithel, 2002). In diversi lavori sul conflitto sociocognitivo, Buchs e colleghi (Buchs e Butera, 2004; Buchs et al. 2004; Buchs et al., 2004) hanno dimostrato che il confronto favorisce l'apprendimento quando il conflitto è regolato in modo epistemico, ma lo ostacola quando il conflitto è relazionale, e che i confronti tra studenti durante l'apprendimento tra pari costituiscono un'utile risorsa quando si lavora su informazioni complementari, ma dannosi quando si lavora su informazioni identiche. Anche Darnon e colleghi (2007) hanno validato l'ipotesi che una condizione in cui vengono indotti obiettivi di padronanza porta a un apprendimento migliore rispetto a una condizione in cui vengono suscitati obiettivi di prestazione; ciò si verifica solo quando il partner esprime disaccordo e non quando esprime accordo. Inoltre, come ha sottolineato Foster (2012) rispetto all'insegnamento di materie scientifiche a scuola, è fondamentale che gli insegnanti gestiscano le idee sbagliate dei loro studenti

creando un conflitto sociocognitivo appropriato, che esalti le ragioni per credere o meno a una determinata idea, in modo da favorire negli studenti lo sviluppo della capacità di pensare in modo critico. Inoltre, sono stati esaminati gli effetti dei supporti multimediali sull'apprendimento. Kumpulainen e colleghi (2001) hanno studiato i processi sociocognitivi degli studenti in un compito di apprendimento delle scienze basato su supporti multimediali; tuttavia gli studenti hanno offerto rappresentazioni concettuali superficiali e incoerenti. Gli autori perciò hanno suggerito la necessità di prestare molta attenzione alla progettazione di situazioni didattiche e supporti pedagogici per l'apprendimento. Inoltre, come ha sottolineato Weinberger (2013), gli ambienti di apprendimento e gli script di collaborazione devono essere progettati nel rispetto della cultura. Baumeister e colleghi (2017) hanno indagato le dinamiche di influenza sociale rispetto a un compito di conflitto sociocognitivo supportato da computer: gli studenti hanno confrontato la loro soluzione del compito con una soluzione parzialmente corretta che si allontanava dalla propria; l'altra soluzione è stata fornita da una fonte di stato basso (i pari) o una fonte di stato elevato (libro di testo), ma era identica in entrambe le condizioni. Gli studenti nella seconda condizione e con un basso orientamento al confronto sociale hanno sperimentato più conflitti sociocognitivi e hanno adattato maggiormente la loro soluzione a quella fornita rispetto agli studenti nella condizione dei pari. Gli studenti spesso collaborano a progetti comuni e devono coordinare le loro azioni individuali. Hayek e colleghi (2016) hanno evidenziato che, anche in situazioni collaborative, i voti sono usati in modo pervasivo, il che fa emergere le differenze di rendimento tra gli alunni e può ridurre la loro propensione a lavorare in modo costruttivo con gli altri, suscitando comportamenti dominanti negativi tra gli alunni durante le interazioni, che riducono le prestazioni del gruppo.

Un'altra linea di studi ha testato una tassonomia dei dilemmi della vita reale: Myyri e Helkama (2007) hanno classificato i dilemmi in personali e impersonali e in tre livelli di conflitto sociocognitivo; attraverso due studi è emerso che i dilemmi personali evocavano più sentimenti di turbamento rispetto a quelli impersonali e che i dilemmi con un basso livello di conflitto sociocognitivo suscitavano pensieri meno complessi e sentimenti di turbamento e simpatia meno intensi rispetto ai dilemmi di conflitto sociocognitivo moderato e alto.

Nello stesso anno, Sacco e Bucciarelli (2008) hanno avviato una ricerca basata sulla teoria del modello mentale, la quale afferma che la capacità di falsificare è al centro della razionalità umana e mostrato che i conflitti cognitivi e i conflitti sociocognitivi inducono la falsificazione e quindi migliorano le prestazioni del ragionamento sillogistico.

Il conflitto sociocognitivo è costituito sia da una componente cognitiva che da una componente sociale (confronto sociale) e possiede la potenzialità di promuovere relazioni sociali positive, sviluppo cognitivo e apprendimento. Un concetto strettamente legato all'apprendimento è quello di "diversità", che implica l'articolazione di diverse prospettive e il confronto di affermazioni e idee basate su queste prospettive, in cui entrano in gioco conoscenze, valori e background diversificati (Cuppen, 2011).

La ricerca ha coinvolto anche i robot come partner di apprendimento dei bambini. Infatti, Benvenuti e colleghi (2017) hanno dimostrato l'efficacia di robot umanoidi, che agiscono attraverso il conflitto sociocognitivo, come partner di apprendimento per bambini con un'età pari a cinque anni, rispetto ai bambini che interagiscono con compagni di apprendimento umani.

Come argomentano Butera e colleghi (2019), l'esito di un conflitto dipende da come è regolato e con quali obiettivi: gli obiettivi di padronanza predicono la regolazione del conflitto epistemico (in cui prevale la componente cognitiva del conflitto, che si riferisce al significato che si attribuisce al conflitto e alla discrepanza tra distinte posizioni e non all'opposizione tra due persone) e l'elaborazione di idee multiple, gli obiettivi alla performance generano una regolazione competitiva del conflitto (che si verifica quando ci si concentra sulla componente relazionale del conflitto e sul confronto sociale) e la promozione delle proprie idee (in quanto si suppone che l'altro abbia torto), e gli obiettivi di evitamento delle prestazioni prevedono una regolamentazione protettiva del conflitto (focalizzata sulla componente relazionale del conflitto e sul ritenersi inferiori agli altri) e il cedimento alle idee di altre persone (in un una forma di compliance). La regolazione del conflitto stabilisce quindi se il confronto con idee divergenti possa portare o meno a risultati cognitivi e relazionali positivi.

In uno studio successivo Butera e colleghi (2020) hanno deciso di esaminare i ruoli che può rivestire un insegnante: nella maggior parte dei casi si limita a valutare gli studenti ed esercitare una selezione basata sulle prestazioni; gli autori hanno suggerito che gli insegnanti devono rivestire il ruolo di mentori, focalizzandosi sullo sviluppo delle conoscenze dei loro studenti, promuovendo uno studio approfondito, e la parità di trattamento. Questo approccio è estremamente utile nel progettare la formazione degli insegnanti e la riforma scolastica in modo da massimizzare il potenziale di apprendimento di tutti gli studenti. Schnaubert e colleghi (2021) hanno testato se fornire informazioni sociocognitive potesse avere un impatto sul processo decisionale, sull'apprendimento e sull'autoregolazione metacognitiva e basata sul conflitto (la ricerca di informazioni). Dai risultati è emerso che le informazioni sociocognitive possono influenzare il modo in cui gli studenti valutano metacognitivamente i propri presupposti e quindi influenzare i processi di autoregolazione, ma anche che la fiducia negli altri influisce sulla propria e altrui competenza percepita. La ricerca sull'apprendimento individuale in ambienti digitali ha introdotto una nuova teoria, "The Cognitive-Affective-Social Theory of Learning in digital Environments" (CASTLE), che ingloba non solo le teorie orientate alla cognizione, su cui tradizionalmente si è fondato tale ambito, ma anche i processi sociali quali fattori che influenzano l'apprendimento individuale con i materiali digitali. Secondo tale teoria i segnali sociali nei materiali digitali attivano schemi sociali che guidano gli studenti rispetto a processi (para)sociali, cognitivi, motivazionali, emotivi e metacognitivi potenziati.

Infine, nell'ultimo anno è stato validato un nuovo modello 2×2 di regolazione sociocognitiva del conflitto, che include le dimensioni di competenza percepita (alta vs. bassa) e di interdipendenza sociale (cooperazione vs. competizione), per indagare un nuovo tipo di regolazione epistemica, la "regolazione epistemica in cerca di concorrenza" (Lee e Roseth, 2022). I risultati hanno confermato questo modello grazie al riscontro di effetti principali statisticamente significativi della competenza percepita e dell'interdipendenza sociale, e la validità del costrutto della regolazione della ricerca della concorrenza: rispetto agli individui ad alta competenza, gli individui a bassa competenza avevano maggiori probabilità di utilizzare tale modalità di regolazione, poiché gli individui hanno percepito il contesto come più cooperativo.

Il conflitto sociocognitivo è un fenomeno estremamente vario, individuabile in molteplici contesti: ambito educativo, conflitti intergruppo, conflitti intragruppo, sviluppo sociocognitivo. Per quanto riguarda l'ambito educativo, le ricerche sostengono che il funzionamento cognitivo e la gestione di un conflitto sociocognitivo sia fortemente influenzato dalla società. Inoltre, numerosi studi hanno validato i conflitti sociocognitivi come strategia di insegnamento, poichè la loro insorgenza favorisce negli studenti una varietà di interpretazioni rispetto al materiale di studio e i bambini che lavorano in una condizione di interazione riportano punteggi di incremento cognitivo superiori rispetto ai bambini che lavorano in condizioni di osservazione o di lavoro individuale. I conflitti intragruppo nascono all'interno di uno stesso gruppo quando gli individui hanno punti di vista divergenti su uno stesso oggetto; in base a come è regolato il conflitto, esso può essere distruttivo o costruttivo ed è essenziale considerare il ruolo della cultura, il contesto in cui avviene il confronto, la motivazione relazionale/sociale e l'orientamento agli obiettivi del team. Per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo del bambino, esso è favorito dal conflitto sociocognitivo, in quanto egli ristrutturava le proprie cognizioni grazie al confronto con punti di vista opposti al proprio durante l'interazione sociale. Gli studi evidenziano che la "marcatura sociale" è un concetto fondamentale, collegato a quello di conflitto sociocognitivo e che quest'ultimo è correlato all'interdipendenza tra le interazioni sociali e gli stadi cognitivi del soggetto; i risultati delle ricerche sottolineano l'importanza del coinvolgimento esterno in situazioni conflittuali per sostenere i bambini nell'apprendimento, per risolvere i conflitti in modo costruttivo e adattare le capacità di autoregolazione in base alla situazione. Tra i diversi ambiti in cui si può verificare un conflitto sociocognitivo, è stato approfondito quello dei conflitti intergruppo, in quanto fenomeno molto variegato e denso di ambiti di applicazione, di studio e di sfumature concettuali e fenomenologiche. Il conflitto sociocognitivo intergruppo emerge quando persone appartenenti a gruppi diversi hanno idee e opinioni divergenti rispetto al medesimo oggetto o questione; inoltre è importante considerare che le norme culturali possono accrescere o attenuare l'impatto di un conflitto. Essenziale, anche in quest'ambito, è la regolazione delle emozioni; infatti, ad esempio, i risultati degli studi hanno sottolineato l'importanza per i leader di sistemi multi-team di stimolare i gruppi a sviluppare strategie efficaci di regolazione

delle emozioni. Gli obiettivi costituiscono un altro fondamentale aspetto da considerare nei conflitti intergruppo, poiché sono considerati uno strumento sociale per regolare i comportamenti interpersonali.

Per concludere, il presente lavoro, attraverso una sistematica revisione della letteratura esistente sul conflitto sociocognitivo, ha lo scopo di offrire un quadro integrativo del conflitto sociocognitivo derivante dalla ricerca sullo sviluppo sociocognitivo, sull'apprendimento, sulle relazioni interpersonali, sull'influenza sociale, sulle dinamiche intergruppo e intragruppo, ecc. Complessivamente è emerso che il conflitto può essere costruttivo o distruttivo a seconda del modo in cui viene regolato.

2. Metodologia

È stato esaminato il concetto di conflitto sociocognitivo come processo attraverso il quale le persone manifestano idee e opinioni differenti in merito allo stesso oggetto o questione e ha il potenziale per promuovere relazioni sociali positive, sviluppo cognitivo e apprendimento. Lo scopo della presente revisione è analizzare le diverse sfumature di tale concetto e mostrare come il conflitto può essere costruttivo o distruttivo in funzione del modo in cui è regolato. La ricerca è avvenuta utilizzando il metodo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews). La letteratura esistente su tale tema è stata individuata attraverso una sistematica selezione tramite la banca dati elettronica PsycInfo; i termini di ricerca adoperati per soddisfare le dimensioni di interesse sono stati: “sociocognitive AND conflict”, “sociocognitive AND learning process”, “conflict AND regulation”. Ciò ha permesso di realizzare un database di articoli scientifici rilevanti per la presente revisione sistemica e per selezionare il materiale rivelante.

Come è possibile osservare in *Figura 1*, il database iniziale era composto da 510 articoli; sono stati esclusi 3 articoli poichè presentavano dei duplicati all'interno della banca dati e 12 articoli in quanto non è stato possibile reperire i full texts; per cui gli articoli valutati e analizzati per eleggibilità erano 495.

Durante la fase di ammissibilità gli articoli sono stati sottoposti a ulteriori verifiche, che hanno permesso di escludere gli articoli scritti non in lingua inglese (n=88) e gli articoli non pertinenti (n=348), a seguito dell'analisi di titoli e abstract volta a verificare se gli studi fossero pertinenti rispetto agli obiettivi della ricerca.

Infine, nell'ultima fase sono stati analizzati sistematicamente i contenuti degli articoli. Gli articoli selezionati in totale sono stati 59, in quanto rispondenti ai criteri di inclusione (vedi Tabella 1).

Come si può osservare non sono stati imposti limiti temporali, relativi all'età o al genere della popolazione su cui si basano gli articoli e relativi alla tipologia di studi, in modo da comprendere la più ampia gamma di pubblicazioni sull'argomento.

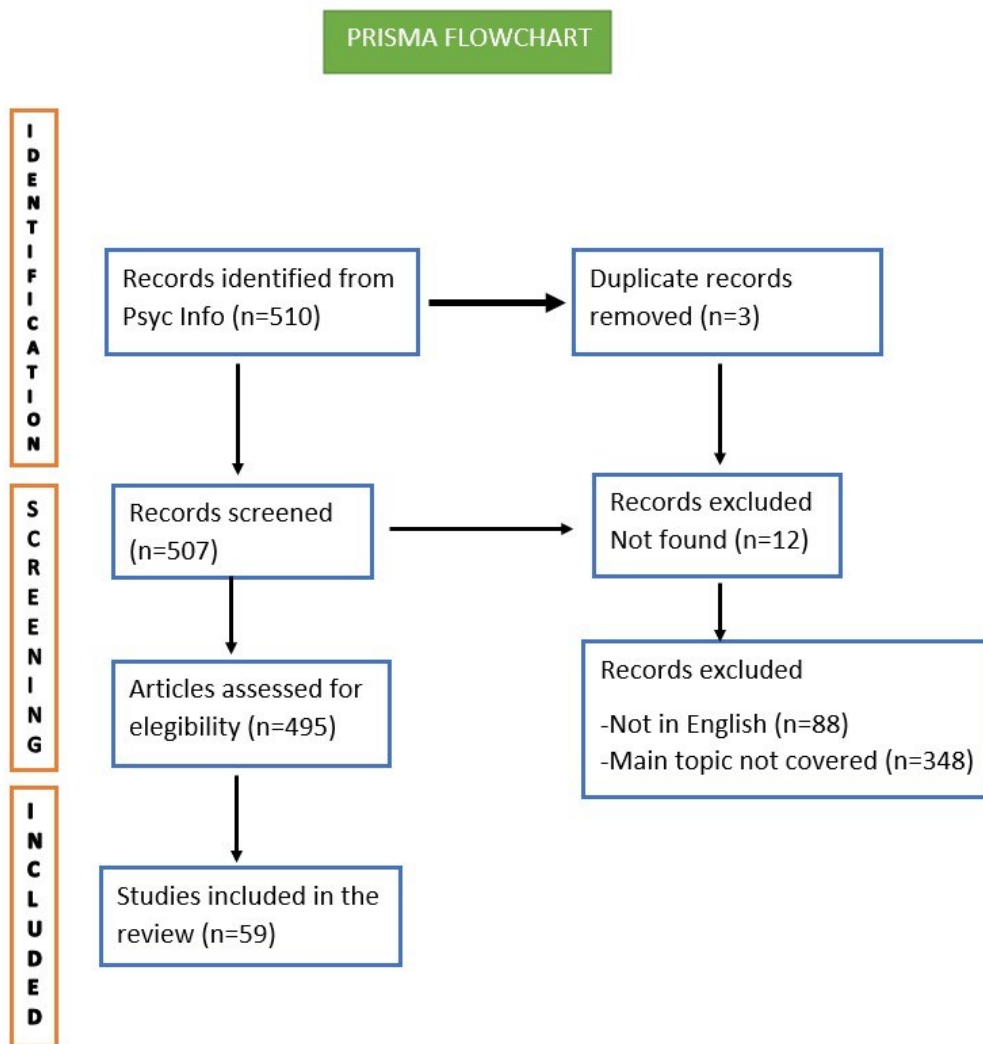


Figura 1. Flowchart (diagramma di flusso PRISMA della ricerca sistematica)

Tabella 1. *Criteri di inclusione degli articoli*

Studi in lingua inglese

Studi su popolazione maschile e femminile

Studi comprendenti tutte le fasce di età della popolazione

Studi empirici, quantitativi, qualitativi, longitudinali, interviste

Studi che trattano il conflitto socio-cognitivo negli ambienti di vita come processo di apprendimento costruttivo, sviluppo cognitivo e relazioni sociali positive

2.1 Domande di ricerca

Sono stati elaborati diversi quesiti di ricerca al fine di analizzare sistematicamente e criticamente gli articoli selezionati.

2.1.1 Articoli teorici ed empirici

Il primo quesito trattato riguarda la suddivisione degli articoli in teorici ed empirici (vedi Tabella 2). Come emerge dal *Grafico 1*, gli articoli selezionati sono prevalentemente articoli di tipo empirico. Questo indica come la maggior parte degli studi abbia una base sperimentale e come, di conseguenza, le conclusioni derivino dall'osservazione diretta o indiretta della realtà. Quindi questi studi empirici si basano sull'esperienza e su differenti fasi, quali: osservazione, induzione, deduzione, test, valutazione, applicate al concetto di conflitto sociocognitivo; mentre, i restanti articoli teorici non si fondano su procedure sperimentali, ma analizzano la dimensione del conflitto sociocognitivo facendo riferimento a diverse teorie e studi di altri autori, ad esempio Piaget, Doise, Mugny, ecc.

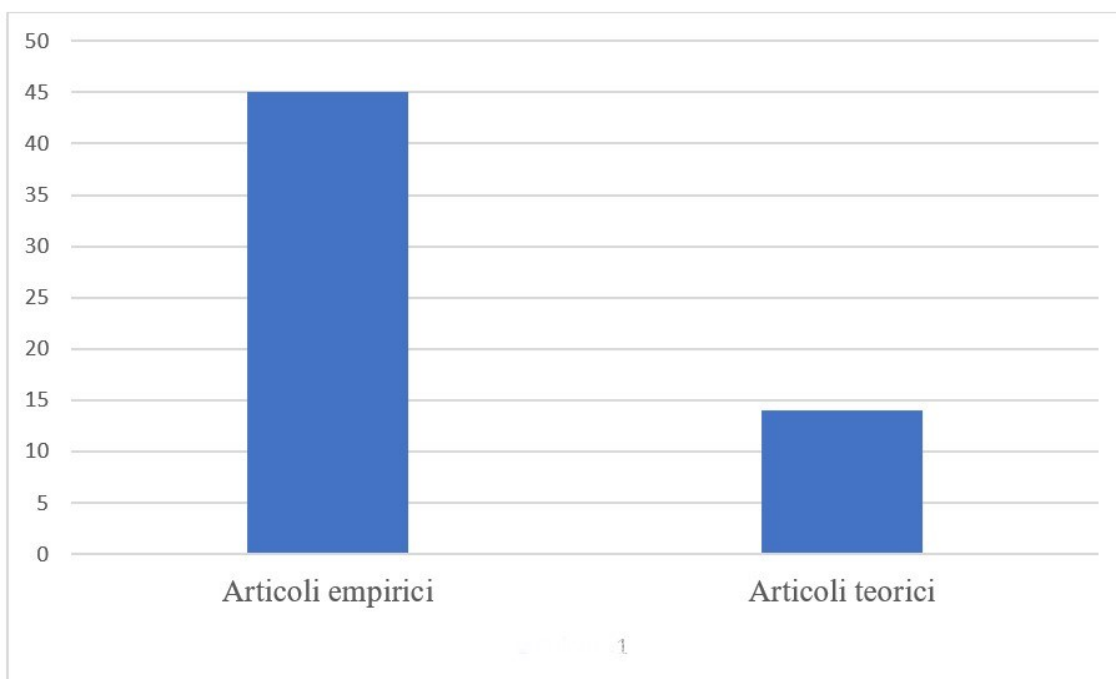


Grafico 1. Categorizzazione degli articoli in empirici e teorici

Tabella 2. *Suddivisione degli articoli in teorici ed empirici*

Tipologia di articoli	Autori	Anno	Risultati
Teorici	Butera F., Sommet N. e Darnon C.	2019	La regolazione del conflitto determina quindi le condizioni in cui confrontarsi con idee divergenti, portando a risultati cognitivi e relazionali positivi.
	Bell N., Grossen M. e Perret-Clermont A.	1985	Le origini del conflitto cognitivo sono da ricercarsi non solo all'interno dell'individuo e del suo ambiente fisico, ma anche nel suo ambiente sociale: è attraverso l'interazione del bambino con altri individui (coetanei e adulti) che il bambino è esposto a diverse strategie cognitive e questa esposizione innesca la ricostruzione attiva delle cognizioni del bambino.
	Doise W.	1989	La nozione di performismo sociale dovrebbe essere incorporata nella teoria costruttivista e può essere studiata sperimentalmente.
	Schnaubert L., Krukowski S. e Bodemer D.	2021	Le informazioni socio-cognitive possono influenzare il modo in cui gli studenti valutano metacognitivamente i propri presupposti e quindi influenzare i processi di autoregolamentazione; anche la fiducia negli altri influisce sulla loro competenza percepita.
	Murphey T.	1989	Il conflitto sociocognitivo si basa sul fatto che l'esperienza più sorprendente per una "mente" è quella di affrontare un'altra mente con un altro punto di vista che sembra ugualmente vero. Essere disposti a perdere la propria sicurezza mentale e poi cercare di riguadagnare l'equilibrio della comprensione da diversi punti di vista, sono i processi di apprendimento che descrive. Tuttavia, questo deve essere fatto in un ambiente relativamente poco minaccioso.
	Levine J.	2018	Viene evidenziato l'impatto delle motivazioni dei membri del gruppo sulle informazioni e sulla condivisione delle preferenze e viene suggerita una maggiore attenzione alle motivazioni relazionali (sociali).
	Quiamzade A. e Mugny G.	2001	L'influenza sociale che coinvolge adolescenti e giovani adulti ha un ruolo notevole nei compiti attitudinali.
	Monteil J.-M. e Huguët P.	1993	L'influenza del contesto sociale della cognizione non può essere spiegata a meno che non sia vista da una prospettiva sociocognitiva che consideri la memoria autobiografica dell'individuo.

Buchs C. e Butera F.	2004	I confronti tra studenti durante l'apprendimento tra pari possono essere utili quando si lavora su informazioni complementari, ma dannosi quando si lavora su informazioni identiche.
Buchs C., Butera F., Mugny G. e Darnon C.	2004	Le elaborazioni epistemiche focalizzano gli studenti sulla risoluzione dei compiti che portano a risultati cognitivi positivi e corrispondono a una relazione cooperativa. Le elaborazioni relazionali focalizzano gli studenti sui differenziali di competenza e portano alla compliance o a confronti competitivi.
Butera F., Batruch A., Autin F., Mugny G., et al.	2020	Se gli insegnanti adottano un ruolo di mentori, anzichè di guardiani, concentrandosi sullo sviluppo delle conoscenze dei loro studenti, possono promuovere lo studio approfondito, l'apprendimento a lungo termine e la parità di trattamento.
Foster C.	2012	La comprensione e l'accettazione dell'evoluzione da parte degli studenti possono essere supportate, piuttosto che ostacolate, dalla discussione in classe del creazionismo.
Monteil J M e Huguet P.	1993	Le condizioni sociali, in particolare le situazioni di confronto personale e categoriale, in cui i soggetti sono portati a svolgere compiti di memoria e di problem solving costituiscono un fattore determinante nelle loro prestazioni cognitive. Ciò illustra l'intervento dei regolamenti sociali nel funzionamento cognitivo (ad es. coordinazione sociale, conflitto sociocognitivo e marcatura sociale).
Schneider S., Beege M., Nebel S., Schnaubert L., et al.	2022	Viene suggerita una teoria potenziata dai processi sociali: la Teoria Cognitivo-Affettiva-Sociale dell'Apprendimento in Ambienti Digitali (CASTLE), che postula che i segnali sociali nei materiali digitali attivino schemi sociali nella guida degli studenti a processi (para)sociali, motivazionali, emotivi e metacognitivi potenziati.

Empirici	Skoumios M.	2009	La strategia del conflitto sociocognitivo promuove la struttura dell'argomentazione dialogica degli studenti sul galleggiamento e sull'affondamento.
	Lister C., McCormack J., Wilson D. e Leach C.	1990	Il conflitto sociocognitivo, derivante dalle diverse risposte degli individui, nel corso dell'interazione, ha un effetto positivo nel risolvere problemi di conservazione con bambini con difficoltà di apprendimento moderate (MLD).
	Vandenplas-Holper C.	1996	Nel corso di una situazione di interazione tra bambini, nelle condizioni sia di conflitto sociocognitivo interindividuale che interindividuale, i risultati a un problema di conservazione del numero variavano ampiamente in funzione del livello di pre-test dei bambini.
	Roy A. W. e Howe C.	1990	I risultati a test sul pensiero socio-legale dei bambini non hanno indicato una superiorità complessiva dei soggetti che potrebbero impegnarsi in conflitti socio-cognitivi rispetto ai soggetti che erano limitati al solo conflitto cognitivo. Inoltre, i soggetti di livello inferiore e intermedio in entrambe le condizioni di conflitto sono avanzati rispetto nei test rispetto a un gruppo di controllo, che ha svolto un compito di imitazione.
	Doise W. e Hanselmann C.	1991	Combinare marcatura sociale e conflitto sociocognitivo è un modo molto efficace per generare progresso cognitivo.
	Darnon C. e Butera F.	2007	Il disaccordo prevedeva la regolazione del conflitto epistemico nella condizione degli obiettivi di padronanza, ma la regolazione del conflitto relazionale nella condizione degli obiettivi di prestazione.
	Mackie D.	1980	Una situazione di conflitto interindividuale porta a maggiori progressi cognitivi rispetto una situazione di conflitto intra-individuale.

Russell J.	1981	L'interazione tra pari può facilitare l'acquisizione di concetti di base, non a causa di conflitto, ma dell'errata osservanza da parte dei bambini della correzione da parte del partner.
Roseth C. J., Lee Y. e Saltarelli W.	2019	Dato che la procedura di Jigsaw determina una crescente cooperazione ma una diminuzione della concorrenza e degli sforzi individualisti tra studenti, deve modificarsi in modo da rafforzare l'interdipendenza positiva e diminuire il confronto sociale.
Calvert S.	1993	I bambini MLD, abbinati per età con un bambino senza difficoltà di apprendimento hanno fatto progressi significativamente maggiori nei test di conservazione del numero, della lunghezza, del peso e del volume, rispetto ai bambini MLD che hanno lavorato individualmente.
Peterson C. e Peterson J.	1990	L'equilibrio cognitivo, attraverso il conflitto sociocognitivo, è una caratteristica universale dello sviluppo sia dei bambini udenti che non udenti.
Benvenuti M., Piobbico G. e Mazzoni E.	2017	Lo studio dimostra l'efficacia dei robot umanoidi come partner di apprendimento nei bambini che agiscono all'interno della loro Zona di Sviluppo Prossimale attraverso il conflitto socio-cognitivo, nel migliorare la capacità di wayfinfing.
Darnon C., Muller D., Sheree M., Pannuzzo N. e Butera F.	2006	Gli obiettivi di padronanza predicono, mentre gli obiettivi di performance predicono la regolazione del conflitto relazionale.
Giroto V.	1987	Partendo dalle stesse condizioni di marcatura sociale nel pre-test, si verificano maggiori progressi, nella fase post-test, quando i bambini interagiscono con un modello adulto errato rispetto a quando interagiscono con uno corretto. Vi è un effetto principale della marcatura sociale sul progresso cognitivo.
Golbeck S.	1998	I bambini che lavorano con i coetanei mostrano un cambiamento maggiore nell'acquisizione della conoscenza spaziale rispetto ai bambini che lavorano da soli.

Monteil J. M.	1991	Il funzionamento cognitivo è fortemente influenzato dalle situazioni sociali create all'interno dei contesti sperimentali.
Gilly M. e Roux J.-P.	1988	L'influenza della marcatura sociale nei compiti di ordinamento degli oggetti non può essere spiegata dall'esistenza di conflitto sociocognitivo; può portare a una migliore rappresentazione del compito e può anche portare all'uso di una procedura di problem solving che si basa sulle proprietà degli oggetti da ordinare.
Bijstra J., Van Geert P. e Jackson S.	1989	I bambini hanno fornito risposte significativamente più corrette in un compito di conservazione in una condizione di apparenza-realtà rispetto alla condizione di controllo, una procedura di affermazioni standard.
Weinstein B. D., Bearison D. e David J.	1985	I soggetti nella condizione di interazione sociale hanno punteggi di cambiamento cognitivo significativamente maggiori (post-test meno pre-test) in compiti di conservazione rispetto ai soggetti nelle condizioni di osservazione sociale e controllo. Non ci sono differenze significative tra i punteggi di cambiamento dei soggetti nelle ultime due condizioni.
Lister C., Leach C. e Wheeler L.	1993	L'interazione bambino-bambino in una scuola per bambini con bisogni speciali permette l'avanzamento della comprensione dei concetti.
Levin I. e Druyan S.	1993	I conflitti interpersonali e intrapersonali evocati dalla transazione portano a cambiamenti in due diversi problemi (uno piagetiano e uno parallelo): il conflitto interpersonale aumenta il conflitto intrapersonale in entrambi, ma il grado di conflitto intrapersonale correla al cambiamento solo sul problema parallelo, I risultati mettono in dubbio le ipotesi piagetiane riguardanti il ruolo del conflitto nello sviluppo cognitivo.
Almasi J.	1995	Il conflitto sociocognitivo tra i bambini nelle discussioni di testi narrativi guidate da pari e

Cannella G. S.	1992	I bambini che non hanno ottenuto guadagni cognitivi durante l'interazione sociocognitiva avevano partner che esprimevano molteplici disaccordi che non erano giustificati o spiegati. Le femmine collocate con altre femmine hanno mostrato disaccordi più inspiegabili rispetto alle coppie di sesso misto o tutte maschili. I maschi collocati con i maschi sono progrediti di più in seguito all'interazione sociale rispetto alle coppie miste o tutte femminili.
Weinberger A., Marttunen M., Laurinen L. e Stegmann K.	2013	Gli ambienti di apprendimento e gli script di collaborazione supportati da computer devono essere progettati nel rispetto della cultura.
Druyan Sara, Levin I.	1996	La transazione sociocognitiva è un ambiente di apprendimento appropriato in materia di fisica per soggetti dipendenti e indipendenti dal campo.
Sommet N., Darnon C. e Butera F.	2015	Nel confronto con un partner in disaccordo più o ugualmente competente, gli obiettivi di approccio alla prestazione (approccio alla competenza normativa) dovrebbero essere associati a comportamenti più dominanti (regolazione del conflitto competitivo), mentre gli obiettivi di evitamento della prestazione (evitare l'incompetenza normativa) dovrebbero essere associati a comportamenti più sottomessi (regolazione protettiva dei conflitti).
Schnaubert L. e Bodemer D.	2019	Grazie alla visualizzazione delle informazioni gli studenti hanno acquisito conoscenza e fiducia durante la collaborazione, mentre fornire informazioni sulla consapevolezza del gruppo non ha avuto l'impatto previsto sui risultati dell'apprendimento.
Buchs C. e Butera F.	2001	Sebbene la performance diretta fosse maggiore quando gli studenti discutevano di informazioni identiche rispetto alla discussione di informazioni complementari, la qualità e la generalità delle informazioni richiamate pochi mesi dopo non differivano tra le due condizioni.

Hayek A. S., Toma C., Guidotti S., Oberlé D., e Butera F.	2016	I voti hanno danneggiato il coordinamento interindividuale suscitando comportamenti dominanti più negativi tra gli alunni durante le interazioni, che hanno ridotto le prestazioni del gruppo.
Mugny G. e Doise W.	1978	Si verificano più progressi quando bambini con strategie cognitive diverse lavorano insieme rispetto a quando lo fanno bambini con le stesse strategie.
Bearison D. J., Magzamen S. e Filardo E. K.	1986	Lavorare in modo collaborativo su problemi di prospettiva spaziale promuove la crescita cognitiva dei bambini.
Darnon C., Butera F. e Harackiewicz J. M.	2007	Una condizione in cui venivano indotti obiettivi di padronanza portava a un apprendimento migliore rispetto a una condizione di obiettivo di prestazione solo quando il partner non era d'accordo. Non sono state osservate differenze tra le condizioni dell'obiettivo quando il partner mostra accordo o disaccordo.
Buchs C., Butera F. e Mugny G.	2004	Lavorare su informazioni complementari produce interazioni e prestazioni più positive; lavorare su informazioni identiche suscita minacce di competenza.
Buchs C., Pulfrey C., Gabarro F. e Butera F.	2010	Gli ausili alla discussione (prendere appunti e accedere ai materiali di studio durante la discussione), una variabile correlata alla qualità dell'input informativo, hanno moderato la relazione tra interdipendenza informativa e apprendimento.
Taal M. e Oppenheimer L.	1989	La risoluzione del conflitto socio-cognitivo e il verificarsi del coordinamento è maggiore nelle condizioni individuali rispetto a quelle diadiche, e maggiore nelle condizioni competitive supervisionate rispetto alle condizioni in cui l'esecuzione dei compiti è stata lasciata alla spontanea iniziativa dei bambini.
Sacco K. e Bucciarelli M.	2008	La capacità di falsificazione è rafforzata dai conflitti vissuti a livello cognitivo.

Darnon C., Doll S. e Butera F.	2007	Rispetto al conflitto epistemico, che favorisce un apprendimento migliore, il conflitto relazionale accresceva la minaccia, riduceva il contributo percepito del partner, i partecipanti sono stati più assertivi nelle loro risposte, le hanno giustificate in misura minore ed hanno espresso meno dubbi. L'intensità del disaccordo prevedeva diverse modalità di regolamentazione a seconda del tipo di conflitto.
Kumpulainen K., Salovaara H. e Mutanen M.	2001	La natura dell'attività degli studenti mostra, tuttavia, che le strategie cognitive utilizzate dagli studenti nell'elaborazione e nella gestione del materiale scientifico multimediale e la natura delle interazioni sociali in cui sono coinvolti erano di natura superficiale e incoerente.
Sommet N., Darnon C., Mugny G. e Quiazade A.	2014	La regolazione del conflitto relazionale deriva dall'approvazione di due obiettivi di performance distinti: obiettivi di approccio alla prestazione (cercando di superare gli altri) e obiettivi di evitamento della prestazione (evitando di ottenere prestazioni peggiori di altre).
Tudge J.	1989	Rispetto alla capacità di conservazione, a seguito dell'interazione sociale determinata dal conflitto sociocognitivo, la regressione è risultata essere almeno altrettanto probabile dello sviluppo.
Myyry L. e Helkama K.	2007	I dilemmi personali suscitavano più sentimenti di turbamento rispetto a quelli impersonali. I dilemmi di conflitto sociocognitivo basso evocavano pensieri meno complessi e sentimenti di turbamento e simpatia meno intensi rispetto ai dilemmi di conflitto sociocognitivo moderato e alto.
Iancu M.	2014	L'apprendimento della biologia, attraverso il conflitto sociocognitivo, permette agli studenti di comprendere l'euristica dei termini biologici attraverso il lavoro di gruppo e l'omogeneità mentale.

Baumeister A. E. E., Engelmann T., e Hesse F. W.	2017	Gli studenti che hanno ricevuto la soluzione a un compito da loro svolto attraverso un libro di testo hanno sperimentato più conflitti socio-cognitivi e hanno adattato la loro soluzione più spesso alla soluzione presentata rispetto agli studenti che hanno ricevuto la soluzione dai pari. Gli studenti con un basso orientamento al confronto sociale hanno adattato la loro soluzione più ampiamente nella condizione del libro di testo che nella condizione dei pari.
Lee Y. K. e Roseth C. J.	2022	I risultati hanno supportato un nuovo modello 2×2 di regolazione socio-cognitiva del conflitto, la regolazione epistemica in cerca di concorrenza, grazie agli effetti statisticamente significativi delle componenti del modello: competenza percepita e interdipendenza sociale.

2.1.2 Fasce di età delle popolazioni considerate negli articoli empirici

Gli articoli con impostazione empirica sono stati classificati in base all'età della popolazione utilizzati nei diversi studi (vedi Tabella 3). Sono state proposte cinque fasce di età per raggruppare gli studi:

- Infanzia: 2-11 anni
- Preadolescenza: 11-14 anni
- Adolescenza: 14-18 anni
- Prima età adulta: 18-40 anni
- Seconda età adulta: 40-65 anni

Il *grafico 2* mostra che la maggior parte degli studi si concentra principalmente su due fasce di età: infanzia (45%; n= 21 articoli) e prima età adulta (40%; n=19), a cui segue la preadolescenza (15%; n=7); seconda età adulta e adolescenza (0%; n=0). È interessante notare come quasi la totalità degli articoli si concentri sulla fascia di età che va da 2 a 11 anni e su quella che va da 18 a 40 anni, fasi di potenziali grandi apprendimenti cognitivi, sociali, culturali, ecc. Mentre, gli intervalli che comprendono età da 14 a 18 anni e da 40 a 65 anni sono stati considerati e studiati.

Tabella 3. *Fasce di età analizzate negli studi empirici*

Fascia d'età	Autori	Anno	Media età (anni)	Grandezza campione
Infanzia (2-11 anni)	Vandenplas-Holper C.	1996	6	164 bambini
	Roy A. W. e Howe C.	1990	10,47	107 bambini
	Doise W. e Hanselmann C.	1991	8	160 bambini
	Mackie D.	1980	9	36 bambini
	Russell J.	1981	6,6	266 bambini
	Calvert S.	1993	9.8	45 bambini, di cui 25 con MLD
	Peterson C. C. e Peterson J. L.	1990	9	34 bambini sordi
	Benvenuti M., Piobbico G. e Mazzoni E.	2017	5	156 bambini
	Giroto V.	1987	6	220 bambini
	Golbeck S.	1998	11	85 bambini
	Bijstra J., Van G. P. e Jackson S.	1989	6	67 bambini
	Weinstein B. D. e Bearison D. J.	1985	6	80 bambini
	Lister C., Leach C. e Wheeler L.	1993	9,5	32 bambini con moderate difficoltà dell'apprendimento
	Almasi J. F.	1995	9	97 bambini e 6 maestre
	Cannella G.	1992	6	66 bambini
	Calkins S. D., Gill K. L., Johnson M. C. e Smith C. L.	1999	2	56 madri e i loro figli
	Mugny G. e Doise W.	1978	6	74 bambini
	Taal M. e Oppenheimer L.	1989	7.8	102 bambini
	Bearison D. J., Magzamen S. e Filardo E. F.	1986	6	106 bambini
	Tudge J.	1989	6.3	84 bambini

	Hayek A. S., Toma C., Guidotti S., Oberlé D. et al.	2016	10	132 studenti
Preadolescenza (11-14 anni)	Gilly M. e Roux J. P.	1988	13,5	119 soggetti
	Skoumios M.	2009	14	20 studenti
	Lister C., McCormack J., Wilson D. e Leach C.	1990	11,5	76 soggetti con MLD
	Monteil J. M.	1991	14	96 soggetti
	Levin I. e Druyan S.	1993	12	360 studenti
	Druyan S. e Levin I.	1996	12	360 studenti
	Kumpulainen K., Salovaara H. e Mutanen M.	2001	12	18 studenti
Prima età adulta (18-40 anni)	Darnon C., Doll S. e Butera F.	2007	22	34 studenti di psicologia non laureati
	Roseth C. J., Lee Y. e Saltarelli W. A.	2019	22	157 soggetti laureati e non
	Darnon C., Muller D., Schrager S. M., Pannuzzo N. et al.	2006	19,3	51 studenti di psicologia
	Halperin E. e Gross J.	2011	Adulti	201 soggetti
	Weinberger A., Marttunen M., Laurinen L. e Stegmann K.	2013	23	28 gruppi finlandesi e 16 tedeschi (132 soggetti in totale) di studenti di psicologia della comunicazione.
	Lee J. K. e Roseth C. J.	2022	20.95	954 studenti
	Sommet N., Darnon C., Mugny G. e Quiazade A.	2014	22,2	36 studenti svizzeri di scienze dell'educazione, 74 studenti svizzeri di psicologia, 46 studenti francesi di psicologia.
	Schnaubert L., Krukowski S. e Bodemer D.	2021	23	60 studenti
Schnaubert L. e Bodemer D.	2019	21	130 diadi di studenti universitari (260 studenti in totale).	

Buchs C. e Butera F.	2001	20	125 studenti di psicologia
Darnon C., Butera F. e Harackiewicz M. H.	2007	22.8	78 studenti di psicologia
Buchs C., Butera F. e Mugny G.	2004	20	100 studenti di psicologia
Myyry L. e Helkama K.	2007	30.3	278 studenti universitari
Iancu M.	2014	19	228 studenti di scuola superiore e università
Sacco K. e Bucciarelli M.	2008	24	20 studenti di psicologia
Baumeister A. E. E., Engelmann T., e Hesse F. W.	2017	24,5	59 studenti universitari
Darnon C., Doll S. e Butera F.	2007	23	34 studenti di psicologia non laureati
Sommet N., Darnon C. e Butera F.	2015	21	139 studenti, 73 studenti di scuole professionali, 280 studenti in scienze umane e sociali, 78 volontari in strutture di scienze umane.
Buchs C., Pulfrey C., Gabarrot F. e Butera F.	2010	22	162 studenti di psicologia

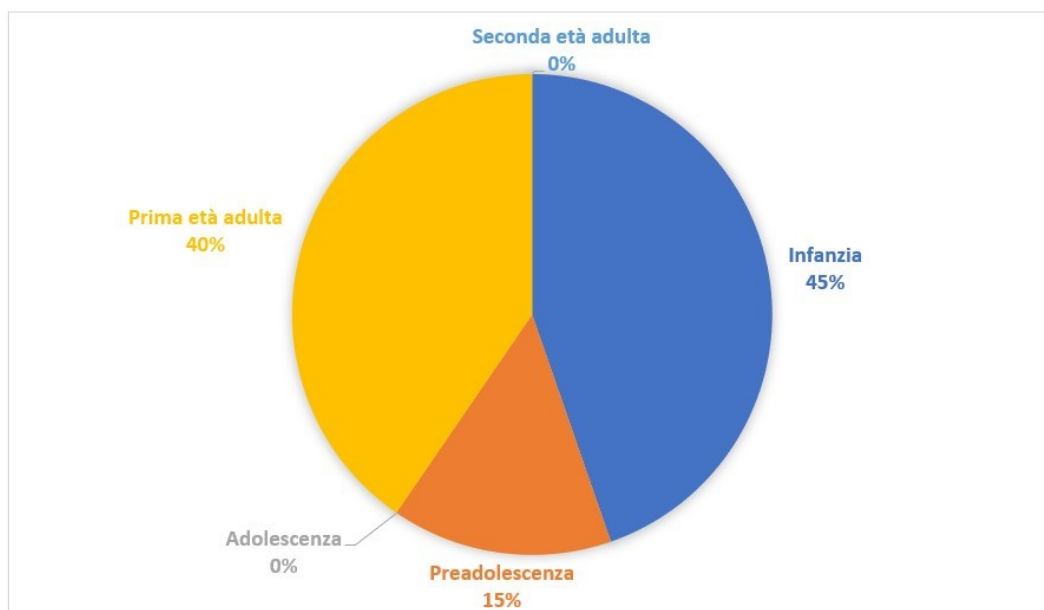


Grafico 2. Composizione percentuale dei campioni utilizzati negli articoli empirici

2.1.3 Suddivisione degli articoli per anno di pubblicazione

Il *grafico 3* mostra che gli articoli rilevanti selezionati rientrano in un arco temporale che comprende gli anni che vanno dal 1978 al 2022, quindi studi anche molto recenti. L'analisi grafica presenta un andamento evidentemente non stazionario, con oscillazioni significative che percorrono i diversi anni. Emerge che gli anni di maggiori pubblicazioni di articoli sul tema del conflitto sociocognitivo sono il 1989 (n=5) e il 2007 (n=4). È inferiore il numero di pubblicazioni sul tema in questione per i restanti anni; tre pubblicazioni annue nei seguenti anni: 1993, 2001, 2004, 2010, 2017, 2019; due pubblicazioni annue nei seguenti anni: 1985, 1990, 1991, 1996, 2006, 2013, 2014, 2022; infine una pubblicazione annua per i restanti anni: 1978, 1980, 1981, 1986, 1987, 1988, 1992, 1995, 1998, 2008, 2009, 2012, 2015, 2016, 2018, 2020, 2021. Complessivamente, è possibile affermare che la percentuale di pubblicazioni in merito alla questione dei conflitti sociocognitivi ha un andamento poco costante nel corso degli anni.

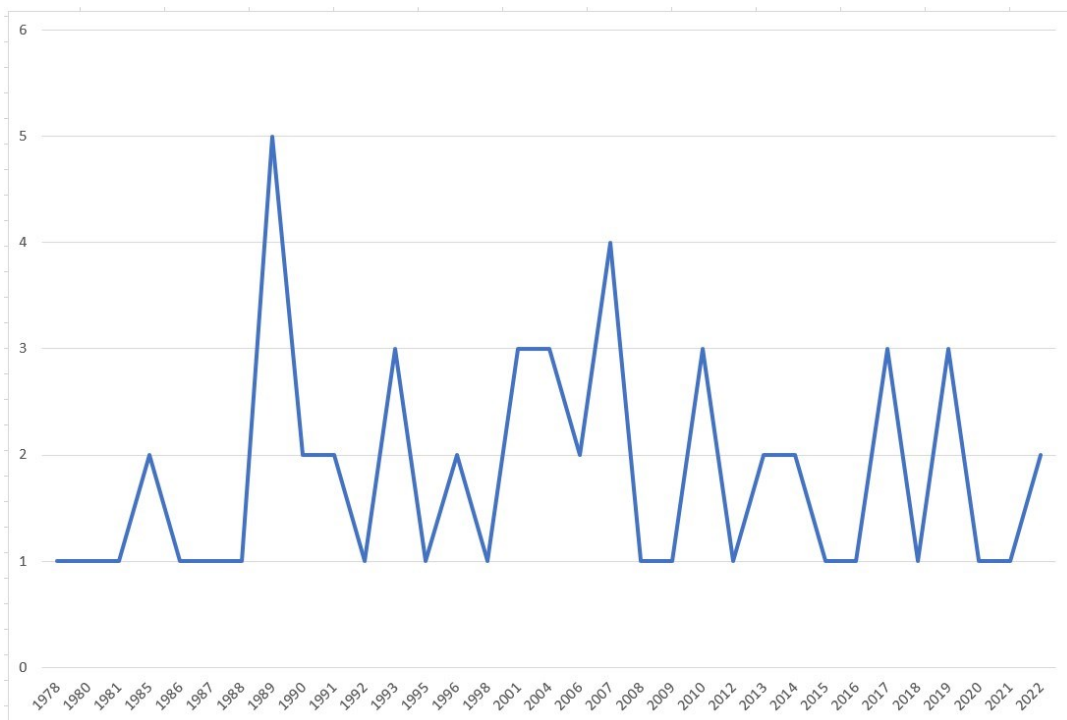


Grafico 3. Analisi grafica degli anni di pubblicazione degli articoli

2.1.4 Provenienza degli autori degli articoli

Gli articoli sono stati catalogati in riferimento al luogo di origine dei diversi autori. Come mostra la Tabella 4, gli autori degli articoli selezionati provengono da quattro continenti: Europa, Asia, Stati Uniti d'America e Oceania. La maggior parte degli articoli è collocabile nel continente europeo (n=46); seguono: Stati Uniti d'America (n=8), Asia (n=3) e Oceania (n=2).

Tabella 4. *Suddivisione articoli in riferimento alla provenienza degli autori*

Europa	n	USA	n	Asia	n	Oceania	n
Svizzera	8	New York	3	Israele	2	Australia	1
Inghilterra	5	Michigan	1	Corea	1	Nuova Zelanda	1
Germania	4	Texas	1				
Italia	3	New Jersey	1				
Finlandia	3	North Carolina	1				
Francia	3	Pennsylvania	1				
Paesi Bassi	2						
Grecia	1						
Belgio	1						
Romania	1						

Come si può osservare anche nel *grafico 4*, nel *grafico 5*, nel *grafico 6* e nel *grafico 7*, gli articoli, suddivisi in riferimento al luogo di provenienza degli autori, non sono distribuiti omogeneamente tra le diverse nazioni. Per quanto riguarda l'Europa (*grafico 4*), i paesi in cui si concentrano in maggior numero gli articoli sono: Svizzera (n=8), Inghilterra (n=5), e Germania (n=4).

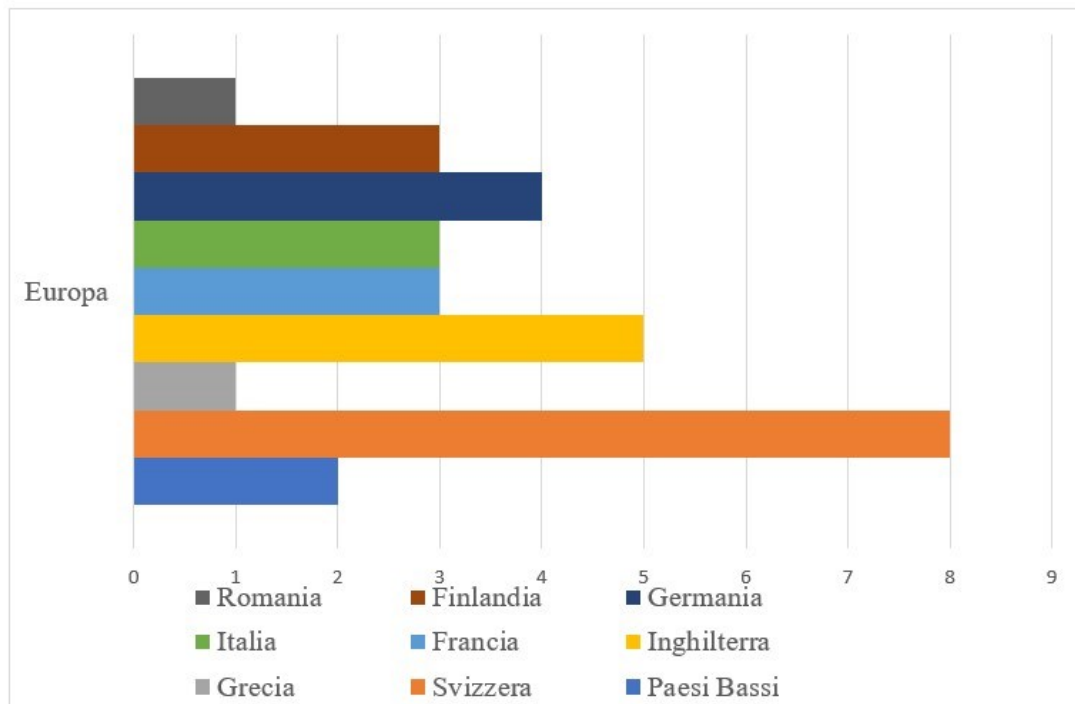


Grafico 4. Distribuzione degli articoli in base alla provenienza degli autori in Europa

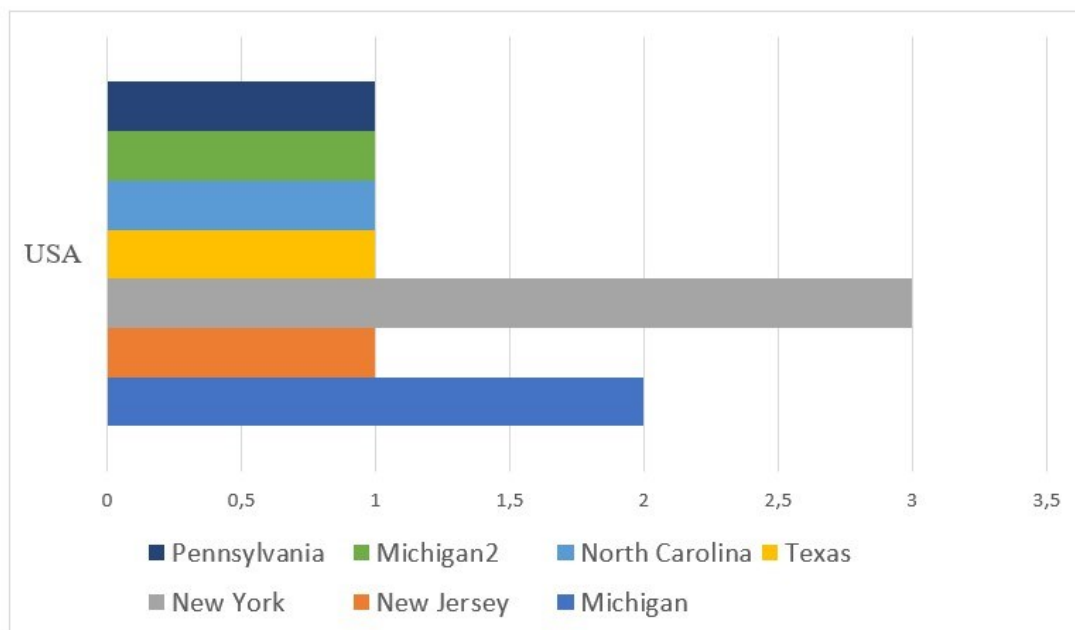


Grafico 5. Distribuzione degli articoli in base alla provenienza degli autori negli USA

Osservando il grafico 5, emerge come gli articoli realizzati da autori provenienti dagli Stati Uniti si collochino principalmente a New York (n=3).

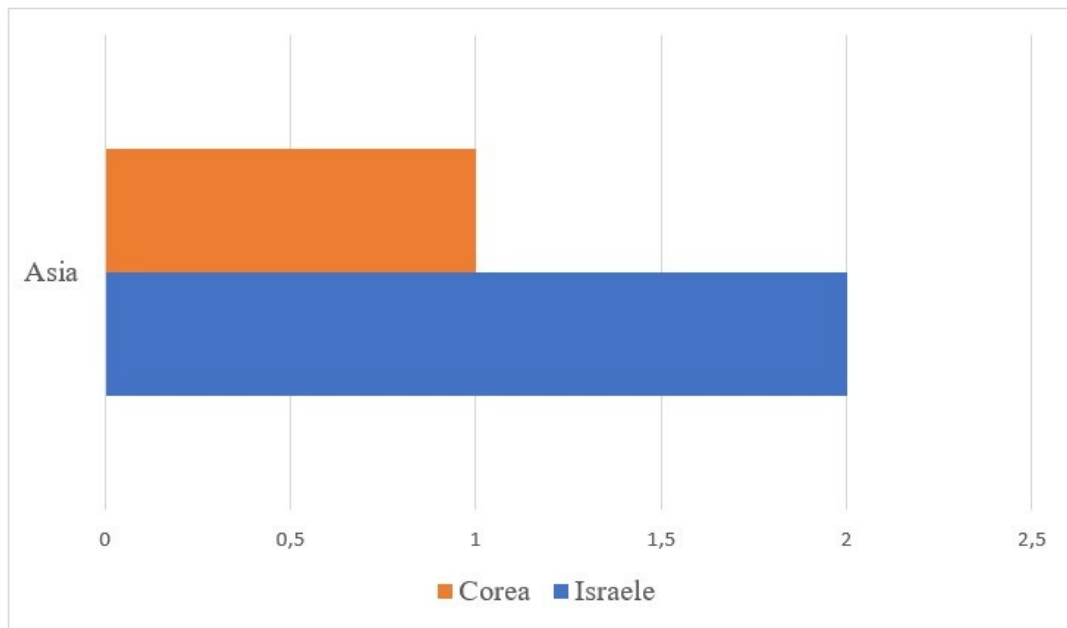


Grafico 6. Distribuzione degli articoli in base alla provenienza degli autori in Asia

Analizzando l'andamento della distribuzione degli articoli in Asia (*grafico 6*) si nota una leggera prevalenza di percentuale in Israele ($n=2$), rispetto alla Corea ($n=1$).

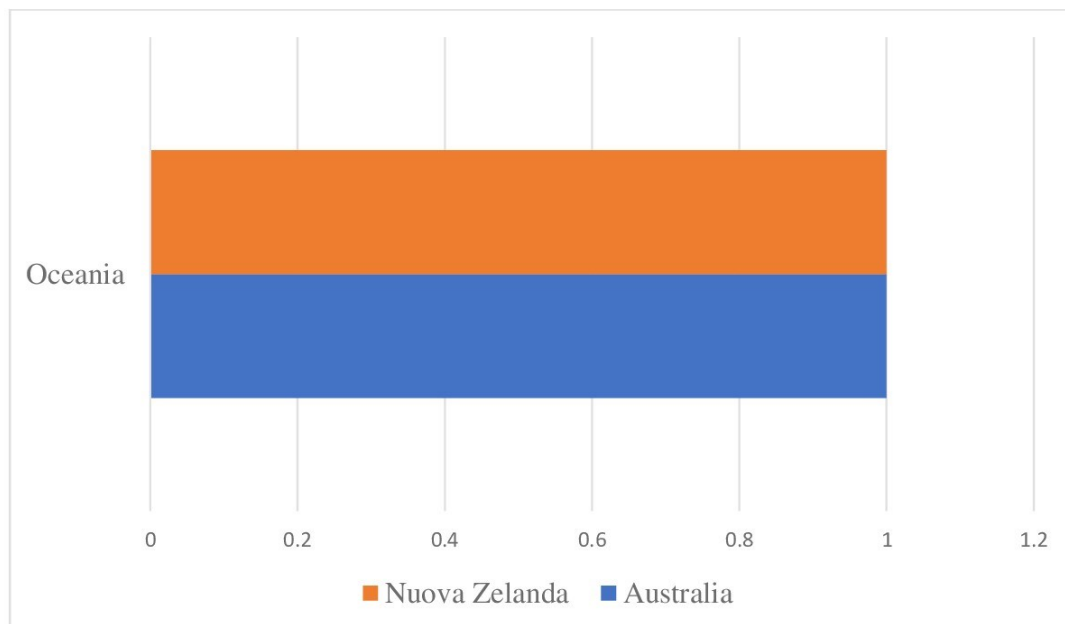


Grafico 7. Distribuzione degli articoli in base alla provenienza degli autori in Oceania

Rispetto ad Europa e Stati Uniti, l'Asia, ma soprattutto l'Oceania presentano una percentuale nettamente inferiore di pubblicazioni. La distribuzione degli articoli, sulla base della provenienza degli autori, in Oceania (grafico 7) comprende, infatti, due paesi: Nuova Zelanda (n=1) e Australia (n=1).

2.1.5 Riviste in cui sono stati pubblicati gli articoli

I 59 articoli selezionati sono apparsi in 35 differenti riviste, come mostrato nella Tabella 5. Numeri più consistenti di pubblicazioni di articoli sono stati ravvisati in tre riviste: European Journal of Social Psychology (n=7), Journal of Educational Psychology (n=6) e Education Technology Research and Development (n=5).

Tre articoli sono stati pubblicati nelle seguenti riviste: European Journal of Psychology of Education e Early Child Development and Care.

Swiss Journal of Psychology, Journal of Applied Developmental Psychology, International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning e Social Psychology of Education: An International Journal hanno pubblicato due soli articoli.

Le restanti riviste hanno pubblicato un solo articolo: Current Directions in Psychological Science, International Journal of Environmental and Science Education, New Directions for Child Development, Current Opinion in Psychology, International Journal of Psychology, New Review of social Psychology, Motiv Emot, Theory into Practice, Social Issues and Policy Review, International Journal of Science Education, Merrill-Palmer Quarterly, Journal of Experimental Social Psychology, Scandinavian Journal of Psychology, Social and Behavioral Sciences, Mind & Society, Education Tech Research Dev, Learning and Instruction, Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine, British Journal of Developmental Psychology, Metacognition and Learning, Child Development, Reading Research Quarterly, Journal of Experimental Education, International Journal of Behavioral Development, British Journal of Social Psychology, Organization Science, Instructional Science.

Tabella 5. *Suddivisione degli articoli secondo la rivista di appartenenza*

Riviste	Autori	Anno	Titoli articoli
Current Directions in Psychological Science	Butera F., Sommet N. e Darnon C.	2019	Sociocognitive Conflict Regulation: How to Make Sense of Diverging Ideas.
International Journal of Environmental and Science Education	Skoumios M.	2009	The Effect of Sociocognitive Conflict on Students' Dialogic Argumentation about Floating and Sinking.
Early Child Development and Care	Lister C., McCormack J., Wilson D. e Leach C.	1990	Sociocognitive conflict and the development of concepts in children with learning difficulties.
	Calvert S.	1993	Sociocognitive conflict, social marking and the development of understanding of conservation in children with moderate learning difficulties.
New Directions for Child Development	Lister C., Leach C. e Wheeler L.	1993	Developing quantity concepts in children with special needs.
	Bell N., Grossen M., Perret-Clermont A. N.	1985	Sociocognitive conflict and intellectual growth.
Swiss Journal of Psychology	Darnon C. e Butera F.	2007	Learning or succeeding? Conflict regulation with mastery or performance goals.
	Vandenplas-Holper C.	1996	Intraindividual and interindividual cognitive conflict, related variables and relations with cognitive development.
Current Opinion in Psychology	Levine John M.	2018	Socially-shared cognition and consensus in small groups.
International Journal of Psychology	Monteil J. M. e Huguet P.	1993	The Influence of Social Comparison Situations on Individual Task Performance: Experimental Illustrations
European Journal of Social Psychology	Roy A. W. e Howe C. J.	1990	Effects of cognitive conflict, socio-cognitive conflict and imitation on children's socio-legal thinking.
	Mackie D.	1980	A cross-cultural study of intra-individual and interindividual conflicts of centrations.
	Giroto V.	1987	Social marking, socio-cognitive conflict and cognitive development.
	Doise W.	1989	Constructivism in social psychology.

	Mugny G. e Doise W.	1978	Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances
	Taal M. e Oppenheimer L.	1989	Socio-cognitive conflict and peer interaction: Development of compensation
	Tudge J.	1989	When collaboration leads to regression: some negative consequences of socio-cognitive conflict
New Review of social Psychology	Buchs C. e Butera F.	2004	Sociocognitive conflict and the role of student interaction in learning
Motiv Emot	Darnon C., Butera F. e Harackiewicz J. M.	2007	Achievement Goals in Social Interactions: Learning with Mastery vs. Performance Goals
Theory into Practice	Buchs C., Butera F., Mugny G. e Darnon C.	2004	Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes
Social Issues and Policy Review	Butera F., Batruch A., Autin F., Mugny G. et al.	2020	Teaching as Social Influence: Empowering Teachers to Become Agents of Social Change
International Journal of Science Education	Foster C.	2012	Creationism as a Misconception: Socio-cognitive conflict in the teaching of evolution
Merrill-Palmer Quarterly	Bearison D. J., Magzamen S. e Filardo E. K.	1986	Socio-Cognitive Conflict and Cognitive Growth in Young Children
Journal of Experimental Social Psychology	Lee Y. K. e Roseth C. J.	2022	A 2 × 2 model of sociocognitive conflict regulation.
Scandinavian Journal of Psychology	Myyry L. e Helkama K.	2007	Socio-cognitive conflict, emotions and complexity of thought in real-life morality
Social and Behavioral Sciences	Iancu M.	2014	Socio-cognitive conflict in learning Biology-challenge, solving and Roles
Mind & Society	Sacco K. e Bucciarelli M.	2008	The role of cognitive and socio-cognitive conflict in learning to reason.
Education Tech Research Dev	Baumeister A. E. E., Engelmann T. e Hesse F. W.	2017	One task, divergent solutions: high-versus low-status sources and social comparison guide adaptation in a computer-supported socio-cognitive conflict task.

	Monteil J. M.	1991	Social regulation and individual cognitive function: Effects of individuation on cognitive performance.
	Weinstein B. D. e Bearison D. J.	1985	Social interaction, social observation, and cognitive development in young children.
	Gilly M. e Roux J. P.	1988	Social marking in ordering tasks: Effects and action mechanisms.
	Buchs C., Pulfrey C., Gabarrot F. e Butera F.	2010	Competitive conflict regulation and informational dependence in peer learning.
Learning and Instruction	Doise W. e Hanselmann C.	1991	Conflict and social marking in the acquisition of operational thinking.
Journal of Applied Developmental Psychology	Peterson C. C. e Peterson J. L.	1990	Sociocognitive conflict and spatial perspective-taking in deaf children.
	Golbeck S. L.	1998	Peer collaboration and children's representation of the horizontal surface of liquid.
Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine	Piobbico G. e Mazzoni E.	2017	Robots and socio-cognitive conflict enhance wayfinding in children.
British Journal of Developmental Psychology	Bijstra J., Van G. P. e Jackson S.	1989	Conservation and the appearance-reality distinction: What do children really know and what do they answer?
Metacognition and Learning	Schnaubert L., Krukowski S. e Bodemer D.	2021	Assumptions and confidence of others: The impact of socio-cognitive information on metacognitive self-regulation.
Educational Psychology	Russell J.	1981	Why 'socio-cognitive conflict' may be impossible: The status of egocentric errors in the dyadic performance of a spatial task.
	Roseth C. J., Lee Y. e Saltarelli W. A.	2019	Reconsidering jigsaw social psychology: Longitudinal effects on social interdependence, sociocognitive conflict regulation, motivation, and achievement.
	Darnon C., Muller D., Schrager S. M., Pannuzzo N. et al.	2006	Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation.
	Sommet N., Darnon C. e Butera F.	2015	To confirm or to conform? Performance goals as a regulator of conflict with more-competent others.
	Buchs C., Butera F. e Mugny G.	2004	Resource Interdependence, Student Interactions and Performance in Cooperative Learning.

	Schneider S., Beege M., Nebel S., Schnaubert L. et al.	2022	The Cognitive-Affective-Social Theory of Learning in digital Environments (CASTLE)
Child Development	Lister C., Leach C. e Wheeler L.	1993	Developing quantity concepts in children with special needs.
Reading Research Quarterly	Almasi J. F.	1995	The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature.
Journal of Experimental Education	Cannella G. S.	1992	Gender composition and conflict in dyadic sociocognitive interaction: Effects on spatial learning in young children.
International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning	Weinberger A, Marttunen M, Laurinen L. e	2013	Inducing socio-cognitive conflict in Finnish and German groups of online learners by CSCL script.
	Stegmann K. Schnaubert L. e Bodemer D.	2019	Providing different types of group awareness information to guide collaborative learning.
International Journal of Behavioral Development	Druyan S. e Levin I.	1996	The differential contribution of field- dependent and field-independent cognitive styles to sociocognitive transaction in promoting scientific reasoning.
British Journal of Social Psychology	Sommet N., Darnon C., Mugny G., Quiazade A. et al.	2014	Performance goals in conflictual social interactions: Towards the distinction between two modes of relational conflict regulation.
Social Psychology of Education: An International Journal	Quiazade A. e Mugny G.	2001	Social influence dynamics in aptitude tasks.
	Buchs C. e Butera F.	2001	Complementarity of information and quality of relationship in cooperative learning.
European Journal of Psychology of Education	Monteil J. M. e Huguet P.	1993	The social context of human learning: Some prospects for the study of socio- cognitive regulations.
	Darnon C., Doll S. e Butera F.	2007	Dealing with a disagreeing partner: Relational. and epistemic conflict elaboration.
	Hayek A. S., Toma C., Guidotti S., Oberlé D. et al.	2016	Grades degrade group coordination: deteriorated interactions and performance in a cooperative motor task.

Organization Science	Weber L.	2017	A sociocognitive view of repeated interfirm exchanges: How the coevolution of trust and learning impacts subsequent contracts.
Instructional Science	Kumpulainen K., Salovaara H. e Mutanen M.	2001	The nature of students' sociocognitive activity in handling and processing multimedia-based science material in a small group learning task.

2.1.6 Approcci teorici utilizzati negli articoli

Sono state identificate quattro diverse strutture teoriche utilizzate negli articoli (Tabella 6). Come dettagliato nel *grafico 8*, è stato evidenziato che la maggior parte degli articoli (n=21) si basano sul “costruttivismo”, approccio che deriva da una concezione della conoscenza come forma di costruzione dell’esperienza individuale, anziché come rispecchiamento e rappresentazione di una realtà indipendente. Inoltre tale approccio considera i sistemi interni ed esterni della persona e l’attribuzione di significato all’interazione tra di essi. Altri 18 articoli fanno riferimento alla teoria egemone (Gramsci), la cui ideologia si fonda sull’assunto secondo cui la visione del mondo di un individuo si fonda sulla rappresentazione storico-culturale del gruppo sociale di appartenenza, che a sua volta genera il senso comune, che diviene realtà oggettiva, e diverse disposizioni ad agire in funzione dell’orientamento ideologico. La teoria parla di “riforma delle coscienze”, come processo attraverso cui gli uomini prendono coscienza della propria posizione rispetto ai conflitti sociali e di come un principio egemonico sia sempre il risultato di un conflitto ideologico vittorioso. Il “cognitivismo” costituisce l’assetto teorico di 15 articoli; esso si occupa dei processi cognitivi attraverso cui un individuo acquisisce informazioni dall’ambiente, le elabora ed esercita su di esse un controllo, e colloca tali processi mentali tra il comportamento manifesto e l’attività cerebrale (dal punto di vista neurofisiologico). I restanti 4 articoli si fondano sull’approccio sistemico-relazionale, secondo cui per conoscere e comprendere fenomeni complessi, come le relazioni interpersonali, il comportamento, il funzionamento aziendale, l’assetto istituzionale e familiare, ecc., è necessario analizzare non i singoli elementi di un dato fenomeno, ma le relazioni tra tutti gli elementi di quel fenomeno e il contesto nei quale si realizza.

Tabella 6. *Approccio teorico impiegato negli articoli*

Approccio teorico	Autori articolo	Anno	Contesto di applicazione approccio
<p>Teoria egemone</p> <p>Fa riferimento alla "riforma delle coscienze", che avviene quando gli uomini prendono concreta coscienza della propria condizione storico-sociale (gruppo sociale) e della propria posizione rispetto ai conflitti sociali. L'egemonia è sempre il risultato di un conflitto ideologico vittorioso e si basa sull'assunto secondo cui l'orientamento ideologico determina le diverse disposizioni ad agire.</p>	Butera F., Sommet N. e Darnon C.	2019	La regolazione del conflitto determina le condizioni in cui confrontarsi con idee divergenti, portando a risultati cognitivi e relazionali positivi.
	Skoumios M.	2009	Indagare la struttura dell'argomentazione dialogica sviluppata dagli studenti, quando sono coinvolti in sequenze di insegnamento delle scienze che sono state progettate per cambiare le loro concezioni attraverso una strategia di conflitto socio-cognitivo.
	Murphey T.	1989	Conflitto sociocognitivo descrive il processo di apprendimento come possibilità di perdere la propria sicurezza mentale per poi cercare di riguadagnare l'equilibrio della comprensione attraverso diversi punti di vista.
	Darnon C. e Butera F.	2007	Integrare la ricerca sugli obiettivi di prestazione e di padronanza nella ricerca sul conflitto sociocognitivo (confronto che coinvolge punti di vista divergenti).
	Roseth C. J., Lee Y. e Saltarelli W. A.	2019	Jigsaw: procedura di apprendimento tra pari basata sul presupposto che fare in modo che "i bambini si trattino come risorse" (Aronson & Patnoe, 2011) stimola la cooperazione tra pari.
	Mackie D.	1980	L'impatto delle norme culturali sulla relazione di gruppo e sulla cooperazione nell'influenzare le prestazioni dei test.
	Gilly M. e Roux J. P.	1988	Effetti e meccanismi d'azione della marcatura sociale in condizioni sperimentali.
	Weinberger A., Marttunen M., Laurinen L. e Stegmann K.	2003	Analizzare il modo in cui gli studenti si impegnano e risolvono i conflitti, tramite script CSCL, che può dipendere fortemente dal background culturale degli studenti.

Darnon C., Muller D., Schrager S. M., Pannuzzo N. et al.	2006	Esaminare se gli obiettivi di padronanza e di prestazione predicono modi diversi di reagire a un conflitto sociocognitivo con un'altra persona sui materiali da apprendere.
Golbeck S. L.	1998	Esaminare, in bambini di 10 e 12 anni, il ruolo della collaborazione tra pari nell'acquisizione della conoscenza spaziale euclidea.
Monteil J. M.	1991	Analizzare l'intervento delle regolazioni sociali nel funzionamento cognitivo individuale, applicando concetti come coordinazione sociale, conflitto sociocognitivo e marcatura sociale.
Almasi J. F.	1995	Analizzare i conflitti sociocognitivi durante le discussioni letterarie in classe, in cui le proprie idee o nozioni su un dato testo sono messe in discussione da informazioni contrastanti e possono essere risultato dell'interazione sociale.
Buchs C., Pulfrey C., Gabarrot F. e Butera F.	2010	Indagare il ruolo della regolazione del conflitto competitivo e della dipendenza informativa nell'apprendimento tra pari.
Schnaubert L., Krukowski S. e Bodemer D.	2021	L'impatto delle informazioni sociocognitive sull'autoregolazione metacognitiva.
Sommet N., Darnon C., Mugny G., Quiazade A. et al.	2014	Origine della regolazione del conflitto relazionale attraverso la distinzione tra due tipi di regolazione, competitiva e protettiva.
Sommet N., Darnon C. e Butera F.	2015	Obiettivi di prestazione sono concepiti come uno strumento sociale per regolare i comportamenti interpersonali con altri più competenti.
Levine J. M.	2018	Impatto delle informazioni e condivisione delle preferenze sul raggiungimento del consenso di gruppo e alle conseguenze del consenso (e del dissenso) per il gruppo e i suoi membri.

	Kumpulainen K., Salovaara H. e Mutanen M.	2001	.La natura dell'attività sociocognitiva degli studenti nella gestione e nell'elaborazione di materiale scientifico multimediale in un compito di apprendimento in piccoli gruppi.
<p>Costruttivismo</p> <p>È un approccio che concepisce la conoscenza non come rispecchiamento o rappresentazione passivi della realtà, ma come risultato delle proprie costruzioni sul mondo, cioè le proprie emozioni e convinzioni sulle espe- rienze personali. Inoltre, si focalizza sia sui sistemi interni che esterni della persona e sulla loro interazione nell'attribuzio- ne di significato alla realtà.</p>	Bell N., Grossen M. e Perret-Clermont A. N.	1985	Studiare che attraverso l'interazione del bambino con altri individui (coetanei e adulti) il bambino è esposto a diverse strategie cognitive e questa esposizione innesca la ricostruzione attiva delle cognizioni del bambino.
	Roy A. W. e Howe C. J.	1990	Gli effetti del conflitto cognitivo, sociocognitivo e dell'imitazione sul pensiero socio-legale dei bambini.
	Doise W. e Hanselmann C.	1991	Evidenziare che combinare marcatura sociale e conflitto sociocognitivo è un modo molto efficace per generare progresso cognitivo.
	Russell J.	1981	Esaminare l'ipotesi neo- piagetiana che l'interazione diadica tra bambini all'interno della fascia di età preoperatoria che svolgono un compito di presa di prospettiva spaziale si tradurrà in un conflitto sociocognitivo causato da uno scontro di prospettive egocentriche.
	Doise W.	1989	Il costruttivismo in psicologia sociale.
	Schneider L., Beege M., Nebel S., Schnaubert L. et al.	2022	Fornire prove che i processi sociali influenzano l'appren- dimento individuale con i materiali digitali.
	Lee Y. K. e Roseth C. J.	2022	Esaminare i principali effetti della competenza percepita (alta contro bassa) e dell'interdi- pendenza sociale (cooperazione contro competizione) sulla regolazione sociocognitiva dei conflitti.
	Schnaubert L., Krukowski S. e Bodemer D.	2021	L'impatto delle informazioni sociocognitive sull'autoregola- zione metacognitiva.

Buchs C. e Butera F.	2004	Il lavoro sul conflitto sociocognitivo ha dimostrato che i confronti possono favorire l'apprendimento quando il conflitto è regolato in modo epistemico, ma possono ostacolare l'apprendimento quando il conflitto è meramente relazionale.
Buchs C. e Butera F.	2001	Gli effetti della in(ter)dipendenza delle risorse e la qualità della relazione con il partner sulla performance, in una condizione di apprendimento cooperativo.
Darnon C., Butera F. e Harackiewicz J. M.	2007	Mostrare il potenziale dell'interazione sociale (in particolare il disaccordo) per moderare gli effetti degli obiettivi di raggiungimento sull'apprendimento.
Buchs C., Butera F., Mugny G. e Darnon C.	2004	Presentare consigli per gli insegnanti sull'uso dei conflitti sociocognitivi per promuovere l'apprendimento accademico.
Buchs C., Butera F. e Mugny G.	2004	Analizzare gli effetti dell'interdipendenza delle risorse sulle interazioni tra studenti e studenti e l'impatto di queste interazioni sulle prestazioni.
Hayek A. S., Toma C., Guidotti S., Oberlé D. et al.	2016	Verificare se i voti suscitano interazioni dirompenti e riducono le prestazioni in un compito cognitivo-motorio cooperativo che richiede il coordinamento interindividuale dei membri.
Butera F., Batruch A., Autin F., Mugny G. et al.	2020	Analizzare i ruoli degli insegnanti attraverso la lente della letteratura sull'influenza sociale.
Foster C.	2012	Verificare che la comprensione e l'accettazione dell'evoluzione da parte degli studenti possono essere supportate, piuttosto che ostacolate, dalla discussione in classe del creazionismo.
Myyry L. e Helkama K.	2007	Testare una nuova tassonomia dei dilemmi della vita reale, attraverso il conflitto sociocognitivo.

	Iancu M.	2014	Verificare che l'apprendimento della biologia si basa sul provocare un conflitto tra i concetti precedentemente acquisiti.
	Baumeister A. E. E., Engelmann T., e Hesse F. W.	2017	Verificare le dinamiche di influenza sociale per un compito di conflitto sociocognitivo supportato da computer e mostrare l'impatto delle differenze individuali nell'orientamento al confronto.
	Quiamzade A. e Mugny G.	2001	Studiare come l'apprendimento e lo sviluppo dei processi cognitivi in bambini, adolescenti e giovani adulti dipendano dalla natura del conflitto sociocognitivo indotto dal confronto con gli altri.
	Monteil J. M.	1991	Illustrare l'intervento delle regolazioni sociali nel funzionamento cognitivo individuale, applicando concetti come coordinazione sociale, conflitto sociocognitivo e marcatura sociale.
Sistemico-relazionale Sostiene che per conoscere fenomeni complessi (come il comportamento umano, le comunicazioni interpersonali e familiari, le organizzazioni aziendali ed istituzionali, le interazioni tra uomo e natura) sia importante indagare le relazioni tra gli elementi di quel fenomeno ed il contesto nel quale questo avviene, e non i singoli elementi.	Benvenuti M., Piobbico G. e Mazzoni E.	2017	Verificare l'efficacia dei robot come partner di apprendimento nei bambini attraverso il conflitto sociocognitivo.
	Lister C., Leach C. e Wheeler L.	1993	Indagare i processi e la natura dello sviluppo dei concetti nei bambini con bisogni speciali.
	Darnon C., Doll S. e Butera F.	2007	Effetti dei conflitti epistemici vs. relazionali sulla relazione con un partner.
	Druyan S. e Levin I.	1996	Il contributo differenziale degli stili cognitivi dipendenti dal campo e indipendenti dal campo alla transazione sociocognitiva nella promozione del ragionamento scientifico.
Cognitivismo Concepisce la mente come un elaboratore di informazione con organizzazione di tipo sequenziale e con una	Monteil J. M. e Huguet P.	1993	Illustrare l'intervento dei regolamenti sociali nel funzionamento cognitivo (ad es. memoria, problem solving).

capacità limitata di elaborazione, e si occupa dei processi cognitivi (attraverso cui un individuo acquisisce informazioni dall'ambiente, le elabora ed esercita su di esse un controllo) e li colloca tra il comportamento manifesto e l'attività cerebrale (intesa dal punto di vista neurofisiologico). La conoscenza è mediata dall'esperienza: lo sviluppo cognitivo è il risultato dell'elaborazione della conoscenza percettivo-concettuale del mondo e si realizza nelle attività esecutive.	Lister C., McCormack J., Wilson D. e Chris L.	1990	L'effetto del conflitto socio-cognitivo derivante dall'interazione di diverse risposte di bambini con difficoltà di apprendimento moderate a compiti di conservazione.
	Vandenplas-Holper C.	1996	Conflitto cognitivo intraindividuale e interindividuale, variabili correlate e relazioni con lo sviluppo cognitivo.
	Calvert S.	1993	Conflitto sociocognitivo, marcatura sociale e sviluppo della comprensione della conservazione nei bambini con difficoltà di apprendimento moderate.
	Weinstein B. D. e Bearison D. J.	1985	Interazione sociale, osservazione sociale e sviluppo cognitivo nei bambini piccoli, attraverso compiti di conservazione.
	Bearison D. J., Magzamen S. e Filardo E. K.	1986	Analizzare particolari strategie di interazione per determinare quali tipi di interazione tra pari provocano sviluppo.
	Tudge J.	1989	Verificare l'impatto dell'interazione tra pari su regressione e sviluppo cognitivi.
	Sacco K. e Bucciarelli M.	2008	Verificare che i conflitti cognitivi e i conflitti sociocognitivi inducano la falsificazione e quindi migliorino le prestazioni del ragionamento sillogistico.
	Cannella G. S.	1992	Gli effetti del genere e dei disaccordi sull'apprendimento durante l'interazione socio-cognitiva studiati con coppie di bambini utilizzando compiti di presa di prospettiva spaziale.
	Mugny G. e Doise W.	1978	Verificare l'ipotesi che i conflitti di centratura cognitiva, inseriti in una situazione sociale, portino i bambini a coordinare le loro centrature.
	Taal M. and Oppenheimer L.	1989	Esaminare in quali condizioni sociali è stimolato lo sviluppo cognitivo dei bambini.

Peterson C. C. e Peterson J. L.	1990	Conflitto sociocognitivo e prospettiva spaziale nei bambini sordi.
Giroto V.	1987	Valutare se la marcatura sociale, è un meccanismo di progresso cognitivo che dipende da forme specifiche di conflitto socio-cognitivo o dalla presenza di relazioni sociali familiari nel materiale.
Bijstra J., Van Geert P. e Jackson S.	1989	Esplorare se il fallimento dei bambini nei compiti di conservazione sia dovuto alla loro tendenza a dare giudizi soggettivi quando sono richiesti quelli oggettivi.
Levin I. e Druyan S.	1993	L'effetto della transazione sociocognitiva tra pari sul cambiamento cognitivo, riguardo il concetto di velocità applicato a 2 problemi.

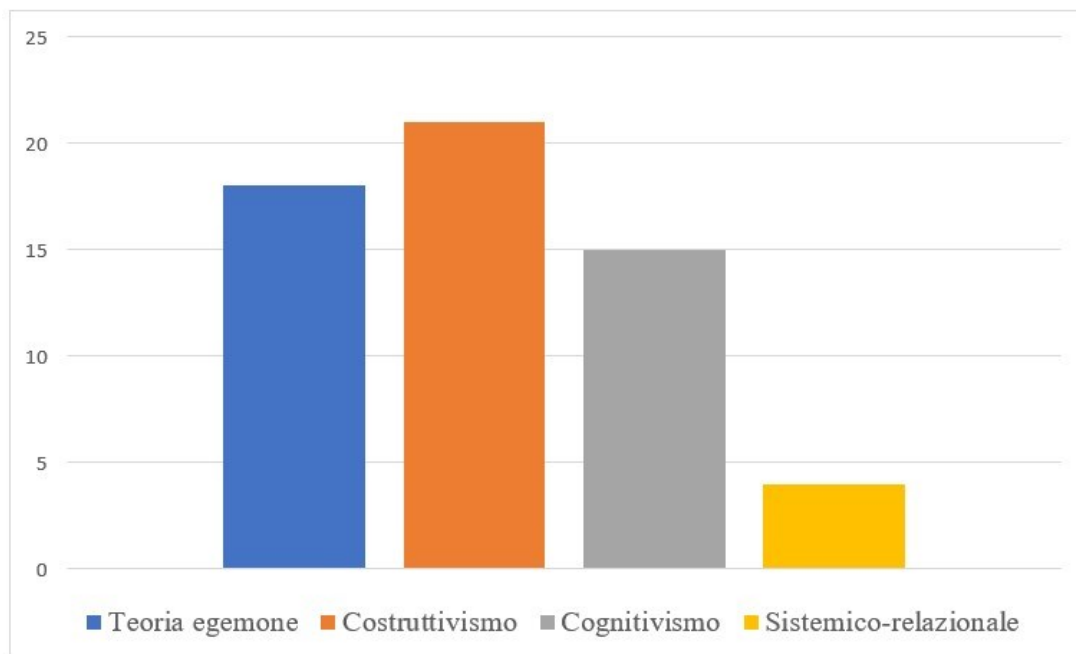


Grafico 8. Suddivisione degli articoli in funzione dell'approccio teorico di riferimento

2.1.7 Definizione di concetto sociocognitivo negli articoli

Dall'analisi degli articoli, come mostra il *grafico 9*, è emerso come nella maggior parte degli articoli (n=27; 49%) il concetto di conflitto sociocognitivo è stato definito e spiegato, facendo riferimento a diverse teorie, come si può osservare nella Tabella 8. Il concetto è stato definito superficialmente, senza definizioni esaurienti, in 21 articoli (47%; Tabella 7). Nei restanti 7 articoli (13%; Tabella 7) il concetto non è citato o definito.

Analizzando gli articoli in cui il concetto di conflitto sociocognitivo è definito e spiegato, è possibile individuare gli autori a cui gli studiosi hanno fatto principalmente riferimento nella stesura dei loro lavori; i principali autori di riferimento sono: Doise e Mugny (1978, 1979, 1981, 1984), Doise (1976, 1993), Ames e Murray (1981, 1982), Perret-Clermont (1981, 1991), Piaget (1975, 1977, 1985), Butera Darnon e Mugny (2011), Buchs Butera Mugny e Darnon (2004), Butera e Mugny (2001), Doise Mugny e Perret-Clermont (1975). Complessivamente gli autori maggiormente citati per spiegare il conflitto sociocognitivo sono Doise, Mugny, Butera, Darnon, Piaget, Perret-Clermont, Murray e Ames.

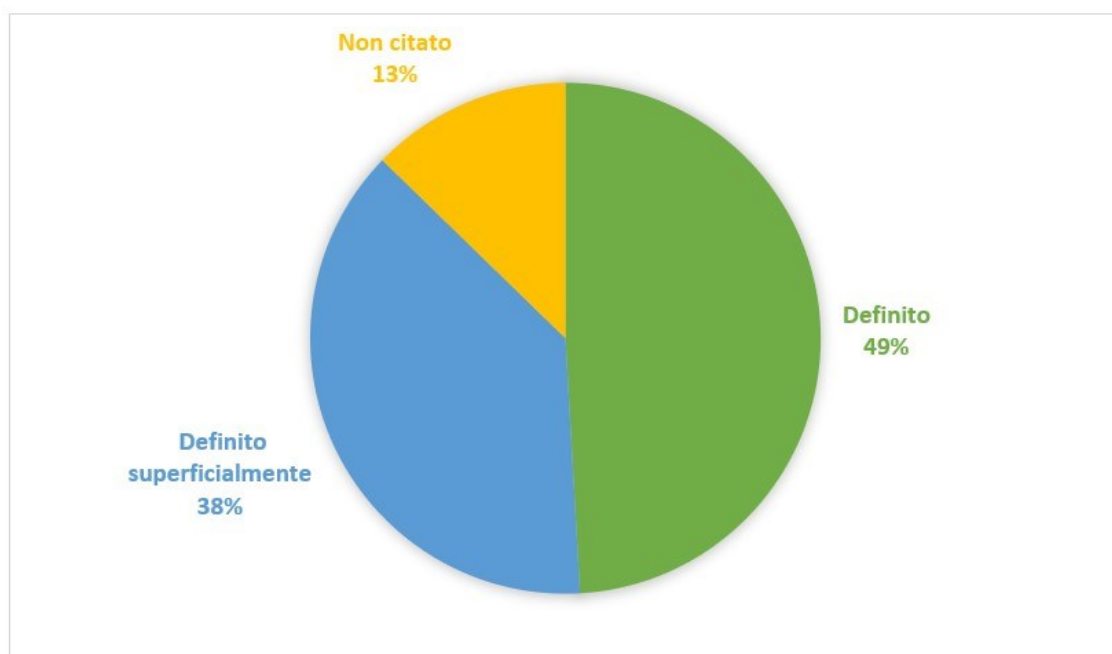


Grafico 9. Composizione percentuale rispetto al fatto che il concetto di conflitto sociocognitivo sia stato definito, definito superficialmente o non citato

Tabella 7. *Articoli in cui il concetto di conflitto sociocognitivo non è citato o è definito superficialmente*

Concetto	Autori	Anno	Argomento
Non citato	Doise W.	1989	Il costruttivismo in psicologia sociale.
	Roseth C. J., Lee Y. e Saltarelli W. A.	2019	Procedura Jigsaw di apprendimento tra pari.
	Peterson C. e Peterson J.	1990	Conflitto sociocognitivo e prospettiva spaziale nei bambini sordi.
	Golbeck S.	1998	Il ruolo della collaborazione tra pari nell'acquisizione della conoscenza spaziale euclidea.
	Bijstra J., Van G. P. e Jackson S.	1989	Compiti di conservazione e distinzione tra apparenza e realtà nei bambini.
	Darnon C., Butera F. e Harackiewicz J. M.	2007	Obiettivi di realizzazione nelle interazioni sociali
	Buchs C., Butera F. e Mugny G.	2004	Interdipendenza delle risorse, interazioni tra studenti e prestazioni nell'apprendimento cooperativo.
Definito superficialmente	Murphy T.	1989	Variabili del conflitto sociocognitivo.
	Darnon C. e Butera F.	2007	Regolazione del conflitto con obiettivi di padronanza o prestazioni.
	Sommet N., Darnon C. e Butera F.	2015	Obiettivi di prestazione come regolatore del conflitto con altri più competenti.
	Schnaubert L. e Bodemer D.	2019	Fornire diversi tipi di informazioni sulla consapevolezza di gruppo per guidare l'apprendimento collaborativo.
	Levine John M.	2018	Cognizione socialmente condivisa in piccoli gruppi.
	Hayek A. S., Toma C., Sofia Guidotti, Oberlé D. et al.	2016	Effetto dei voti su interazioni e prestazioni in un compito motorio cooperativo.
	Monteil J. M.	1991	Ruolo delle regolazioni sociali nel funzionamento cognitivo individuale.
	Weinstein B. D. e Bearison D. J.	1985	Interazione sociale, osservazione sociale e sviluppo cognitivo nei bambini.
	Lister C., Leach C. e Wheeler L.	1993	Processi e natura dello sviluppo dei concetti nei bambini con bisogni speciali.
	Levin I. e Druyan S.	1993	Effetto della transazione sociocognitiva tra pari sul cambiamento cognitivo.

Quiamzade A. e Mugny G.	2001	Dinamiche di influenza sociale nei compiti attitudinali.
Mackie D.	1980	Studio interculturale dei conflitti intra-individuali e interindividuali di concentrazione.
Russell J.	1981	Esaminare l'ipotesi neo-piagetiana che l'interazione diadica tra bambini nella fascia di età preoperatoria che svolgono un compito di prospettiva spaziale si traduca in un conflitto sociocognitivo causato da uno scontro di prospettive egocentriche.
Calvert S.	1993	Conflitto sociocognitivo, marcatura sociale e sviluppo della comprensione della conservazione nei bambini con difficoltà di apprendimento moderate. Efficacia dei robot come partner di apprendimento nei bambini attraverso il conflitto sociocognitivo.
Giroto V.	1987	Marcatura sociale, conflitto sociocognitivo e sviluppo cognitivo.
Butera F., Batruch A., Autin F., Mugny G., et al.	2020	Responsabilizzare gli insegnanti a diventare agenti di cambiamento sociale.
Monteil J. M. e Huguet P.	1993	Contesto sociale dell'apprendimento umano.
Schneider S., Beege M., Nebel S., Schnaubert L. et al.	2022	La Teoria Cognitivo-Affettiva-Sociale dell'Apprendimento in Ambienti Digitali
Schnaubert L., Krukowski S. e Bodemer D.	2021	L'impatto delle informazioni sociocognitive sull'autoregolazione metacognitiva.
Bearison D. J., Magzamen S. e Filardo E. K.	1986	Conflitto sociocognitivo e crescita cognitiva nei bambini piccoli.
Monteil J. M. e Huguet P.	1993	L'influenza delle situazioni di confronto sociale sulle prestazioni nei compiti individuali

Tabella 8. *Articoli in cui il concetto di conflitto sociocognitivo è stato definito*

Autori	Anno	Teorie di riferimento	Anno	Argomento
Butera F., Sommet N e Darnon C.	2019	Doise e Mugny Perez e Mugny Butera, Darnon e Mugny	1984 1996 2011	Obiettivi e regolazione del conflitto sociocognitivo.
Skoumios M.	2009	Adreus, Castello e Clarke Driver et al. Cross et al. Toulmin Erduran, Simon e Osborne	1993 2000 2008 1958 2004	L'effetto del conflitto sociocognitivo sull'elaborazione delle concezioni degli studenti sul galleggiamento e sull'affondamento.
Lister C., McCormack J., Wilson D. e Leach C.	1990	Doise e Mugny	1984	Conflitto sociocognitivo e sviluppo di concetti in bambini con difficoltà di apprendimento.
Bell N., Grossen M. e Perret- Clermont A. N.	1985	Doise Doise, Mugny e Perret-Clermont Doise e Mugny	1976 1975 1981	Conflitto sociocognitivo e crescita intellettuale.
Doise W. e Hanselmann C.	1991	Doise e Mugny	1984	Conflitto e marcatura sociale nell'acquisizione del pensiero operativo.
Vandenplas- Holper C.	1996	Piaget Doise e Mugny Perret-Clermont Doise	1975 1981 1979 1993	Conflitto cognitivo intra-individuale e interindividuale, variabili correlate e relazioni con lo sviluppo cognitivo.
Darnon C., Muller D., Schrage S. M., Pannuzzo N. et al.	2006	Piaget Butera e Mugny Quiamzade e Mugny Deutsch	1985 2001 2001 1973	Gli obiettivi di padronanza e di prestazione predicono la regolamentazione dei conflitti epistemici e relazionali.
Almasi J. F.	1995	Bloome Doise e Mugny	1985 1984	La natura dei conflitti sociocognitivi degli alunni di quarta elementare nelle discussioni di letteratura guidate da pari e guidate dagli insegnanti.
Buchs C. e Butera F.	2004	Doise e Mugny Johnson e Johnson Perez e Mugny Doise e Mugny	1984 1995 1996 1978	Conflitto sociocognitivo e ruolo dell'interazione degli studenti durante l'apprendimento.
Kumpulainen K., Salovaara H. e Mutanen M.	2001	Cohen Doise e Mugny Nastasi Perret-Clermont et al.	1994 1984 1990 1991	Processi sociocognitivi degli studenti in un compito di apprendimento delle scienze basato su supporti multimediali.
Buchs C., Pulfrey C., Gabarrot F. e Butera F.	2010	Doise e Mugny Buchs, Butera, Mugny e Darnon	1979 2004	Regolazione competitiva dei conflitti e dipendenza informativa nell'apprendimento tra pari.

Buchs C. e Butera F.	2001	Johnson e Johnson	1990	Complementarietà dell'informazione e qualità della relazione nell'apprendimento cooperativo.
Buchs C., Butera F., Mugny G. e Darnon C.	2004	Doise, Mugny e Perez Levine, Resnick e Higgins	1998 1993	Uso dei conflitti sociocognitivi per promuovere l'apprendimento accademico.
Mugny G. e Doise W.	1978	Goldmann Haroche e Pecheux Doise, Meyer and Perret-Clermont	1966 1971 1976	Conflitto sociocognitivo e struttura delle performance individuali e collettive.
Taal M. e Oppenheimer L.	1989	Mugny, Perret-Clermont e Doise	1981	Conflitto sociocognitivo e interazione tra pari: sviluppo della compensazione.
Foster C.	2012	Perret-Clermont, Carugati e Oates Limòn	2004 2001	Conflitto sociocognitivo nell'insegnamento dell'evoluzione.
Tudge J.	1989	Ames & Murray Bearison, Magzamen e Filardo Damon Doise e Mugny Murray Perret-Clermont	1982 1986 1984 1984 1982 1980	Conseguenze negative del conflitto sociocognitivo.
Myrsky L. e Helkama K.	2007	Doise e Mugny	1984	Conflitto sociocognitivo, emozioni e complessità del pensiero nella morale della vita reale.
Iancu M.	2014	Piaget	1951 1952	Conflitto sociocognitivo nell'apprendimento della biologia.
Sacco K. e Bucciarelli M.	2008	Bruner et al. Levin et al. Vygotskij Doise and Mugny	1966 1990 1978 1984	Il ruolo del conflitto cognitivo e sociocognitivo nell'apprendimento della ragione.
Baumeister A. E., Engelmann T., e Hesse F. W.	2017	Mugny et al. Quiamzade e Mugny	1995 2001	Cosa guida l'adattamento in un compito di conflitto sociocognitivo supportato dal computer.
Lee Y. K e Roseth C. J.	2022	Doise e Mugny Sommet, Darnon e Butera	1984 2015	Un modello 2x2 di regolazione sociocognitiva dei conflitti.

Gilly M. Roux J.P	1988	Doise e Mugny	1981	La marcatura sociale nell'ordinare i compiti.
Cannella G. S.	1992	Doise e Mugny Piaget Geiringer	1984 1977 1993	Gli effetti del genere e dei disaccordi sull'apprendimento durante l'interazione socio-cognitiva nei bambini piccoli.
Weinberger A., Marttunen M., Laurinen L. e Stegmann K.	2013	Piaget Johnson Wienberger e Fisher	1985 2009 2006	Indurre conflitti socio-cognitivi in gruppi di studenti online mediante script CSCL.
Druyan S. e Levin I.	1996	Doise e Mugny Ames e Murray Perret-Clermont Piaget	1979 1981 1981 1971	Il contributo differenziale degli stili cognitivi dipendenti dal campo e indipendenti dal campo alla transazione sociocognitiva sulla promozione del ragionamento scientifico.
Sommet N., Darnon C., Mugny G. e Quiamzade A.	2014	Buchs, Butera, Mugny e Darnon Doise e Mugny Buchs et al.	2004 1984 2004	Obiettivi di prestazione nelle interazioni sociali conflittuali e distinzione tra due modalità di regolazione del conflitto relazionale.

2.1.8 Temi di indagine

Gli articoli selezionati per la presente revisione sono stati raggruppati per temi di ricerca, ovvero gli ambiti in cui è possibile contestualizzare gli studi.

La Tabella 9 mostra che sono stati individuati 4 ambiti di indagine del conflitto sociocognitivo e il *grafico 10* evidenzia il peso percentuale di ogni ambito sulla presente revisione sistematica: ambito educativo (n=17 articoli; 30%), conflitti intergruppo (n=6; 10%), conflitti intragruppo (n=8; 14%), conflitto sociocognitivo e sviluppo cognitivo (n=26; 46%).

Appare evidente come i temi meno indagati siano: conflitti intergruppo e conflitti intragruppo. Mentre, i temi maggiormente approfonditi appartengono ai seguenti ambiti: conflitto sociocognitivo e sviluppo cognitivo e ambito educativo.

Tabella 9. *Suddivisione degli articoli per temi di ricerca*

Ambito	Autori	Anno	Contenuto
Educativo	Skoumios M.	2009	Il presente lavoro si propone di indagare la struttura dell'argomentazione dialogica sviluppata dagli studenti, quando sono coinvolti in sequenze di insegnamento delle scienze che sono state progettate per cambiare le loro concezioni attraverso una strategia di conflitto sociocognitivo.
	Roseth C. J., Lee Y-k. e Saltarelli W. A.	2019	È stato messo a confronto la prospettiva di un laboratorio universitario di anatomia umana con l'idea che la composizione a due gruppi di Jigsaw suscitò effettivamente un mix di opposti processi ed esiti socio-psicologici.
	Benvenuti M., Piobbico G. e Mazzoni E.	2017	La ricerca mira a verificare l'efficacia dei robot (MecWilly, un robot umanoide e Blue-Bot, un robot non umanoide) come partner di apprendimento nei bambini che agiscono all'interno della loro Zona di Sviluppo Prossimale attraverso il Conflitto Socio-cognitivo, rispetto ai bambini agire con compagni di apprendimento umani.
	Monteil J. M.	1991	Il primo esperimento verifica l'ipotesi che il funzionamento cognitivo individuale possa in determinate condizioni essere regolato da risorse sociali indotte sperimentalmente. Il secondo esperimento utilizza lo stesso paradigma per confrontare l'elaborazione delle informazioni, in condizioni anonime rispetto a quelle individuate, di alunni rispettivamente con storie accademiche di successo e senza successo.
	Weinstein B. D. e Bearison D. J.	1985	Bambini di prima elementare sono stati sottoposti compiti di conservazione. I soggetti sono stati assegnati in modo casuale a una delle tre condizioni: interazione sociale, osservazione sociale e controllo individuale, con lo scopo di controllare gli effetti delle informazioni rilevanti per il compito che venivano espresse durante le interazioni diadiche.

Buchs C. e Butera F.	2001	Gli effetti della in(ter)dipendenza delle risorse e la qualità della relazione con il partner sulla performance sono stati studiati durante tre sessioni di lavoro diadico cooperativo al fine di esaminare le condizioni in cui l'apprendimento cooperativo può essere più vantaggioso.
Darnon C., Butera F. e Harackiewicz J. M.	2007	La ricerca ha voluto mostrare il potenziale dell'interazione sociale (in particolare il disaccordo) per moderare gli effetti degli obiettivi di padronanza e di performance sull'apprendimento.
Buchs C., Butera F., Mugny G. e Darnon C.	2004	Il lavoro presenta consigli per gli insegnanti sull'uso dei conflitti sociocognitivi per promuovere l'apprendimento accademico, esaminando le condizioni in cui i conflitti sociocognitivi sono costruttivi o distruttivi.
Buchs C., Butera F. e Mugny G.	2004	Due studi sono stati condotti durante workshop universitari e hanno analizzato gli effetti dell'interdipendenza delle risorse sulle interazioni tra studenti e studenti e l'impatto di queste interazioni sulle prestazioni.
Hayek A. S., Toma C., Sofia Guidotti, Oberlé D. et al.	2016	In uno studio con alunni di quinta elementare, sono stati stabiliti i voti (rispetto a una condizione senza voti) prima di un'interazione di gruppo cooperativa per analizzare il comportamento interindividuale.
Butera F., Batruch A., Autin F., Mugny G., et al.	2020	Gli autori esaminano la ricerca esistente sui meccanismi che spiegano gli effetti differenziali che gli insegnanti possono avere sull'apprendimento degli studenti e sulle prospettive degli studenti.
Foster C.	2012	Gli autori argomentano che la comprensione e l'accettazione dell'evoluzione da parte degli studenti possono essere supportate, piuttosto che ostacolate, dalla discussione in classe del creazionismo.
Iancu M.	2014	Il lavoro analizza il conflitto sociocognitivo in classe all'interno dell'apprendimento della biologia.

	Almasi J.	1995	Lo scopo della presente indagine era quello di esplorare e descrivere la natura degli episodi di conflitto sociocognitivo tra i lettori di quarta elementare nelle discussioni di testi narrativi guidate da pari e guidate dall'insegnante.
	Buchs C., Pulfrey C., Gabarrot F. e Butera F.	2010	La serie di studi indaga il ruolo della regolazione del conflitto competitivo e della dipendenza informativa nell'apprendimento tra pari.
	Kumpulainen K., Salovaara H. e Mutanen M.	2001	Lo studio descrive un caso di studio che ha studiato i processi sociocognitivi degli studenti in un compito di apprendimento delle scienze basato su supporti multimediali.
	Schnaubert L. e Bodemer D.	2019	Lo studio mira a confrontare le informazioni sulla consapevolezza di gruppo metacognitiva e cognitiva, combinando la ricerca CSCL e la ricerca sulla metacognizione.
Conflitti intergruppo	Mackie D.	1980	L'articolo analizza la ricerca di Doise e Mugny (1979), secondo cui il conflitto cognitivo prodotto in una situazione interindividuale è relativamente superiore al conflitto interindividuale, nello sviluppo di nozioni cognitive, sperimentato da un bambino di fronte alle proprie risposte contraddittorie
	Butera F., Sommet N. e Darnon C.	2019	La promozione dei risultati del conflitto sociocognitivo dipende da come è regolato e con quali obiettivi.
	Murphy T.	1989	L'articolo tratta il conflitto sociocognitivo come uno dei modi più fruttuosi per descrivere il processo di apprendimento, se avviene in un ambiente relativamente poco minaccioso.
	Druyan S. e Levin I.	1996	Lo studio si concentra sui tipi di argomentazioni fornite nella transazione sociocognitiva da soggetti dipendenti dal campo e indipendenti dal campo e sul ruolo di tali argomentazioni nel cambiamento cognitivo.

	Weinberger A., Marttunen M., Laurinen L. e Stegmann K.	2013	In questo articolo, esaminiamo la misura in cui uno script di collaborazione di critica tra pari induce conflitti sociocognitivi all'interno di gruppi di studenti online finlandesi e tedeschi.
	Sommet N., Darnon C. e Butera F.	2015	Nella presente ricerca si trattano gli obiettivi di prestazione come uno strumento sociale per regolare i comportamenti interpersonali con altri più competenti.
Conflitti intragruppo	Cuppen E.	2011	L'articolo tratta diversità riconosciuta come una questione chiave per l'apprendimento nel dialogo con gli stakeholders su temi malvagi di sostenibilità.
	Butera F., Sommet N. e Darnon C.	2019	La promozione dei risultati del conflitto sociocognitivo dipende da come è regolato il conflitto e con quali obiettivi.
	Murphy T.	1989	L'articolo presenta il conflitto sociocognitivo uno dei modi più fruttuosi per descrivere il processo di apprendimento, se avviene in un ambiente relativamente poco minaccioso.
	Darnon C. e Butera F.	2007	Il presente studio mirava a integrare la ricerca sugli obiettivi di padronanza e di prestazione nella ricerca sul conflitto sociocognitivo.
	Darnon C., Muller D., Schrager S. M. e Pannuzzo N.	2006	La presente ricerca esamina se gli obiettivi di padronanza e di prestazione predicano modi diversi di reagire a un conflitto sociocognitivo con un'altra persona sui materiali da apprendere.
	Sommet N., Darnon C., Mugny G., Quiamzade A. et al.	2014	La presente ricerca affronta la questione dell'origine della regolazione del conflitto relazionale introducendo una fondamentale distinzione tra due tipi di regolazione, la regolazione competitiva e la regolazione protettiva.
	Darnon C., Doll S. e Butera F.	2007	Questo esperimento ha esaminato gli effetti dei conflitti epistemici vs. relazionali sulla relazione con un partner.

	Mackie D.	1980	Lo studio ha analizzato come il conflitto cognitivo prodotto in una situazione interindividuale è relativamente superiore al conflitto interindividuale, sperimentato da un bambino di fronte alle proprie risposte contraddittori, nello sviluppo di nozioni cognitive.
Conflitto sociocognitivo e sviluppo cognitivo	Bell N., Grossen M. e Perret-Clermont A. N.	1985	Gli autori valutano se è attraverso l'interazione con altri individui (coetanei e adulti) che il bambino è esposto a diverse strategie cognitive e se questa esposizione innesca la ricostruzione attiva delle cognizioni del bambino.
	Calvert S.	1993	Lo studio ha esaminato lo sviluppo della comprensione della conservazione nei bambini con difficoltà di apprendimento moderate in condizioni di conflitto sociocognitivo e marcatura sociale.
	Roy A. W. e Howe C.	1990	Lo studio riguarda gli effetti del conflitto cognitivo, del conflitto sociocognitivo e dell'imitazione sul pensiero socio-legale dei bambini.
	Doise W. e Hanselmann C.	1991	Viene riportato un esperimento che mostra che combinare marcatura sociale e conflitto sociocognitivo è un modo molto efficace per generare progresso cognitivo.
	Russell J.	1981	Lo studio esamina l'ipotesi neo-piagetiana secondo cui l'interazione diadica tra bambini all'interno della fascia di età preoperatoria che svolgono un compito di presa di prospettiva spaziale si tradurrà in un conflitto sociocognitivo causato da uno scontro di prospettive egocentriche.
	Peterson C. C. e Peterson J. L.	1990	Lo studio ha esplorato due possibili basi teoriche della scoperta empirica per cui i bambini sordi sono in ritardo rispetto ai loro coetanei udenti nello sviluppo del ragionamento operativo-concreto piagetiano.
	Vandenplas-Holper C.	1996	Lo studio misura le sfaccettature del conflitto cognitivo intraindividuale, sociocognitivo interindividuale e delle relative variabili.

Giroto V.	1987	Lo studio si è occupato di valutare se la marcatura sociale, ovvero la corrispondenza tra la soluzione cognitiva di un compito e la relazione sociale espressa nel materiale, è un meccanismo di progresso cognitivo che dipende da forme specifiche di conflitto sociocognitivo o dalla presenza di relazioni sociali familiari nel materiale.
Golbeck S.	1998	È stato esaminato il ruolo della collaborazione tra pari nell'acquisizione della conoscenza spaziale euclidea è stato esaminato in bambini di 10 e 12 anni.
Cannella G. S.	1992	Gli effetti del genere e dei disaccordi sull'apprendimento durante l'interazione sociocognitiva sono stati studiati con 33 coppie di bambini tra i 5 e 7 anni di età utilizzando compiti di presa di prospettiva spaziale.
Bijstra J., Van Geert P. e Jackson S.	1989	Due esperimenti miravano a esplorare se il fallimento dei bambini nei compiti di conservazione sia dovuto alla loro tendenza a dare giudizi soggettivi quando sono richiesti quelli oggettivi.
Lister C., Leach C. e Wheeler L.	1993	Il documento discute un'indagine nel contesto di studi correlati che esaminano i processi e la natura dello sviluppo dei concetti nei bambini con bisogni speciali.
Levin I. e Druyan S.	1993	È stato analizzato l'effetto della transazione sociocognitiva tra pari sul cambiamento cognitivo riguardo il concetto di velocità.
Doise W.	1989	L'articolo studia la rilevanza del costruttivismo genetico sviluppato da Piaget per la psicologia sociale sperimentale.
Lister C., McCormack J., Wilson D. e Leach C.	1990	L'effetto del conflitto sociocognitivo, derivante dalle diverse risposte degli individui nell'interazione che risolve i problemi di conservazione, è stato esaminato in due indagini con bambini con difficoltà di apprendimento moderate (MLD).

Bearison D. J., Magzamen S. e Filardo E. K.	1986	Coppie di bambini di età compresa tra 5 e 7 anni che hanno lavorato in modo collaborativo su problemi di prospettiva spaziale sono state confrontate con soggetti di controllo che hanno lavorato individualmente sugli stessi problemi.
Tudge J.	1989	Gli autori hanno creato un conflitto sociocognitivo tra coppie di bambini di 5-7 anni conservatori e non conservatori per generare sviluppo cognitivo.
Sacco K. e Bucciarelli M.	2008	Lo studio si è proposto valutare la capacità degli adulti di ragionare in due diverse condizioni di conflitto cognitivo e di conflitto sociocognitivo.
Baumeister A. E. E., Engelmann T. e Hesse F. W.	2017	Lo studio sperimentale estende la teoria dell'elaborazione del conflitto (1) rivelando le dinamiche di influenza sociale per un compito di conflitto sociocognitivo supportato da computer ricco di conoscenze non indagato nel contesto di questa teoria prima e (2) mostrando l'impatto delle differenze individuali nell'orientamento al confronto.
Monteil J. M. e Huguet P.	1993	Vengono riportati diversi risultati sperimentali nel tentativo di mostrare che le condizioni sociali, in particolare le situazioni di confronto personale e categoriale, in cui i soggetti sono portati a svolgere compiti di memoria e di problem solving costituiscono un fattore determinante nelle loro prestazioni cognitive.
Schneider S., Beege M., Nebel S., Schnaubert L., et al.	2022	Lo studio mira a fornire prove che i processi sociali influenzano l'apprendimento individuale con i materiali digitali, suggerendo una teoria potenziata dai processi sociali: la Teoria Cognitivo-Affettiva-Sociale dell'Apprendimento in Ambienti digitali (CASTLE), che postula che i segnali sociali nei materiali digitali attivano schemi sociali nella guida degli studenti a processi (para)sociali, motivazionali, emotivi e metacognitivi potenziati.

Monteil J. M. e Huguet P.	1993	Il lavoro mostra che l'influenza del contesto sociale della cognizione non può essere spiegata a meno che non sia vista da una prospettiva sociocognitiva che consideri la memoria autobiografica dell'individuo.
Schnaubert L., Krukowski S. e Bodemer D.	2021	Gli autori hanno studiato come le informazioni sociocognitive sulle ipotesi e la fiducia nelle ipotesi di un altro sconosciuto in un contesto di apprendimento influenzino: i cambiamenti nelle ipotesi (cioè la convergenza verso l'altro), la percezione della competenza dell'altro e la ricerca di informazioni (cioè la regolazione metacognitiva e basata sul conflitto).
Quiamzade A. e Mugny G.	2001	L'articolo ha esaminato come l'apprendimento e, più in generale, lo sviluppo dei processi cognitivi nei bambini, adolescenti e giovani adulti dipendano dalla natura del conflitto indotto dal confronto con gli altri (ad esempio: conflitto socio-cognitivo).
Mugny G. e Doise W.	1978	La ricerca ha verificato l'ipotesi che i conflitti di centratura cognitiva, inseriti in una situazione sociale, portino i bambini a coordinare le loro centrature.
Taal M. e Oppenheimer L.	1989	Lo scopo dello studio era esaminare in quali situazioni sociali (condizioni duali e individuali) viene stimolato lo sviluppo cognitivo dei bambini.

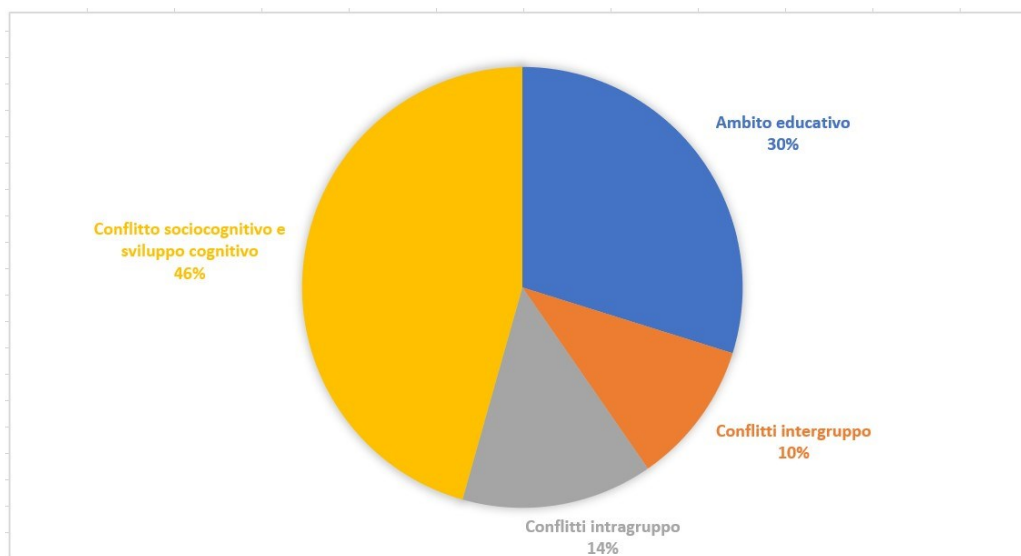


Grafico 10. Composizione percentuale degli ambiti di ricerca indagati negli articoli

2.2 Ambiti di ricerca

Come accennato nel paragrafo precedente, all'interno della presente revisione sistematica, sono stati individuati quattro ambiti di indagine in cui sono stati raggruppati i 59 articoli selezionati: ambito educativo, conflitti intergruppo, conflitti intragruppo, sviluppo sociocognitivo. Di seguito verranno considerati e trattati singolarmente.

2.2.1 Ambito educativo

Numerose ricerche hanno dimostrato l'influsso della società e dei suoi regolamenti negli individui, utilizzando concetti come conflitto sociocognitivo e marcatura sociale; ad esempio gli esperimenti di Monteil (1991) che coinvolgono individui di scuole secondarie indicano come il funzionamento cognitivo e la gestione di un conflitto sociocognitivo è fortemente influenzato dalla società. Molti autori sostengono una strategia di conflitto sociocognitivo per promuovere il cambiamento concettuale; tuttavia, alcuni ricercatori affermano che la strategia del conflitto cognitivo non porta necessariamente a un cambiamento concettuale. Skumios (2009) ha validato il conflitto sociocognitivo come strategia di insegnamento al fine di modificare le concezioni degli studenti sui concetti scientifici, attraverso l'argomentazione dialogica, ovvero "quando vengono esaminate diverse prospettive e lo scopo è raggiungere un accordo su affermazioni o linee di condotta accettabili" (Driver, et al., 2000, p. 291). Allo stesso modo Almasi (1995) evidenzia come, nei contesti di apprendimento, l'insorgenza di conflitti sociocognitivi favorisca negli studenti una varietà di interpretazioni rispetto al materiale di studio e non si basi su un'unica risposta. Anche Weinstein e colleghi (1985) hanno sostenuto un modello di conflitto sociocognitivo dello sviluppo cognitivo in bambini piccoli; infatti, attraverso i suoi esperimenti ha dimostrato che bambini che lavorano in una condizione di interazione, rispetto alle condizioni di osservazione e di lavoro individuale, riportano punteggi di cambiamento cognitivo nettamente superiori. Inoltre gli ausili alla discussione (prendere appunti, avere accesso al materiale di studio durante il confronto, ecc.) moderano la relazione tra interdipendenza informativa e apprendimento, accrescendo i livelli di quest'ultimo; moderazione a sua volta mediata dalla regolazione del conflitto sociocognitivo (Buchs et al., 2010). Per quanto riguarda gli effetti della in(ter) dipendenza delle risorse e la qualità della relazione con il partner sulla performance,

Buchs e Butera (2001) hanno mostrato che, anche se il discutere su informazioni identiche apportava maggiori benefici alla performance diretta, la qualità e la generalità delle informazioni richiamate a distanza di mesi non differivano le due condizioni (indipendenza e interdipendenza delle risorse). Buchs e colleghi (2004), hanno esteso il precedente studio all'ambito universitario, mostrando come le prestazioni erano migliori quando gli studenti lavoravano su informazioni complementari, mentre lavorare su informazioni identiche da un lato ha migliorato i confronti di punti di vista, dall'altro ha suscitato minacce di competenza. Inoltre l'apprendimento sociale ed emotivo è un elemento critico del successo scolastico e della vita, in quanto favorisce lo sviluppo della regolazione delle emozioni, della consapevolezza sociale, della risoluzione dei conflitti e di processi decisionali responsabili. Il lavoro di Buchs e Butera (2004) sul conflitto sociocognitivo ha dimostrato che il confronto può favorire l'apprendimento quando il conflitto è regolato in modo epistemico, ma può ostacolare l'apprendimento se il conflitto è relazionale. Inoltre, una condizione di apprendimento in cui vengono indotti obiettivi di padronanza determina un apprendimento migliore rispetto a una condizione in cui sono indotti obiettivi di prestazione solo se il partner con cui ci si confronta esprime disaccordo; invece, non emergono differenze se il partner esprime accordo. Per quanto riguarda la pratica di assegnare voti a scuola, Hayek e colleghi (2016), hanno osservato, in un loro studio, che l'introduzione dei voti prima dello svolgimento di un compito motorio cooperativo danneggiava il coordinamento interindividuale e la prestazione di gruppo a causa dell'emergere di comportamenti dominanti negativi tra gli studenti. L'insegnante ha un importante ruolo di influenza sociale: dovrebbero adottare un approccio da "mentori" e quindi favorire lo sviluppo delle conoscenze negli alunni, uno studio approfondito, la parità di trattamento, nuove prospettive (Butera et al., 2020). Roseth e colleghi (2019) hanno analizzato la procedura di Jigsaw (Aronson et al., 1978): procedura di apprendimento tra pari che si basa sul presupposto che "i bambini si trattino come risorse" (Aronson e Patnoe, 2011, p. 8) e che stimola la cooperazione tra pari. Tuttavia ha suscitato processi ed esiti socio-psicologici opposti (tendenze invertite nel tempo, ad esempio iniziali elevati livelli di concorrenza, che nel tempo subiscono una notevole diminuzione). La tecnica, quindi, deve modificare le modalità per rafforzare l'interdipendenza positiva e diminuire il confronto sociale. Infine, un'altra linea di ricerca studia l'efficacia dei robot come partner di apprendimento nei bambini, attraverso il

conflitto sociocognitivo, rispetto ai pari che interagiscono con partner umani. Benvenuti e colleghi (2017) ha dimostrato che un robot umanoide, rispetto a un robot non umanoide, costituisce un valido partner di apprendimento nei bambini in età prescolare, creando una condizione di conflitto sociocognitivo come se ci fossero due partner umani.

2.2.2 Conflitti intergruppo

Il conflitto sociocognitivo intergruppo si verifica quando persone appartenenti a gruppi diversi hanno idee e opinioni divergenti rispetto al medesimo argomento, e un'efficace regolazione del conflitto promuove apprendimento, relazioni sociali positive e sviluppo cognitivo. Mackie (1980), riprendendo le ricerche di Doise e Mugny (1979), suggerisce che il conflitto cognitivo verificatosi in una situazione interindividuale è relativamente superiore rispetto al conflitto intraindividuale vissuto da un bambino. Inoltre è essenziale considerare che l'impatto di un conflitto può essere accresciuto o attenuato dalle norme culturali, infatti il modo in cui gli studenti si impegnano a risolvere i conflitti può dipendere fortemente dal background culturale degli studenti; è necessario tenere conto di: razza, religione, etnia e nazionalità (Stein et al., 2017).

Lo studio di Druyan e Levi (1996) dimostra che le transazioni cognitive tra pari con diversi modi di pensare ("field dependent", FD, e "field independent", FI) possono evocare conflitti interpersonali, al fine di favorire la ristrutturazione cognitiva. Rispetto ai soggetti FI, i soggetti FD ottengono di più dalla transazione, in quanto sono socialmente orientati e influenzati dagli altri. I soggetti FI utilizzano più spesso argomentazioni persuasive e conoscenze formali. Al contrario, i soggetti FD hanno mostrato risposte di co-soggettività più frequenti, come porre domande volte a comprendere l'altrui punto di vista. I risultati mostrano che la cooperazione tra FI e FD in determinate condizioni, come le transazioni interpersonali, potrebbe apportare benefici a entrambe le parti migliorando la loro comprensione dei concetti. Oltre al ruolo cruciale svolto dalle emozioni, un ulteriore aspetto da considerare nei conflitti intergruppo, come mostrato da Sommet e colleghi (2015), è costituito dagli obiettivi, considerati come strumento sociale per regolare i comportamenti interpersonali: nel confronto con altri più competenti gli obiettivi alla performance sono associati a comportamenti più dominanti (regolazione del conflitto

competitivo), mentre gli obiettivi di evitamento sono associati a comportamenti più sottomessi (regolazione protettiva del conflitto).

2.2.3 Conflitti intragruppo

I conflitti intragruppo sorgono all'interno di uno stesso gruppo quando gli individui hanno punti di vista divergenti su uno stesso oggetto; in base a come è regolato il conflitto, esso può essere distruttivo o costruttivo e, in questo secondo caso promuovere lo sviluppo cognitivo, l'apprendimento e le relazioni sociali positive. La diversità è la base di un conflitto costruttivo (Cuppen, 2011). È essenziale il ruolo che la cultura riveste nella gestione dei conflitti; Mackie (1980) sottolinea che un approccio che inglobi le norme culturali favorisce relazioni più efficaci. Levine (2017) evidenzia l'impatto che la condivisione delle informazioni e delle preferenze sul raggiungimento del consenso hanno all'interno del gruppo e le conseguenze del raggiungimento o meno di tale assenso. Fondamentali sono: il contesto in cui avviene il confronto (ad esempio compiti di gruppo di risoluzione dei problemi o compiti di produttività di gruppo), la regolazione del conflitto sociocognitivo, la motivazione relazione/sociale, discussioni che coinvolgono l'azione collettiva. Inoltre, in un conflitto intragruppo, il conflitto relazionale aumenta la percezione di minaccia e riduce il contributo percepito dall'altro, mentre il conflitto epistemico ha favorito un apprendimento migliore e un confronto più efficace (Darnon et al., 2007). Di recente, all'interno del contesto intragruppo, è stato proposto un nuovo tipo di regolazione del conflitto, ovvero la regolazione epistemica in cerca di concorrenza, che si ipotizzava essere adottata maggiormente da individui a bassa competenza in contesti cooperativi (Lee e Roseth, 2022). Per verificare tale ipotesi è stato validato un modello 2x2 di regolazione sociocognitiva del conflitto che comprende: la competenza percepita (alta e bassa) e l'interdipendenza sociale (cooperazione e competizione). I risultati hanno mostrato gli effetti principali delle due componenti, evidenziando che gli individui a bassa competenza hanno più probabilità di utilizzare la regolazione per la ricerca della concorrenza e che percepiscono il contesto come più cooperativo.

2.2.4 Conflitto sociocognitivo e sviluppo cognitivo

Lo sviluppo cognitivo del bambino è favorito dal conflitto sociocognitivo. La maggior parte degli studi si basano su compiti di conservazione e prospettiva spaziale. I risultati di diversi lavori (Mugny e Doise, 1978; Taal e Oppenheimer, 1989; Bearison et al., 1986) in effetti mostrano che si verificano più progressi quando bambini con strategie cognitive diverse lavorano insieme rispetto a quando lo fanno bambini con le stesse strategie. In generale, le situazioni sociali, in particolare di confronto personale e categoriale, in cui i soggetti sono portati a svolgere compiti che coinvolgono il funzionamento cognitivo (ad esempio memoria, problem solving, ecc.) costituiscono un fattore determinante per le loro prestazioni cognitive. Tuttavia Tudge (1989), in un suo lavoro, ha sostenuto che l'interazione tra pari, che scaturisce nel contesto di un conflitto sociocognitivo, può portare a una regressione cognitiva, la quale risulterebbe essere altrettanto probabile dello sviluppo. Le origini del conflitto sociocognitivo sono individuate all'interno dell'individuo ma anche nel suo ambiente fisico e sociale: egli riorganizza e ristrutturava le proprie cognizioni a seguito del confronto con punti di vista opposti durante l'interazione sociale (Bell et al., 1985). Ovviamente il conflitto sociocognitivo correla con l'interdipendenza tra le interazioni sociali e gli stadi cognitivi del soggetto. Un concetto fondamentale, collegato al conflitto, è quello di marcatura sociale che Doise e colleghi (1991) definiscono come la corrispondenza che può esistere, da un lato, tra i regolamenti sociali che strutturano le interazioni di persone effettivamente o simbolicamente presenti in una determinata situazione e, dall'altro, i regolamenti cognitivi che strutturano le attività su oggetti rilevanti nella situazione. Altri studi invece, come quello di Russell (2006), sostengono che l'interazione tra pari può facilitare l'acquisizione di concetti di base a causa dell'errata osservanza da parte dei bambini della correzione e non a causa del conflitto socio-cognitivo. Calvert (1993), nel suo studio, ha dimostrato come la collaborazione tra bambini con difficoltà di apprendimento moderate e bambini senza difficoltà nello svolgimento di un compito, ha determinato maggiori progressi cognitivi e di apprendimento (rispetto ai bambini che hanno lavorato in isolamento), grazie alla marcatura sociale e al conflitto sociocognitivo che si è creato dal confronto. Peterson (1990), attraverso le sue ricerche, ha dimostrato che lo stesso avviene in una situazione di conflitto sociocognitivo tra bambini sordi e bambini non sordi. Altri studi, come quello di Girotto (1987), si occupano di valutare se la marcatura sociale, cioè la corrispondenza

tra la soluzione cognitiva di un compito e la relazione sociale espressa nella materia, è un meccanismo di progresso cognitivo che dipende da forme specifiche di conflitto socio-cognitivo o sulla presenza di relazioni sociali familiari nel materiale. I risultati hanno mostrato che, nelle stesse condizioni marcate socialmente nella fase di test, si verificavano maggiori progressi nella fase post-test quando i soggetti interagiscono con un modello adulto errato rispetto a quando interagiscono con uno corretto. Anche i bambini con bisogni speciali mostrano un maggiore sviluppo cognitivo attraverso conflitti interindividuali, che favoriscono l'apprendimento, come mostra lo studio di Lister e colleghi (1990). La ricerca di Cannella (1992) ha analizzato gli effetti del genere dei bambini durante una situazione di conflitto sociocognitivo: i minori guadagni cognitivi sono avvenuti nei casi in cui i bambini avevano partners che esprimevano molteplici disaccordi non giustificati; inoltre i maschi collocati con altri maschi hanno raggiunto risultati migliori rispetto alle situazioni miste e alla condizione esclusivamente femminile, in compiti di prospettiva spaziale. Nello studio della dimensione cognitiva dello sviluppo è necessario considerare l'impatto che le abilità linguistiche, il temperamento, l'adattamento comportamentale e il background familiare e la qualità della loro interazione con un amico intimo hanno sulla gestione e regolazione delle interazioni sociali e i conflitti (Dunn, 1999). Le informazioni sociocognitive sulle ipotesi e la fiducia nelle ipotesi di un altro sconosciuto in un contesto di apprendimento influenzano: i cambiamenti nelle ipotesi (cioè la convergenza verso altro), la percezione della competenza dell'altro e la ricerca di informazioni (cioè, regolazione metacognitiva e conflittuale) come mostrato da Schnaubert e colleghi (2021).

3. Conflitti intergruppo

Nel presente capitolo viene affrontato il tema del conflitto intergruppo, dimensione estremamente variegata e densa di sfumature concettuali e fenomenologiche. Gli studiosi che si sono dedicati all'analisi di questo fenomeno offrono molteplici risultati, che derivano sia dalla ricerca teorica che da quella empirica e sperimentale. La scelta di analizzare criticamente e sistematicamente tale ambito è giustificata dalla ricchezza di teorie, ambiti di applicazione e di studio che esso racchiude al suo interno.

I conflitti intergruppo sono conflitti sociocognitivi che sorgono tra gruppi diversi quando gli individui presentano opinioni o idee divergenti in merito alla stessa questione o oggetto; in base a come vengono regolati, essi possiedono la potenzialità di promuovere lo sviluppo sociocognitivo, l'apprendimento e le relazioni sociali positive. Quindi la regolazione del conflitto conduce a un esito costruttivo o distruttivo del conflitto. Butera e colleghi (2019) sottolineano come i potenziali progressi vadano attribuiti al conflitto stesso e non semplicemente all'interazione; riprendendo gli studi di Doise e Mugny (1979), essi sottolineano che l'interazione porta a un progresso anche quando un bambino interagisce con un pari che ha un livello cognitivo inferiore al proprio, ciò dimostra che non si tratta di un semplice trasferimento di competenze. Il conflitto è un'esperienza e come tale necessita di un processo, la regolazione, per determinare quale comportamento si vuole o non si vuole agire, per qui risulta essere molto importante considerare il significato che si attribuisce al conflitto. Lo studio di Darnon e colleghi (2006) ha dimostrato che i partecipanti hanno ottenuto un punteggio più alto su una scala di apprendimento quando sono stati indotti obiettivi alla padronanza, piuttosto che alla prestazione o all'evitamento. Essenziale è quindi la diversità, elemento chiave per l'apprendimento nel dialogo con gli stakeholders e per le decisioni politiche sui "wicked problems", letteralmente "problemi malvagi" (Cuppen, 2012); ciò significa che un dialogo tra gruppi implica l'articolazione di prospettive diverse e il confronto basato su queste prospettive. La diversità possiede tre proprietà: varietà (numero in cui gli elementi possono essere suddivisi), equilibrio (come gli elementi sono distribuiti tra le categorie) e disparità (grado e natura in cui le categorie sono diverse tra loro). Cuppen argomenta che la varietà migliora il processo decisionale tra i gruppi: gruppi eterogenei (per personalità e prospettive) producono risultati migliori rispetto ai gruppi omogenei; inoltre, la varietà di prospettive induce un pensiero più divergente e l'inclusione non solo

di una grande varietà di prospettive, ma anche di prospettive marginali. Questo rientra nella dimensione della disparità: più un'idea è diversa maggiore sarà il suo effetto di apprendimento. Infine, per quanto riguarda l'equilibrio, emerge che quando la varietà dei gruppi è equilibrata, essi hanno più probabilità di condividere maggiori informazioni. Il dialogo tra stakeholders coinvolge conoscenze, valori e backgrounds differenti, attraverso strumenti e tecniche strutturati e specifici. Il primo passo deve essere la definizione del problema e non la sua risoluzione, in quanto le parti hanno prospettive diverse e di conseguenza definizioni diverse riguardo lo stesso oggetto. La diversità di prospettive favorisce l'apprendimento ma non lo implica, inoltre l'uso di un determinato gergo può portare a situazioni in cui alcune persone comprendono e altre no. Quindi il conflitto costruttivo diviene uno strumento che migliora l'apprendimento nei dialoghi tra stakeholders, in cui si confrontano le varie argomentazioni, emergono idee implicite e si creano nuove prospettive più solide. Lo scopo è la deliberazione, non il raggiungimento di un consenso, anche se ciò non significa che non si raggiunga un consenso tra le parti. Il conflitto non è benefico in ogni sua forma. Ci sono tre questioni importanti quando si parla di conflitti costruttivi tra gruppi: l'apprendimento trae beneficio più dal conflitto autentico (partecipanti con competenze, prospettive e valori autentici) che da quello artificiale ; in secondo luogo, il conflitto migliora l'apprendimento solo quando è cognitivo (conflitto sulle idee e il disaccordo su contenuti e questioni riguardanti un compito) e non quando è affettivo (conflitto di personalità, le componenti relazioni sono caratterizzate da attrito e frustrazione); infine il conflitto deve essere gestibile, senza perciò sopraffare i partecipanti: si fa riferimento alla relazione ottimale tra intensità del conflitto e performance e alla "distanza cognitiva ottimale" (Nooteboom et al. 2007), che indica una relazione ottimale tra novità e familiarità dell'informazione. Un altro elemento fondamentale è la nozione di "congruenza", introdotta da Dunn (1997), ovvero la strutturazione di un problema "malvagio" o complesso deve adattarsi al tipo di problema in questione e non imporre confini preordinati. Le implicazioni della diversità prevedono tre fasi di progettazione: identificazione e selezione degli stakeholders (inclusione equilibrata della varietà di prospettive), articolazione di prospettive (le prospettive articolate stimolano la deliberazione), confronto di affermazioni e idee (implica un processo di riflessione sulle proprie e altrui idee e sul rapporto con esse). Infine Cuppen riporta l'esempio di una metodologia efficace nei contesti di dialogo e conflitto

costruttivo: la metodologia Q. In primo luogo essa è aperta, cioè considera prospettive senza confini predefiniti; in secondo luogo consente di affrontare tutte e tre le caratteristiche della diversità; in terzo luogo è un efficace metodo empirico per la selezione degli stakeholders, selezione che si basa sulle prospettive e non, ad esempio, sull'affiliazione.

Lo studio di Druyan e Levi (1996) esamina l'influenza di due tipi di stili cognitivi (soggetti "field dependent", FD, e soggetti "field independent", FI) in una situazione di conflitto intergruppo (generato dalla transazione cognitiva) o intrapersonale (creato da test a scelta multipla), rispetto alla possibilità dei partecipanti di attuare un cambiamento cognitivo riguardo il concetto di velocità (velocità lineare e rotazionale). Il presupposto di tale ricerca è che la transazione sociocognitiva generi un conflitto interpersonale che può sfociare in un conflitto intrapersonale, e questo è ciò che promuove la ristrutturazione cognitiva. Stili cognitivi differenti implicano differenze individuali percettive, cognitive e sociali, che si ripercuotono sulle scelte occupazionali, relazionali e educative. Le ipotesi di ricerca sono le seguenti: la transazione tra i gruppi con diversi stili cognitivi è più efficace nel promuovere il ragionamento scientifico rispetto ai test a scelta multipla; i soggetti FD beneficeranno maggiormente della situazione di transazione sociocognitiva, mentre i soggetti FI dei test a scelta multipla; nella transazione sociocognitiva i soggetti FI contribuiscono in modo più cognitivo, mentre i FD in modo più sociale. Lo studio comprende 360 ragazzi e ragazze del sesto, settimo e ottavo anno di scuola di quartieri medio-alti in Israele. L'esperimento comprende quattro fasi: pre-test, intervento, post-test, follow-up. I bambini della stessa classe sono stati testati individualmente su problemi di velocità (con oggetti aventi movimenti sia lineari che rotazionali) e sul RFT (Rod and Frame Test) per valutarne lo stile cognitivo e in funzione di quest'ultimo sono stati divisi in gruppi assegnati a tre condizioni: transazione sociocognitiva di gruppo, test individuale a scelta multipla o nessun intervento. I bambini nella prima condizione erano seduti a semicerchio, in parte uno di fronte all'altro, in parte di fronte al computer che mostrava i problemi; la transazione era composta da due step: ciascuno, a turno, esprimeva un giudizio di apertura sostenuto da spiegazione, a cui seguiva una discussione libera. I bambini che dovevano svolgere il test a scelta multipla erano seduti di fronte al computer. Nel post-test e nel follow-up i bambini, individualmente, sono stati testati di nuovo sugli stessi problemi. Sono state effettuate tre serie di analisi. La prima ha indagato l'effetto

del grado e dello stile cognitivo sul ragionamento scientifico, la seconda ha confrontato i cambiamenti nel ragionamento scientifico, in riferimento alla velocità, a seguito delle tre condizioni, la terza ha analizzato, nella condizione di transazione, i differenti contributi cognitivi e sociale in relazione agli stili cognitivi. In riferimento alla prima analisi: per quanto riguarda il grado, è emerso che i bambini del sesto, settimo e ottavo anno di scuola hanno fornito rispettivamente il 42%, 47% e 64% di risposte lineari e il 30%, 35% e 54% di risposte di rotazione, e il test del chi quadro ha confermato che l'aumento del grado è significativo rispetto alle risposte ai problemi ($p < 0.001$); anche per quanto concerne lo stile cognitivo il chi quadro ha rivelato effetti significativi sulle risposte con il 63% e 39% di soluzioni fornite ai problemi di velocità lineare rispettivamente dai soggetti FD e dai soggetti FI, e il 51% e 28% di soluzioni fornite ai problemi di velocità rotazionale rispettivamente dai soggetti FD e dai soggetti FI. Per quanto riguarda la seconda serie di analisi (che ha confrontato i cambiamenti nel ragionamento scientifico, in riferimento alla velocità, a seguito delle tre condizioni) è stata eseguita un'anova a due vie con e senza interazione (intervento: transazione, scelta multipla e nessun intervento; stile cognitivo: FD e FI) sui punteggi medi di modifica tra pre e post-test; i risultati hanno mostrato un effetto significativo sia dell'intervento che dello stile cognitivo ($p < 0.001$). In sostanza, la transazione sociocognitiva è l'intervento più efficace per entrambi i gruppi, FI e FD, anche se i secondi hanno mostrato maggiori guadagni da essa rispetto all'intervento del test a scelta multipla, mentre i soggetti FI hanno guadagnato da entrambi in misura simile. La terza ha analizzato, nella condizione di transazione, i differenti contributi cognitivi e sociali in relazione agli stili cognitivi; poiché i soggetti FD sono maggiormente orientati socialmente rispetto ai soggetti FI che contribuiscono più cognitivamente, la condizione di transazione sociocognitiva intergruppo è stata suddivisa in componenti cognitive e sociali, presentate come argomentazioni persuasive e risposte sociali. I soggetti FI utilizzano maggiormente, rispetto ai FD, argomentazioni persuasive (simulazione, manipolazione, analogia, induzione, formalizzazione). L'anova ha dimostrato un effetto significativo dello stile cognitivo sull'uso della persuasione. Sono state individuate cinque tipi di risposte sociali: rifiuto (contraddizione non supportata da alcun ragionamento), rifiuto motivato, accettazione qualificata (accettare un argomento ma non la sua conclusione), accettazione (confermare), co-soggettività (tentativo di collaborazione per raggiungere il consenso). In sintesi: i soggetti FI hanno apportato contributi

principalmente cognitivi, mentre i soggetti FD maggiormente sociali; i soggetti FD hanno mostrato più risposte di co-soggettività, mentre i soggetti FI il rifiuto motivato, il cui scopo era la persuasione cognitiva. Lo studio dimostra che il confronto e la cooperazione può apportare vantaggi cognitivi sia ai soggetti FD che FI, in determinate condizioni, come la transazione sociocognitiva, che diviene così un valido ambiente per risolvere i conflitti intergruppo.

Landry e colleghi (2021) hanno dimostrato che la disumanizzazione ha svolto un ruolo cruciale nella miriade di atrocità umane, compresi i conflitti intrattabili intergruppo; per questo motivo hanno deciso di indagarne la base sociocognitiva. La disumanizzazione fa riferimento alla concezione dell'altro come creatura subumana, inducendo un disimpegno morale verso gli altri e promuovendo l'aggressività verso il soggetto disumanizzato e quindi può consentire azioni di estrema violenza e crudeltà, come l'accettazione di vittime civili, della tortura e del pregiudizio verso l'outgroup. La disumanizzazione si basa su processi sociocognitivi, poiché prevede la classificazione di sé e gli altri in gruppi sociali distinti, ognuno avente un'essenza intrinseca che sancisce l'appartenenza a quel determinato gruppo. Questo pensiero è stato definito "essenzialismo psicologico" (Medin e Ortonia, 1989), il quale implica spesso credenze automatiche che emergono nei bambini fin da piccoli, è diffuso in tutte le culture e possiede quattro sfumature: immutabilità (convinzione che i tratti umani siano immutabili), informatività (fare inferenze sull'altro pur sapendo poco di questo), discrezione (tendenza a vedere i gruppi come entità unificate), essenzialismo biologico (convinzione che l'appartenenza a categorie sociali abbia una base biologica sottostante). La disumanizzazione costituisce un robusto fattore nei conflitti intergruppo, attraverso l'infraumanizzazione (Leyen et al., 2000). Landry e colleghi hanno avviato tre studi per testare se lavorare sugli aspetti dell'essenzialismo potesse avere effetti sull'attenuazione della disumanizzazione. Il primo studio cercava di stabilire se l'essenzialismo predicesse la disumanizzazione verso outgroups di nazionalità diverse; i partecipanti prevedevano: 255 americani, 152 maschi e 102 femmine, età media pari a 37,77 anni. Si è fatto riferimento all'orientamento al dominio sociale (SDO), cioè il sostegno per il dominio del proprio gruppo, e alla convinzione che l'appartenenza a categorie sociali avesse una base biologica. La misura di SDO è avvenuta attraverso una scala Likert che andava da 1 (fortemente contrario) a 7 (fortemente favorevole); veniva chiesto ai partecipanti di indicare se si ritenessero conservatori o liberali su una scala da

0 (estremamente liberale) a 100 (estremamente conservatore). La scala dell'essenzialismo è stata utilizzata per valutare le quattro caratteristiche dell'essenzialismo (immutabilità, informatività, discrezione, base biologica), su una scala da 1 (fortemente in disaccordo) a 7 (fortemente d'accordo). Sono state valutate anche due distinte forme di disumanizzazione (Haslam, 2006): animalistica (negare le qualità umane altrui, come creatività e intelligenza, così il disumanizzato viene paragonato a un animale considerato inferiore, come uno scarafaggio o un ratto) e meccanicistica (rendere il disumanizzato un automa senza cervello). Per testare l'ipotesi iniziale sono state eseguite dieci regressioni lineari con i punteggi sulla scala dell'essenzialismo, includendo come covariate: il pregiudizio verso l'outgroup, SDO, conservatorismo. I risultati hanno mostrato che l'essenzialismo predice significativamente la disumanizzazione, al di là del pregiudizio, di SDO e del conservatorismo. Poiché l'essenzialismo si fonda sulla teoria entitaria (ovvero la dimensione dell'immutabilità), il secondo studio era focalizzato sull'ipotesi secondo cui indurre un accrescimento della teoria incrementale nei partecipanti potesse determinare un minor essenzialismo psicologico. I partecipanti includevano 463 americani, 276 maschi e 183 femmine, età media 38.23 anni. Dopo aver completato la scala dell'essenzialismo, essi sono stati assegnati casualmente alla lettura di un articolo di controllo, a un articolo che promuovesse una teoria incrementale (la personalità è malleabile) o alla lettura di un articolo che promuovesse una teoria entitaria (la personalità rimane fissa e stabile nel tempo); i partecipanti hanno valutato credibilità, comprensibilità e persuasività dell'articolo letto. Inoltre, nonostante la maggior parte delle ricerche che studiano la disumanizzazione si focalizza sulla nazionalità dell'outgroup, il presente lavoro ha studiato la percezione dei partecipanti di tre gruppi di persone considerate deviate: senzatetto, eroinomani e schizofrenici. Il t test per campioni indipendenti ha rivelato come non vi fossero differenze significative di comprensibilità e persuasione tra i due articoli, mentre l'articolo incrementale è stato valutato come più credibile rispetto all'articolo entitario. Inoltre coloro che hanno letto l'articolo avente una visione entitaria hanno mostrato un pensiero più essenzialista rispetto a coloro che hanno letto l'altro articolo. Il terzo studio ha indagato l'essenzialismo biologico, per valutare se la manipolazione dell'essenzialismo potesse mitigarne l'effetto. I partecipanti (544 americani, 284 maschi e 258 femmine, età media 36.72 anni) sono stati distribuiti casualmente tra la condizione di controllo (lettura di un articolo neutro) e le condizioni

sperimentali (lettura di un articolo in cui veniva descritto come alcuni genetisti avessero recentemente scoperto un codice genetico che spiegava la suddivisione in razze, o la lettura di un articolo basato sul costruttivismo sociale, per cui la classificazione razziale delle persone era socialmente costruita). I partecipanti hanno completato la scala dell'essenzialismo e valutato quattro outgroups appartenenti a diverse nazionalità, la comprensibilità e la credibilità dell'articolo letto; sono state valutate anche misure di disumanizzazione animalistica e meccanicistica. Due analisi unidirezionali della varianza (anova) hanno evidenziato che l'articolo di controllo era valutato più credibile dell'articolo costruttivista e ancora più credibile di quello riguardante la scoperta genetica. Quest'ultimo articolo ha causato un incremento dell'essenzialismo biologico nei partecipanti, mentre gli altri due articoli lo hanno ridotto, senza differenze significative. Si può concludere che l'effetto diretto della condizione sociocostruttivista e della condizione di essenzialismo non era significativo. L'effetto indiretto (diminuzione del pensiero essenzialista a seguito della lettura dell'articolo costruttivista, se paragonato alla condizione di controllo) non si verificava quando si confrontavano la condizione dell'essenzialismo e il gruppo di controllo. Concludendo, né lo studio due né lo studio tre hanno portato a una diminuzione complessiva della disumanizzazione.

L'etnicità, come argomentano Stein e Harel-Shalev (2017), è una caratteristica dell'identità di gruppo la cui natura, origini e conseguenze restano controverse. Ha una natura sia antica che contemporanea all'interno della vita politica e sociale. La vita sociale comprende diverse forme di conflitto, che possono essere alla base della competizione economica e politica per il potere. Tuttavia, né la competizione politica né il conflitto politico devono necessariamente ruotare intorno all'etnia, ma possono anche riflettere dimensioni quali razza, religione, nazionalità, ideologia, interessi materiali. In ogni caso, il conflitto impone un confine tra ingroup e outgroup. I governi devono far fronte a tali conflitti, in quanto costituiscono una minaccia per la stabilità sia della politica interna che delle relazioni interstatali; ciò permette di comprendere i molteplici modi in cui i conflitti etnici e religiosi si intersecano con la competizione politica e la violenza (se la competizione si trasforma in conflitto). Rispetto ai concetti di etnia, di razza, religione e nazionalità, gli studiosi si sono posti due domande: da dove provengano le identità di gruppo e quale impatto abbiano. Per quanto riguarda le origini, un dibattito ha contrapposto un approccio primordialista e uno costruttivista. Il primo sottolinea la natura

antica e radicata di questi elementi di identità e come le persone siano biologicamente programmate per classificarsi in determinati modi, mentre il secondo sottolinea la malleabilità e le caratteristiche socialmente costruite dell'identificazione. Riguardo l'impatto dell'identità, esso dipende da come queste dimensioni vengano utilizzate. I costruttivisti sostengono il ruolo della scelta strumentale, che consiste nel fatto che le costruzioni sociali riflettono le scelte strumentali delle élite, i quali mobilitano i sostenitori o degli individui che scelgono uno status etnico poiché garantisce un vantaggio sociale. La classificazione razziale è spesso criticata, sia per motivi epistemici, poiché non esistono criteri validi per stabilire l'appartenenza alle razze (da qui l'ideologia diffusa secondo cui la razza sia un costrutto sociale), sia perché la ricerca genetica non ha fornito una base biologica che sostenga la classificazione razziale. Eppure, la classificazione razziale continua ad essere utilizzata per l'identificazione degli individui e nel corso degli anni il numero delle categorie è aumentato e le etichette sociali sono state modificate. Le categorie di identificazione e di affiliazione sono indipendenti e soggette a modifica, a costruzione e ricostruzione: le persone possiedono molteplici caratteristiche che possono essere alla base dell'identità e dell'allineamento, e anche le caratteristiche dell'identità che si trasmettono attraverso le generazioni sono soggette a trasformazione. La molteplicità delle basi di identificazione e affiliazione implica l'esistenza di molteplici assi lungo i quali potrebbero sorgere conflitti. Infine, la posizione sociale costruttivista riguardo all'identità di gruppo è rafforzata dall'approccio dell'identità sociale della psicologia, che presuppone che le persone facciano distinzioni tra il noi e il loro basate sull'identità sociale. Per cui è possibile affermare che razza, etnia, religione e nazionalità sono costruzioni sociali che hanno radici nelle ideologie di comunità, aventi origini antiche. Una formulazione alternativa del dibattito si può esprimere attraverso due tipi di pensiero: ancestrale e strumentale. Il primo sostiene che tali divisioni verticali di razza, etnia, nazionalità e religione forniscono il collante affettivo per la costruzione di comunità, di allineamento e di interessi, stabilendo anche le basi delle differenze e del conflitto: se le divisioni e gli allineamenti politici fossero guidati esclusivamente dall'interesse materiale, la scissione orizzontale della classe o del gruppo di interesse dovrebbe dominare, invece la politica moderna fornisce prove della centralità delle divisioni verticali piuttosto che orizzontali. Secondo l'approccio strumentale, i conflitti riguardano interessi in competizione e non identità in conflitto; gli individui sono

mobilitati dagli appelli politici delle élite interessate a emergere come vincenti nella competizione per il potere e il controllo: cambiare gli interessi implica cambiare le coalizioni; non c'è alcuna componente affettiva alla base dell'allineamento, solo di interesse. Le due prospettive possono concordare sul fatto che sia l'affetto che l'interesse contano, ma non condividono la loro priorità causale: gli ancestrali enfatizzano l'affetto e sostengono che gli interessi provengano da basi affettive dell'identità, invece gli strumentalisti sottolineano come gli interessi guidino l'identità. In ogni caso, la concorrenza intergruppo può portare a conflitti etnici che diventano violenti e che, portati all'estremo, sfociano in conflitti civili. Inoltre, ci sono molteplici modi per inquadrare i conflitti, proprio perché gli individui possono scegliere e quindi appartenere a una molteplicità di identità sociali. Stein e Harel-Shalev propongono delle strategie di regolazione dei conflitti intergruppo: creare partizioni (che ridistribuiscono il numero dei gruppi all'interno delle società), cambiare le regole istituzionali (che cambiano l'allineamento etnico, ma lasciano invariate le identità etniche), la condivisione del potere (nei casi di conflitti etnici tra società profondamente divise), fornitura di autonomia (strategia strutturale secondo cui alcune lamentele possono essere politicamente placate fornendo un certo grado di controllo; questa strategia mantiene le fratture, ma tenta di evitare conflitti diretti).

Un'altra linea di ricerca studia la relazione tra CSCL e conflitto sociocognitivo. Weinberger e colleghi (2013) hanno analizzato come l'apprendimento collaborativo supportato dal computer (CSCL) spesso incorpora l'impalcatura di modelli di interazione specifici, che implicano il coinvolgimento e la risoluzione dei conflitti e che possono essere fortemente radicati in una cultura di appartenenza e non facilmente trasferibili tra culture. Hanno deciso di indagare fino a che punto uno specifico script di collaborazione supportato da computer possa indurre conflitti sociocognitivi in gruppi culturalmente omogenei di studenti online finlandesi e tedeschi e quindi, fino a che punto l'apprendimento attraverso il conflitto sociocognitivo possa essere facilitato in culture con diversi stili di risoluzione dei conflitti. La Script Theory of Guidance (SToG; Fischer et al. 2013) sostiene che gli script di collaborazione interni ed esterni guidano le attività degli studenti in CSCL; lo script di collaborazione interna è la conoscenza procedurale culturalmente condivisa di uno studente su come agire in una specifica situazione di apprendimento collaborativo, ma non è una struttura stabile e rigida: gli obiettivi dello

studente e le caratteristiche situazionali percepite influenzano anche la configurazione dei componenti interni del copione che viene attivata. Lo script di collaborazione esterna è l'informazione educativa offerta verbalmente, testualmente o graficamente su come interagire; le attività individuali sono una conseguenza del modo in cui le rappresentazioni del copione esterno attivano le componenti del copione di collaborazione interna. Il modo in cui i conflitti vengono risolti può dipendere da una serie di aspetti del contesto, come l'impalcatura di uno specifico ambiente di apprendimento, ma anche dalle caratteristiche dello studente e dal background culturale. La ricerca di Weinberger e colleghi è innovativa in quanto quasi nessuna ricerca CSCL mette a confronto culture simili (in questo caso tedeschi e finlandesi) riguardo alle dimensioni culturali ma che differiscono per quanto concerne comportamenti e stili di conflitto. Gli autori formulano due ipotesi di ricerca. La prima riguarda in che misura la cultura (finlandese vs. tedesco), la presenza o l'assenza di un copione di collaborazione di critica tra pari e la loro interazione influenzano la transattività e il focus tematico condiviso durante le discussioni online. Quindi gli studiosi assumono delle differenze tra gli studenti finlandesi e tedeschi negli stili di risoluzione e nella transattività. La transattività è una caratteristica bidimensionale del comportamento durante la collaborazione: una dimensione riguarda il tipo di costruzione del consenso, inclusa la costruzione del consenso orientata al conflitto (la critica elaborata delle argomentazioni dei partners di apprendimento, ad esempio risposte come "L'attribuzione dell'insegnante non è tanto demotivante quanto rappresentativa di un'attribuzione esterna"), la costruzione del consenso orientata all'integrazione (l'integrazione elaborata delle argomentazioni dei partners di apprendimento nelle proprie linee di ragionamento, ad esempio "In base a ciò che dici, penso che le attribuzioni di Michael siano dannose") e la costruzione rapida del consenso (segni di accettazione non elaborati, ad esempio "Sì", "Sono d'accordo" e "Continua"); la seconda dimensione riguarda la misura in cui gli studenti condividono il focus tematico. Le differenze tra le culture possono non influenzare il focus tematico condiviso (cioè la somiglianza del contenuto degli argomenti) della discussione, ma possono influenzare la costruzione del consenso orientata al conflitto e la costruzione del consenso orientata all'integrazione. Sulla base delle differenze riportate nella cultura finlandese e tedesca, gli autori assumono che gli studenti finlandesi mostrino una costruzione del consenso più orientata all'integrazione

mentre gli studenti tedeschi mostrino una costruzione del consenso più orientata al conflitto, e che il copione abbia un effetto positivo sulla transattività e sul focus tematico condiviso in generale, cioè il copione può aumentare il focus tematico condiviso, la costruzione del consenso orientato al conflitto e la costruzione del consenso orientato all'integrazione, mentre può diminuire la rapida costruzione del consenso. La seconda ipotesi di ricerca è la seguente: in che misura la cultura (finlandese vs. tedesco), l'assenza o presenza di un copione di collaborazione di critica tra pari e la loro interazione influenzano l'acquisizione di conoscenze attraverso discussioni online; gli autori prevedevano di ottenere lo stesso effetto di una ricerca precedente (Weinberger et al., 2005), che aveva mostrato un effetto positivo dello script di critica tra pari sull'acquisizione della conoscenza degli studenti universitari tedeschi. Lo studio interculturale quasi sperimentale ha utilizzato un disegno 2×2 (finlandese/tedesco × con/senza script di critica tra pari) che ha incluso le discussioni online di 28 gruppi finlandesi e 16 tedeschi (132 partecipanti in totale). I partecipanti finlandesi e quelli tedeschi erano studenti di psicologia dell'educazione nei primi semestri e sono stati valutati in base a dati demografici (ad esempio: età, sesso, lingua madre, ecc.) e in base a orientamento all'incertezza, strategie di apprendimento, conoscenze pregresse e interessi; sono stati assegnati in modo casuale alle rispettive condizioni sperimentali; la maggior parte degli studenti erano donne (80,8% nel campione finlandese e 92,7% nel campione tedesco); non sono state riscontrate differenze sistematiche di età tra il campione finlandese (M=22,75 anni) e quello tedesco (M=22,56 anni); il rendimento degli studenti nell'ambiente CSCL non è stato preso in considerazione. Lo studio ha utilizzato CASSIS (Computer-supported Argumentation Supported by Scripts - Experimental Implementation System; Clark et al. 2008), progettato per analizzare sperimentalmente gli effetti di vari script di collaborazione sulla costruzione di conoscenze collaborative in discussioni online asincrone. Le principali funzioni di CASSIS sono: l'amministrazione della procedura sperimentale (compresi questionari e test di conoscenza), uno strumento per discussioni online e un'interfaccia per implementare vari script di collaborazione. L'intero materiale didattico è stato tradotto da esperti che parlano entrambe le lingue. Il compito consisteva nell'imparare ad applicare la teoria dell'attribuzione di Weiner (1985) analizzandone tre casi problematici. Una sessione sperimentale prevedeva i seguenti step: spiegazioni introduttive, questionario di valutazione dei prerequisiti di apprendimento,

conoscenze al pre-test, fase di apprendimento individuale, fase di apprendimento collaborativo, conoscenze al post-test, questionario di valutazione dell'esperienza di apprendimento, debriefing. Nella condizione di controllo gli studenti hanno discusso e analizzato tre casi problematici in distinti forum di discussione con l'obiettivo di arrivare ad un'analisi congiunta entro 80 min. Nella condizione sperimentale, il copione di collaborazione distribuiva i ruoli di analista del caso e di critico, secondo i seguenti passaggi: primo, l'analista del caso presenta un'analisi del caso problematico; secondo, uno dei critici scrive la critica, supportato da suggerimenti come "questi aspetti non mi sono ancora chiari"; terzo, l'altro critico espone un'altra critica sostenuta; quarto, l'analista risponde a entrambe le critiche supportato da suggerimenti, ad esempio "Riguardo al desiderio di chiarezza..."; quinto, i critici offrono ognuno un'ulteriore critica, sempre supportati da suggerimenti; sesto, l'analista stende un'analisi finale considerando le critiche. Per determinare la transattività sulla base del tipo di costruzione del consenso, i programmatori hanno valutato come e in che misura gli studenti hanno fatto riferimento ai contributi dei loro partners di apprendimento; hanno differenziato segni di accordo da quelli di disaccordo elaborati in modo diverso secondo tre categorie di transattività: costruzione del consenso orientata al conflitto, costruzione del consenso orientata all'integrazione e costruzione rapida del consenso; per ogni categoria è stato calcolato il numero ponderato di punteggi. Per misurare il focus tematico condiviso, hanno valutato la misura in cui gli studenti si relazionavano ai contributi dei loro partners di apprendimento riguardo le informazioni sul caso problematico che hanno trattato e i concetti teorici che hanno applicato; è stato assegnato un punteggio di focus tematico da 0 a 3: 0 è stato assegnato a qualsiasi messaggio in cui lo studente non ha commentato alcun aspetto del caso o concetto teorico che era stato discusso in precedenza; 1 è stato assegnato ai messaggi in cui l'autore ha commentato almeno un aspetto o un concetto del caso già menzionato; 2 ai messaggi che includevano commenti su più di un aspetto o concetto che è stato menzionato in precedenza o elaborazioni di almeno uno degli aspetti o concetti già menzionati, ovvero aggiunte nuove informazioni o posizioni su quanto espresso in precedenza; ai messaggi a cui è stato assegnato 3, l'autore ha elaborato più di due dei casi o concetti teorici già citati. Per quanto riguarda l'acquisizione delle conoscenze al post-test, gli studenti hanno analizzato individualmente un altro caso problematico; i programmatori hanno identificato le corrette relazioni tracciate dagli

studenti tra concetti teorici e informazioni sul caso, per determinare il punteggio per l'acquisizione delle conoscenze relative all'applicazione. Rispetto alla prima ipotesi (effetti della cultura e della collaborazione tramite script sulla transattività) i risultati hanno mostrato che: focus tematico condiviso, cultura e sceneggiatura hanno avuto effetti principali medi; il punteggio del focus tematico condiviso per gli studenti finlandesi era inferiore al punteggio degli studenti tedeschi; gli studenti supportati dal copione hanno avuto un punteggio più alto di focus tematico condiviso rispetto agli studenti senza il supporto del copione; non è stato riscontrato alcun effetto di interazione tra cultura e sceneggiatura; gli studenti tedeschi erano più orientati al conflitto rispetto agli studenti finlandesi e il copione li ha facilitati nell'essere ancora più orientati al conflitto, come mostra un effetto di interazione; gli studenti finlandesi hanno integrato le argomentazioni dei loro compagni di apprendimento nella propria linea di ragionamento più spesso rispetto agli studenti tedeschi e la sceneggiatura non ha avuto alcun effetto sulla costruzione del consenso orientata all'integrazione, non è stato trovato alcun effetto di interazione; gli studenti tedeschi hanno reso significativamente più rapida la costruzione del consenso rispetto agli studenti finlandesi, la sceneggiatura ha ridotto la creazione rapida del consenso, ma la differenza non era significativa, non vi erano effetti di interazione. Per quanto riguarda la seconda ipotesi (effetti della cultura e della collaborazione programmata sull'acquisizione della conoscenza), diversamente dagli studi precedenti, il copione non ha facilitato l'acquisizione di conoscenze individuali, ma gli studenti tedeschi hanno beneficiato maggiormente dell'ambiente di apprendimento online orientato ai problemi rispetto agli studenti finlandesi, tuttavia l'effetto non è significativo; non è stato riscontrato alcun effetto di interazione significativo. Questi risultati alludevano quindi a una cultura tedesca della dialettica e del dibattito, mentre la pratica argomentativa finlandese è orientata alla costruzione del consenso dove viene evitato il disaccordo. Il fatto che gli studenti finlandesi abbiano fornito meno contributi critici nelle discussioni, tuttavia, non implica che gli studenti finlandesi abbiano capacità di argomentazione inferiori, in quanto gli script interni sono configurati dinamicamente in base alla serie di obiettivi dello studente e alle caratteristiche situazionali percepite. Nel loro insieme, i risultati hanno mostrato che i copioni interni, così come si sono presentati nelle discussioni online, possono variare in modo significativo anche tra culture apparentemente simili all'interno dell'Europa. Per supportare gli studenti in modo

ottimale, il livello di scripting deve essere adattato al rispettivo script interno; pertanto, gli script esterni e gli ambienti CSCL in generale devono essere progettati in modo culturalmente sensibile.

Molto importante, all'interno dei conflitti intergruppo così come del conflitto sociocognitivo in generale, è la regolazione delle emozioni nelle sue varie forme (capitolo 4, paragrafo 4.1), quale fattore determinante per la gestione e risoluzione efficaci dei conflitti.

Gli studi analizzati permettono di comprendere come il conflitto cognitivo intergruppo costituisca un fenomeno ricco e sfaccettato, in cui entrano in gioco molteplici variabili (quali l'individuazione degli stakeholders chiave, l'importanza degli effetti dei diversi stili cognitivi sulla transazione sociocognitiva) e molteplici dimensioni concettuali (ad esempio: il ruolo dell'essenzialismo psicologico, della disumanizzazione, del conformarsi, i concetti di ancestrale e strumentale nel conflitto etnico, ecc.).

4. Conflitto e regolazione del conflitto

Lo studio dei conflitti presenta un'ampia letteratura, che spazia tra numerosi ambiti di applicazione.

Un primo settore di applicazione riguarda l'area della salute mentale. Gli studi in quest'ambito riguardano l'interazione tra conflitto sociocognitivo e due diversi disturbi: disturbo borderline della personalità (Haliczer et al., 2020) e disturbo dello spettro autistico (Schreiter e Beste, 2019). Il disturbo borderline di personalità è caratterizzato da difficoltà di regolazione delle emozioni e difficoltà interpersonali. Nel corso di uno studio è stato richiesto ai partecipanti con BPD di scrivere gli eventi più stressanti di ogni giorno; è emerso un uso disadattivo di strategie di regolazione delle emozioni (come evitamento, soppressione espressiva/emotiva, rimuginazione, ecc.) e comportamenti interpersonali conflittuali, caratterizzati da litigi, violenza fisica, o anche lancio di oggetti. Vi sono prove sia dell'effetto deleterio della disadattiva regolazione delle emozioni sui conflitti interpersonali, sia del fatto che i conflitti interpersonali rafforzino l'uso di forme errate di regolazione delle emozioni. È stato ipotizzato che soggetti con BDP utilizzino strategie disadattive di regolazione delle emozioni anche in assenza di conflitti interpersonali, solo per far fronte al disagio provato quotidianamente o per ridurre l'umore negativo. I soggetti con disturbo dello spettro autistico si caratterizzano per deficit di controllo cognitivo, difficoltà socioemotive e difficoltà ad adattarsi in modo flessibile agli eventi non prevedibili. Questo è essenziale in quanto non permette loro di associare l'elaborazione delle informazioni emotive con un processo decisionale adattivo, fondamentale per le interazioni sociali quotidiane. Inoltre presentano aspettative molto rigide rispetto a situazioni imminenti, indipendentemente dalla probabilità oggettiva di un cambiamento della situazione, e le aspettative hanno un ruolo decisivo nel controllo proattivo dei conflitti; infatti nei pazienti con ASD un conflitto sociocognitivo influisce notevolmente sull'abilità di elaborazione di un conflitto in un momento successivo.

Un altro ambito di indagine è quello familiare/di coppia. Donegani e colleghi (2018) hanno analizzato il legame tra affetto (positivo e negativo; utilizzo delle scale PANAS) e regolazione del conflitto, per valutare se possano agire come predittori di come studenti nella tarda infanzia e prima adolescenza affrontano e gestiscono i conflitti. I risultati hanno evidenziato come la regolazione avesse un peso statistico inferiore nel modo in cui i soggetti si avvicinano al conflitto rispetto all'affetto, che invece mostra un forte

significato statistico. Ciò indica che le persone con punteggi elevati di affetto positivo non hanno bisogno di alti livelli di strategie di regolazione per superare il conflitto, in quanto l'affetto positivo aiuta ad “espandere la mentalità delle persone”/“velocità cardiovascolare, recupero dall'ansia e dalla paura” e “portano a un funzionamento ottimale e a una maggiore apertura sociale” (Garland et al., 2010, p. 850-851). Invece l'affetto negativo correlava positivamente con lo stile di auto-focalizzazione nella risoluzione dei conflitti, ovvero durante un conflitto lo scopo dell'individuo è soddisfare i propri bisogni, e probabilmente con uno stile aggressivo nell'approccio al conflitto. L'attaccamento infantile costituisce la base delle strategie di regolazione delle emozioni per l'intera vita. Slomkowski e Dunn (1992) hanno esaminato come l'interazione all'interno delle diadi familiari (madre-figlio, fratello-fratello) possa condizionare la successiva abilità di comprensione sociale. I risultati mostrano come i due tipi di interazione siano indipendenti per lo sviluppo sociale del bambino e che vi è una maggiore correlazione positiva tra questo e la diade fratello-fratello, sulla scia piagetiana secondo cui le interazioni tra pari hanno un ruolo predominante per lo sviluppo sociocognitivo e quindi per la regolazione e gestione dei conflitti sociocognitivi. Due studi si sono concentrati sugli effetti dei conflitti familiari sui bambini. Il primo (Streit et al., 2020) analizza gli effetti di questi ultimi a lungo termine: i risultati mostrano gli effetti diretti del conflitto familiare sui comportamenti aggressivi dei bambini e i possibili effetti a lungo termine sulla genitorialità e sui comportamenti sociali, e gli effetti indiretti (attraverso il sostegno materno) dei conflitti familiari sui comportamenti prosociali sui giovani. Rispetto al conflitto sociocognitivo all'interno del contesto di coppia, Vater e colleghi (2015) affermano che, durante un conflitto, la soppressione delle emozioni e l'esternalizzazione dell'aggressività conducono a una soddisfazione relazionale inferiore e all'attuazione di comportamenti interpersonali disfunzionali; invece, aumenta la qualità dei comportamenti interpersonali e la soddisfazione di coppia, una regolazione delle emozioni più positiva, come la presa di prospettiva altrui. In ogni caso, i tratti di personalità di un individuo svolgono un ruolo determinante all'interno della dimensione di coppia.

L'ambito educativo costituisce un ampio settore di studi, come si può osservare anche dall'analisi delle ricerche sul conflitto sociocognitivo. Longchamp (2009) propone che, attraverso un sistema CSCL (computer supportive collaborative learning), insegnanti e

ricercatori possano personalizzare la situazione di apprendimento (i ruoli svolti dagli studenti, il tipo di interazione, i protocolli applicati, ecc.); ovviamente non si fa riferimento a una personalizzazione basata su preferenze a priori, ma un approccio metodologico che consenta di personalizzare al meglio ogni contesto specifico. A tal proposito, Longchamp (2009) ha offerto un approccio metodologico per migliorare la personalizzazione dell'ambiente multimediale al fine di supportare gli studenti in modo più efficiente e applicabile a qualsiasi compito di apprendimento. Lo studioso ha utilizzato i sistemi CSCL astratti che si basano sul paradigma degli spazi di doppia interazione che permettono la costruzione e la discussione sincrone di materiali condivisi da parte di piccoli gruppi di studenti. Egli ha mostrato che i recenti ambienti spaziali generici a doppia interazione possono essere personalizzati dagli insegnanti per supportare diversi compiti di apprendimento collaborativo e diversi modi di eseguirli. Un altro importante elemento del successo scolastico e della vita è l'apprendimento sociale ed emotivo, SEL (Herrenkohl et al. 2020) che favorisce migliori interazioni tra pari, un ambiente di apprendimento più inclusivo e invitante, lo sviluppo di abilità nella regolazione delle emozioni, nella consapevolezza sociale, nella risoluzione dei conflitti e nel processo decisionale responsabile. L'insegnamento basato su un approccio SEL adotta un minor uso della disciplina punitiva e una migliore gestione della classe. Non dare il giusto peso alle abilità e competenze SEL, fondamentali all'interno e all'esterno del contesto dell'istruzione, può danneggiare lo sviluppo a lungo termine dei bambini e impedire loro di avere successo nei diversi contesti della vita adulta. Inoltre, l'analisi dei cambiamenti strutturali nell'immagine della situazione di conflitto da parte degli studenti durante il processo di apprendimento ha dimostrato l'efficacia di una formazione degli studenti alle abilità di mediazione (Leonov e colleghi, 2017). Lo studioso adotta un approccio ontologico rispetto al fatto che l'immagine della situazione conflittuale determina il comportamento, la costruzione del mondo interno ed esterno; infatti, dopo la formazione, gli studenti mostrano nuove forme di comportamento (accordo, concessione, ritiro) e si sono riconosciuti più attivi nel conflitto. Infine, Jones (2002) ha dimostrato che le diverse relazioni tra pari influenzano in modo differenziale il linguaggio orale dei bambini nelle aree dei conflitti, della regolazione sociale e del linguaggio metacognitivo e alfabetizzato.

Di recente, Leonov e Glavatskikh (2017) hanno analizzato la mutevole percezione del conflitto da parte di adolescenti dopo averli formati nelle abilità di mediazione attraverso un programma di formazione, realizzato dagli autori, volto a modificare le strutture concettuali; esso si fonda su un approccio ontologico allo studio del conflitto, secondo cui l'immagine della situazione conflittuale determina il comportamento specifico. Prima della formazione, gli adolescenti sostenevano che lo scopo proprio e altrui, durante il conflitto, fosse soddisfare solo i propri interessi; dopo aver partecipato al programma, hanno sviluppato un modello efficiente di comportamento nel conflitto che comprendeva diverse forme di comportamento, come l'accordo, la concessione e il ritiro, e si sono descritti come più attivi nel conflitto e più propositivi nella fase di risoluzione dei conflitti; ciò ha favorito una risoluzione costruttiva del conflitto basata sul rispetto per l'altro.

Un'ulteriore questione esaminata ha riguardato analizzando l'implementazione della tecnologia nei paesi in via di sviluppo. A tal proposito, Sanford e colleghi (2008) argomentano che si possono prevedere miglioramenti nella capacità amministrativa solo quando esiste una solida base istituzionale supportata da strutture operative, tecniche e infrastrutturali. Pertanto, la pianificazione della diffusione dell'IT in un paese in via di sviluppo presenta una sfida significativamente diversa da quella incontrata dai paesi sviluppati. Inoltre, il pubblico e le imprese nei paesi in via di sviluppo presentano spesso una sfiducia verso i governi che sono radicati in strutture gerarchiche che sono spesso politicizzate e corrotte. Questo articolo presenta un'analisi longitudinale del caso di un'iniziativa IT nel governo della città di L'viv, un comune nell'Ucraina occidentale, per migliorare la governance e la qualità del servizio erogato ai cittadini. Si tratta di un sistema di gestione dei documenti (DMS) basato su Lotus Notes, che ha l'obiettivo di automatizzare e semplificare servizi come permessi di costruzione di edifici e domande di licenza commerciale. La prospettiva sociocognitiva evidenzia come le proprie strutture di conoscenza personali e le credenze condivise a livello di gruppo (acquisite attraverso interazione, negoziazione, e socializzazione) plasmino la propria interpretazione cognitiva del mondo e delle azioni. Tali strutture di conoscenza condivise sono denominate "frame" o "schemi interpretativi" e costituiscono uno strumento per interpretare fenomeni sociali complessi e a volte ambigui, riducendo l'incertezza e giustificando azioni sociali. Nel presente studio, le applicazioni IT non esistono a priori,

ma sono socialmente costruite attraverso interazioni intergruppo tra sistemi sviluppatori, gruppi di utenti e altri stakeholders. Data la diversità delle parti interessate e coinvolte in progetti di implementazione IT su larga scala è probabile che gruppi di parti interessate abbiano strutture tecnologiche diverse che potrebbero essere parzialmente o del tutto incongruenti tra loro; quando esistono strutture tecnologiche incongruenti, le organizzazioni possono incontrare difficoltà e conflitti nell'implementazione dell'IT, come interruzione nella comunicazione, mancanza di partecipazione e/o eventuale sospensione o fallimento del progetto. In conclusione, gli autori mostrano che i frames tecnologici fungono da “lenti cognitive” attraverso cui gli stakeholders chiave in un progetto di implementazione IT interpretano la realtà e, di conseguenza, condizionano anche le loro risposte e comportamenti relativi ai processi e ai risultati di implementazione. Alcuni frames possono essere basati su visioni del mondo preesistenti o pregiudizi estranei al contesto del progetto, come la tipica sfiducia ucraina per gli interessi occidentali, la mancanza di una cultura del servizio clienti, le limitate opportunità di crescita lavorativa, ecc. Il progetto è risultato fallimentare, a causa della mancanza di adesione e supporto dei principali gruppi di stakeholders durante le diverse fasi del processo di implementazione.

Gli studi all'interno dell'ambito dell'immigrazione seguono due direzioni, riferibili all'“etnografia della comunicazione” e alla regolazione del conflitto che scaturisce dal pregiudizio razziale (Bartholow e Henry, 2010). Nel primo studio, Britton e Austin (2020) prendono ad esempio le politiche educative linguistiche messe in atto da insegnanti in una classe ESL (English as a Second Language) per adulti negli USA dimostrando come durante le politiche linguistiche orientate alla forza lavoro, cioè quando gli alunni discutono insieme i significati delle parole sconosciute, ma anche dei propri aspetti familiari, personali, familiari, socioemotive, si vengano a creare modelli di identità sociale e professionale, spesso in conflitto con le complessità sociocognitive che caratterizzano l'apprendimento di una seconda lingua. Inoltre, lo sviluppo della forza lavoro, oltre che l'istruzione, era incoraggiato dal principio della “contestualizzazione”, ovvero l'apprendimento nel contesto. Per quanto riguarda il pregiudizio razziale, esso deriva dalla forza di associazioni implicite tra tratti stereotipati e categorie razziali. In questa prospettiva, i processi legati agli affetti determinano il modo e la misura in cui la regolazione e il controllo del conflitto di risposta vengono implementati per superare le

associazioni errate; si evidenzia quindi l'interazione tra aspetti cognitivi e affettivi, ovvero il processo di regolazione affettiva e il controllo cognitivo verranno messi in atto in presenza di fallimenti (errori) o potenziali fallimenti di controllo (conflitto) e in presenza di segnali razziali negativi di outgroup, come sistemi di controllo del pregiudizio razziale. L'approccio sociocognitivo che studia gli stereotipi razziali si fonda sull'esistenza di associazioni automatiche, implicite tra categorie razziali e stereotipi, che sono immagazzinate nella memoria a lungo termine. Il concetto di etnia riveste un ruolo essenziale in questo scenario. Come hanno argomentato Stein e Harel-Shalev (2017), l'etnia, come la razza, la religione e la nazionalità, sono caratteristiche dell'identità di gruppo. Tutti riconoscono che la posizione ancestrale (ovvero considerare le origini dell'identità e dell'affiliazione come profondamente radicate nell'uomo) è socialmente costruita e che le costruzioni sociali si fondano sulle caratteristiche culturali esistenti e che quindi le divisioni verticali di razza, religione, etnia e nazionalità dominano quelle orizzontali della classe. Ciò ha importanti implicazioni per i cambiamenti istituzionali, per il conflitto intracomunitario e per le politiche di regolazione dei conflitti etnici.

Lo studio del conflitto si è affacciato anche sul mondo delle organizzazioni, evidenziando come, all'interno di questo settore, i team costituiscono una risorsa chiave per l'apprendimento e la realizzazione del lavoro e che lo sviluppo dell'apprendimento collettivo in contesti specifici è diventato fondamentale per il successo organizzativo (Knapp, 2010). Huang (2010) ha indagato l'effetto moderatore dell'orientamento agli obiettivi del team e dell'approccio di gestione dei conflitti rispetto all'associazione tra conflitto di attività e conflitto di relazione; i risultati hanno mostrato che la relazione positiva tra conflitto di compiti e conflitto di relazione era più debole in condizioni di elevato orientamento verso l'apprendimento di gruppo e minore orientamento alle prestazioni del team, e più debole tra i team che hanno adottato un approccio di gestione cooperativa dei conflitti e non si sono impegnati nella prevenzione della gestione dei conflitti. Le organizzazioni aziendali, così come i sistemi di franchising (Winsor et al., 2012) costituiscono un ambito molto complesso in cui entrano in gioco numerose variabili (politiche, cognitive, sociali, relazionali) e i conflitti all'interno di esse sono inevitabili e spesso deleteri, se non gestiti opportunamente. Lo studio di Hall (1999) tenta di comprendere questa dimensione analizzando la cognizione manageriale e la logica organizzativa utilizzate da un gruppo di policy making per influenzare il sistema

aziendale; il quadro teorico di questa ricerca assimila il sistema decisionale (cervello) a un'intelligenza artificiale (AI) e il sistema aziendale al corpo. I conflitti (ad esempio quando la cultura dell'organizzazione cambia in termini di convinzioni) che sorgono all'interno di questo sistema sono tradotti in un processo comportamentale di formazione della mappa cognitiva di gruppo, della sua logica organizzativa. Lo studio riporta un risultato paradossale: una migliore mappa cognitiva di gruppo che rispecchi da vicino il sistema del mondo reale creerà probabilmente più conflitti interni. La ricerca di Tanveer (2017), invece, indaga la relazione tra gli stili di leadership e i conflitti relazionali, attraverso la regolazione delle emozioni e diversi stili di gestione dei conflitti; si sottolinea l'importanza per i leader di essere formati per superare i conflitti interpersonali nel luogo di lavoro. La ricerca di Esbati e Korunka (2020) ha evidenziato come uno stile cooperativo di gestione dei conflitti abbia favorito il coinvolgimento nel lavoro di gruppo e moderato le influenze del conflitto di compiti sull'impegno del lavoro di gruppo. Un altro fattore essenziale per il successo organizzativo, secondo il lavoro di Knapp (2010), è lo sviluppo dell'apprendimento collettivo, inteso come processo sociocognitivo. In conclusione, la ricerca sulla gestione dei conflitti aiuta manager, dipendenti e più in generale le organizzazioni a gestire in modo efficace i conflitti. Molto importante è esplorare l'orientamento agli obiettivi del team in quanto influenza l'autoregolazione dei membri del team e l'approccio di gestione dei conflitti. Lo studio di Jia-Chi Huang (2009) dimostra che l'orientamento agli obiettivi del team e un approccio alla gestione dei conflitti modera il rapporto tra conflitto di attività e conflitto di relazione: la relazione positiva tra conflitto di compiti e conflitto di relazione era più debole nel caso di maggiore orientamento all'apprendimento del team e minore orientamento alle prestazioni del team. L'associazione positiva tra conflitto di compiti e conflitto di relazione è stata anche più debole nei team che non si sono impegnati nella prevenzione della gestione dei conflitti.

Infine, Oberhauser e colleghi (2017) hanno realizzato uno studio su un campione di adulti e anziani in condizioni di conflitto, dimostrando che reagiscono con una strategia di evitamento dei conflitti, dovuta alla percezione della solitudine e della non appartenenza.

4.1 Regolazione del conflitto

Il presente capitolo analizza la regolazione del conflitto con particolare riferimento alla regolazione emotiva, al fine di approfondire due fasi importanti del conflitto, ovvero la gestione e risoluzione.

Come sottolineano Butera e colleghi (2019), il conflitto sociocognitivo può avere diversi esiti e quindi può essere regolato in vari modi. La regolazione epistemica del conflitto è il significato che le persone attribuiscono al conflitto sociocognitivo quando si concentrano sul compito e sulla validità della propria posizione e di quella del partner, quindi prevale la componente cognitiva del conflitto; essa produce effetti costruttivi. Se prevale la componente sociale del conflitto, allora ci si riferisce alla regolazione relazionale del conflitto che si rivolge all'opposizione tra due persone piuttosto che tra le idee. Essa presenta due forme: la regolazione competitiva del conflitto (ci si concentra sulla natura intrattabile del confronto sociale, supponendo che l'altro abbia torto, in quanto avere ragione conferisce uno status) e la regolazione protettiva del conflitto (che ha come presupposto la propria inferiorità rispetto all'altro, che conduce a una forma di compliance). Gli studi di Doise e Mugny (1984) e, successivamente, di Darnon e colleghi (2006) supportano i seguenti risultati: l'interazione con un partner in disaccordo e che adotta una regolazione epistemica del conflitto produce maggiori progressi rispetto al lavorare individualmente. La regolazione competitiva del conflitto si verifica quando l'individuo è guidato da obiettivi alla prestazione (mostrare una prestazione migliore degli altri, imponendo la propria opinione e invalidando quella altrui), la regolazione protettiva è favorita da obiettivi di evitamento della prestazione (concentrarsi sul non essere superati dagli altri e protezione della propria competenza attraverso la conformità), mentre gli obiettivi di padronanza (desiderio di padroneggiare il compito, di apprendere, di crescere) caratterizzano la regolazione epistemica del conflitto. Inoltre il disaccordo, nella situazione di obiettivi alla padronanza, predice la regolazione epistemica del conflitto (focalizzata sulla comprensione del compito o dell'argomento in questione), mentre la regolazione relazionale del conflitto (che si concentra sull'affermazione della competenza) si realizza nei contesti di obiettivi di prestazione o di evitamento degli obiettivi di prestazione (Darnon et al., 2007). Anche lo studio di Darnon e colleghi (2006) ha esaminato se gli obiettivi di padronanza e di prestazione predicessero modi diversi di reagire a un conflitto sociocognitivo con un'altra persona sui materiali da apprendere. Il

campione era composto da 63 adolescenti con un'età media di 15,68 anni, coinvolti in due studi: il primo prevedeva un'autovalutazione diretta della regolamentazione dei conflitti, il secondo studio utilizzava la quantità di competenza attribuita a sé e all'altro come sottili misure di regolazione del conflitto. Entrambi gli studi hanno mostrato che gli obiettivi di padronanza predicevano la regolazione del conflitto epistemico, mentre gli obiettivi di performance prevedevano la regolazione del conflitto relazionale. Buchs e colleghi (2010) hanno valutato un campione di studenti francesi di psicologia del secondo anno (88 studenti per l'esperimento pilota, 74 per l'esperimento principale) per indagare il ruolo della regolazione del conflitto competitivo e della dipendenza informativa nell'apprendimento tra pari. Attraverso i risultati è stato mostrato come gli studenti che hanno lavorato su informazioni identiche con ausili per la discussione (prendere appunti e accedere ai materiali di studio durante la discussione) hanno riportato una regolazione del conflitto più competitiva rispetto a quelli senza ausili per la discussione, e ciò ha ridotto l'apprendimento, un modello che non è apparso per gli studenti che hanno lavorato su informazioni complementari, i quali hanno riportato livelli elevati di apprendimento. Quindi, il lavoro tra pari su informazioni identiche determina il confronto tra punti di vista, ma anche una regolazione competitiva dei conflitti, la quale è dannosa per l'apprendimento; mentre, lavorare su informazioni complementari genera interazioni positive ma anche dipendenza informativa, per cui è essenziale una buona trasmissione di informazioni per favorire l'apprendimento.

Sommet e colleghi (2014) hanno indagato l'origine della regolazione del conflitto relazionale e hanno mostrato, attraverso tre studi, che questa modalità di regolazione deriva dall'approvazione di obiettivi di performance distinti, cioè obiettivi di approccio alla prestazione e obiettivi di evitamento della prestazione: l'approccio alla prestazione e quello all'evitamento della prestazione sono stati misurati (studi 1 e 2) e manipolati (studio 3): nel primo studio, la regolazione del conflitto è stata misurata utilizzando la preferenza per modelli che esaltavano la posizione del partecipante (regolazione competitiva) o la posizione contraddittoria di un partner (regolazione protettiva), nel secondo studio la regolazione del conflitto è stata misurata utilizzando l'attribuzione differenziale della competenza a se stessi e al partner con cui si interagiva (l'attribuzione di un punteggio di autocompetenza elevato corrispondeva alla regolazione competitiva, mentre l'attribuzione di un punteggio inferiore di autocompetenza corrispondeva alla

regolazione protettiva, nel terzo studio la regolazione del conflitto è stata misurata chiedendo ai partecipanti di riferire in che misura hanno regolato il conflitto in modo competitivo e protettivo.

Curşeu e colleghi (2012) hanno condotto uno studio sul campo per studiare l'interazione tra la regolazione delle emozioni e il conflitto di compiti sull'emergere del conflitto relazionale in 43 gruppi a breve termine (temporanei) e 44 gruppi a lungo termine (per un totale di 417 studenti universitari). Gli studenti organizzati nei gruppi a breve termine hanno lavorato insieme durante una sola lezione, mentre i gruppi a lungo termine hanno lavorato insieme durante un intero semestre (14 settimane). I gruppi a breve termine avevano il compito di risolvere un caso di studio e rispondere a una serie di domande come gruppo; il gruppo a lungo termine doveva condurre una ricerca in un'organizzazione e scrivere un rapporto di ricerca (i dati sono stati raccolti dopo che gli è stato chiesto di risolvere un compito simile a quello svolto dal gruppo a breve termine). Entrambi i gruppi hanno compilato i questionari al termine del loro compito di analisi del caso. I risultati mostrano che la possibilità che il conflitto di attività si evolva in conflitto di relazione è più alta quando i gruppi (sia a breve che a lungo termine) hanno processi di regolazione delle emozioni meno efficaci, mentre il conflitto di attività e di relazione è piuttosto disaccoppiato nei gruppi a lungo termine che hanno ottenuto un punteggio alto nella regolazione delle emozioni. All'interno di un conflitto intergruppo, alcuni individui cercano di sperimentare emozioni spiacevoli (ad esempio la rabbia) per ottenere benefici strumentali. Tamir e Ford (2012) hanno testato questa ipotesi; nel corso di due studi (studio 1: assegnazione casuale alle induzioni emotive; studio 2: coinvolgimento in attività di regolazione delle emozioni auto-selezionate), i partecipanti, motivati a confrontarsi e collaborare con un partner, avevano maggiori probabilità di provare ad aumentare la loro rabbia prima di una negoziazione, infatti si aspettavano che la rabbia fosse loro più utile e questa aspettativa, a sua volta, li ha portati a cercare di aumentare la loro rabbia prima di negoziare. La successiva esperienza di rabbia, in seguito, ha portato i partecipanti ad avere più successo nel convincere gli altri ad accettare le loro richieste, dimostrando che le preferenze emotive hanno importanti implicazioni pragmatiche: la motivazione a confrontarsi e collaborare, sperimentando emozioni positive, porta gli individui a sperimentare un maggior successo nell'interazione con l'altro.

Attraverso uno studio sul campo che ha coinvolto 39 team (N=253 membri), Jiang e colleghi (2013) hanno dimostrato che gli individui abili nella regolazione delle emozioni riescono a trarre vantaggio dal conflitto di compiti per svolgere efficacemente il proprio lavoro e a limitare l'impatto negativo del conflitto relazionale. La ricerca si è basata sull'assunto secondo cui le capacità di regolazione delle emozioni dei membri dei team influenzano il modo in cui gestiscono i compiti e i conflitti relazionali, sia a livello individuale che di gruppo: i risultati hanno suggerito che i gruppi in cui sono presenti individui altamente qualificati nella regolazione delle emozioni fanno buon uso del conflitto di squadra e che le capacità di regolazione delle emozioni contribuiscono alla gestione efficace del conflitto di compiti e del conflitto relazionale, sia a livello individuale che di gruppo.

Diversi studi si concentrano sulla comprensione delle emozioni e della loro regolazione, e del loro impatto sui conflitti. Un autore che spicca in questo ambito è sicuramente Halperin, soprattutto rispetto ai conflitti etnici, intrattabili e complessi. Da diverso tempo è riconosciuta, da parte di studiosi che si occupano di conflitti etnici e risoluzione di conflitti, l'importanza delle emozioni nei conflitti. Tuttavia, fino a poco tempo fa, le indagini empiriche su natura e ruolo delle emozioni nei conflitti a lungo termine erano rare e anche quando queste indagini avevano preso l'avvio, presentavano una visione deterministica rispetto alle implicazioni e alla natura delle emozioni negative nei conflitti a lungo termine, ovvero: poiché le emozioni negative come paura e rabbia costituiscono una parte intrinseca dei conflitti politici, studiarli consente la comprensione di tali conflitti, ma non la promozione della loro risoluzione.

Attraverso lo studio di Halperin e colleghi (2014), è stato riscontrato che ogni emozione intergruppo ha un'influenza discreta sugli atteggiamenti e sulle tendenze comportamentali relative alla risoluzione dei conflitti intergruppi e alla negoziazione. I conflitti intrattabili sono fenomeni creati dall'uomo, iniziati e perpetuati dalle persone, durano per almeno una generazione e sono percepiti dai membri della società come irrisolvibili, sono alimentati da intense emozioni negative come paura, odio, disperazione e disprezzo; queste emozioni sono vissute a livello personale, ma si basano sull'identificazione di gruppo ed emergono dal discorso pubblico. Gli studiosi si chiedono in che modo, esattamente, le emozioni discrete tra i gruppi aiutino a modellare gli atteggiamenti e il comportamento delle persone nei conflitti intrattabili. Il processo ha

inizio con il verificarsi di un nuovo evento e/o la comparsa di nuove informazioni relative al conflitto e/o il ricordo di un evento passato correlato (valutati come significativi). Se gli individui si identificano con i membri dello stesso gruppo direttamente esposti, sperimenteranno le medesime emozioni. La specifica emozione intergruppo suscitata dall'evento collegato al conflitto è determinata dalla valutazione dell'evento da parte degli individui. Le emozioni discrete generate, in particolare gli obiettivi emotivi e le tendenze di risposta incorporate in esse, determinano le successive risposte comportamentali e politiche all'evento. Gli studi hanno anche dimostrato che le emozioni negative tra i gruppi, soprattutto rabbia e odio, incrementano il supporto all'aggressività estrema e alle azioni militari volte a danneggiare e/o eliminare l'avversario. Ricerche recenti hanno dimostrato la pluripotenzialità di alcune emozioni, cioè: emozioni apparentemente negative come rabbia e paura possono anche essere costruttive nel contesto di conflitti e negoziazioni; ad esempio, l'angoscia collettiva può avere un effetto positivo nel momento in cui conduce a una maggiore disponibilità al compromesso in un conflitto intrattabile, nel caso in cui il compromesso è percepito come l'elemento che può ridurre le minacce future. Dato che le emozioni svolgono un ruolo essenziale nel conflitto, è prevedibile che gli interventi, volti a ridurre la violenza e a promuovere la riconciliazione, le affrontino direttamente, riducendo al minimo alcune emozioni negative distruttive (ad esempio, l'odio) e amplificando quelle positive e più costruttive. La regolazione diretta delle emozioni si concentra direttamente sul cambiamento delle convinzioni e degli atteggiamenti delle persone nei confronti dell'outgroup: comprende una serie di strategie in cui gli individui sono direttamente istruiti o addestrati a regolare le proprie emozioni negative al fine di influenzare atteggiamenti e comportamenti politici. La rivalutazione cognitiva, la principale tra queste strategie, implica il cambiamento del significato di una situazione in un modo che susciti un cambiamento nella risposta emotiva della persona a quella situazione (Gross, 2008); ricerche mostrano che essa è utile per ridurre al minimo l'effetto dannoso delle emozioni negative nei processi decisionali razionali, nella negoziazione e nei conflitti interpersonali, ampliando le prospettive, favorendo lo sviluppo di sentimenti quali la speranza e una maggiore disponibilità a mettere in atto atteggiamenti concilianti. Per quanto abbia successo, l'uso della regolazione diretta delle emozioni pone sfide nella sua applicazione al di fuori del laboratorio, così come tra coloro che non sono disposti ad agire per regolare le proprie

emozioni e tra coloro che aderiscono a determinate ideologie sull'outgroup, nei contesti di conflitti violenti, in quanto è poco probabile che le persone siano internamente motivate a trasformare le loro emozioni negative verso l'avversario; inoltre bisogna considerare la dimensione dell'identità e dell'appartenenza all'interno dell'ingroup, elementi che regolano le emozioni negative intergruppo. Per far fronte a tali difficoltà, è stata proposta una regolazione indiretta delle emozioni, il cui scopo è creare interventi mirati alle emozioni discrete intergruppo: il primo passo prevede l'identificazione della tendenza all'azione target associata al processo desiderato correlato al conflitto (ad esempio motivazione dei contatti, compromessi, ecc.); il passo successivo è collegarlo a un'emozione discreta (ad esempio promuovere l'empatia); il passo seguente è riconoscere il messaggio o il contenuto concreto di quell'emozione che consentirebbe di regolarla (ad esempio cambiare la valutazione dell'outgroup visto come minaccioso ridurrebbe la paura). Halperin e colleghi si chiedono come si possa modificare questo tema centrale di valutazione: attraverso interventi "sottili", che non si riferiscono al conflitto o all'outgroup specifico e che portano a una modificazione degli atteggiamenti politici, ad esempio, la manipolazione del potere o dell'efficacia del sé/del gruppo possono fungere da cuscinetto di fronte alle valutazioni delle minacce che spesso portano alla paura. L'odio è una delle emozioni più potenti nel contesto dei conflitti intergruppi, spesso reazione a un atto considerato ingiusto e deliberato; porta al desiderio di eliminare e ferire l'outgroup; riflette la convinzione di caratteristiche stabili nell'outgroup e nell'incapacità di questo di cambiare positivamente. Le valutazioni dell'odio possono essere attenuate riducendo l'adesione a teorie implicite entitarie (o fisse) sui gruppi e aumentando l'accettazione di teorie implicite incrementali (o malleabili) sui gruppi. Ciò è stato ritenuto efficace in quanto aumenta la motivazione al contatto, perché porta le persone a credere che incontrare i membri dell'outgroup possa convincerli ad abbandonare l'approccio violento e sostituirlo con un dialogo costruttivo. Mentre l'odio intergruppo è un'emozione diretta all'outgroup, altre emozioni, come il senso di colpa, sono suscitate dalla relazione dell'individuo con l'ingroup: quando l'ingroup o i suoi rappresentanti percepiscono di aver agito in un modo moralmente inaccettabile e l'individuo crede che il danno sia stato controllato ed evitabile, egli può sperimentare un senso di colpa basato sul gruppo; tale emozione porta alla motivazione a riparare il danno causato compensando l'outgroup oppure porgendo delle scuse; in quanto tale, il senso di colpa all'interno del

gruppo ha il potenziale per svolgere un ruolo costruttivo nel processo di risoluzione dei conflitti. Tuttavia, indurre direttamente il senso di colpa è molto difficile, poiché costituisce una minaccia all'immagine positiva dell'ingroup. Infine, una caratteristica fondamentale dei conflitti intrattabili si riferisce alle emozioni associate al contesto o alla situazione stessa, come la speranza, emozione positiva radicata nella visione di un obiettivo volto al futuro e si associa ad atteggiamenti conciliatori come il perdono e il sostegno all'aiuto umanitario. Per modificare la disperazione in speranza è indispensabile modificare le convinzioni generali delle persone sulla malleabilità del conflitto, applicate poi indirettamente dalle persone stesse al conflitto specifico.

Halperin (2014) ha introdotto un nuovo approccio allo studio delle emozioni e della loro regolazione nei conflitti politici, basato sulla valutazione del modo in cui le emozioni discrete agiscono nei processi di risoluzione dei conflitti. Il conflitto intrattabile implica un tempo duraturo, anche decenni, nel corso del quale i membri di una società vivono percependo un altissimo livello di minaccia e incertezza; ciò occupa una posizione centrale nel discorso pubblico e si imprime in ogni aspetto della vita pubblica e individuale. In queste condizioni i membri della società presentano determinate reazioni politiche, quando sono esposti a specifici eventi o informazioni potenzialmente promotori di pace (ad esempio un gesto di pace), in funzione delle emozioni discrete provate rispetto all'evento/informazione e come vengono valutate. Solo una parte della valutazione viene elaborata dal cittadino, in quanto i mass media o i leaders possono presentare una inquadratura diversificata dell'evento, che influenza la valutazione dello stesso da parte dei cittadini. Infine tale quadro teorico basato sulla valutazione implica che le emozioni a lungo termine influenzino le valutazioni cognitive di eventi specifici. Quindi il modello suggerisce che i fattori appena descritti, insieme al verificarsi di un nuovo evento che potenzialmente può condurre alla pace o all'escalation di un conflitto, plasmeranno la valutazione cognitiva dell'evento e tale valutazione costituirà la base per la formazione di emozioni discrete; tali emozioni, insieme agli obiettivi emotivi e le conseguenti tendenze di risposta, determineranno le risposte politiche e comportamentali all'evento. In un altro studio, Halperin (2014) si concentra solo sulla fase di risoluzione del conflitto, che può durare anche decenni: tale fase è caratterizzata da un insieme di emozioni negative (ad esempio paura, rabbia, odio) e positive (ad esempio speranza), che possono stimolare o ostacolare il processo politico che conduce alla pace.

Halperin e Gross (2011) analizzano la regolazione delle emozioni in riferimento alla disponibilità a fornire aiuti umanitari ai membri dell'outgroup nei contesti di conflitti violenti, in modo da porre fine alla guerra. La regolazione delle emozioni si riferisce ai processi che si verificano quando le persone cercano di influenzare la natura o la quantità di emozioni proprie o altrui. La rivalutazione cognitiva è una valida forma di regolazione delle emozioni che consiste nel modificare il significato di una situazione in modo da cambiarne l'impatto emotivo. Diversi studi dimostrano che alcune persone tendono più di altre ad utilizzare la rivalutazione cognitiva, anche quando non viene comunicato loro di farlo: la propensione ad essa correla con livelli più bassi di esperienza emotiva negativa e più elevati di esperienza emotiva positiva e un migliore funzionamento interpersonale. Nel corso di una guerra la tendenza comune è guardare gli eventi in modo unilaterale e parziale, attribuendo la responsabilità esclusiva dello scoppio della guerra all'avversario, evidenziando il suo comportamento brutale e la sua riluttanza a porre fine alla guerra. Le emozioni negative tra i gruppi guidano gli atteggiamenti e i comportamenti politici delle persone, spingendole a sostenere o partecipare ad azioni aggressive che feriscono o umiliano il nemico, azioni assolutamente controproducenti in quanto ostacolano ogni possibilità di migliorare le relazioni intergruppo, ma considerate necessarie per sopravvivere e vincere sul nemico. Halperin e Gross hanno ipotizzato che: la rivalutazione sarebbe associata al sostegno per fornire aiuti umanitari durante la guerra; la rivalutazione sarebbe associata a maggiori livelli di speranza, in quanto essa implica aspettative positive sul futuro, creatività, un modo di pensare più complesso, libera da convinzioni limitanti sull'inconciliabilità del conflitto; il legame tra rivalutazione e sostegno all'aiuto sarebbe mediato attraverso l'effetto della rivalutazione sulla speranza. Per verificare queste ipotesi, essi hanno condotto un'indagine su un campione rappresentativo casuale di adulti ebrei-israeliani, in termini di sesso, status socioeconomico, definizione religiosa e convinzioni politiche, nel corso dell'ultima guerra di Gaza tra israeliani e palestinesi: il campione era composto da 201 intervistati, 101 uomini e 100 donne. Durante la seconda settimana di guerra, attraverso contatto telefonico, è stato chiesto agli ebrei-israeliani di pensare al modo in cui avevano affrontato le emozioni negative che avevano vissuto esponendosi (direttamente o indirettamente) ai recenti eventi violenti e riferire il grado in cui avevano provato speranza e altre emozioni, e il loro grado di sostegno nel fornire (o consentire a terzi di fornire) aiuti umanitari al popolo palestinese. Per analizzare i livelli

di rivalutazione, è stata utilizzata una versione abbreviata della scala di rivalutazione del questionario sulla regolazione delle emozioni (Gross e John, 2003), che chiedeva ai partecipanti in che modo avessero affrontato le emozioni negative vissute durante gli ultimi giorni di guerra; inoltre è stato chiesto di valutare con quale intensità avevano provato determinate emozioni nei confronti dei palestinesi (paura, rabbia ed empatia) e riguardo al futuro del conflitto (speranza); infine, è stato chiesto di classificare la loro propensione a fornire sostegno. I risultati mostrano che molti israeliani erano favorevoli a fornire aiuti ai palestinesi anche nel corso della guerra; tuttavia, i livelli di rabbia erano alti, mentre i livelli di speranza ed empatia erano molto più bassi; infine, i livelli di rabbia erano significativamente più alti di quelli di tutte le altre emozioni. Per tornare alle ipotesi iniziali: la rivalutazione utilizzata dagli israeliani per gestire le loro emozioni negative durante la guerra correlava positivamente con la disponibilità a fornire aiuti umanitari ai palestinesi; l'effetto della rivalutazione sul sostegno alla fornitura di aiuti umanitari era rimasta positiva e significativa e, mentre le emozioni negative come la paura e la rabbia non avevano prodotto un effetto significativo, la speranza costituiva il miglior predittore. Per quanto riguarda la seconda ipotesi, la tendenza a ricorrere alla rivalutazione durante la guerra era positivamente correlata con alti livelli di speranza e di empatia. Per quanto riguarda la terza ipotesi, ovvero se la speranza potesse mediare l'effetto della rivalutazione sul supporto per la fornitura di aiuti umanitari, è emerso che il ricorrere alla rivalutazione durante la guerra era positivamente correlato ad alti livelli di speranza, che a loro volta prevedevano il sostegno alla fornitura di aiuti umanitari, confermando così la terza ipotesi.

Sulla scia dello studio appena analizzato, Halperin e colleghi (2013) hanno avviato un'altra ricerca in cui hanno manipolato la rivalutazione cognitiva attraverso due studi relativi al conflitto israeliano-palestinese: i partecipanti, 39 ebrei israeliani sono stati assegnati in modo casuale a una condizione di rivalutazione o a una condizione di controllo. Ai primi sono state consegnate immagini che provocavano rabbia e gli è stato chiesto di rispondere ad esse obiettivamente e analiticamente. Lo sperimentatore ha spiegato loro come usare la rivalutazione cognitiva e ha chiesto di applicarla a ciascuna immagine; i partecipanti nella condizione di controllo sono stati esposti alle stesse quattro immagini, ma gli è stato chiesto di rispondere ad esse in modo naturale. Dopo la manipolazione, tutti i partecipanti hanno guardato una presentazione powerpoint della

durata di quattro minuti che ha provocato rabbia, in quanto mostrava il disimpegno di Israele nella striscia di Gaza e la risposta dei palestinesi ad essa; dopo la presentazione, i partecipanti hanno utilizzato una scala di tipo Likert, per indicare il livello della propria rabbia nei confronti dei palestinesi e la misura in cui avevano sperimentato altre emozioni (paura, odio, ecc.). In seguito, come se fosse uno studio separato, i soggetti hanno espresso il loro sostegno a quattro elementi che riflettevano politiche concilianti e a tre che riflettevano politiche aggressive. Dai risultati è emerso che: i partecipanti assegnati alla condizione di rivalutazione hanno provato meno rabbia nei confronti dei palestinesi rispetto ai partecipanti assegnati alla condizione di controllo; la rivalutazione non ha avuto effetto su altre emozioni negative; rispetto ai partecipanti al controllo, i partecipanti nella condizione di rivalutazione hanno espresso un maggiore sostegno alle politiche conciliative e meno supporto per politiche aggressive. Un secondo studio esaminava se gli effetti di una manipolazione della rivalutazione fossero perdurati nel tempo e al di fuori del laboratorio, quando le persone reagiscono agli eventi legati al conflitto mentre si verificano nel mondo reale. I partecipanti comprendevano 60 ebrei israeliani. Cinque giorni prima dell'offerta palestinese, ai partecipanti è stato chiesto di valutare il loro stato attuale di influenza positiva e negativa, e il loro sostegno generale alle politiche concilianti nei confronti dei palestinesi. I partecipanti sono stati assegnati in modo casuale a una condizione di rivalutazione o a una condizione di controllo, in seguito è stato chiesto loro di utilizzare la rivalutazione cognitiva o la risposta naturale, a seconda della condizione a cui erano assegnati, durante la settimana successiva, per valutare (due giorni dopo la candidatura palestinese) le loro risposte emotive e politiche nei confronti dei palestinesi. Cinque mesi dopo la manipolazione, i partecipanti hanno preso parte a un seminario quotidiano su un argomento apparentemente non collegato all'esperimento, ed è stato chiesto loro di compilare un breve questionario sulla rabbia nei confronti dei palestinesi. Come previsto, prima della manipolazione, i partecipanti nelle condizioni di rivalutazione e controllo non differivano significativamente per quanto riguarda l'effetto delle emozioni negative, mentre una settimana dopo l'allenamento i partecipanti appartenenti alla condizione di rivalutazione hanno riportato livelli più bassi di emozioni negative nei confronti dei palestinesi rispetto ai partecipanti di controllo. I partecipanti nella condizione di rivalutazione sono stati più favorevoli alle politiche conciliative rispetto ai partecipanti al controllo dopo, e non prima, la manipolazione.

In un ulteriore studio, Halperin e Tagar (2017) analizzano il modo in cui le emozioni influenzano il pubblico piuttosto che i leaders delle parti. Nelle situazioni di conflitti violenti intergruppo che perdurano a lungo, le persone percepiscono che le loro convinzioni, identità e la loro stessa esistenza sono minacciate. In questi contesti le emozioni negative, come odio e rabbia, modellano ogni fase del conflitto tra gruppi: gestione, risoluzione e riconciliazione del conflitto. La teoria delle emozioni intergruppi sostiene che le reazioni emotive basate sul gruppo come rabbia, senso di colpa e disperazione dipendono, in primo luogo, dall'identificazione delle persone con il loro gruppo e, in secondo luogo, dalla loro valutazione dell'evento specifico. In contesti di conflitti intrattabili, quando l'identificazione con il gruppo è molto alta e l'animosità tra i gruppi è all'apice, le emozioni di gruppo sono spesso esperite da un'ampia parte della società. Le emozioni inglobano fattori cognitivi (valutazioni), affettivi (esperienza emotiva soggettiva) e motivazionali (obiettivi emotivi e tendenze all'azione), ciascuno misurato separatamente, ma interdipendenti; infatti diverse emozioni discrete tra i gruppi, diversi obiettivi emotivi associati e le conseguenti diverse tendenze all'azione, portano a reazioni distinte verso specifici eventi sociali e politici. La gestione del conflitto implica strategie per affrontare il conflitto, mentre esso si verifica, comprese ad esempio le scelte su come rispondere alla violenza e come trattare i civili. Due emozioni dominanti che hanno ricevuto molta attenzione nella letteratura attuale, in quanto influenzano le preferenze politiche in questo contesto, sono la rabbia e la paura. La prima valuta il comportamento dell'outgroup come ingiusto e dell'ingroup come forte e in grado di affrontare con successo il rischio e il confronto con l'altro, con l'obiettivo motivazionale di correggere le irregolarità percepite nell'outgroup. Di conseguenza, nel contesto del conflitto, la rabbia il più delle volte porta alla giustificazione e al sostegno dell'uso della violenza contro l'outgroup. La paura è associata alla percezione che si è minacciati e che non si possiede la forza o il controllo necessari per superare la minaccia; quindi si plasma sulla motivazione a difendersi e proteggersi, che portano a tendenze di azione incentrate a ridurre al minimo il rischio, il che può assumere la forma di "combattimento" o "fuga". Una delle barriere emotive più potenti alla risoluzione dei conflitti è l'odio, guidato dalla valutazione secondo cui l'outgroup è intrinsecamente e immutabilmente malvagio, quindi le persone che avvertono odio rifiutano ogni compromesso in quanto ritenuto inutile. Tuttavia, la rabbia può aumentare il sostegno al compromesso quando gli individui

ritengono possibile correggere le irregolarità dell'outgroup attraverso un'azione conciliativa. La paura, essendo caratterizzata dalla motivazione a evitare il rischio e ripristinare la sicurezza, spesso costituisce una barriera significativa al sostegno delle politiche conciliative; tuttavia, nel momento in cui il compromesso viene interpretato come un percorso per stabilire la sicurezza, è probabile che la paura aumenti la disponibilità a scendere a compromessi. Infine, la speranza costituisce un facilitatore significativo nella risoluzione dei conflitti, in quanto aumenta l'apertura e la ricerca attiva di nuove informazioni, aumenta il pensiero creativo rispetto alle soluzioni e la disponibilità a scendere a compromessi. L'impegno in azioni collettive rappresenta un'altra importante risorsa per la risoluzione dei conflitti. La rabbia è stata identificata come l'emozione più rilevante che motiva l'azione collettiva. Anche il senso di colpa, seppur in misura inferiore, motiva la partecipazione all'azione collettiva e si concentra sul riparare i danni subiti dall'outgroup per mano dell'ingroup. La speranza è stata anche considerata come un predittore significativo dell'azione collettiva, derivante dal suo orientamento all'azione guidato dall'obiettivo e dalla convinzione nella possibilità di una realtà migliore. Il senso di colpa deriva dalla valutazione della responsabilità interna al gruppo per il danno subito dall'outgroup ed è associato alla motivazione a correggere il danno e ad essere perdonato. È stato riscontrato che il senso di colpa aumenta il sostegno al risarcimento in diversi conflitti, ed è anche associato maggiormente alla possibilità di porgere scuse ufficiali all'outgroup per le trasgressioni morali passate. La vergogna, che deriva sempre dalla responsabilità per il danno inflitto all'outgroup, a differenza del senso di colpa, è associato alla concezione per cui l'illecito è conseguenza della natura difettosa di chi lo mette in atto, di conseguenza lo scopo della vergogna è convalidare l'immagine dell'ingroup; quindi, nel contesto della riconciliazione, è emerso che la vergogna aumenta sia il supporto per le riparazioni che l'evitamento difensivo. Infine l'empatia si pone come obiettivo quello di ridurre il disagio e la sofferenza altrui ed è associata alla volontà a perdonare il nemico per i danni passati subiti. Negli ultimi anni sono stati individuati diversi approcci per promuovere la pace e risolvere i conflitti, attraverso la regolazione delle emozioni: la regolazione diretta e indiretta delle emozioni, la regolazione delle emozioni comunicative. La regolazione diretta delle emozioni si riferisce a sforzi intenzionali e autoguidati per modificare l'intensità con cui viene provata un'emozione. Nel contesto di un conflitto intrattabile, la strategia della rivalutazione cognitiva ha

assunto notevole importanza: essa consiste nel modificare l'attribuzione di significato a determinate situazioni allo scopo di cambiare le proprie reazioni emotive rispetto ad esse. Gli individui che la applicano reagiscono con meno rabbia rispetto a un evento politico che induce tale emozione, conducendo a un maggior sostegno di politiche conciliative. La sfida con l'applicazione della regolazione diretta delle emozioni è che essa dipende dalla motivazione delle persone a regolare le proprie emozioni in una direzione favorevole alla promozione della pace, cosa che, soprattutto nel contesto di un conflitto intrattabile, spesso non accade. La regolazione delle emozioni comunicative concepisce le emozioni come informazioni sociali e mostra che le emozioni delle persone possono essere influenzate dall'esposizione alle espressioni emotive degli altri; ad esempio, quando gli individui vengono esposti a espressioni di delusione da parte dell'outgroup, è probabile che si sentano in colpa; anche questo tipo di regolazione dipende dalla motivazione, in quanto mobilita le emozioni solo tra i membri dell'ingroup. La regolazione indiretta delle emozioni supera i limiti di entrambe le strategie appena trattate, ovvero aggira la motivazione; l'identificazione dell'emozione discreta appropriata, mirata alla regolazione in modo da modificare la valutazione delle emozioni, ha un impatto sulle reazioni emotive agli eventi successivi e sulle corrispondenti preferenze politiche. Ad esempio, la regolazione emotiva indiretta dell'odio suggerirebbe innanzitutto di identificare la sua valutazione fondamentale: nel caso dell'odio, che l'outgroup è intrinsecamente e immutabilmente malvagio. Un tale intervento dovrebbe essere indipendente dal contesto dello specifico conflitto intergruppo, per evitare reattanze. I ricercatori, introducendo una manipolazione consolidata per aumentare la convinzione nelle persone che i gruppi in generale cambiano, sono stati in grado di ridurre l'odio in una serie di conflitti diversi, con un corrispondente aumento del sostegno al compromesso.

Lo studio di Retzinger e Scheff (2000) esplora il ruolo delle emozioni e dell'alienazione nei conflitti prolungati e offre suggerimenti su come potrebbero essere gestiti. Essi asseriscono che in un conflitto apparentemente intrattabile si possono fare progressi se è presente un mediatore abbastanza esperto da aiutare le parti ad esplorare non solo le questioni materiali ma anche quelle emotive e relazionali del conflitto. Un esempio è la gestione della rabbia: il mediatore deve essere certo di favorire lo sfogo solo di un certo tipo di rabbia, ovvero quella pura, non legata ad altre emozioni; le persone che esprimono

rabbia in modo costruttivo possono fornire agli ascoltatori una rapida, precisa e completa descrizione dei loro bisogni. Tuttavia, questo tipo di rabbia è raro: la maggior parte della rabbia viene espressa insieme ad altre emozioni, come disgusto, disprezzo, umiliazione, che non portano a risposte costruttive. Gli studiosi sostengono che il blocco di base del conflitto prolungato deriva dal fatto che le parti non si sentono ascoltate le une dalle altre e dal mondo in generale. L'emozione più accessibile per molte persone è la rabbia, ma la rabbia è di solito un'emozione secondaria; dietro la rabbia è sottesa solitamente un'emozione primaria, la ferita, ovvero quel tipo di dolore che porta all'odio e all'aggressività, è una forma di vergogna nascosta.

Lo studio di Edelstein e Rosen (2015) analizza la capacità di diminuire le emozioni negative e di aumentare l'empatia attraverso il paradigma della "compliance indotta", in una situazione di conflitto intrattabile. I risultati di ricerche precedenti hanno mostrato che un individuo che sperimenta situazioni di conflitto in cui emergono atteggiamenti negativi, può essere influenzato positivamente quando si crea uno stato di dissonanza cognitiva. Una tecnica adoperata per favorire tale cambiamento è appunto quella della "compliance indotta", in cui viene chiesto a un soggetto di agire contraddicendo i propri atteggiamenti e convinzioni su un argomento o una persona specifici, attraverso uno scambio di ruoli; di conseguenza l'individuo sperimenta atteggiamenti più positivi verso l'outgroup con lo scopo di ridurre l'intensità del conflitto e inoltre riduce l'intensità della dissonanza cognitiva attraverso il cambiamento di atteggiamento. La dissonanza cognitiva, secondo la teoria di Festinger (1957), nasce quando gli elementi di conoscenza di un individuo sono dissonanti tra loro, provocando uno stato psicologicamente scomodo. Ciò motiva l'individuo a ridurre tale dissonanza, cambiando la propria cognizione oppure evitando informazioni che possono aumentare la dissonanza. Edelstein e Rosen introducono un nuovo termine: "dissonanza affettiva", che rappresenta la dissonanza tra emozioni e l'espressione delle emozioni, che può causare uno stato psicologicamente scomodo per la persona. Lo scopo del presente studio è quello di esaminare gli effetti del compito di conformità indotta, indipendentemente dalla sua influenza sugli atteggiamenti, concentrandosi sull'efficienza di questa tecnica sull'influenza delle emozioni, in particolare l'empatia cognitiva ed emotiva (le abilità emotive forniscono la capacità di sperimentare le emozioni altrui indirettamente, le abilità cognitive favoriscono la consapevolezza di pensieri, emozioni e percezioni). Le emozioni

sono reazioni valutative sfaccettate a stimoli di diverso tipo; includono processi biochimici, fisiologici, affettivi, cognitivi e comportamentali; rappresentano il mondo interno di un individuo e i suoi rapporti con il mondo esterno. Le emozioni negative estreme danneggiano l'individuo e l'ambiente circostante. L'empatia è essenziale per la comunicazione interpersonale e presenta vantaggi in situazioni di conflitto, in quanto riduce le reazioni negative e gli stereotipi verso i membri esterni al gruppo, riduce sentimenti di paura e minaccia, favorisce atteggiamenti prosociali e positivi verso l'outgroup. Nel presente studio è stata esaminata la misura in cui l'empatia e le emozioni negative (odio, rabbia e paura) cambiano nelle situazioni di conflitto intergruppo risultanti dalla partecipazione a un compito di conformità indotta. Lo studio comprendeva 60 studenti ebrei che si erano offerti volontari per partecipare alla ricerca accademica sulle emozioni e i conflitti. Gli strumenti utilizzati comprendevano: un questionario di base in cui annotare età, sesso, istituto e grado accademico (variabili considerate in quanto possibili interagenti con le variabili di ricerca); un questionario in cui veniva richiesto ai partecipanti di esprimere su una scala Likert la misura in cui provavano emozioni negative (odio, paura e rabbia) verso i membri dell'outgroup (studenti arabo-israeliani), un questionario sul quoziente di empatia (EQ) per misurare l'empatia emotiva e cognitiva; un questionario "psicologicamente scomodo", utilizzato per misurare tre fattori: emozioni spiacevoli e scomode preesistenti (disagio, senso di colpa e pressione), emozione di auto-delusione preesistente conosciuta come "Indice di Negself" (Elliot e Devine, 1994), emozioni positive preesistenti (ottimismo, felicità). Gli autori hanno concluso che i partecipanti che hanno svolto il compito di conformità indotta non hanno sperimentato in modo significativo la dissonanza affettiva. Dopo aver svolto il compito, i livelli di empatia cognitiva ed emotiva erano significativamente diminuiti, mentre si era verificato un aumento di emozioni negative (in particolare dell'odio). Quindi i partecipanti, dopo aver eseguito il compito di compliance indotta, hanno sperimentato risultati opposti rispetto a quelli attesi (lo svolgimento del compito aveva lo scopo di aumentare l'empatia e diminuire le emozioni negative).

Van Den Berg e colleghi (2014) definiscono la regolazione delle emozioni come una componente dell'intelligenza emotiva, come processo collettivo di risoluzione delle discrepanze tra stati emotivi vissuti e desiderati dai membri dei gruppi, come meccanismo di controllo emotivo che, se efficace, dovrebbe bloccare manifestazioni comportamentali

dell'emotività negativa dei gruppi; quando i gruppi utilizzano strategie efficaci di regolazione delle emozioni, le emozioni negative vissute dagli individui sono controllate e di conseguenza è meno probabile che conflitti di attività o di processo si trasformino in conflitti di relazione. Gli autori hanno sviluppato due ipotesi: 1. nei gruppi con alti livelli di regolazione delle emozioni, come segnalato dagli individui stessi, la percezione dell'associazione tra conflitto di attività e conflitto relazionale è più debole rispetto ai gruppi con livelli inferiori di regolazione emotiva; 2. nei gruppi con alti livelli di regolazione delle emozioni, come segnalato dagli individui stessi, la percezione dell'associazione tra conflitto di processo e conflitto relazionale è più debole rispetto ai gruppi con livelli inferiori di regolazione emotiva. Il campione era composto da sistemi multi-team di clienti e fornitori che lavoravano allo sviluppo di progetti in Olanda; i progetti selezionati hanno avuto una durata media di 23.4 mesi per consentire lo sviluppo delle dinamiche di squadra; gli intervistati erano in totale 94. I partecipanti sono stati sottoposti individualmente a scale di valutazione sulla percezione individuale del conflitto di attività, del conflitto di processo e del conflitto di relazione, sulla percezione individuale della regolazione delle emozioni. Quando il livello di regolazione delle emozioni era molto basso, la percezione dell'associazione tra conflitto di processo e di relazione tra i gruppi era positiva e significativa; quindi vi era un effetto di interazione significativo tra regolazione delle emozioni e percezione del conflitto di attività, di relazione o di processo. Quindi i risultati evidenziano come la regolazione delle emozioni è un importante predittore della trasformazione dei conflitti e modera l'effetto del conflitto di processo sul conflitto di relazione, infine l'emergere di conflitti di processo tra i teams spiegava l'effetto congiunto del conflitto di attività e della regolazione delle emozioni sul conflitto di relazione. Gli studiosi concludono che il comportamento interpersonale errato mostrato dai membri del gruppo dovrebbe essere discusso apertamente, prendendosi cura dell'altro (ad esempio supportando i membri del gruppo quando sperimentano sentimenti negativi), creando risorse per gestire le emozioni (ad esempio creare modi divertenti per alleviare l'emotività negativa e lo stress) e creando un ambiente positivo (ad esempio concentrarsi sulla risoluzione dei problemi e non sulla colpevolizzazione).

Gli studi sulla regolazione emotiva del conflitto sociocognitivo comprendono diverse dimensioni ed età della vita di un individuo: età infantile, relazione di coppia,

organizzazioni, ecc. L'attaccamento infantile getta le basi della regolazione delle emozioni per tutta la durata della vita. Lo studio di Girme e colleghi (2021) ha utilizzato i dati del Minnesota Longitudinal Study of Risk and Adaptation per valutare se vi fosse un'associazione tra l'attaccamento infantile valutato a 12 e 18 mesi nella Strange Situation e strategie di regolazione delle emozioni rilevanti per l'attaccamento, esaminate attraverso discussioni conflittuali videoregistrate con partner romantici all'età di 20, 23, 26 e/o 35 anni. La ricerca ha prima esaminato la letteratura sullo sviluppo e sulla regolazione delle emozioni per identificare tre strategie specifiche di regolazione delle emozioni rilevanti per l'attaccamento: regolazione equilibrata (essere aperti, risoluzione collaborativa del problema), iporegolazione (sopprimere le emozioni, disimpegno dagli altri, risoluzione superficiale dei problemi), iperregolazione (esagerazione delle espressioni emotive, rimuginare, concentrarsi su sé stessi). I risultati hanno mostrato che rispetto ai bambini stabili e sicuri a 12 e 18 mesi (regolazione equilibrata), i bambini instabili e insicuri (12 e 18 mesi) mostrano un uso maggiore delle strategie di ipo e iperregolazione in situazioni di conflitto in età adulta e maggiore insicurezza nell'amicizia (20-35 anni). Si può concludere che l'attaccamento infantile è associato a diverse strategie di regolazione delle emozioni nell'età adulta. Kurki e colleghi (2017), concentrandosi sulla fascia d'età comprendente i bambini degli asili nido, hanno studiato i modi in cui i bambini conducono e adattano le loro emozioni e la regolazione del comportamento in situazioni socio-emotivamente difficili. I dati comprendono 75 videoregistrazioni di situazioni difficili, durante le attività all'asilo nido, per bambini di età compresa tra due e cinque anni (per un totale di 30 bambini). Sono state esaminate le strategie uniche di regolazione delle emozioni, le associazioni sequenziali nell'uso delle strategie e la capacità di adattare l'uso della strategia a diverse situazioni; inoltre, sono stati valutati gli effetti del coinvolgimento degli insegnanti nel comportamento strategico dei bambini. I risultati mostrano che i bambini hanno utilizzato una varietà di strategie per regolare le situazioni socio-emotivamente difficili e che le strategie impiegate erano associate all'interazione con gli altri bambini e l'insegnante: i bambini hanno utilizzato strategie diverse nelle situazioni dove era coinvolto un insegnante rispetto a chi non aveva un insegnante, privilegiando strategie di regolazione fisica quando agivano in autonomia. Lo studio sottolinea l'importanza del coinvolgimento esterno in situazioni conflittuali per supportare i bambini nell'apprendimento, per risolvere i conflitti in modo costruttivo e

adattare le capacità di autoregolazione secondo le esigenze di una situazione. La regolazione delle emozioni ha valore adattivo nello sviluppo iniziale del bambino, per cui è molto importante identificare le relazioni causali tra la regolazione del bambino e la competenza sociale precoce. A tal proposito, Calkins e colleghi (1999) hanno avviato una ricerca comprendente 56 madri e i loro bambini di 24 mesi, che sono stati osservati in due occasioni attraverso una serie di procedure di laboratorio che avevano lo scopo di valutare le relazioni tra funzionamento emotivo (reattività emotiva e regolazione emotiva) in una valutazione individuale e comportamento sociale con un coetaneo dello stesso sesso: la reattività emotiva è stata valutata tramite due compiti di frustrazione, progettati per suscitare angoscia; per valutare la regolazione emotiva sono stati esaminati i comportamenti del bambino (ad esempio distrazione, focus sull'oggetto focale, auto-orientamento e orientamento della madre) mentre svolgeva con i due compiti che provocavano angoscia; i comportamenti di gioco tra pari sono stati analizzati in funzione della partecipazione sociale e del comportamento di conflitto (aggressivo) rivolto ai pari. I risultati hanno evidenziato che la reattività emotiva e la regolazione delle emozioni costituivano predittori di due tipi di comportamento sociale: conflitto e cooperazione; l'angoscia per la frustrazione, se caratterizzata da uno sfogo elevato o da un'alta focalizzazione sull'oggetto focale, era significativamente correlata al conflitto con i coetanei, ma non quando era accompagnata da distrazione, orientamento materno o comportamenti egocentrici.

Per quanto riguarda la dimensione dei disturbi, Haliczzer e colleghi (2021) hanno evidenziato come il disturbo borderline di personalità (BPD) sia caratterizzato da difficoltà di regolazione delle emozioni e difficoltà interpersonali. Nel corso di uno studio è stato richiesto ai partecipanti con BPD di scrivere gli eventi più stressanti di ogni giorno; è emerso un uso disadattivo di strategie di regolazione delle emozioni (come evitamento, soppressione espressiva/emotiva, rimuginazione, ecc.) e comportamenti interpersonali conflittuali, caratterizzati da litigi, violenza fisica, o anche lancio di oggetti. Vi sono prove sia dell'effetto deleterio della disadattiva regolazione delle emozioni sui conflitti interpersonali, sia del fatto che i conflitti interpersonali rafforzino l'uso di forme errate di regolazione delle emozioni. È stato ipotizzato che soggetti con BDP utilizzino strategie disadattive di regolazione delle emozioni anche in assenza di conflitti interpersonali, solo per far fronte al disagio provato quotidianamente o per ridurre l'umore

negativo. Gli studi dimostrano che i soggetti con tratti BPD più marcati mostrano un uso più frequente di strategie disadattive di regolazione delle emozioni; d'altra parte dimostrano, inaspettatamente, che il legame temporale tra il conflitto interpersonale e l'utilizzo disadattivo di strategie di regolazione delle emozioni il giorno successivo è più debole in soggetti con caratteristiche BPD più marcate.

Rispetto al contesto di coppia, diversi studi hanno esaminato il ruolo della regolazione delle emozioni in situazioni di conflitto tra partner. Low e colleghi (2019) hanno valutato come tre strategie di regolazione delle emozioni (disimpegno, perseverazione cognitiva avversiva e impegno adattivo) durante il conflitto coniugale sono associate alla risoluzione dei conflitti e come sono associate alla gestione di una successiva attività di famiglia. Inoltre gli autori hanno confrontato misure osservative e di autovalutazione della regolazione delle emozioni. Le coppie coinvolte erano 101: sono state videoregistrate mentre discutevano durante un conflitto importante e gli è stato chiesto di riferire la loro regolazione emotiva durante la discussione; in seguito le coppie hanno partecipato a un'attività familiare con i loro figli (5 anni) e, anche in questo caso, gli è stato chiesto di riferire la qualità dell'esperienza familiare e la reattività verso il loro bambino. Gli studiosi hanno valutato quanto ogni partecipante avesse mostrato ogni tipo di regolazione delle emozioni durante la discussione sul conflitto. I risultati hanno evidenziato come il disimpegno e la perseverazione cognitiva avversiva determinassero una minore risoluzione dei conflitti e quindi poca reattività da parte dei genitori e un'attività familiare poco positiva; l'impegno invece ha offerto i risultati opposti: un maggiore coinvolgimento adattivo ha avuto gli effetti opposti. Questi nuovi risultati suggeriscono che le strategie di regolazione delle emozioni hanno importanti effetti al di là del contesto in cui vengono inizialmente attuate (in questo caso dal contesto di coppia a quello familiare). Anche un altro studio (Vater et al., 2015) ha considerato le strategie di risoluzione delle emozioni come determinanti rispetto alla gestione di un conflitto sociocognitivo, all'interno del contesto di coppia. La ricerca prevedeva un disegno diadico con 137 coppie che hanno completato questionari di autovalutazione per valutare i tratti della personalità dei Big Five al basale: alle coppie è stato chiesto di discutere di un conflitto di relazione emerso durante una sessione di laboratorio; l'autovalutazione rispetto alla regolazione delle emozioni e alla soddisfazione relazionale è stata valutata subito dopo la discussione (la soddisfazione della relazione è stata valutata al follow-up

di 6 mesi); Il comportamento interpersonale durante la discussione sul conflitto è stato filmato e analizzato da valutatori indipendenti. Vater e colleghi hanno mostrato che , durante un conflitto, la soppressione delle emozioni e l'esternalizzazione dell'aggressività conducono a una soddisfazione relazionale inferiore e all'attuazione di comportamenti interpersonali disfunzionali; invece, aumenta la qualità dei comportamenti interpersonali e la soddisfazione di coppia, una regolazione delle emozioni più positiva, come la presa di prospettiva altrui. In ogni caso, i tratti di personalità di un individuo predispongono ad utilizzare una determinata strategia di regolazione delle emozioni. Streit e colleghi (2020) hanno esaminato le associazioni tra conflitto familiare vissuto durante l'infanzia e i comportamenti prosociali e aggressivi dei bambini nove anni dopo, e testato se il sostegno materno e l'autoregolazione dei bambini mediassero tali associazioni. Hanno partecipato alla ricerca 2.215 madri e i loro figli; le famiglie sono state seguite per un tempo che andava dai 15 mesi del bambino alla quinta elementare. È emerso che il conflitto familiare costituisce un fattore di rischio per il benessere e problemi comportamentali dei bambini. Gli autori hanno mostrato che il conflitto familiare presenta effetti diretti sui comportamenti aggressivi dei bambini ed effetti indiretti sui comportamenti prosociali dei giovani. I risultati della ricerca hanno evidenziato i possibili effetti deleteri a lungo termine del conflitto familiare sulla genitorialità, sulle capacità di autoregolazione e sui comportamenti sociali dei bambini.

Ulteriori studi si sono concentrati sulla regolazione delle emozioni nel campo delle organizzazioni e delle relative dinamiche intergruppo. La ricerca di Tanveer (2017), invece, indaga la relazione tra gli stili di leadership e i conflitti relazionali, attraverso la regolazione delle emozioni e diversi stili di gestione dei conflitti: i dati di ricerca sono stati ottenuti da 243 frontline manager dell'industria tessile pakistana; sono stati utilizzati dei software per testare gli stili di leadership; inoltre, sono state condotte 5.000 repliche bootstrap per verificare la mediazione degli stili di leadership e regolazione delle emozioni rispetto ai conflitti di relazione. Dai risultati è emerso che gli stili di leadership sono significativamente associati ai conflitti di relazione ed è stata evidenziata l'importanza per i leader di essere formati per superare i conflitti interpersonali nel luogo di lavoro. Anche lo studio di Griffith e colleghi (2014) si concentra su come i leader debbano aiutare i membri del gruppo a gestire le emozioni legate al conflitto intragruppo. L'obiettivo della ricerca era indagare gli effetti di diversi risultati associati a due strategie

di regolazione delle emozioni cognitive, rivalutazione cognitiva e distrazione, in presenza di due distinti tipi di conflitto, relazionale o orientato al compito, e analizzare l'influenza del conflitto intragruppo e delle strategie di regolazione delle emozioni sulle emozioni discrete a livello individuale e sui processi e risultati del gruppo. I risultati hanno mostrato come la regolazione delle emozioni abbia un ruolo importante nel moderare le conseguenze negative associate al conflitto relazionale. È emersa l'importanza che la regolazione delle emozioni svolge nel moderare le conseguenze negative di un conflitto di relazione ed è stata proposta la distrazione come strategia praticabile di regolazione delle emozioni, in quanto determinava livelli di prestazioni più elevati e maggiore coesione di gruppo. La ricerca di Esbati e Korunka (2020) sui membri di 91 gruppi di lavoro (N = 595), ha indagato se la regolazione delle emozioni potesse moderare l'associazione tra conflitto relazionale ed esaurimento emotivo di gruppo e se la gestione del conflitto potesse moderare l'associazione tra conflitto di compiti e impegno nel lavoro di gruppo nel contesto organizzativo. Lo studio ha confermato la validità della distrazione come strategia di regolazione delle emozioni nel moderare le influenze del conflitto di relazione sull'esaurimento emotivo di gruppo; inoltre uno stile cooperativo di gestione dei conflitti ha favorito il coinvolgimento nel lavoro di gruppo e moderato le influenze del conflitto di compiti sull'impegno del lavoro di gruppo. Mulki e colleghi (2015), hanno esaminato un campione di 850 venditori (19-62 anni) che lavorano per società farmaceutiche e finanziarie in Messico. Attraverso delle scale Likert è stato valutato: la regolazione delle emozioni, lo stress percepito, collettivismo verticale, performance di lavoro; inoltre è stato valutato il conflitto interpersonale. Gli autori si sono concentrati sull'importanza fondamentale della regolazione delle emozioni nel campo delle vendite (settore che può generare molto stress e conseguenti prestazioni negative) quale fattore atto a ridurre lo stress percepito e i conflitti interpersonali, e quindi a generare prestazioni più elevate.

Per concludere, come mostrato da Posthuma (2012) attraverso l'analisi di cinque studi sulle emozioni e sulla gestione dei conflitti, è estremamente importante comprendere le specifiche emozioni in ogni conflitto, in quanto emozioni diverse (rabbia, entusiasmo, senso di colpa, ecc.) correlano in vario modo con la gestione dei conflitti, sia capire quando e come la regolazione delle emozioni possa favorire un'efficace gestione dei conflitti.

5. Conclusion

Lo scopo della presente rassegna è offrire un quadro completo e integrativo del conflitto sociocognitivo nelle sue sfumature concettuali e fenomenologiche, in quanto campo di indagine estremamente vario, grazie ai suoi molteplici ambiti di applicazione e teorie, rintracciabile in diversi contesti di vita, dall'ambito dell'apprendimento ai conflitti intergruppo. Il conflitto sociocognitivo può essere definito come processo attraverso cui le persone manifestano idee e opinioni differenti in merito allo stesso oggetto o questione e ha il potenziale per promuovere relazioni sociali positive, sviluppo cognitivo e apprendimento. Per svolgere un'analisi sistematica su tale argomento è stato utilizzato il metodo PRISMA, che ha permesso di selezionare dalla letteratura esistente 59 articoli che hanno soddisfatto i criteri di inclusione scelti: studi in lingua inglese; studi su popolazione maschile e femminile; studi comprendenti tutte le fasce di età della popolazione; studi empirici, qualitativi, quantitativi, longitudinali e interviste; studi che trattano il conflitto sociocognitivo negli ambienti di vita come processo di apprendimento costruttivo, sviluppo cognitivo e relazioni sociali positive. Sono state strutturati diversi quesiti di ricerca per analizzare tale argomento: è emersa una maggior presenza di studi empirici rispetto a quelli teorici con un numero pari rispettivamente a 45 e 14, il che indica come la maggior parte degli studi abbia una base sperimentale e come, di conseguenza, le conclusioni derivino dall'osservazione diretta o indiretta della realtà. In linea con i criteri inclusivi, gli studi empirici comprendono un'ampia fascia di popolazione, che va dai due anni di età a 65 anni, in modo da avere una panoramica completa della natura e degli effetti del conflitto sociocognitivo lungo l'arco di vita degli individui. Tuttavia, le fasce d'età 14-18 e 40-65 non sono considerate. Anche l'intervallo temporale in cui sono stati pubblicati gli articoli selezionati è molto ampio, spazia, infatti, dal 1978 al 2022, quindi comprende studi molto recenti; gli anni di maggiori pubblicazioni sono: 1989 e 2007. Inoltre, gli articoli sono stati catalogati in base al luogo di origine dei diversi autori (Europa, Asia, Stati Uniti d'America e Oceania). La maggior parte degli articoli è collocabile nel continente europeo (con un maggior numero di autori provenienti dalla Svizzera); seguono: Stati Uniti d'America (New York), Asia (Israele) e Oceania (parità di Australia e Nuova Zelanda). Gli articoli sono stati pubblicati in diverse e numerose riviste, principalmente nelle seguenti: *European Journal of Social Psychology*, *Journal of*

Educational Psychology e Education Technology Research and Development. L'impostazione teorica degli articoli è riconducibile a quattro diverse strutture teoriche: la maggior parte fanno riferimento al costruttivismo (è un approccio che concepisce la conoscenza non come rispecchiamento o rappresentazione passiva della realtà, ma come risultato delle proprie costruzioni sul mondo, cioè le proprie emozioni e convinzioni sulle esperienze personali. Inoltre, si focalizza sia sui sistemi interni che esterni della persona e sulla loro interazione nell'attribuzione di significato alla realtà); seguono: la teoria egemone (si basa sulla "riforma delle coscienze", che avviene quando gli uomini prendono concreta coscienza della propria condizione storico-sociale, del proprio gruppo sociale, e della propria posizione rispetto ai conflitti sociali. L'egemonia è sempre il risultato di un conflitto ideologico vittorioso e si basa sull'assunto secondo cui l'orientamento ideologico determina le diverse disposizioni ad agire); il cognitivismo (concepisce la mente come un elaboratore di informazione con organizzazione di tipo sequenziale e con una capacità limitata di elaborazione, e si occupa dei processi cognitivi, attraverso cui un individuo acquisisce informazioni dall'ambiente, le elabora ed esercita su di esse un controllo, e li colloca tra il comportamento manifesto e l'attività cerebrale, intesa dal punto di vista neurofisiologico; la conoscenza è mediata dall'esperienza: lo sviluppo cognitivo è il risultato dell'elaborazione della conoscenza percettivo-concettuale del mondo e si realizza nelle attività esecutive); infine, l'approccio sistemico-relazionale (sostiene che per conoscere fenomeni complessi, come il comportamento umano, le comunicazioni interpersonali e familiari, le organizzazioni aziendali ed istituzionali, le interazioni tra uomo e natura, sia importante indagare le relazioni tra gli elementi di quel fenomeno ed il contesto nel quale questo avviene, e non i singoli elementi). In seguito è stato analizzato se e in che misura gli articoli presentassero una definizione esauriente di conflitto sociocognitivo ed è emerso che nella maggior parte di essi il concetto di conflitto sociocognitivo è stato definito (n=27), in 21 articoli il concetto è stato definito superficialmente, nei restanti 7 articoli il concetto non è citato o definito; gli articoli in cui il concetto è stato definito hanno fatto riferimento a diverse teorie, di cui le principali sono: Doise e Mugny (1978, 1979, 1981, 1984), Doise (1976, 1993), Ames e Murray (1981, 1982), Perret-Clermont (1981, 1991), Piaget (1975, 1977, 1985), Butera Darnon e Mugny (2011), Buchs Butera Mugny e Darnon (2004), Butera e Mugny (2001), Doise Mugny e Perret-Clermont (1975). Infine, sono stati individuati quattro ambiti di indagine

del conflitto sociocognitivo: ambito educativo, conflitti intergruppo, conflitti intragruppo, sviluppo cognitivo. Tali ambiti sono stati analizzati singolarmente, approfondendo in particolare il settore dei conflitti intergruppo. I conflitti intragruppo sorgono all'interno di uno stesso gruppo quando gli individui hanno punti di vista divergenti su uno stesso oggetto o questione; la regolazione del conflitto determina se questo diventi distruttivo o costruttivo. Il conflitto relazionale aumenta la percezione di minaccia e riduce il contributo percepito dall'altro, mentre il conflitto epistemico favorisce un apprendimento migliore e un confronto più efficace. Il disaccordo è molto importante in quanto, nella situazione di obiettivi alla padronanza, predice la regolazione epistemica del conflitto, mentre la regolazione relazionale del conflitto caratterizza i contesti di obiettivi di prestazione o di evitamento degli obiettivi di prestazione. Inoltre, come sottolinea Mackie (1980), è essenziale adottare un approccio che inglobi le norme culturali, poiché favorisce relazioni più efficaci, e considerare che le preferenze emotive hanno importanti implicazioni pragmatiche: la motivazione a confrontarsi e collaborare, sperimentando emozioni positive, porta gli individui a sperimentare un maggior successo nell'interazione con l'altro. Molto importante è esplorare l'orientamento agli obiettivi del team, in quanto influenza l'autoregolazione dei membri del team e l'approccio di gestione dei conflitti.

Per quanto riguarda l'ambito educativo, numerose ricerche, come gli esperimenti di Monteil (1991), hanno dimostrato l'influsso della società e dei suoi regolamenti negli individui, utilizzando concetti come conflitto sociocognitivo e marcatura sociale. Altri autori, come Skumios (2009) e Almasi (1995) hanno validato il conflitto sociocognitivo come strategia di insegnamento. Weinstein e colleghi (1985), infatti, attraverso i suoi esperimenti ha dimostrato che bambini che lavorano in una condizione di interazione, rispetto alle condizioni di osservazione e di lavoro individuale, riportano punteggi di cambiamento cognitivo nettamente superiori. Inoltre l'apprendimento sociale ed emotivo è un elemento critico del successo scolastico e della vita, in quanto favorisce lo sviluppo della regolazione delle emozioni, della consapevolezza sociale, della risoluzione dei conflitti e di processi decisionali responsabili. Un'altra linea di ricerca, condotta da Benvenuti e colleghi (2017), studia l'efficacia dei robot come partner di apprendimento dei bambini, attraverso il conflitto sociocognitivo. Inoltre Lonchamp (2009) propone che, attraverso un sistema CSCL (computer supportive collaborative learning), insegnanti e

ricercatori possano personalizzare la situazione di apprendimento, mentre Leonov e colleghi (2017) hanno dimostrato l'efficacia di una formazione degli studenti nelle abilità di mediazione durante il processo di apprendimento.

Il conflitto sociocognitivo favorisce lo sviluppo cognitivo dei bambini. Anche i bambini con bisogni speciali mostrano un maggiore sviluppo cognitivo attraverso conflitti interindividuali (Lister et al., 1990). Tuttavia, Kurki e colleghi (2017) sottolineano l'importanza del coinvolgimento esterno in situazioni conflittuali al fine di sostenere i bambini nell'apprendimento, nella risoluzione costruttiva di conflitti e nell'adattare le capacità di autoregolazione in base alle specifiche situazioni. Ovviamente è essenziale considerare l'impatto che le abilità linguistiche, il temperamento, l'adattamento comportamentale e il background familiare e la qualità della loro interazione con un amico intimo hanno sulla gestione e regolazione delle interazioni sociali e i conflitti (Dunn, 1999). Molti esperimenti utilizzano compiti di conservazione e di prospettiva spaziale. Come evidenziato da diversi studiosi (Doise et al., 1991; Giroto, 1987), un concetto fondamentale, collegato al conflitto, è quello di marcatura sociale, ovvero la corrispondenza che può esistere, da un lato, tra i regolamenti sociali che strutturano le interazioni di persone effettivamente o simbolicamente presenti in una determinata situazione e, dall'altro, i regolamenti cognitivi che strutturano le attività su oggetti rilevanti nella situazione. Altri studi invece sostengono che l'interazione tra pari può facilitare l'acquisizione di concetti di base a causa dell'errata osservanza da parte dei bambini della correzione e non a causa del conflitto sociocognitivo (Russell, 2006).

La decisione di analizzare criticamente e sistematicamente l'ambito dei conflitti intergruppo è giustificata dai molteplici risultati, frutto della ricerca teorica ed empirica, offerti dagli studiosi che si sono dedicati all'analisi di questo fenomeno, e dalla ricchezza di teorie, ambiti di applicazione e di studio che esso racchiude al suo interno. I conflitti intergruppo sono conflitti sociocognitivi che sorgono tra gruppi diversi quando gli individui presentano opinioni o idee divergenti in merito alla stessa questione o oggetto; la regolazione del conflitto è un elemento essenziale in quanto può condurre a un esito costruttivo o distruttivo del conflitto. Butera e colleghi (2019) sottolineano come i potenziali progressi vadano attribuiti al conflitto stesso e non semplicemente all'interazione. La regolazione epistemica del conflitto produce effetti costruttivi, mentre la regolazione relazionale del conflitto produce effetti distruttivi e presenta due forme: la

regolazione competitiva del conflitto e la regolazione protettiva del conflitto. Un altro fattore determinante, come argomenta Cuppen (2012), è la diversità, elemento chiave per l'apprendimento nel dialogo con gli stakeholders; ciò determina che un dialogo tra gruppi implichi l'articolazione di prospettive diverse e il confronto basato su queste prospettive. Secondo Cuppen esistono tre questioni importanti quando si parla di conflitti costruttivi tra gruppi: l'apprendimento trae beneficio più dal conflitto autentico che da quello artificiale; in secondo luogo, il conflitto migliora l'apprendimento solo quando è cognitivo e non quando è affettivo; infine il conflitto deve essere gestibile, senza perciò sopraffare i partecipanti. Lo studio di Druyan e Levi (1996) evidenzia come stili cognitivi differenti implicano differenze individuali percettive, cognitive e sociali, che si ripercuotono sulle scelte occupazionali, relazionali e educative. Numerosi studi si concentrano sulla comprensione delle emozioni e della loro regolazione, e del loro impatto sui conflitti etnici, intrattabili e complessi. A questo proposito, Landry e colleghi (2021) hanno dimostrato che la disumanizzazione ha svolto un ruolo cruciale nella miriade di atrocità umane e che è predetta significativamente dall'"essenzialismo psicologico" (Medin e Ortonia, 1989), il quale implica credenze automatiche, che emergono nei bambini fin da piccoli. I conflitti intrattabili durano per almeno una generazione e sono percepiti dai membri della società come irrisolvibili, sono alimentati da intense emozioni negative come paura, odio, disperazione e disprezzo; queste emozioni sono vissute individualmente, ma si basano sull'identificazione di gruppo ed emergono attraverso il discorso pubblico, i mass media, i prodotti culturali (ad esempio arte, letteratura, ecc.) e le cerimonie nazionali. La valutazione dell'evento da parte degli individui è determinata dalla specifica emozione intergruppo suscitata dall'evento collegato al conflitto. Inoltre, è importante considerare la pluripotenzialità di alcune emozioni, cioè emozioni apparentemente negative come rabbia e paura possono anche essere costruttive nel contesto di conflitti e negoziazioni. Anche nel caso dei conflitti intrattabili è determinante la regolazione delle emozioni, nelle sue diverse forme: la regolazione diretta delle emozioni si concentra direttamente sul cambiamento delle convinzioni e degli atteggiamenti delle persone nei confronti dell'outgroup; tuttavia, per quanto abbia successo, l'uso della regolazione diretta delle emozioni pone sfide nella sua applicazione al di fuori del laboratorio, perciò è stata proposta una regolazione indiretta delle emozioni, il cui scopo è creare interventi mirati alle emozioni discrete intergruppo.

L'odio è una delle emozioni più influenti nel corso dei conflitti intergruppi, spesso reazione a un atto considerato ingiusto e deliberato; riflette la convinzione di caratteristiche stabili nell'outgroup e nell'incapacità di questo di cambiare positivamente; mentre il senso di colpa basato sul gruppo porta alla motivazione a riparare il danno causato compensando l'outgroup oppure porgendo delle scuse; infine la speranza costituisce un'emozione positiva radicata nella visione di un obiettivo volto al futuro e si associa ad atteggiamenti conciliatori come il perdono e il sostegno all'aiuto umanitario. Halperin (2014) ha introdotto un nuovo approccio allo studio delle emozioni e della loro regolazione nei conflitti politici, basato sulla valutazione del modo in cui le emozioni discrete agiscono nei processi di risoluzione dei conflitti: tali emozioni, insieme agli obiettivi emotivi e le conseguenti tendenze di risposta, determineranno le risposte politiche e comportamentali all'evento. Halperin e colleghi (2013) hanno realizzato una ricerca in cui hanno manipolato la rivalutazione cognitiva attraverso due studi relativi al conflitto israeliano-palestinese; dai risultati è emerso che i partecipanti assegnati alla condizione di rivalutazione hanno provato meno rabbia nei confronti dei palestinesi, che la rivalutazione non ha avuto effetto su altre emozioni negative e che, rispetto ai partecipanti nella condizione di controllo, i partecipanti nella condizione di rivalutazione hanno espresso un maggiore sostegno alle politiche conciliative e meno supporto per politiche aggressive. La competizione politica e il conflitto politico riflettono dimensioni quali etnia, razza, religione, nazionalità, ideologia, interessi materiali. Per quanto riguarda le origini di tali dimensioni, un dibattito ha contrapposto un approccio primordialista a uno costruttivista: il primo sottolinea come le persone siano biologicamente programmate per classificarsi in determinati modi, mentre il secondo sottolinea la malleabilità e le caratteristiche socialmente costruite dell'identificazione. La gestione del conflitto implica strategie per affrontare il conflitto, mentre esso si verifica (ad esempio le scelte su come rispondere alla violenza e come trattare i civili) e la risoluzione dei conflitti implica il raggiungimento di un accordo negoziato, per promuovere la pace, che spesso non viene raggiunto. Lo studio di Retzinger e Scheff (2000) esplora il ruolo delle emozioni e dell'alienazione nei conflitti prolungati, il cui fulcro è la mancanza di conoscenza dell'altro (si nascondono all'altro le proprie autentiche emozioni); secondo gli autori, in un conflitto apparentemente intrattabile si possono fare progressi grazie a un mediatore abbastanza esperto che aiuti le parti ad esplorare sia le questioni materiali che quelle

emotive e relazionali del conflitto. Quindi l'intrattabilità nei conflitti è frutto dell'alienazione e del rifiuto delle emozioni. Edelstein e Rosen (2015) ipotizzano la possibilità di ridurre le emozioni negative e di aumentare l'empatia attraverso il paradigma della "compliance indotta", in una situazione di conflitto intrattabile: attraverso essa l'individuo sperimenta atteggiamenti più positivi verso l'outgroup con lo scopo di ridurre l'intensità del conflitto e inoltre riduce l'intensità della dissonanza cognitiva attraverso un cambiamento di atteggiamento. Tuttavia, i partecipanti, dopo aver eseguito il compito di compliance indotta, hanno sperimentato risultati opposti rispetto a quelli attesi. Van Den Berg e colleghi (2014) si sono occupati dei conflitti intergruppo inerenti le organizzazioni; in questo caso, il conflitto si riferisce a disaccordi o incompatibilità percepita tra i gruppi. Gli autori hanno indicato il ruolo critico della regolazione delle emozioni, come componente dell'intelligenza emotiva, come predittore della trasformazione dei conflitti e moderatore dell'effetto del conflitto di processo sul conflitto di relazione. La ricerca di Weinberger e colleghi è innovativa in quanto quasi nessuna ricerca CSCL mette a confronto culture simili (in questo caso tedeschi e finlandesi) riguardo alle dimensioni culturali ma che differiscono per quanto concerne comportamenti e stili di conflitto: si evidenzia che le differenze tra le culture possono non influenzare la somiglianza del contenuto degli argomenti della discussione, ma possono influenzare la costruzione del consenso orientata al conflitto e la costruzione del consenso orientata all'integrazione.

Per quanto concerne il conflitto in generale, numerose linee di ricerche si sono sviluppate nel tempo. Una scia di studi deriva dal contesto di implementazione della tecnologia (IT) nei paesi in via di sviluppo, in cui il conflitto tra le parti interessate può creare un ambiente di implementazione disfunzionale e quindi portare al fallimento del progetto (Sanford et al., 2008): gli autori mostrano che i frames tecnologici fungono da "lenti cognitive" attraverso cui gli stakeholders chiave in un progetto di implementazione IT interpretano la realtà e, di conseguenza, condizionano anche le loro risposte e comportamenti relativi ai processi e ai risultati di implementazione.

All'interno dell'ambito dell'immigrazione è possibile individuare due linee di studi che si riferiscono rispettivamente all'"etnografia della comunicazione" e alla regolazione del conflitto che scaturisce dal pregiudizio razziale (Bartholow e Henry, 2010). Quest'ultimo deriva dalla forza di associazioni implicite tra tratti stereotipati e categorie razziali,

attraverso l'interazione tra aspetti cognitivi e affettivi. Inoltre si deve sempre tener presente il principio della "contestualizzazione", ovvero l'apprendimento nel contesto (Britton e Austin, 2020).

Per studiare l'ambito familiare/di coppia, Donegani e colleghi (2018) hanno analizzato il legame tra affetto (positivo e negativo) e regolazione del conflitto, evidenziando che le persone che riportano punteggi elevati di affetto positivo non hanno bisogno di alti livelli di strategie di regolazione per superare il conflitto, mentre lo scopo degli individui che riportano punteggi alti di affetto negativo, durante un conflitto, è soddisfare i propri bisogni e adottare uno stile aggressivo nell'approccio al conflitto. L'attaccamento infantile costituisce la base delle strategie di regolazione delle emozioni per l'intera vita, infatti, come mostrato da Girme e colleghi (2021), i bambini stabili e sicuri manifestano una forma di regolazione equilibrata del conflitto in età adulta, invece i bambini instabili e insicuri mostrano un uso maggiore delle strategie di ipo e iperregolazione in situazioni di conflitto e maggiore insicurezza nell'amicizia. Per quanto riguarda il conflitto coniugale, il disimpegno e la perseverazione cognitiva avversiva determinano una minore risoluzione dei conflitti e anche poca reattività da parte dei genitori verso i figli e un'attività familiare poco positiva; l'impegno invece determina risultati opposti (Low et al., 2018). Anche la soppressione delle emozioni e l'esternalizzazione dell'aggressività generano una soddisfazione relazionale inferiore e, in generale, i tratti di personalità predispongono ad utilizzare una determinata strategia di regolazione delle emozioni (Vater et al., 2015).

Le ricerche nell'ambito della salute mentale e del conflitto sociocognitivo si sono interessate principalmente a due disturbi: disturbo borderline della personalità (BDP, Haliczer et al., 2020) e disturbo dello spettro autistico (Schreier e Beste, 2019). Il primo si caratterizza per difficoltà interpersonali e di regolazione delle emozioni. I soggetti con tratti BPD più marcati mostrano un maggior uso di strategie disadattive di regolazione delle emozioni; d'altra parte, il legame temporale tra il conflitto interpersonale e l'utilizzo disadattivo di strategie di regolazione delle emozioni il giorno successivo è più debole in soggetti con caratteristiche BPD più marcate. Gli individui con disturbo dello spettro autistico si caratterizzano per deficit di controllo cognitivo, difficoltà socioemotive, difficoltà ad adattarsi in modo flessibile agli eventi non prevedibili, aspettative molto rigide rispetto a situazioni imminenti, indipendentemente dalla probabilità oggettiva di

un cambiamento della situazione, e tutto ciò ha un ruolo determinante nel controllo proattivo dei conflitti.

Le organizzazioni aziendali rappresentano un contesto molto complesso caratterizzato da numerose variabili (politiche, cognitive, sociali, relazionali) e da conflitti spesso deleteri se non gestiti opportunamente. Lo studio di Tanveer (2017) ha indagato la relazione tra gli stili di leadership e i conflitti relazionali, attraverso la regolazione delle emozioni e diversi stili di gestione dei conflitti, sottolineando l'importanza di formare i leader a superare i conflitti interpersonali nel luogo di lavoro. Inoltre la distrazione costituisce una valida strategia di regolazione delle emozioni poichè modera le influenze del conflitto di relazione sull'esaurimento emotivo di gruppo (Esbati e Korunka, 2020). In generale la regolazione delle emozioni è considerata un fattore atto a ridurre lo stress percepito e i conflitti interpersonali, e quindi a generare prestazioni più elevate (Mulki, 2014).

Dall'analisi dei vari ambiti di applicazione del conflitto sociocognitivo emerge che i settori maggiormente approfonditi dalla ricerca sono l'ambito educativo e l'ambito dello sviluppo cognitivo. Altri ambiti potrebbero essere esaminati, ad esempio: per quanto riguarda la dimensione della salute mentale, sarebbe utile indagare il legame tra i diversi disturbi (del comportamento, della personalità, ecc.) e i conflitti sociocognitivi, al fine di poter comprendere maggiormente il legame tra i vari tipi di disturbi e difficoltà (ad esempio disturbo borderline, ritardo mentale, ADHD, ecc.) e la natura, l'impatto e la gestione dei conflitti sociocognitivi; anche l'ambito dell'immigrazione potrebbero essere studiato attraverso la lente del conflitto sociocognitivo, indagando la relazione tra conflitto inter e intrapersonale vissuto da coloro che si allontanano dalla propria cultura, dai propri punti di riferimento, dai propri affetti, dalla propria lingua per poi immergersi e fare i conti con un mondo nuovo, fatto di costumi, tradizioni, lingua, valori spesso completamente diversi da quelli di origine; infine, si potrebbero avviare degli studi per approfondire come i conflitti genitori-figli si ripercuotono su questi ultimi da un punto di vista sia cognitivo che sociale, a breve e a lungo termine. Inoltre, dato che una parte degli studi analizzati nella presente revisione non offrono una definizione del concetto di conflitto sociocognitivo o ne presentano una superficiale, future ricerche dovrebbero includere una chiara e precisa definizione di conflitto sociocognitivo, al fine di cogliere le sfumature e gli elementi principali considerati rispetto a uno specifico ambito di indagine, teorico o empirico. Infine, la maggior parte degli studi si concentra

principalmente su due fasce di età: infanzia (45%) e prima età adulta (40%) a cui seguono: preadolescenza (15%), seconda età adulta e adolescenza (0%); per cui, quasi tutti gli articoli si focalizzano sulla fascia di età che va da 0 a 11 anni e su quella che va da 18 a 40 anni, mentre gli intervalli che comprendono età da 14 a 18 anni e da 40 a 65 anni non sono considerati e studiati. Quindi, nuove linee di ricerca dovrebbero studiare in maniera più approfondita il conflitto nel periodo della preadolescenza, dell'adolescenza e della seconda età adulta, così che la letteratura esistente sul conflitto sociocognitivo possa offrire un quadro completo e integrativo di tale fenomeno lungo l'intero ciclo di vita; ciò permette di analizzare le caratteristiche e le implicazioni concrete del conflitto in ogni fase della vita, in modo da inquadrare con precisione le conseguenze e le strategie di gestione e risoluzione dei conflitti rispetto ad ogni fascia di età.

La letteratura selezionata sul conflitto sociocognitivo è molto interessante da esaminare, approfondire, indagare, grazie ai suoi molteplici ambiti di applicazione e processi coinvolti. Infatti il conflitto sociocognitivo spazia tra diversi settori, da quello educativo ai conflitti intergruppo, ecc. Inoltre, coinvolge diverse e numerose variabili, come: le origini, la natura e le caratteristiche intrinseche del conflitto nelle sue varie sfumature; il suo impatto sull'individuo in funzione del contesto (familiare, educativo, inter e intragruppo, ecc.), delle componenti affettive e cognitive coinvolte, dell'età; la gestione del conflitto; la risoluzione del conflitto attraverso diverse e specifiche alternative e possibilità. Diversificati sono anche i processi e variabili sottostanti coinvolti all'interno della dimensione del conflitto sociocognitivo: l'aspetto motivazionale, le componenti sociali e cognitive che entrano in gioco, il principio della contestualizzazione, le tipologie di regolazione delle emozioni (diretta, come la rivalutazione cognitiva, indiretta, epistemica, competitiva, ecc.), gli obiettivi che guidano l'agire (ad esempio, obiettivi alla performance, di attività, di processo), le associazioni implicite che accomunano tutti gli individui, il contesto familiare e relazionale. I vari studiosi, analizzando diverse e specifiche domande di ricerca e facendo riferimento a differenti corpi teorici (teoria egemone, costruttivismo, cognitivismo, sistemico-relazionale) e autori (Doise, Mugny, Piaget, Perret-Clermont, ecc.), offrono molteplici risultati, sia teorici che empirici, e spunti di riflessione che permettono di conoscere e comprendere il fenomeno del conflitto sociocognitivo in maniera completa e integrata, di considerare altre prospettive e approcci, e di vagliare nuove ipotesi di ricerca.

Per concludere, la scelta di esaminare sistematicamente il conflitto sociocognitivo è dovuta al fatto che esso costituisce un'esperienza che, in modi e contesti diversi, accomuna tutti, in quanto ogni individuo lo sperimenta ogni giorno della sua vita con sé stesso e con gli altri. Può essere costruttivo o distruttivo e la chiave per determinare la sua direzione consiste nella regolazione delle emozioni sottostanti e dei suoi obiettivi. Costituisce una risorsa fondamentale, poiché descrive il processo di apprendimento, aiuta a comprendere lo sviluppo cognitivo, permette a una "mente" di affrontare un'altra "mente" e di mettere in discussione il proprio equilibrio nel rapporto con sé stessi e con gli altri al fine di raggiungere un nuovo e costruttivo equilibrio.

Riferimenti bibliografici

1. Almasi J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351. URL: <http://www.jstor.org/stable/747620>
2. Bartholow B. D., e Henry E. A. (2010). Response conflict and affective responses in the control and expression of race bias. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 871-888.
3. Baumeister A. E. E., Engelmann T., e Hesse F. W. (2017). One task, divergent solutions: high- versus low-status sources and social comparison guide adaptation in a computer-supported socio-cognitive conflict task. *Education Tech Research Dev*, 65,237–253. DOI: 10.1007/s11423-016-9466-1.
4. Bearison D.J., Sol Magzamen S. e Filardo E. K. (1986). Socio-Cognitive Conflict and Cognitive Growth in Young Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 51-72. URL: <http://www.jstor.org/stable/23086242>.
5. Bell N., Grossen M., e Perret-Clermont A. N. (1985). Sociocognitive conflict and intellectual growth. *New Directions for Child Development*, 29, 41-54.
6. Benvenuti M., Piobbico G., e Mazzoni E. (2017). Robots and socio-cognitive conflict enhance wayfinding in children. *Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine*, 15, 33-38.
7. Bijstra J., Van G. P., e Jackson S. (1989). Conservation and the appearance-reality distinction: What do children really know and what do they answer? *British Journal of Developmental Psychology*, 7(1), 43-53.
8. Britton E. R., e Austin T. Y. (2020). 'Keeping words in context': Language policy and social identification in an immigrant job training program. *Journal of Language, Identity, and Education*, 14. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1833728>.
9. Buchs C. e Butera F. (2001). Complementarity of information and quality of relationship in cooperative learning. *Social Psychology of Education*, 4, 335–357.
10. Buchs C., Butera F., Mugny G. e Darnon C. (2004). Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes. *Theory into Practice*, 43, 23-30. URL: <http://www.jstor.org/stable/3701561>.

11. Buchs C., Butera F. e Mugny G. (2004). Resource Interdependence, Student Interactions and Performance in Cooperative Learning. *Educational Psychology*, 24. DOI: 10.1080/0144341042000211661
12. Buchs C. e Butera F. (2004). Sociocognitive conflict and the role of student interaction in learning. *New Review of social Psychology*, 3 (1-2), 80-87.
13. Buchs C., Pulfrey C., Gabarrot F., e Butera F. (2010). Competitive conflict regulation and informational dependence in peer learning. *European Journal of Social Psychology*, 40(3), 418-435. DOI: 10.1002/ejsp.631.
14. Butera F. (2019). Sociocognitive conflict regulation: How to make sense of diverging ideas. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 145-151. DOI: <https://doi.org/10.1177/096372141881398>.
15. Butera F., Batruch A., Autin F., Mugny G., Quiamzade A., e Pulfrey C. (2020). Teaching as Social Influence: Empowering Teachers to Become Agents of Social Change. *Social Issues and Policy Review*, 0, 1-33. DOI: 10.1111/sipr.12072.
16. Calkins S. D., Gill K. L., Johnson M. C., e Smith C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8(3), 310-334.
17. Calvert S. (1993). Sociocognitive conflict, social marking and the development of understanding of conservation in children with moderate learning difficulties. *Early Child Development and Care*, 95, 49-62. DOI: 10.1080/0300443930950105.
18. Cannella G. S. (1992). Gender composition and conflict in dyadic sociocognitive interaction: Effects on spatial learning in young children. *Journal of Experimental Education*, 61(1), 29-41. DOI: 10.1080/00220973.1992.9943847.
19. Cuppen E. (2011). Diversity and constructive conflict in stakeholder dialogue: considerations for design and methods. *Policy Sci*, 45, 23-46. DOI: 10.1007/s11077-011-9141-7.
20. Curşeu P. L., Boroş S., e Oerlemans L. A. G. (2012). Task and relationship conflict in short-term and long-term groups: The critical role of emotion regulation. *International Journal of Conflict Management*, 23(1), 97-107. DOI 10.1108/IJCMA-05-2012-0038.
21. Daniele R. J., e Gordon R. M. (1996). Interpersonal conflict in group therapy: An object relations perspective. *Group*, 20(4), 303-311. DOI: 0362-4021/96/1200-0303.

22. Darnon C., Muller D., Schragger, S. M., Pannuzzo N., e Butera F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 766-776. DOI: 10.1037/0022-0663.98.4.766.
23. Darnon C., Butera F., Harackiewicz J. M. (2007). Achievement Goals in Social Interactions: Learning with Mastery vs. Performance Goals. *Motiv Emot*, 31, 61–70. DOI: 10.1007/s11031-006-9049-2. DOI 10.1007/s11031-006-9049-2.
24. Darnon C., Doll S., e Butera F. (2007). Dealing with a disagreeing partner: Relational and epistemic conflict elaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 227-242.
25. Darnon C., e Butera F. (2007). Learning or succeeding? Conflict regulation with mastery or performance goals. *Swiss Journal of Psychology*, 66(3), 145-152. DOI: 10.1024/1421-0185.66.3.145.
26. Doise W. (1989). Constructivism in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 19(5), 389-400. DOI: 0046-2772/89/050389.
27. Doise W., e Hanselmann C. (1991). Conflict and social marking in the acquisition of operational thinking. *Learning and Instruction*, 1(2), 119-127. DOI: 0!959475291.
28. Donegani C., e Séguin D. G. (2018). Exploring affect and regulation as predictors of conflict in late childhood and early adolescence. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1354-1367. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1261320>.
29. Druyan S., e Levin I. (1996). The differential contribution of field-dependent and field-independent cognitive styles to sociocognitive transaction in promoting scientific reasoning. *International Journal of Behavioral Development*, 19(4), 831-850.
30. Dunn J., e Cutting A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201-219.
31. Edelstein R., e Rosen Y. (2015). The effect of the induced compliance paradigm on emotions during inter-group conflict. *Peace and Conflict Studies*, 22(2), 111-136. DOI: 10.46743/1082-7307/2015.1283.
32. Esbati Z., e Korunka C. (2020). What moderates the relation between intragroup conflict, emotional exhaustion, and work engagement? *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), ArtID: 5. DOI: <https://doi.org/10.16993/sjwop.91>.

33. Foster C. (2012). Creationism as a Misconception: Socio-cognitive conflict in the teaching of evolution. *International Journal of Science Education*, 34, 2171–2180. DOI:10.1080/09500693.2012.692102.
34. Gilly M., e Roux J. P. (1988). Social marking in ordering tasks: Effects and action mechanisms. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 251-266. DOI: 0046-2772/88/030251.
35. Girme Y. U., Jones R. E., Fleck C., Simpson J. A., e Overall N. C. (2021). Infants' attachment insecurity predicts attachment-relevant emotion regulation strategies in adulthood. *Emotion*, 21(2), 260-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000721>.
36. Giroto V. (1987). Social marking, socio-cognitive conflict and cognitive development. *European Journal of Social Psychology*, 17(2), 171-186. DOI: 0046-2772/87/020171.
37. Golbeck S. L. (1998). Peer collaboration and children's representation of the horizontal surface of liquid. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(4), 571-592.
38. Griffith J. A., Connelly S, e Thiel C. E. (2014). Emotion regulation and intragroup conflict: When more distracted minds prevail. *International Journal of Conflict Management*, 25(2), 148-170. DOI 10.1108/IJCMA-04-2012-0036.
39. Haliczzer L. A., Woods S. E., e Dixon-Gordon K. L. (2021). Emotion regulation difficulties and interpersonal conflict in borderline personality disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 12(4), 347-353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/per0000436>.
40. Hall R. I. (1999). A study of policy formation in complex organizations: Emulating group decision-making with a simple artificial intelligence and a system model of corporate operations. *Journal of Business Research*, 45(2), 157-171.
41. Halperin E., e Gross J. J. (2011). Emotion regulation in violent conflict: Reappraisal, hope, and support for humanitarian aid to the opponent in wartime. *Cognition and Emotion*, 25(7), 1228-1236. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2010.536081>.
42. Halperin E., Porat R., Tamir M., e Gross, J. J. (2013). Can emotion regulation change political attitudes in intractable conflicts? From the laboratory to the field. *Psychological Science*, 24(1),106-111. DOI: 10.1177/0956797612452572.

43. Halperin E. (2014). Emotion, emotion regulation, and conflict resolution. *Emotion Review*, 6(1), 68-76. DOI: 10.1177/1754073913491844.
44. Halperin E., Cohen-Chen S., e Goldenberg A. (2014). Indirect emotion regulation in intractable conflicts: A new approach to conflict resolution. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 1-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10463283.2014.923155>.
45. Halperin E., e Tagar M. R. (2017). Emotions in conflicts: Understanding emotional processes sheds light on the nature and potential resolution of intractable conflicts. *Current Opinion in Psychology*, 17, 94-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsy.2017.06.017>.
46. Hayek A. S., Toma C., Guidotti S., Oberlé D., e Butera F. (2016). Grades degrade group coordination: deteriorated interactions and performance in a cooperative motor task. *Eurp J Psychol Educ*. DOI 10.1007/s10212-016-0286-9.
47. Herrenkohl T. I., Jones T. M., Lea C. H. III, e Malorni A. (2020). Leading with data: Using an impact-driven research consortium model for the advancement of social emotional learning in schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(2), 283-287. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000435>.
48. Huang J. C. (2010). Unbundling task conflict and relationship conflict: The moderating role of team goal orientation and conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 21(3), 334-355. DOI: 10.1108/10444061011063207.
49. Iancu M. (2014). Socio-cognitive conflict in learning Biology-challenge, solving and Roles. *Social and Behavioral Sciences* 127, 68 – 72. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.214.
50. Jiang J. Y., Zhang X., e Tjosvold D. (2013). Emotion regulation as a boundary condition of the relationship between team conflict and performance: A multi-level examination. *Journal of Organizational Behavior*, 34(5), 714-734. DOI: 10.1002/job.1834.
51. Jones I. (2002). Social relationships, peer collaboration, and children's oral language. *Educational Psychology*, 22(1), 63-73. DOI: 10.1080/01443410120101242.
52. Knapp R. (2010). Collective (team) learning process models: A conceptual review. *Human Resource Development Review*, 9(3), 285-299. DOI: 10.1177/1534484310371449.

53. Kumpulainen K., Salovaara H., e Mutanen M. (2001). The nature of students' sociocognitive activity in handling and processing multimedia-based science material in a small group learning task. *Instructional Science*, 29(6), 481-515.
54. Kurki K., Järvenoja H., Järvelä S., e Mykkänen A. (2017). Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 50-62. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.002>.
55. Landry A. P., Ihm E., Protzko J., e Schooler J. W. (2021). Essentially subhuman: Psychological essentialism facilitates dehumanization. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pac0000587>.
56. Lee Y. K. E Roseth C. J. (2022). A 2 × 2 model of sociocognitive conflict regulation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 99. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2021.104269>.
57. Leonov N. I., e Glavatskikh M. M. (2017). Changing the image of a conflict situation while training school students in mediation skills. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(2), 165-178. DOI: 10.11621/pir.2017.0211.
58. Levin I., e Druyan S. (1993). When sociocognitive transaction among peers fails: The case of misconceptions in science. *Child Development*, 64(5), 1571-1591. DOI: 0009-3920/93/6405-0008.
59. Levine J. M. (2018). Socially-shared cognition and consensus in small groups. *Current Opinion in Psychology*, 23, 52-56.
60. Lister C., McCormack J., Wilson D., e Leach C. (1990). Sociocognitive conflict and the development of concepts in children with learning difficulties. *Early Child Development and Care*, 61, 107-118. DOI: 10.1080/0300443900610113.
61. Lister C., Leach C., e Wheeler L. (1993). Developing quantity concepts in children with special needs. *Early Child Development and Care*, 95, 125-141. DOI: 10.1080/0300443930950109.
62. Lonchamp J. (2009). A three-level analysis of collaborative learning in dual-interaction spaces. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 289-317. DOI: 10.1007/s11412-009-9068-6.

63. Low R. S. T., Overall N. C., Cross E. J., e Henderson A. M. E. (2019). Emotion regulation, conflict resolution, and spillover on subsequent family functioning. *Emotion*, 19(7), 1162-1182. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000519>.
64. Lucić L. (2016). Developmental affordances of war-torn landscapes: Growing up in Sarajevo under siege. *Human Development*, 59(2-3), 81-106. DOI: 10.1159/000448228.
65. Mackie D. (1980). A cross-cultural study of intra-individual and interindividual conflicts of centrations. *European Journal of Social Psychology*, 10(3), 313-318. DOI: 0046-2772/80/0310-0313.
66. Monteil J. M. (1991) .Social regulation and individual cognitive function: Effects of individuation on cognitive performance. *European Journal of Social Psychology*, 21(3), 225-237. DOI: 0046-2772/91/030225.
67. Monteil J. M. e Huguet P. (1993). The Influence of Social Comparison Situations on Individual Task Performance: Experimental Illustrations. *International Journal of Psychology*, 28:5, 627-643. DOI: 10.1080/00207599308246948.
68. Monteil J. M., e Huguet P. (1993). The social context of human learning: Some prospects for the study of socio-cognitive regulations. *European Journal of Psychology of Education*, 8(4), 423-435.
69. Mugny G., e Doise W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192. DOI: 0046 2772/78/0208.
70. Mulki J. P, Jaramillo F., Goad E. A., e Pesquera M. R. (2015). Regulation of emotions, interpersonal conflict, and job performance for salespeople. *Journal of Business Research*, 68(3), 623-630. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2014.08.009>.
71. Murphey T. (1989). Sociocognitive conflict: Confused? Don't worry, you may be learningp. *Etc.*, 46(4), 312-315.
72. Myyry, L. & Helkama, K. (2007). Socio-cognitive conflict, emotions and complexity of thought in real-life morality. *Scandinavian Journal of Psychology* , 48, 247–259. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2007.00579.x.
73. Oberhauser L., Neubauer A. B., e Kessler E.-M. (2017). Conflict avoidance in old age: The role of anticipated loneliness. *GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, 30(2), 61-70. DOI: 10.1024/1662-9647/a000168.

74. Peterson C. C., e Peterson J. L. (1990). Sociocognitive conflict and spatial perspective-taking in deaf children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11(3), 267-281.
75. Posthuma R. A. (2012). Conflict management and emotions. *International Journal of Conflict Management*, 23(1), 4-5. DOI 10.1108/10444061211210797.
76. Quiamzade A., e Mugny G. (2001). Social influence dynamics in aptitude tasks. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 4(3-4), 311-334.
77. Retzinger S., e Scheff T. (2000). Emotion, alienation and narratives: Resolving intractable conflict. *Mediation Quarterly*, 18(1), 71-85.
78. Roseth C. J., Lee Y., e Saltarelli W. A. (2019). Reconsidering jigsaw social psychology: Longitudinal effects on social interdependence, sociocognitive conflict regulation, motivation, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 149-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000257>.
79. Roy A. W., e Howe C. J. (1990). Effects of cognitive conflict, socio-cognitive conflict and imitation on children's socio-legal thinking. *European Journal of Social Psychology*, 20, 241-252. DOI: 0046-2772/90/030241.
80. Runger D., Schwager S., e Frensch P. A. (2010). Across-task conflict regulation: A replication failure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 36(1), 136-146. DOI: 10.1037/a0017172.
81. Russell J. (1981). Why 'socio-cognitive conflict' may be impossible: The status of egocentric errors in the dyadic performance of a spatial task. *Educational Psychology*, 1(2), 159-169. DOI: 10.1080/0144341810010205.
82. Sacco K. e Bucciarelli M. (2008). The role of cognitive and socio-cognitive conflict in learning to reason. *Mind & Society*, 7,1–19. DOI: 10.1007/s11299-007-0029-3.
83. Sanford C., e Bhattacharjee A. (2008). IT implementation in a developing country municipality: A sociocognitive analysis. *International Journal of Technology and Human Interaction (IJTHI)*, 4(3), 68-93. URL-<http://www.igi-global.com>.
84. Schnaubert L., e Bodemer D. (2019). Providing different types of group awareness information to guide collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14(1), 7-51. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9293-y>.

85. Schnaubert L., Krukowski S., e Bodemer D. (2021). Assumptions and confidence of others: The impact of socio-cognitive information on metacognitive self-regulation. *Metacognition and Learning*, 30. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9293-y>.
86. Schneider S., Beege M., Nebel S., Schnaubert L., e Rey G. D. (2022). The Cognitive-Affective-Social Theory of Learning in digital Environments (CASTLE). *Educational Psychology Review*, 34, 1–38. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09626-5>.
87. Schreiter M. L., e Beste C. (2020). Inflexible adjustment of expectations affects cognitive-emotional conflict control in adolescents with autism spectrum disorder. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 130, 231-245. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.06.002>.
88. Skoumios M. (2009). The effect of sociocognitive conflict on students' dialogic argumentation about floating and sinking. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(4), 381-399.
89. Slomkowski C. L., e Dunn J. (1992). Arguments and relationships within the family: Differences in young children's disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 28(5), 919-924.
90. Sommet N., Darnon C., Mugny G., Quiazade A., Pulfrey C., Dompnier B., e Butera F. (2014). Performance goals in conflictual social interactions: Towards the distinction between two modes of relational conflict regulation. *British Journal of Social Psychology*, 53(1), 134-153. DOI:10.1111/bjso.12015.
91. Sommet N., Darnon C., e Butera F. (2015). To confirm or to conform? Performance goals as a regulator of conflict with more-competent others. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 580-598. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0037240>.
92. Stein A. A., e Harel-Shalev A. (2017). Ancestral and instrumental in the politics of ethnic and religious conflict. *Ethnic and Racial Studies*, 40(12), 1981-2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1312012>.
93. Streit C., Carlo G., Ispa J. M., e Palermo F. (2020). Direct and indirect relations between family conflict and youth's later behavioral outcomes. *Social Development*, 3. DOI: 10.1111/sode.12483.
94. Taal M. e Oppenheimer L. (1989). Socio-cognitive conflict and peer interaction: Development of compensation. *European Journal of Social Psychology*, 19, 77-83. DOI: 0046-27721 8910 10077.

95. Tamir M., e Ford B. Q. (2012). When feeling bad is expected to be good: Emotion regulation and outcome expectancies in social conflicts. *Emotion*, 12(4), 807-816. DOI: 10.1037/a0024443.
96. Tanveer Y., Jiayin Q., Akram U., e Tariq A. (2018). Antecedents of frontline manager handling relationship conflicts. *International Journal of Conflict Management*, 29(1), 2-23. DOI 10.1108/IJCMA-03-2017-0021.
97. Tudge J. (1989). When collaboration leads to regression: some negative consequences of socio-cognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, 19, 123-138. DOI: 0046-2772/89/020123.
98. Van den Berg W., Curşeu P. L., e Meeus M. T. H. (2014). Emotion regulation and conflict transformation in multi-team systems. *International Journal of Conflict Management*, 25(2), 171-188. DOI: 10.1108/IJCMA-05-2012-0038.
99. Vandeplass-Holper C. (1996). Intraindividual and interindividual cognitive conflict, related variables and relations with cognitive development. *Swiss Journal of Psychology*, 55(2-3), 161-175.
100. Vater A., e Schröder-Abé M. (2015). Explaining the Link Between Personality and Relationship Satisfaction: Emotion Regulation and Interpersonal Behaviour in Conflict Discussions. *European Journal of Personality*, 29, 201–215. DOI: 10.1002/per.1993.
101. Weber L. (2017). A sociocognitive view of repeated interfirm exchanges: How the coevolution of trust and learning impacts subsequent contracts. *Organization Science*, 28(4), 744-759.
102. Weinberger A., Marttunen M., Laurinen L., e Stegmann K. (2013). Inducing socio-cognitive conflict in Finnish and German groups of online learners by CSCL script. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8(3), 333-349.
103. Weinstein B. D., e Bearison D. J. (1985). Social interaction, social observation, and cognitive development in young children. *European Journal of Social Psychology*, 15(3), 333-343. DOI: 0046-2772/85/030333.
104. Winsor R. D, Manolis C., Kaufmann P. J., Kashyap V. (2012). Manifest conflict and conflict aftermath in franchise systems: A 10-year examination. *Journal of Small Business Management*, 50(4), Oct, 621-651.

Ringraziamenti

A Roberta, perché sei sempre stata un essenziale punto di riferimento umano e professionale nella mia vita, colei che mi ha ridato, in ogni momento di bisogno, fiducia e lucidità. Mi hai aiutato ad andare avanti, offrendomi, con empatica onestà e sincero affetto, nuove prospettive e nuova aria per vivere.

A Elenuccia, perché mai ho immaginato amica e sorella migliore di te. Nonostante la distanza che ci ha separato, sei sempre riuscita a farmi sentire la tua dolce e fedele presenza, mi hai fatto capire che non sono mai stata sola e mi hai donato la possibilità di credere ancora negli altri.

A Maria e Nino, perché, con il vostro amore sincero e la vostra spiritualità mi avete offerto le vostre cure, che mi hanno protetto e cullato. Con rispettoso silenzio e parole di conforto mi avete sempre amato e sostenuto come due genitori fanno col proprio figlio.

Al mio Vincenzo, perché mi sei sempre stato accanto con tutto l'amore di cui sei capace, hai sempre creduto in me permettendomi di avere fiducia in me stessa, ti sei preso cura di me con tenacia e dolcezza, regalandomi in ogni momento due braccia che mi hanno avvolto e protetto.

Ai miei genitori, perché, in questo atroce e doloroso momento di sofferenza, mi avete sempre sostenuto ciecamente e aiutato con ogni vostra possibilità. Mi avete donato fiducia, amore e pazienza infiniti. Siete le persone più importanti della mia vita, coloro che mi conoscono più di ogni altro e coloro a cui riserverò amore eterno.