

# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di Laurea Magistrale in  
PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DELL'EDUCAZIONE

Tesi di Laurea Magistrale

**COOPERAZIONE IN ETÀ SCOLARE:  
IL RUOLO DELLA FAMIGLIA E DELLA CLASSE**

**COOPERATION IN SCHOOL AGE:  
THE ROLE OF FAMILY AND CLASSROOM**

***Relatrice:***

**Prof.ssa Sara Scrimin**

***Correlatrice:***

**Dott.ssa Libera Ylenia Mastromatteo**

***Laureanda:*** Chiara Pierozzi

***Matricola:*** 2013880

Anno accademico 2021/2022



*“Per le donne che non mollano:  
siate sempre maledettamente difficili.”*



## INDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUZIONE .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>CAPITOLO 1 – IL CONTESTO FAMILIARE.....</b>                        | <b>5</b>  |
| 1.1 La famiglia in una prospettiva ecologica.....                     | 5         |
| 1.2 Il supporto familiare.....  | 7         |
| 1.3 Gli effetti del supporto familiare sul benessere del bambino..... | 10        |
| 1.4 La presenza dei fratelli.....                                     | 11        |
| <b>CAPITOLO 2 – IL CONTESTO CLASSE.....</b>                           | <b>15</b> |
| 2.1 La scuola come ambiente di socializzazione.....                   | 15        |
| 2.2 Il clima scolastico.....  | 17        |
| 2.3 Gli effetti del clima scolastico sul benessere del bambino.....   | 20        |
| 2.4 Amicizia e relazioni tra pari.....                                | 21        |
| <b>CAPITOLO 3 – I COMPORTAMENTI PROSOCIALI E COOPERATIVI.....</b>     | <b>25</b> |
| 3.1 Il comportamento prosociale.....                                  | 25        |
| 3.2 La cooperazione.....  | 28        |
| 3.3 Lo sviluppo del comportamento prosociale.....                     | 29        |
| 3.4 Cooperazione e contesto familiare.....                            | 31        |
| 3.5 Cooperazione e contesto classe.....                               | 33        |
| <b>CAPITOLO 4 – IL METODO.....</b>                                    | <b>37</b> |
| 4.1 Presentazione del progetto.....                                   | 37        |
| 4.2 La ricerca.....   | 40        |
| 4.2.1 Obiettivo.....  | 41        |
| 4.2.2 Domande di ricerca.....   | 41        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.3 I partecipanti.....   | 44        |
| 4.4 La procedura.....   | 44        |
| 4.5 Gli strumenti.....  | 48        |
| 4.5.1 La cooperazione.....  | 48        |
| 4.5.2 Il supporto familiare.....  | 50        |
| 4.5.3 Il clima di classe.....   | 51        |
| 4.6 Analisi dei dati.....   | 52        |
| <b>CAPITOLO 5 – I RISULTATI.....</b>  | <b>53</b> |
| 5.1 Comportamenti cooperativi e supporto familiare.....                               | 53        |
| 5.2 Comportamenti cooperativi e clima di classe.....                                  | 56        |
| 5.3 Comportamenti cooperativi e ambiente: il ruolo della famiglia e della classe..... | 58        |
| <b>CAPITOLO 6 – DISCUSSIONE.....</b>  | <b>61</b> |
| 6.1 Relazione tra comportamenti cooperativi e supporto familiare.....                 | 61        |
| 6.2 Relazione tra comportamenti cooperativi e clima di classe.....                    | 62        |
| 6.3 Relazione tra comportamenti cooperativi, contesto familiare e clima di classe...  | 63        |
| 6.4 Limiti della ricerca.....   | 65        |
| 6.5 Proposte future.....  | 67        |
| 6.6 Implicazioni operative.....   | 70        |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>  | <b>73</b> |

## INTRODUZIONE

*“To help, without asking whom.”*

Henry Dunant

Il presente lavoro di tesi nasce dalla mia esperienza di tirocinio svolto all'interno del team *“Isola della Calma”* del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova e parte di un più ampio progetto che prende il nome di *“Illuminiamo la scuola”* (vedi paragrafo 4.1). Lo scopo del team è quello di migliorare il benessere dei bambini, delle famiglie e della comunità promuovendo interventi nelle scuole basati sulla più recente ricerca. Nello specifico il tirocinio si è svolto presso l'Istituto *“Giovanni XXIII”*, una scuola primaria situata in un quartiere che presenta numerose difficoltà tra cui disagio socioeconomico, povertà educativa e scarsa integrazione sociale causata dall'alto tasso di famiglie straniere. I bambini coinvolti nel progetto si trovano quindi ad affrontare quotidianamente numerosi eventi stressanti, che possono costituire potenziali fattori di rischio per lo sviluppo. Con l'obiettivo di fornire ulteriori strategie e strumenti alle già numerose skills possedute dai bambini coinvolti, sono stati svolti laboratori di psicoeducazione dedicati al riconoscimento e alla regolazione delle proprie emozioni; interventi volti ad implementare un clima di classe positivo e un doposcuola dedicato ai bambini in situazioni di particolare fragilità. Questa esperienza di tirocinio mi ha fatto comprendere come l'attuale realtà scolastica italiana, di fatto sempre più multiculturale, faccia in realtà molta fatica a considerare la differenza non come ostacolo, ma come un punto di forza da valorizzare. Risulta quindi indispensabile e prezioso uno sforzo per far diventare la scuola un luogo privilegiato in

cui imparare la bellezza della diversità e dell'unicità, un ambiente sicuro in cui fare conoscenza ed esperienza delle proprie emozioni e un contesto in cui è possibile imparare a relazionarsi con l'altro e a stare bene insieme. Sono proprio questi gli obiettivi che hanno guidato la ricerca descritta nel mio elaborato: sensibilizzare i bambini, le famiglie e la scuola sull'importanza della creazione di ambienti collaborativi e cooperativi, in cui le relazioni sociali possano essere utilizzate come fattore di protezione e sostegno contro le difficoltà quotidiane. La cooperazione è parte delle condotte prosociali e viene descritta come il lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni e condivisi, anche quando comportarsi in modo egoistico potrebbe apportare benefici individuali migliori (Melis & Semmann, 2010). La nostra specie, definita "ultrasociale" (Gowdy & Krall, 2016), coopera molto più delle altre, infatti i comportamenti cooperativi si sviluppano già a partire dai primi anni di vita, affinandosi durante le varie fasi dello sviluppo, per questo l'età evolutiva risulta essere un periodo particolarmente rilevante per la loro promozione. La cooperazione, e nello specifico la sua presenza nei diversi contesti di crescita, può influenzare positivamente la qualità della vita e il benessere del bambino, incrementandone il senso di autoefficacia e di autostima e la capacità di affrontare in modo positivo difficoltà e stress (Eisenberg, 2006). Proprio per questo motivo, adottando una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979) che fa da cornice all'intero elaborato, ho deciso di indagare e comprendere la relazione tra la messa in atto di comportamenti cooperativi e prosociali in età scolare e i contesti di crescita del bambino. Nello specifico l'obiettivo della presente ricerca è analizzare se il supporto percepito nei due microsistemi, quali scuola e famiglia, sia in grado di influenzare i comportamenti cooperativi messi in atto in età scolare.



Il mio elaborato di tesi è articolato in sei capitoli: i primi tre presentano i concetti teorici da me considerati a partire dalla recente letteratura, mentre gli ultimi capitoli sono dedicati alla ricerca, alle analisi statistiche e alla discussione dei risultati ottenuti.

Il primo capitolo si concentra sul contesto familiare, analizzando nello specifico il concetto di supporto genitoriale e gli effetti che questo ha sul benessere del bambino. È presente inoltre un paragrafo sulla presenza di fratelli e/o sorelle nel nucleo familiare e sull'impatto che la relazione con i fratelli ha sullo sviluppo della cooperazione nel bambino.

Il secondo capitolo analizza il contesto scolastico, in particolare il clima di classe. Il focus è sulla relazione tra alunno e insegnante e sul supporto tra pari, con riferimento al costrutto di amicizia. Anche in questo caso è presente una parte dedicata agli effetti che il clima scolastico ha sul benessere infantile.

Il terzo capitolo è dedicato ai comportamenti prosociali e in particolare alla cooperazione, presentando definizioni e teorie. Il focus è sulla messa in atto di comportamenti cooperativi da parte di bambini in età scolare. In seguito, tali comportamenti vengono analizzati in relazione al contesto familiare, in particolare al supporto genitoriale e al numero di fratelli, e al contesto scolastico, nello specifico al clima di classe e al numero di amici.

Il quarto capitolo presenta la ricerca e comprende la descrizione del progetto, gli obiettivi, le domande di ricerca, i partecipanti, la procedura sperimentale e gli strumenti utilizzati.

Il quinto capitolo contiene le analisi statistiche dei dati raccolti e i relativi risultati emersi.

Il sesto e ultimo capitolo è dedicato alla discussione dei risultati alla luce delle domande di ricerca, delle ipotesi iniziali e della letteratura di riferimento. Il capitolo si conclude con un'analisi dei limiti della ricerca e delle possibili proposte e implicazioni future.



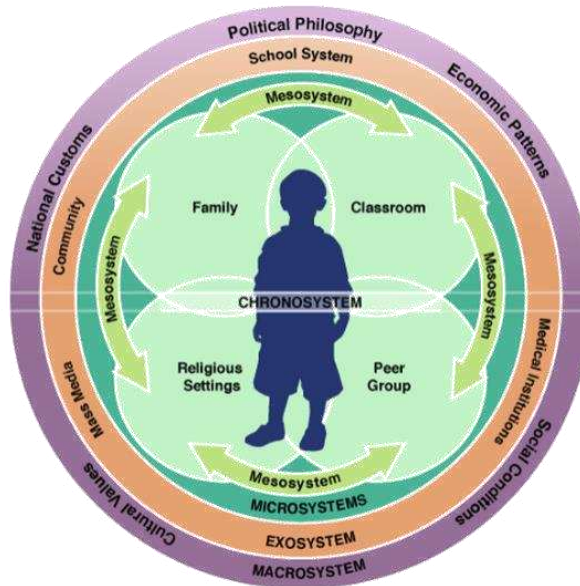
## CAPITOLO 1

### IL CONTESTO FAMILIARE

#### 1.1 La famiglia in una prospettiva ecologica

Nel 1948 l'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute come un completo stato di benessere fisico, mentale e sociale e non soltanto come assenza di malattia o di infermità. La salute acquisisce quindi un carattere multidimensionale, permettendo il passaggio da un modello di salute biomedico, ad uno definito biopsicosociale: *bio* da biologico, che esprime i determinati genetici e biologici della salute; *psico* da psicologico, che riconosce l'influenza che la dimensione psicologica e quella emozionale esercitano sulla salute; *sociale* che riconosce l'influenza esercitata sulla salute da sistemi quali la famiglia, la comunità e la cultura (Cattelino, 2012). La cornice teorica di questo nuovo approccio è quella ecologico-sistemica sviluppata da Bronfenbrenner (1979): lo sviluppo infantile deve essere inteso come un complesso sistema di relazioni influenzato dai diversi livelli che compongono l'ambiente in cui il bambino è inserito. Come rappresentato in Figura 1 il bambino è al centro del sistema e al livello più interno si trovano i microsistemi: si tratta di contesti in cui il bambino è coinvolto in modo diretto, come la famiglia e la scuola. Questi sono messi in relazione tra loro dai mesosistemi, di cui fanno parte ad esempio gli scambi tra scuola e famiglia. Troviamo poi gli esosistemi, che coinvolgono il bambino in modo indiretto, come ad esempio il contesto lavorativo dei genitori. Infine, al livello più esterno, abbiamo il macrosistema che comprende l'insieme dei sistemi sociali, culturali ed ideologici del contesto, ovvero norme, valori, leggi, economia. Nel 1986 Bronfenbrenner inserisce un ulteriore sistema, il cronosistema, per tenere conto dei fattori storico-sociali che caratterizzano una determinata epoca.

### Bronfenbrenner's Ecological Model of Child Development



**Figura 1.** Modello ecologico di Bronfenbrenner: la figura mostra il bambino inserito all'interno dei diversi sistemi che costituiscono il proprio ambiente di sviluppo: microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema e cronosistema. Immagine digitale, <http://psiche.altervista.org>.

Ciascun sistema può rappresentare un fattore di rischio o un fattore di protezione per lo sviluppo del bambino (Masten, 2015). Uno dei primi sistemi connessi al benessere del bambino è quindi quello della famiglia e del supporto che essa può fornirgli durante il proprio percorso di sviluppo. La famiglia è un microsistema in evoluzione, che garantisce benessere ai suoi componenti grazie all'accesso alle proprie risorse di adattamento attivo. Essa rappresenta la prima rete sociale in cui l'individuo si inserisce e le esperienze di tutta una vita in essa lasciano un'impronta sulla personalità, sulla visione del mondo e sul comportamento. Axia (2004) parla di *caring niche*: la famiglia è una nicchia evolutiva in cui il bambino cresce e si sviluppa, intesa come un insieme di cure e di pratiche di allevamento messe in atto dai caregivers. Diversi studi hanno dimostrato che il benessere psicologico ha origine proprio dal benessere familiare e dalla qualità delle pratiche genitoriali: la presenza di una famiglia solida e premurosa costituisce un importante fattore di protezione per lo sviluppo e il benessere del bambino (van Harmelen *et al.*,

2016); al contrario le avversità familiari hanno un impatto negativo sul suo benessere fisico ed emotivo (Scrimin *et al.*, 2018).

## **1.2 Il supporto familiare**

Una famiglia è funzionale quando risponde ai bisogni di sicurezza e crescita (emotivi, cognitivi e sociali) dei figli e fornisce a questi ultimi le competenze necessarie per inserirsi nella società. Tra gli aspetti caratterizzanti le relazioni familiari, quelli ritenuti maggiormente importanti sono: il sostegno genitoriale, cioè la percezione del bambino di poter contare sull'aiuto dei propri genitori; la comunicazione e l'apertura al dialogo tra genitori e figli; il controllo genitoriale, cioè la capacità e la possibilità dei genitori di conoscere e controllare ciò che i figli fanno dentro e fuori le mura domestiche, attraverso il monitoraggio, la supervisione e la disciplina. L'equilibrio tra queste variabili del funzionamento familiare risulta particolarmente protettivo rispetto alla manifestazione di diverse forme di disagio (Cattelino & Bonino, 1999). Il sostegno genitoriale è una sorta di concetto "ombrello" sotto il quale rientrano diversi aspetti: il calore affettivo, l'accettazione, la comprensione, l'interesse, l'incoraggiamento dei genitori nei confronti dei figli. Questo si associa anche alla disponibilità dei genitori all'ascolto e all'apertura al dialogo: la possibilità di discutere apertamente con i propri genitori consente al bambino di sentirsi amato e di sviluppare un'immagine di sé più positiva. Il sostegno affettivo e la disponibilità al dialogo non implicano l'assenza di conflitti, tuttavia quando questi si verificano in un clima positivo, possono costituire un'esperienza di apprendimento poiché promuovono le capacità di ascolto, argomentazione, riflessione e negoziazione (Cattelino, 2012).

Ritroviamo questi aspetti anche nella stessa definizione di funzione genitoriale: si tratta di una funzione complessa che implica la capacità di comprendere i bisogni dell'altro, di proteggerlo e di accudirlo, riconoscendone la soggettività in molteplici situazioni che richiedono l'attivazione di competenze di cura al livello fisico e affettivo-relazionale (Vizziello, 2003). Nello specifico Roggman e colleghi (2008) hanno evidenziato quattro componenti chiave inclusi nel concetto di genitorialità: l'effettività, la responsività, l'incoraggiamento e l'insegnamento. L'affettività comprende tutti quei comportamenti genitoriali caratterizzati da affetto fisico (abbracciare, baciare, coccolare il bambino) e da affetto emotivo (parlare al bambino in modo gentile, avere di esso una considerazione positiva). La responsività riguarda la capacità del genitore di adattarsi a segnali, sentimenti, interessi e azioni del bambino, comprendendone i bisogni e rispondendovi in modo adeguato. L'incoraggiamento è costituito da tutti quei comportamenti che i genitori mettono in atto per sostenere capacità e sforzi del bambino, per incentivare l'esplorazione e gli atteggiamenti del bambino verso l'apprendimento, tra cui la motivazione, la curiosità e il senso di efficacia. Infine, l'insegnamento implica interazioni tra genitore e bambino che siano per quest'ultimo stimolanti: esse dovrebbero basarsi su gioco e comunicazione condivisi, sul trasferimento di conoscenze ad un livello appropriato per il bambino e su attività interessanti che stimolino il bambino ad esplorare il mondo che lo circonda.

Il tempo trascorso con i genitori durante l'infanzia gioca dunque un ruolo centrale nello sviluppo del bambino (Belsky, 2001). Tuttavia, nella società contemporanea il tempo di tutti i giorni è diventato estremamente veloce e frenetico, soprattutto per quei genitori che hanno un impiego a tempo pieno, andando ad impattare sulle relazioni sociali, in particolare quelle con i figli (Christensen, 2002). Diversi studi hanno effettivamente dimostrato che genitori lavoratori trascorrono meno tempo con i propri figli rispetto a

genitori non lavoratori (Bianchi *et al.*, 2006; Fox *et al.*, 2013; Sayer *et al.*, 2004), tuttavia questo non causa necessariamente degli outcomes negativi o peggiori nei bambini: alla nozione di “*quantity of time*”, cioè la quantità di tempo trascorsa insieme, è stata affiancata quella di “*quality of time*”, che indica invece un tempo di qualità trascorso con i propri figli svolgendo determinate attività, che risulta maggiormente associata al benessere del bambino e al supporto familiare percepito (Hsin & Felfe, 2014). In particolare, si tratta di attività educative e strutturate, che offrono al bambino alti livelli di coinvolgimento attivo e di scambio verbale con i genitori come leggere, fare i compiti, raccontare storie, svolgere attività all’aperto o giocare insieme (Bernal *et al.*, 2011).

A questo proposito un’importante riflessione riguarda la relazione tra il supporto familiare e il livello socioeconomico della famiglia: i bambini provenienti da famiglie in situazioni di povertà godono di un minore sostegno sociale; vengono più facilmente lasciati a cure inadeguate o non supervisionati; i genitori sono meno reattivi, più autoritari e meno coinvolti nelle attività scolastiche dei figli (Heinrich, 2014). Inoltre, i bambini di famiglie a basso reddito passano meno tempo svolgendo delle attività insieme ai genitori e più tempo davanti alla tv e hanno meno accesso a libri e computer (Evans, 2004). Si aggiunga che le deprivazioni derivanti dalle condizioni socioeconomiche delle famiglie vengono spesso rafforzate dal contesto in cui si vive: i quartieri dove vivono le famiglie e i bambini più poveri sono essi stessi per lo più poveri di risorse collettive, dai trasporti ai giardini dove giocare, agli spazi attrezzati per lo sport o altre attività. La ancora attuale emergenza Covid-19 non ha fatto che aggravare le condizioni di indigenza delle famiglie: in Italia a partire dal 2020 un minore su sette si trova in una situazione di povertà assoluta, ovvero quasi 1,4 milioni di bambini, spesso provenienti da famiglie numerose (Openpolis, 2022). È quindi fondamentale sottolineare che i genitori che investono tempo

e cura nello sviluppo cognitivo dei loro bambini, seppure in difficoltà economica, riescono a compensare gli svantaggi derivanti dalla loro condizione materiale (Saraceno, 2019).

### **1.3 Gli effetti del supporto familiare sul benessere del bambino**

Numerose ricerche hanno ampiamente dimostrato l'importanza del supporto genitoriale per il benessere del bambino in diversi aspetti dello sviluppo, a partire dal benessere fisico e mentale, allo sviluppo cerebrale e alla regolazione delle emozioni. Una relazione genitore-figlio caratterizzata da sicurezza, calore e affetti positivi permette al bambino di sentirsi supportato ed emotivamente "sicuro", libero cioè di poter esprimere le proprie emozioni senza timore. Questo è un prerequisito fondamentale per lo sviluppo della capacità di regolazione e gestione delle emozioni del bambino, abilità essenziale per il mantenimento di relazioni amicali e familiari, per il successo scolastico e per maggiori livelli di benessere emotivo e di salute mentale (Eisenberg & Morris, 2002). Il supporto dei genitori durante esperienze emotive negative, inoltre, permette al bambino l'apprendimento di strategie di coping per affrontare esperienze stressanti e si rivela dunque un fattore protettivo che aumenta la resilienza (Holahan & Moors, 1985). Una famiglia supportiva è anche alla base delle competenze sociali del bambino, particolarmente importanti per raggiungere e mantenere il successo sociale e accademico, nonché per la salute mentale e l'adattamento personale nell'infanzia, adolescenza e vita adulta. Karyn e colleghi (2015) parlano di *Facilitative Parenting*, intesa come una genitorialità che consente lo sviluppo delle competenze sociali del bambino e delle relazioni tra pari. Essa è caratterizzata da una relazione genitore-figlio accogliente e reattiva, che permette una adeguata indipendenza del bambino, una gestione efficace del



conflitto, coaching delle abilità sociali ed emotive e che offre al bambino opportunità di socializzare con i coetanei.

Per valutare gli effetti del supporto familiare sul benessere del bambino risulta fondamentale adottare un'ottica costruttivista che veda il bambino non come un essere passivo che subisce l'influenza dei diversi contesti in cui vive, ma come individuo con un ruolo attivo, che interagisce con gli ambienti sociali in cui è inserito, elaborando e costruendo il significato del mondo e delle proprie esperienze. Per questo motivo è necessario parlare di "benessere percepito": si tratta di un benessere soggettivo che si riferisce ad un'esperienza personale di benessere all'interno della propria vita e dei propri contesti di crescita (Dodge *et al.*, 2012). Infatti, quando si parla di supporto familiare non ci si riferisce solo alla valutazione oggettiva della capacità di sostegno da parte dei genitori, ma si valuta la percezione che il bambino stesso ha dei propri genitori come persone più o meno capaci e disponibili a offrire sostegno e calore (Jessor *et al.*, 1991).

#### **1.4 La presenza dei fratelli**

Le recenti indagini Istat su popolazione e famiglie mettono in evidenza come in Italia bambini e adolescenti vivano in famiglie con sempre meno fratelli, con una media di 1,29 figli per donna: il 24% dei minori di 18 anni non ha fratelli o sorelle e il 53% ha un solo fratello o sorella (Istat, 2020).

La presenza o meno di fratelli o sorelle modifica la struttura familiare del bambino, influenzando quindi uno dei principali microsistemi in cui è inserito. La relazione fraterna si presenta come una realtà complessa, in cui affetto e solidarietà reciproci convivono accanto a gelosie e conflitti, anche se in relazione a una serie di variabili sia individuali, come il genere e l'età, sia di coppia, quali l'ordine di nascita, la differenza di età e la

composizione di genere della diade fraterna (Dunn *et al.*, 1994). I compiti di sviluppo caratteristici della relazione fraterna riguardano gli ambiti dell'amicizia e dello scambio di sostegno emotivo: la reciprocità e la simmetria che contraddistinguono la relazione con fratelli e sorelle favoriscono lo sviluppo della sensibilità e della capacità di comprendere sé stessi e gli altri, influenzano la rappresentazione di sé in termini di autostima e fiducia nelle proprie capacità attraverso il meccanismo del confronto sociale e hanno una più generale influenza sullo sviluppo del sistema cognitivo e della personalità nel suo complesso (Lecce, 2003). Questa particolare relazione offre ai bambini un'opportunità unica di sviluppare la capacità di comprendere le emozioni e i punti di vista delle altre persone, imparare a gestire la rabbia e risolvere i conflitti; in effetti, i fratelli sono risultati socialmente più competenti e hanno relazioni con i pari più positive rispetto ai bambini che non hanno questa esperienza (Hetherington, 1988). Inoltre, bambini con uno o più fratelli presentano punteggi più alti nei compiti relativi alla teoria della mente o *ToM* (Preckel *et al.*, 2018), ovvero la capacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri e sulla base di questi assumere il proprio e altrui comportamento (McAlister & Peterson, 2007). La presenza di fratelli e/o sorelle è anche in grado di proteggere il bambino dagli effetti negativi di disordini e conflitti familiari: i fratelli più piccoli, ai quali i fratelli maggiori forniscono supporto emotivo durante le situazioni di conflitto interparentale intenso, mostrano minori segni di problemi comportamentali ed emotivi rispetto ai coetanei figli unici (Jenkins, 1992).

Hughes e colleghi (2017) hanno condotto uno studio per comprendere come i fratelli possano influenzare l'apprendimento e la messa in atto di comportamenti prosociali nel bambino, individuando una serie di fattori che caratterizzano proprio la relazione fraterna: condivisione, aiuto e conforto. I fratelli sono spesso i primi compagni di gioco del

bambino e attraverso il gioco reciproco imparano la collaborazione e la condivisione, ad esempio negoziando la divisione di giocattoli e di compiti e lavorando insieme per raggiungere gli obiettivi di gioco (Leach *et al.*, 2014). La condivisione è quindi un'importante abilità prosociale che sembra essere arricchita da relazioni positive con i fratelli attraverso la risoluzione dei conflitti, sia con che senza la mediazione genitoriale (Recchia *et al.*, 2013). A differenza delle relazioni tra pari, i fratelli in genere differiscono per età e quindi possiedono diverse capacità socio-cognitive: in questa situazione il fratello più grande è spesso propenso a condividere conoscenze con il fratello più piccolo, insegnando nuovi concetti cognitivi o abilità linguistiche, aiutandolo e fornendogli cura (Howe & Recchia, 2009). In ultima analisi vediamo come la nascita di un fratellino o una sorellina sia per il bambino un'occasione per diventare colui che fornisce, piuttosto che colui che riceve, conforto e cura, sviluppando la capacità di comprendere le emozioni e la prospettiva dell'altro e quindi accrescendo le proprie skills socio-cognitive. Possiamo dunque affermare che la presenza di fratelli non è necessaria né sufficiente per lo sviluppo prosociale del bambino, tuttavia l'intensità emotiva e la familiarità che caratterizzano le relazioni tra fratelli le rendono una preziosa arena per lo sviluppo dei bambini come esseri prosociali (Hughes *et al.*, 2017).

I fratelli costituiscono dunque un sottogruppo del più vasto gruppo familiare: esso può essere inteso come una sorta di gruppo di transizione dall'interno della famiglia verso l'esterno, in cui il fratello diventa una figura transizionale di particolare significato (Brunori, 2013). La relazione paritetica vissuta con un fratello può rappresentare quindi un prototipo delle relazioni tra pari che, come vedremo nel prossimo capitolo, costituiscono un ulteriore microsistema fondamentale per lo sviluppo e il benessere del bambino.



## CAPITOLO 2

### IL CONTESTO CLASSE

#### **2.1 La scuola come ambiente di socializzazione**

La scuola è, insieme alla famiglia, uno dei principali microsistemi in cui il bambino è inserito e si configura come la più importante istituzione sociale extrafamiliare: qui i bambini trascorrono una considerevole parte del loro tempo, affrontano compiti cognitivi impegnativi, mettono alla prova le proprie capacità, si confrontano con nuove conoscenze e nuove modalità relazionali (Palmonari, 2001). La scuola si configura inoltre come un contesto sociale rilevante, in cui è necessario trovare una collocazione, un ruolo e un'identità sia all'interno di un gruppo (la classe), sia nei rapporti con figure adulte significative ma non affettivamente coinvolte come i genitori (gli insegnanti). In tale contesto si possono verificare sia esperienze di successo, di valorizzazione e di affermazione sociale, sia di insuccesso, disconferma e frustrazione, con ripercussioni differenti sulla stima di sé e sul processo di ridefinizione della propria identità (Cattelino, 2012). In questi casi l'equilibrio emotivo-motivazionale del bambino può essere minacciato, andando a costituire una potenziale fonte di stress. In particolare, si parla di "disagio scolastico" quando si manifesta un insieme di comportamenti disfunzionali come scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti di rifiuto e disturbo, cattivo rapporto con i compagni e gli insegnanti, che non permette al bambino di vivere adeguatamente le attività che si svolgono in classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali (Mancini & Gabrielli, 1998). Al contrario la riuscita scolastica, così come la presenza di relazioni significative con gli insegnanti e i compagni di classe, influenza positivamente

l'immagine di sé e costituisce il contesto all'interno del quale creare le condizioni favorevoli all'apprendimento. Il successo formativo infatti non segnala soltanto l'acquisizione di capacità e competenze, ma è anche segno di un favorevole inserimento sociale (Cattelino, 2012).

La scuola, oltre a costituire il luogo in cui mettere alla prova le proprie capacità e sviluppare l'autoefficacia, è allo stesso tempo il principale ambiente di socializzazione al di fuori della famiglia, in cui si stabiliscono relazioni significative sia con i compagni che con gli insegnanti. Questi ultimi svolgono un importante ruolo educativo: possono potenziare tanto le capacità cognitive dei loro alunni quanto quelle personali e socio-relazionali, favorendo l'accrescimento della loro autoefficacia, la capacità di utilizzare strategie di risoluzione dei problemi e l'osservanza di regole. Al contrario relazioni difficili e poco soddisfacenti con gli insegnanti tendono a favorire negli studenti sentimenti di ansia e timore di fallimenti scolastici, scarso interesse per le discipline e per l'esperienza scolastica in generale (Roeser *et al.*, 1996). In particolare, i giudizi dell'insegnante, sia quelli resi espliciti nelle valutazioni, sia soprattutto quelli impliciti nell'atteggiamento che assume nei confronti degli allievi, hanno forti effetti su questi ultimi. Il suo giudizio, come quello della famiglia, ha un notevole peso, tanto che, quando assume connotazioni negative o etichettanti, rischia di frustare il bisogno di valorizzazione del bambino, contribuendo alla nascita di sentimenti di rassegnazione (Vermigli *et al.*, 2002). Come vedremo nei prossimi paragrafi, una buona relazione con i propri insegnanti non è fondamentale solo per la percezione di un clima di classe positivo e accogliente, ma è altrettanto importante per le relazioni tra coetanei: la teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1982) presuppone che i bambini utilizzino le relazioni con adulti significativi per organizzare le proprie esperienze; di conseguenza se si sentono

emotivamente sicuri con l'insegnante possono usare tale relazione come base sicura per esplorare la classe, sviluppare competenze sociali e instaurare relazioni positive con i compagni (Howes, 2001).

## **2.2 Il clima scolastico**

In generale quando vogliamo analizzare la qualità e le caratteristiche della vita all'interno di un istituto scolastico e/o di una singola classe parliamo di "clima scolastico": esso comprende la qualità delle relazioni, quali regole vigono, come viene gestita la disciplina, come vengono prese le decisioni, quanta importanza viene data alle opinioni delle singole persone, quanto ci si sente sicuri, il grado di giustizia presente, gli obiettivi e i valori dell'istituto, le politiche adottate, le pratiche didattiche e organizzative di uno specifico istituto o una determinata classe (Gini, 2014). Nello specifico il clima scolastico comprende tre dimensioni (Loukas, 2007): quella fisica che include l'aspetto dell'edificio scolastico e delle sue aule, il rapporto tra il numero di studenti e di insegnanti in classe, le risorse disponibili, il comfort e la sicurezza percepiti; la dimensione accademica che riguarda la qualità dell'istruzione, le aspettative degli insegnanti sul rendimento degli alunni, il monitoraggio dei loro progressi e la comunicazione dei risultati a studenti e genitori; infine la dimensione sociale costituita dalla qualità delle relazioni interpersonali tra studenti, alunni e personale scolastico, il trattamento equo degli studenti da parte degli insegnanti, il grado di competizione e confronto tra studenti, il grado in cui alunni, insegnanti e personale scolastico partecipano e contribuiscono ai processi decisionali che riguardano la scuola.

Il clima scolastico influisce su numerose variabili individuali e collettive e influenza lo sviluppo e il benessere degli studenti, il loro comportamento e gli atteggiamenti verso

compagni e insegnanti (Gini, 2014). Un aspetto particolarmente interessante del clima scolastico è il concetto di “atmosfera morale”: essa è costituita dall’insieme dei valori e delle norme, formali ed informali, che regolano le relazioni interpersonali all’interno dell’ambiente scolastico e il grado di condivisione di tali valori e norme da parte di studenti e adulti. Numerosi studi hanno confermato che maggiore è la percezione positiva all’interno della scuola, cioè un clima che non approva i comportamenti devianti ma, al contrario, stimola la costruzione di relazioni positive fondate sulla cooperazione, minore è la probabilità che gli studenti mettano in atto comportamenti negativi (Host *et al.*, 1998; Kuperminc *et al.*, 1997).

La qualità delle interazioni sociali ed emotive nell’ambiente della classe, in particolare quella della relazione tra alunni e insegnanti, da vita a quello che viene definito “clima emotivo” (CEC: *Classroom Emotional Climate*; Alonso-Tapia & Nieto, 2018), un costrutto complesso e multidimensionale che comprende diversi aspetti. Secondo Evans e colleghi (2009) esso è caratterizzato da almeno tre componenti: la componente didattica, che si riferisce principalmente ad aspetti pedagogici e al curriculum scolastico; la gestione della classe, che comprendere le strategie per mantenere l’ordine; la componente emotiva, che costituisce la parte più importante del costrutto ed è relativa alle interazioni affettive all’interno della classe, sia tra alunni e insegnanti che tra compagni di classe. Hamre e Pianta (2007) distinguono tre diversi livelli di CEC negli ambienti scolastici e i rispettivi esiti sulla relazione insegnante-studente:

- Un contesto classe caratterizzato da un alto livello di CEC, in cui gli insegnanti sono sensibili alle esigenze degli studenti e tengono conto delle loro prospettive, si astengono dall’usare durezza e sarcasmo come metodi educativi, sono consapevoli dell’emotività dei loro studenti e dei loro bisogni didattici, scelgono



attività appropriate all'età che incoraggino sia l'auto-espressione che il soddisfacimento dei loro interessi. Questo contesto permette l'instaurarsi di relazioni positive, premurose, educative tra insegnanti e alunni, caratterizzate da conforto, divertimento, rispetto e interesse, in cui gli studenti sono incoraggiati all'aiuto reciproco.

- Un contesto classe caratterizzato da un clima emotivo negativo, in cui insegnanti e studenti hanno una scarsa connessione emotiva, gli alunni deludono in modo frequente le aspettative dei docenti nel raggiungimento degli obiettivi formativi, mancano di rispetto, scherniscono e si aggrediscono fisicamente.
- Un contesto classe con un clima emotivo neutrale, ovvero caratterizzato da atteggiamenti incoerenti in cui l'insegnante a volte può essere moderatamente disponibile, rispettoso e consapevole delle emozioni degli studenti, mentre altre volte potrebbe essere eccessivamente controllante o svalutante. In questi contesti i bambini possono agire in modo cooperativo, condividendo e aiutandosi a vicenda, ma potrebbero anche non riuscire ad interagire con l'insegnante a causa della natura ambivalente dei suoi atteggiamenti.

L'attenzione verso il clima scolastico ha riscontrato, negli ultimi anni, un notevole aumento nell'ambito della psicologia scolastica: tale interesse può essere spiegato soprattutto dalla crescente consapevolezza circa l'importanza di variabili di tipo climatico nell'influenzare lo sviluppo e il benessere degli individui che vivono la scuola, i loro comportamenti e, non meno importante, il loro modo di apprendere e il successo nell'apprendimento (Gini, 2014).

### **2.3 Gli effetti del clima scolastico sul benessere del bambino**

Numerosi studi hanno analizzato l'impatto che il clima scolastico, in particolare quello di classe, può avere sulla salute mentale e fisica degli studenti. Il clima emotivo ha degli effetti importanti innanzitutto sui processi di apprendimento, in particolare influenza la motivazione allo studio, il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti alle attività scolastiche: fin dai primi anni di scuola, gli studenti che hanno un maggiore legame emotivo con i propri insegnanti si impegnano di più nelle attività di apprendimento, riscontrando anche successivamente migliori prestazioni scolastiche (Connel & Welborn, 1991).

Quando il bambino può contare su buone relazioni interpersonali con gli insegnanti, il proprio senso di autoefficacia ne risente positivamente: si tratta della convinzione di poter contare su sé stessi e di essere all'altezza delle sfide poste dalla scuola, in particolare l'autoefficacia scolastica si riferisce alla convinzione di riuscire nello studio delle diverse materie e di saper organizzare il proprio apprendimento (Cattelino, 2012). Essa è determinante nel promuovere il benessere, il successo e l'adattamento psicosociale degli alunni e nel contrastare il disagio e il disadattamento (Bandura, 2000). Inoltre, l'autoefficacia scolastica ha un'influenza su tutta la vita relazionale del bambino, agendo sulla promozione del comportamento prosociale e contrastando esiti depressivi o delinquenti (Gerbino & Piacello, 2006).

Quando gli alunni valutano positivamente il clima di classe e quando gli insegnanti sono percepiti come sensibili, i bambini di quella classe tendono ad ottenere maggiori risultati, non solo dal punto di vista didattico, ma anche da quello sociale (Daniels & Shumow, 2003; Ryan & Patrick, 2001). Il contesto sociale ed emotivo della classe in cui il bambino è inserito ha infatti un forte impatto sulle relazioni che si instaurano con i pari: le

connessioni sociali sono costruite e influenzate dal contesto in cui gli individui sono inseriti e ciò lo rende dunque un predittore particolarmente significativo di un funzionamento adattivo sul versante sociale (Howes, 2001). A dimostrazione di questo, studi evincono come un clima emotivo positivo in classe favorisca un comportamento prosociale tra pari: la competenza dei bambini nello sviluppo di relazioni sociali positive con i pari e la messa in atto di comportamenti prosociali sono influenzate positivamente da un clima di classe stimolante, che favorisca ed offra opportunità di interazione con i compagni (Howes & Phillipsen, 1998).

#### **2.4 Amicizia e relazioni tra pari**

La letteratura definisce l'amicizia come un rapporto diadico intimo e stabile, che deve essere riconosciuto da entrambe le parti: la reciprocità è quindi un elemento essenziale che distingue l'amicizia da altre relazioni di attrazione non reciproche (Berti & Bombi, 2013). Un secondo elemento è la volontarietà: l'amicizia non è né obbligatoria né prescritta. Infine, una terza caratteristica è la reciprocità di affetti, infatti l'interdipendenza delle due parti deriva principalmente da motivazioni socio-emotive piuttosto che strumentali (Rubin *et al.*, 2007).

I pari cominciano ad acquisire importanza a partire dai 6 anni di età, con l'ingresso alla scuola primaria, fino a diventare la principale fonte di intimità e supporto sociale durante l'adolescenza, superando in questo il ruolo dei genitori. Sono infatti l'entrata a scuola e gli anni successivi a segnare un marcato cambiamento nel contesto sociale: è principalmente a scuola, e durante le attività extracurricolari e sportive che spesso vi vengono affiancate, che i bambini sono chiamati a confrontarsi con diversi gruppi di pari e formano amicizie. Nello specifico viene chiesto loro di comprendere pensieri, emozioni,

intenzioni degli altri, considerare le conseguenze delle proprie azioni, prestare attenzione agli altri e comunicare in modo chiaro, esprimere in modo appropriato le proprie emozioni, regolare il proprio comportamento, agire positivamente e in modo altruistico, formulare giudizi che guidino l'azione sociale (Rubin *et al.*, 2007).

Selman (1990) propone un modello stadiale dello sviluppo dell'amicizia, richiamando le teorizzazioni piagetiane (Piaget, 1967): si tratta di quattro stadi di sviluppo caratterizzati da una progressiva capacità di coordinamento di diverse prospettive sociali, cioè la capacità del bambino di assumere il punto di vista dell'altro. Gli stadi sono i seguenti:

- Amicizia come vicinanza fisica. Si tratta dello stadio 0, tipico della fascia di età 3-5 anni, in cui l'amicizia è solo vicinanza e contatto fisico, compagnia e condivisione occasionale di giochi. Il bambino non differenzia sé stesso dall'altro, né la propria prospettiva e i propri sentimenti da quelli altrui. In questa fase il bambino presta attenzione principalmente agli attributi fisici del compagno e alle azioni che compie.
- Avere un amico significa ricevere aiuto. Lo stadio 1 è tipico della fascia di età 6-8 anni, in cui l'amico è colui che aiuta e che viene ritenuto capace di intuire bisogni e desideri. Si inizia ad avere una certa considerazione delle caratteristiche psicologiche dell'altro, cominciando a conoscerne gusti e preferenze.
- Dare e ricevere aiuto da un amico. Lo stadio 2 caratterizza i bambini tra i 9 e i 12 anni. Si ha reciprocità e coordinamento della relazione, anche se questa risulta ancora piuttosto fragile: se gli amici non sono pronti alla collaborazione avvengono molti conflitti che possono portare alla rottura dell'amicizia.
- Confidenza, fiducia e sostegno nell'amicizia. Lo stadio 3 si sviluppa approssimativamente dai 12 anni fino all'età adulta: l'amicizia diventa

equilibrata, caratterizzata cioè da intimità e fiducia reciproca da una parte e dall'individualità dall'altra. Si è pronti a creare un legame duraturo nel tempo, che abbia come base un terreno comune formato da stessi valori, interessi e credenze.

Riprendendo la prospettiva ecologica, le relazioni amicali si inseriscono all'interno dei microsistemi di cui il bambino fa parte e, man a mano che si ampliano le possibilità di interazioni all'esterno della famiglia, il bambino partecipa in modo diretto ad un maggior numero di microsistemi, di conseguenza le reti sociali diventano altamente complesse (Bronfenbrenner, 1979). Ogni microsistema fornisce opportunità per l'apprendimento sociale e può influenzare positivamente o negativamente lo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo del bambino: uno di questi è sicuramente il contesto scolastico e in particolare la classe. La classe presenta una peculiarità rilevante: a differenza del gruppo di amici frequentato nel tempo libero che è costituito sulla base di una scelta personale, la classe si basa spesso su un sorteggio casuale, per questo non è sufficiente condividere la maggior parte della giornata perché la classe diventi un gruppo di amici. Le relazioni tra compagni di classe si sviluppano e si stabiliscono in modo complesso e possono essere caratterizzate sia dall'aiuto reciproco, dal sostegno, dalla cooperazione, sia dalla sopraffazione e dall'aggressività (Cattelino *et al.*, 2006). L'esperienza amicale tra compagni di classe predice un buon adattamento al contesto scolastico, sia sul piano del rendimento che su quello della condotta: un gruppo classe improntato alla collaborazione e alla solidarietà aiuta i suoi membri a fronteggiare i compiti posti dalla scuola e a mantenere un atteggiamento fiducioso nelle proprie capacità (Berndt & Keefe, 1996).

Sono due le dimensioni dell'amicizia che risultano essere particolarmente importanti quando si valutano le reti amicali: il numero di amici e la qualità della relazione. La quantità di amici, e nello specifico la percezione di avere amici, è legata al supporto sociale percepito: si tratta della percezione individuale della misura in cui le persone nella propria rete sociale sono disponibili a fornire supporto, ed è fortemente associata al benessere psicologico del bambino (Bokhorst *et al.*, 2010). I bambini senza amici si sentono più soli: questa condizione di solitudine si forma quando sono presenti situazioni quali la scarsa accettazione da parte dei compagni e la non corrispondenza nel rapporto di amicizia (Molinari, 2007), che vanno a colpire seriamente il benessere del bambino, portando alla comparsa di sentimenti depressivi e vissuti di ansia, un minore benessere nel contesto scolastico e un minore rendimento (Waldrip *et al.*, 2008; Vitaro *et al.*, 2005). Tuttavia, avere degli amici non rappresenta di per sé un fattore di protezione: il benessere psicosociale è legato in primo luogo alla qualità dei legami, oltre che al loro numero. La qualità dell'amicizia include lo stare insieme, la soddisfazione per la relazione, il sostegno ricevuto, l'aiuto reciproco, l'intimità, la comunicazione, la sicurezza, la gestione del conflitto e l'intensità del legame affettivo (Berndt, 2002) ed è associata ad indici di adattamento psicologico: si hanno livelli maggiori di autostima; maggiore fiducia nelle proprie capacità di far fronte ai problemi; più elevata autoefficacia sociale, empatica e regolatoria; più alto livello di competenze interpersonali e maggiore prosocialità nei confronti dei coetanei (Osher *et al.*, 2020).

Saranno proprio i comportamenti prosociali, e in particolare la cooperazione, ad essere analizzati ed approfonditi nel prossimo capitolo, al fine di comprendere come questi siano influenzati e mediati dai due microsistemi presentati finora: la classe e la famiglia.

## CAPITOLO 3

### I COMPORAMENTI PROSOCIALI E COOPERATIVI

#### 3.1 Il comportamento prosociale

La prosocialità viene descritta come una tendenza comportamentale ricorrente o disposizione personale a fare del bene agli altri: per comportamento prosociale si intende infatti qualsiasi comportamento volontario diretto a beneficiare un'altra persona o un gruppo di persone, senza aspettarsi ricompense esterne estrinseche o materiali (Mussen & Eisenberg, 1985). L'enfasi sulla volontarietà è indispensabile perché sottolinea una delle caratteristiche fondamentali del comportamento prosociale, ossia l'intenzionalità, il carattere non fortuito e non accidentale del fare del bene. Fanno parte della prosocialità comportamenti di aiuto fisico e verbale, di sostegno, condivisione, cooperazione, solidarietà, generosità, valorizzazione positiva dell'altro (Bortone, 2007). La riflessione sulla prosocialità si intreccia spesso con quella sull'altruismo, tuttavia questi non sono sinonimi, ma fenomeni distinti, seppure correlati: mentre l'altruismo appartiene alla sfera dei sentimenti, motivi e valori che orientano la persona a desiderare il bene altrui anche a costo di sacrificare il prossimo, la prosocialità è una tendenza a far ricorso ad azioni che si contraddistinguono per gli effetti benefici che producono negli altri, appartenente alla sfera delle pratiche, delle abitudini e delle modalità abituali di interazione sociale. Il desiderio del bene altrui è un'altra cosa rispetto alla realizzazione del bene altrui: infatti i propositi altruistici non sempre riescono a tradursi in condotte prosociali efficaci (Bonino & Caprara, 2006).

Lo studio delle origini e della natura dei comportamenti prosociali è da sempre un tema di grande interesse per le scienze sociali, che hanno visto lo sviluppo di numerosi approcci e teorie. Gowdy e Krall (2016) definiscono la nostra specie “ultrasociale”, dimostrando che gli esseri umani cooperano più degli altri mammiferi, sia su piccola scala, come all’interno della famiglia, che su larga scala, come all’interno di popolazioni e nazioni. Le teorie evoluzionistiche, riconducibili al pensiero di Charles Darwin (1809-1882), hanno dimostrato la presenza di una componente genetica nel comportamento prosociale, ipotizzando che questo sia indispensabile per garantire la sopravvivenza dei membri della specie (Lorenz, 1978) e in particolare di coloro con cui condividiamo lo stesso patrimonio genetico, assicurando così la continuità e la propagazione delle proprie caratteristiche genetiche (Wilson, 1975). Tuttavia, la messa in atto o meno di azioni prosociali non può essere semplicisticamente ridotta alla presenza di un unico gene, e nemmeno spiegata unicamente attraverso l’analisi delle nostre capacità linguistiche e abilità cognitive, sebbene esse siano nettamente superiori rispetto a quelle animali, caratterizzando di fatto la nostra specie. Risulta invece necessario parlare di quello che gli studiosi Henrich e Muthukrishna (2020) definiscono “sistema a doppia eredità”: il comportamento sociale umano è fortemente influenzato dalla trasmissione sia genetica che culturale. La cultura, e in particolare le norme sociali, hanno infatti guidato l’evoluzione genetica dell’essere umano alterando la nostra psicologia, migliorando la nostra capacità di interiorizzare le norme e sopprimendo la nostra aggressività, a favore di comportamenti di aggregazione e di aiuto.

Alcune persone sono inclini a farsi carico del benessere altrui più di altre, spontaneamente e indipendentemente dalle circostanze e dai destinatari, a volte a prezzo di notevoli sacrifici e rischi personali. Le condotte prosociali presentano dunque una grande



variabilità individuale, che può essere spiegata dalla differenza di tratti, ovvero le diverse predisposizioni degli individui a rispondere in maniera coerente alle domande dell'ambiente a seconda delle differenti caratteristiche personali; di valori, ovvero credenze e principi generali che guidano le persone nelle proprie azioni; e di credenze di autoefficacia legate all'empatia, ovvero la fiducia nelle proprie capacità di essere sensibili e riuscire ad empatizzare con gli altri in condizioni di bisogno (Caprara, 2012). L'empatia è quella particolare risonanza con l'esperienza affettiva delle altre persone che permette di avvicinarsi ai loro stati d'animo sino a immedesimarsi con essi: la sensibilità empatica è una condizione necessaria per recepire le domande di aiuto e conforto di chi si trova in uno stato di bisogno o sofferenza e per mettere in atto comportamenti di aiuto (Bonino & Caprara, 2006). In particolare la prosocialità risulta essere positivamente influenzata dalla competenza emotiva e sociale: essere capaci di riconoscere e regolare le proprie emozioni comporta maggiori capacità di decentramento personale e di avvicinamento alla prospettiva degli altri e perciò di ricezione dei loro bisogni, favorendo lo sviluppo e il mantenimento di relazioni positive e reciprocamente soddisfacenti, e aumentando così la probabilità di mettere in atto comportamenti prosociali (Diazgranados, 2014).

La prosocialità si connota come elemento fondamentale per creare un clima di reciprocità positiva tra gli individui, favorendo una convivenza pacifica improntata al rispetto dell'altro. Il fare del bene giova alla qualità delle relazioni interpersonali, contribuisce al benessere individuale e al buon funzionamento della società. I benefici del comportarsi positivamente non si traducono solo nella convivenza, ma anche al livello individuale; inoltre essi non riguardano solo chi riceve aiuto, ma anche chi lo fornisce. In particolare, comportarsi in maniera prosociale, oltre a favorire un sano adattamento all'ambiente sociale durante l'infanzia, adolescenza e età adulta (Chen *et al.*, 2002; Young & Glasgow,

1998), costituisce anche una delle variabili capaci di contrastare l'insorgenza di disturbi antisociali e depressivi, di promuovere il futuro successo scolastico e di aumentare il senso di benessere (Pastorelli *et al.*, 2006; Bandura *et al.*, 2001). La prosocialità favorisce le relazioni sociali che a loro volta aumentano l'autostima e incentivano un buon adattamento psicosociale (Van Willigen, 2000; Weinstein & Ryan, 2010). Inoltre, un aspetto interessante dell'azione prosociale riguarda il fenomeno del "contagio di atteggiamenti" (Bortone, 2007): se il destinatario dell'azione prosociale ha ben compreso le ragioni che hanno spinto l'altra persona ad aiutarlo, a sua volta potrebbe decidere di comportarsi prosocialmente, creando quindi una sorta di contagio che favorisce comportamenti di reciproca disponibilità. Da ciò scaturisce l'importanza di promuovere e sviluppare la prosocialità tramite programmi e interventi mirati nelle diverse fasce di età, obiettivo che ha guidato anche la ricerca descritta in questo elaborato di tesi.

### **3.2 La cooperazione**

La cooperazione è parte dei comportamenti prosociali e viene definita come un'interazione coordinata tra diversi soggetti per raggiungere un obiettivo comune, come l'atto di contribuire ad uno scopo comune, reciprocamente vantaggioso, anche quando comportarsi in modo egoistico potrebbe apportare benefici individuali migliori (Melis & Semmann, 2010). La cooperazione comprende dunque tutte quelle azioni che sono benefiche sia per il destinatario che per chi ha compiuto l'azione, a differenza del comportamento prosociale, in cui solitamente il beneficiario è principalmente il destinatario. Il comportamento cooperativo è presente in numerose specie animali, tuttavia la cooperazione umana supera quella di tutte le altre specie per quanto riguarda la sofisticatezza e la gamma delle azioni cooperative, e ha la peculiarità di essere messa

in atto anche tra individui non imparentati e addirittura tra sconosciuti, in un'ampia varietà di situazioni (Clutton-Brock, 2009). Facciamo esperienza e mettiamo in atto comportamenti cooperativi ogni giorno nella nostra quotidianità, tanto che le società umane moderne sono diventate fortemente dipendenti dagli alti livelli di cooperazione presenti tra gli individui, che hanno un forte impatto sui sistemi sociali, economici e organizzativi (Bshary & Bergmuller, 2008).

La cooperazione, e nello specifico la sua presenza nei diversi contesti di crescita, può influenzare positivamente la qualità della vita e il benessere del bambino, incrementandone il senso di autoefficacia e di autostima e la capacità di affrontare in modo positivo difficoltà e stress (Eisenberg, 2006). Infatti, classi scolastiche in cui l'insegnante incentiva il lavoro di gruppo e promuove una interdipendenza positiva tra i componenti presentano migliori risultati scolastici degli studenti e relazioni più positive (Goodyear, 2016). Gli effetti positivi delle condotte cooperative sono presenti anche nel contesto familiare: la cogenitorialità, fondata sulla cooperazione genitoriale, è un fattore protettivo per l'adattamento del bambino e un predittore dello sviluppo di competenze sociali e prosociali (Bernett *et al.*, 2001).

### **3.3 Lo sviluppo del comportamento prosociale**

Lo sviluppo del comportamento prosociale inizia nei primi anni di vita e continua fino all'età adulta, ed è influenzato da molti fattori che ne modellano forma, direzione e ampiezza (Vecchione & Picconi, 2006). Una forma primitiva di prosocialità è presente già nel neonato, con i primi segnali di attenzione che rivolge verso gli altri e la tendenza che lo spinge a comunicare e ad interessarsi alle attività delle persone che si trovano nel suo ambiente (Hay, 1994). Lo studio di Hamlin e colleghi del 2007 ha dimostrato,

utilizzando la misurazione della fissazione dello sguardo in un gruppo di bambini di soli 6 mesi di età, che se posti di fronte a degli stimoli che presentano personaggi prosociali, che si aiutano a vicenda, e personaggi antisociali, che invece si ostacolano, i neonati preferiscono personaggi che agiscono prosocialmente e presentano bias negativi verso quelli antisociali. A partire dai 12 mesi circa compare inoltre il *pointing*, ovvero il gesto di indicare qualcosa, con valore altamente sociale, che il bambino mette in atto per comunicare con l'adulto e tentare di influenzare il suo stato mentale (per esempio per far sapere alla madre che desidera un oggetto o che venga svolta una determinata azione) (Tomasello et al., 2007). Il *pointing* è dunque parte di un'esperienza condivisa, che richiede la messa in atto di una comunicazione di tipo cooperativo (Liebal et al., 2009). Successivamente, a partire dal secondo anno di vita, queste tendenze vengono messe in atto in modo sempre più differenziato e consapevole, permettendo la comparsa di veri e propri comportamenti prosociali e cooperativi. È proprio in questo periodo, infatti, che inizia a svilupparsi nel bambino il concetto di "altro", permettendo l'insorgenza di capacità cognitive indispensabili per lo sviluppo della condotta prosociale, come il decentramento dell'io, l'assunzione del ruolo, l'avvicinamento alla prospettiva degli altri e la ricezione dei loro bisogni (De Beni, 1998). Lo studio di Warneken e colleghi del 2006 dimostra come bambini di 18 e 24 mesi abbiano eseguito con successo compiti che richiedevano di cooperare o di fare gioco di squadra con un adulto per risolvere un problema. A partire dai 2 anni di età inizia a svilupparsi anche l'abilità di mentalizzazione definita Teoria della Mente o *ToM* (Preckel et al., 2018), cioè la capacità del bambino di attribuire stati mentali indipendenti agli altri e trarne delle informazioni in modo da prevedere e interpretare le azioni altrui, che risulta positivamente associata alla messa in atto dei comportamenti prosociali. A partire dai 3 anni i cambiamenti cognitivi

permettono lo svilupparsi di aspetti e ragionamenti più complessi del comportamento prosociale, come il senso dell'equità, di reciprocità diretta e indiretta e di pianificazione delle proprie azioni, che permettono il successo di compiti cooperativi (Herrmann *et al.*, 2012). Infine, è importante una riflessione sul pensiero morale e su come esso si sviluppa in età evolutiva: la moralità infatti risulta essere associata alla messa in atto di comportamenti altruistici e prosociali in quanto insieme di processi cognitivi ed emotivi che guidano la nostra condotta, permettendoci di distinguere tra bene e male, giusto o sbagliato (Pagliaro & Di Cesare, 2013). Piaget (1972) descrive lo sviluppo della moralità attraverso degli stadi: inizialmente intorno all'età di 4 anni il bambino si limita a seguire regole e norme impartite da un'autorità (come un genitore o un insegnante), mentre solo a partire dai 9 anni inizia ad interpretare le regole come accordi cooperativi fondati su esigenze di coordinazione e reciprocità.

Come dimostrato in precedenza, esiste comunque una grande variabilità individuale anche nei bambini, che può riguardare ad esempio differenze di temperamento o di capacità di autoregolazione, che influenzano l'interazione tra pari e quindi la messa in atto di comportamenti prosociali e cooperativi. Inoltre, anche fattori ambientali e contestuali possono avere un'influenza sullo sviluppo di tali comportamenti: in particolare nei prossimi paragrafi analizzeremo la relazione tra cooperazione e supporto familiare e tra cooperazione e clima di classe.

### **3.4 Cooperazione e contesto familiare**

Gli studiosi dello sviluppo hanno documentato l'importanza dei processi di socializzazione, delle pratiche educative e perciò delle relazioni interpersonali nel predisporre le condizioni ottimali per il dispiegarsi dei processi affettivi e cognitivi che

rendono conto delle varie condotte prosociali (Eisenberg *et al.*, 2006). In particolare, la qualità delle interazioni e delle dinamiche relazionali della prima infanzia con i propri caregivers risulta rilevante dal momento che, come visto in precedenza, il comportamento prosociale comincia a manifestarsi già dal secondo anno di vita del bambino. Verosimilmente relazioni precoci gratificanti, connesse a quanto Bowlby (1998) ha indicato con il nome di “attaccamento sicuro”, costituiscono premesse che possono incidere significativamente sulle aspettative nei confronti degli altri e sui modi di entrare in relazione con loro, e perciò anche sulle tendenze prosociali. I genitori esercitano un’azione di stimolo e di indirizzo delle inclinazioni individuali attraverso modelli e rinforzi: genitori sensibili e accoglienti fungono da modello per il bambino, favorendo la prosocialità e insegnando la cura dell’altro attraverso il loro stesso comportamento. Le percezioni che i bambini traggono dalle relazioni con i propri caregivers esercitano un’influenza determinante sulle rappresentazioni che essi sviluppano di sé e degli altri, del bene, del giusto, del desiderabile e perciò anche del valore dell’aiuto, del dono e della compassione nei confronti degli altri (Bonino & Caprara, 2006). Sembra esserci una relazione tra lo stile educativo e affettivo dei genitori e i comportamenti prosociali messi in atto dai figli: interazioni genitore-bambino caratterizzate da amore, riflessione e autonomia, contrapposte ad interazioni caratterizzate da distacco, eccessivo controllo ed ostilità, favoriscono una maggiore empatia e incrementano la prosocialità (Mestre *et al.*, 2006). L’ambiente familiare gioca inoltre un ruolo cruciale nel far acquisire capacità emotive nel bambino, che come abbiamo visto sono legate all’emergere del comportamento prosociale: i bambini tendono ad aiutare più spesso se i genitori li aiutano ed incitano ad attribuire e spiegare emozioni e stati d’animo altrui, acquisendo ed interiorizzando una comprensione normativa del comportamento prosociale (Brownell *et*

*al.*, 2013). Patiche di conversazione sulle emozioni tra genitori e figli aumentano la consapevolezza in questi ultimi, la comprensione di sé stessi e dei propri e altrui bisogni, contribuendo dunque all'emergere di risposte orientate all'altro (Taumoepeau & Ruffman, 2006). Anche lo sviluppo della *ToM* è positivamente influenzato dalla qualità dell'interazione genitoriale e di quella tra fratelli (Mcelwain *et al.*, 2004). In particolare una relazione positiva tra fratelli, connotata da momenti di collaborazione e di gioco reciproco, è connessa a migliori capacità relazionali, sia in termini di condivisione di obiettivi sociali che di strategie di adattamento e risorse personali; al contrario l'instaurarsi di una relazione fraterna negativa influisce negativamente sull'acquisizione di competenze prosociali quali l'empatia, la cooperazione, la capacità di gestione dei conflitti ed è legata all'aumento di comportamenti aggressivi nei confronti del gruppo dei pari (Leach *et al.*, 2013).

### **3.5 Cooperazione e contesto classe**

I contesti educativi, e in particolare la scuola, ricoprono un importante ruolo nello sviluppo sociale ed emotivo del bambino, rappresentando un contesto elettivo non solo per l'apprendimento di competenze accademiche, ma anche per imparare a relazionarsi e socializzare. La scuola infatti contribuisce al benessere psico-sociale del bambino in quanto occasione e luogo di relazioni e contatto sociale e può agire come promotrice di buone prassi attraverso l'implementazione di interventi mirati alla promozione di comportamenti positivi e prosociali.

All'interno del sistema scuola, il clima di classe può essere definito come una rete di relazioni affettive tra alunni e insegnante e tra compagni: si parla di atmosfera morale, che esprime il ruolo giocato dal contesto normativo, ovvero la scuola, nella regolazione

del comportamento individuale (Gini, 2014). Come già anticipato nel secondo capitolo, il clima di classe ha un'influenza rilevante non solo sull'apprendimento, ma anche sull'autoefficacia, sulle competenze sociali e sulle condotte prosociali. In particolare, un clima positivo è connesso al senso di comunità, ovvero la percezione di vivere in un'organizzazione sociale i cui membri si conoscono, si preoccupano e si aiutano l'un l'altro, alla cui costruzione contribuiscono attivamente e a cui sentono di appartenere (Solomon *et al.*, 1996). Studenti con un senso di comunità più sviluppato riportano atteggiamenti più positivi verso i compagni in difficoltà, tendono ad essere più cooperativi con gli altri e ad agire in maniera prosociale, oltre ad accettare più facilmente compagni appartenenti a gruppi sociali o etnici diversi dai loro (Battistich *et al.*, 2004). L'influenza tra clima di classe e condotte prosociali è reciproca: tanto più i bambini sono disposti a mettersi nei panni dell'altro e ad aiutarlo in modo altruistico in varie circostanze, favorite dalla vita comunitaria di classe, tanto meno le interazioni saranno caratterizzate da sopraffazione, mancanza di rispetto e prevaricazione e il clima di classe e il benessere dei suoi componenti ne risulteranno migliorati (Grazzani, 2016).

Il senso comunitario che si costruisce in classe diventa quindi l'opportunità per imparare l'onestà, la sincerità, il rispetto delle opinioni altrui, la lealtà, la solidarietà (Polito, 2004). Quando questo senso viene a mancare, tocca all'insegnante tessere una rete di interdipendenza positiva nel gruppo classe, richiamando alla collaborazione e al contributo di ognuno. L'insegnante infatti esercita una forte influenza sul clima di classe e, al pari dei genitori, può rappresentare un valido modello da imitare quando si tratta di condotte prosociali (Travaglini, 2016). Particolarmente efficace nell'incrementare queste condotte risulta essere un approccio didattico ispirato alla teoria del *Cooperative Learning* (Comoglio & Cardoso, 1996), che comprende processi di insegnamento e



apprendimento in piccoli gruppi, in cui gli alunni si aiutano a vicenda, collaborano e si sentono coresponsabili del risultato finale. In questo caso l'insegnante assume il ruolo di facilitatore, rinforzando i comportamenti cooperativi sia a parole nell'immediato, sia restituendo valutazioni positive collegate agli apprendimenti collaborativi nel medio e lungo termine (Gillies & Ashman, 2003). Assumendo una posizione esplicita rispetto alle aspettative nei confronti delle condotte dei propri studenti, improntate alla collaborazione, all'aiuto e al rispetto delle regole, l'insegnante di fatto favorisce l'acquisizione e la messa in atto di tali condotte (Goodyear, 2016).

Infine, un clima di classe positivo favorisce anche la nascita di legami di amicizia tra compagni. Smith e collaboratori (2000) hanno individuato quattro caratteristiche che delineano i rapporti di amicizia: oltre alla reciprocità e all'intimità troviamo una maggiore propensione al chiarimento pacifico dei conflitti e una maggiore capacità di cooperazione in gruppo. Le relazioni amicali infatti si differenziano dagli altri tipi di relazione per alcuni aspetti riguardanti proprio le condotte prosociali: i bambini sono più positivamente impegnati con gli amici rispetto ai non amici, infatti sorridono, parlano, condividono, cooperano e aiutano di più; inoltre mostrano maggiore efficacia ed esperiscono più emozioni positive (Newcomb & Bagwell, 1995).



## CAPITOLO 4

### IL METODO

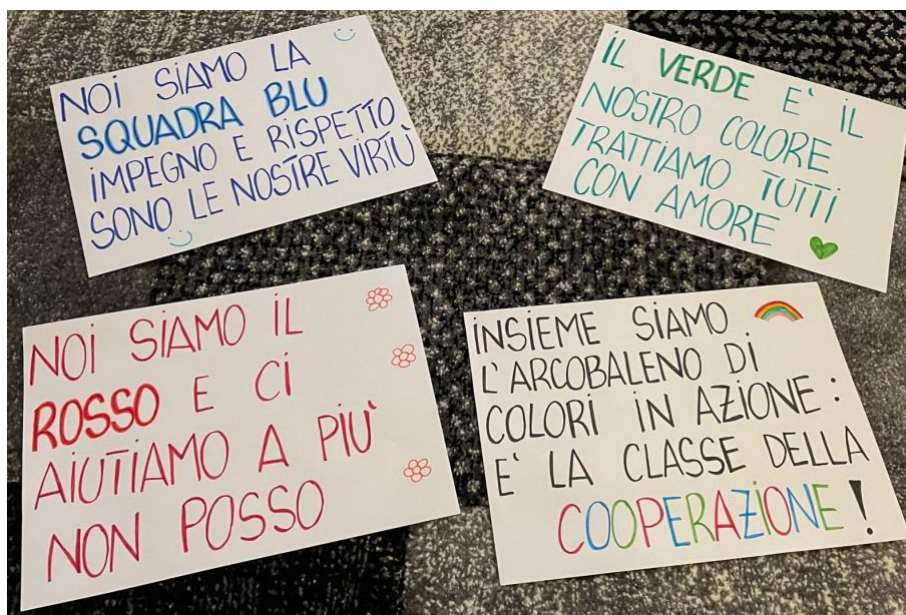
#### 4.1 Presentazione del progetto

Il presente lavoro di tesi si inserisce nell'ambito di un più ampio programma che prende il nome di "*Illuminiamo la scuola*", nato da un percorso di collaborazione, formazione e sostegno tra il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione (DPSS) dell'Università di Padova, coordinato dalla professoressa Sara Scrimin, docente del DPSS, e la Fondazione Mission Bambini. Il programma è parte di un progetto dalla durata triennale denominato "*La mia scuola è differente*", attivo da gennaio 2019 a dicembre 2021 in alcune scuole di Padova, con lo scopo di contrastare la povertà educativa. Nello specifico "*Illuminiamo la scuola*" è un progetto promosso da Mission Bambini e attivo in due istituti comprensivi di Padova e Milano, che mira a favorire lo sviluppo di competenze cognitive e socio-emozionali negli studenti, cercando di rispondere a diverse problematiche sociali. Il progetto nasce infatti a seguito della pandemia da Covid-19, in risposta alle influenze e all'impatto che questo periodo storico ha avuto sulla popolazione, soprattutto sul benessere di bambini e ragazzi che vivono in contesti difficili. Aderendo a tale progetto, il team "*Isola della Calma*" del DPSS, condotto dalle Dottoresse Marta Peruzza e Andrea Lorioni e coordinato dalla professoressa Sara Scrimin, si è attivato per cercare di migliorare il benessere dei bambini e della comunità nella scuola e nel territorio. Data l'importanza delle competenze socio-emozionali dello studente per il proprio benessere, gli obiettivi generali del team "*Isola della Calma*" mirano alla promozione di attività volte a fornire ai bambini degli strumenti in più, rispetto a quelli già in loro possesso, per imparare a comprendere e quindi regolare le proprie emozioni; sviluppare

la capacità di socializzare con gli altri e di regolare il proprio comportamento; implementare un clima di classe positivo dove lo sviluppo socio-emotivo abbia un ruolo centrale al fianco degli apprendimenti accademici; sensibilizzare l'ambiente scolastico sull'importanza dello sviluppo emotivo e sociale per l'apprendimento.

La ricerca riportata nel presente lavoro di tesi in inserisce nell'ambito del progetto *“STARE BENE ASSIEME...PER STARE BENE! Migliorare la qualità delle relazioni attraverso la cooperazione”*, coordinato dalla Professoressa Sara Scrimin e coadiuvato dalla Dottoressa Libera Ylenia Mastromatteo. Per l'avvio del progetto è stato necessario ricevere l'autorizzazione da parte del Dirigente Scolastico degli istituti comprensivi coinvolti; in un secondo momento sono stati contattati gli insegnanti disposti ad aderire, informandoli circa le modalità e le finalità di tale progetto. Il percorso ha preso avvio nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2021/2022 ed è stato suddiviso in due fasi specifiche: una prima fase laboratoriale costituita da due giornate di laboratori nelle classi e una seconda fase relativa alla ricerca scientifica tramite la raccolta di dati. Queste due fasi corrispondono a due obiettivi specifici: il primo era quello di condurre dei laboratori psicoeducativi nelle scuole primarie, sensibilizzando l'ambiente scolastico in merito all'importanza dello sviluppo dei comportamenti prosociali e cooperativi attraverso delle attività che potessero aiutare ad affinare alcune competenze sociali, al fine di favorire un buon funzionamento psicologico e un migliore clima scolastico; il secondo obiettivo era quello di condurre una ricerca scientifica volta ad approfondire il tema della relazione tra comportamenti prosociali, ambiente di crescita e benessere emotivo, coinvolgendo solo i bambini i cui genitori avessero firmato un consenso scritto per la partecipazione allo studio.

La fase laboratoriale è stata condotta nei mesi tra febbraio e aprile 2022, in orario scolastico, e ha visto la collaborazione degli insegnanti che hanno messo a disposizione spazi e tempi per lo svolgimento delle attività. Sono stati svolti due incontri per classe della durata di due ore ciascuno, con distanza di circa una settimana tra uno e l'altro. In totale sono state coinvolte 14 classi tra la prima e la quinta elementare. Lo scopo dei laboratori era fornire conoscenze sui temi della relazione con sé stessi e con gli altri e sulla diversità, migliorare la capacità di lavorare insieme per un obiettivo comune, favorire attività di cooperazione seguite da opportunità di discussione e riflessione in gruppo sull'importanza della collaborazione, della messa in atto di comportamenti prosociali e del supporto sociale. Un ulteriore obiettivo era quello di familiarizzare e conoscere i bambini, in modo che durante la fase successiva di raccolta dati non fossero troppo agitati o a disagio per la presenza di figure mai viste prima. Le attività proposte includevano l'utilizzo della psicoeducazione, brainstorming, giochi all'aperto, spiegazioni frontali, discussioni e lavori in gruppi e l'utilizzo di diversi materiali quali cartelloni, disegni, schede didattiche (Figura 2). Tutte le attività erano calibrate e differenziate in base all'età dei destinatari e i laboratori erano sempre guidati da almeno tre figure, che potevano essere psicologhe o tirocinanti di psicologia. Nello specifico, il primo incontro era dedicato ad approfondire il tema della diversità e dell'unicità di ogni bambino, dando indicazioni alla classe sull'importanza di essere "uguali ma diversi". Il secondo incontro proponeva ai bambini delle attività più pratiche in gruppo per favorire strategie di cooperazione e insegnare agli stessi a stare bene insieme collaborando, confrontandosi e rispettandosi e infine veniva proposta una riflessione su cosa risulta importante e necessario per stare bene insieme (ad esempio trattarsi con rispetto, usare parole gentili, rispettare le regole e i turni, collaborare e giocare insieme).



*Figura 2. Esempio di materiale utilizzato durante il secondo incontro laboratoriale: i bambini venivano divisi in squadre ed ognuna aveva il proprio motto sulla cooperazione.*

#### **4.2 La ricerca**

La seconda fase del progetto ha riguardato la raccolta dati ai fini della ricerca scientifica. Durante gli incontri laboratoriali sono stati distribuiti agli alunni degli opuscoli informativi contenenti tutte le informazioni utili sulla procedura sperimentale e il consenso informato, che doveva essere riconsegnato firmato dai genitori o tutori legali, qualora questi avessero acconsentito alla partecipazione. Il consenso informato presentava gli scopi del progetto, chiariva il non utilizzo dei dati per fini diagnostici e ribadiva la possibilità da parte del bambino di potersi ritirare in qualsiasi momento e per qualsiasi motivo senza per questo essere penalizzato in alcun modo. Inoltre, il genitore veniva informato circa le misure utilizzate per garantire l'anonimato dei dati e la loro manipolazione ad opera esclusivamente di persone interne alla ricerca.

La raccolta dati è iniziata in concomitanza con lo svolgimento dei laboratori, nel mese di marzo 2022, e si è protratta fino a fine maggio 2022, concludendosi qualche settimana prima della fine dell'anno scolastico. In accordo con gli insegnanti i bambini venivano prelevati uno alla volta dalla classe da uno degli sperimentatori e accompagnati in un'altra aula della scuola, appositamente adibita alla raccolta dati, possibilmente silenziosa e lontana da fonti di rumore e di distrazione. Un primo momento della raccolta dati era dedicato alla somministrazione di alcune interviste riguardanti vari aspetti della vita del bambino. In un secondo momento venivano registrati i dati fisiologici mentre il bambino veniva invitato a guardare un cartone animato e durante la somministrazione dello *Slingshot Challenge* (Cabral *et al.*, 2021) con e senza stressor. Infine, il bambino veniva sottoposto ad altri questionari e a dei task di controllo. Una volta terminata la procedura al partecipante veniva consegnato un diploma di “scienziato della cooperazione” e veniva riaccompagnato in classe.

#### *4.2.1 Obiettivo*

L'obiettivo generale del presente lavoro di tesi è indagare la messa in atto di comportamenti cooperativi e prosociali in relazione al supporto percepito in famiglia e al clima in classe, ovvero comprendere se l'ambiente di crescita in termini di famiglia e scuola giochi un ruolo importante nello sviluppo degli stessi in età scolare.

#### *4.2.2 Domande di Ricerca*

Le domande di ricerca che hanno guidato il presente studio sono le seguenti:

*1. I comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini in età scolare sono associati al supporto familiare percepito e alla presenza di fratelli nel nucleo familiare?*

La letteratura ha evidenziato come una famiglia presente e supportiva giochi un ruolo fondamentale nello sviluppo delle capacità di regolazione e gestione delle emozioni del bambino, che risultano essenziali per il mantenimento di relazioni amicali e la messa in atto di comportamenti prosociali e cooperativi. I genitori infatti fungono da modello per il bambino, favorendo la prosocialità attraverso il loro stesso comportamento (Bonino & Caprara, 2006). Anche la relazione fraterna, se positiva e connotata da momenti di gioco condiviso, aiuto e conforto può configurarsi come una preziosa occasione per lo sviluppo dei bambini come esseri prosociali (Hughes *et al.*, 2017). Pertanto, quello che ci aspettiamo è che bambini che percepiscono alti livelli di supporto familiare e che sono inseriti in un nucleo familiare con uno o più fratelli o sorelle mettano in atto un numero maggiore di comportamenti prosociali e cooperativi.

*2. I comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini in età scolare si modificano in funzione del clima di classe e del numero di amici?*

Anche in questo caso ci aspettiamo che i bambini che riportano un clima di classe positivo e un elevato numero di amici siano in grado di comportarsi maggiormente in modo prosociale e cooperativo. La letteratura infatti dimostra come un clima scolastico e di classe stimolante, che favorisce opportunità di interazioni positive con i compagni, influenzi le competenze sociali del bambino, tra cui le condotte prosociali, in quanto l'alunno si sente parte di una comunità i cui membri si aiutano l'un l'altro (Gini, 2014).



Un clima di classe positivo favorisce inoltre la nascita di legami di amicizia tra i propri componenti: quando il bambino instaura relazioni amicali di qualità, connotate da sostegno, comunicazione e aiuto reciproco, la prosocialità nei confronti dei pari risulta essere maggiore (Osher *et al.*, 2020).

*3. I contesti di vita del bambino, in particolare i microsistemi in cui è inserito, quali scuola e famiglia, possono influenzare i comportamenti cooperativi messi in atto in età scolare? Inoltre, l'interazione tra il supporto percepito nei due contesti di crescita (famiglia e scuola) è in grado di influenzare i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini?*

L'approccio ecologico-sistemico (Bronfenbrenner, 1979) sostiene che i contesti di crescita del bambino, in particolare la famiglia in cui il bambino nasce e la scuola in cui viene inserito fin da molto piccolo, influenzino in modo significativo il suo intero sviluppo. Abbiamo precedentemente visto come i comportamenti prosociali e cooperativi, che si sviluppano a partire dai 2 anni di età (De Beni, 1998), vengano inizialmente stimolati da una relazione con i propri caregivers caratterizzata da supporto, calore e vicinanza emotiva, e come successivamente vengano influenzati e potenziati dall'inserimento scolastico in classi in cui vi sia un clima emotivo positivo, connotato da rispetto, aiuto e collaborazione. Quello che ci aspettiamo dunque è che bambini che percepiscono alti livelli di supporto familiare e un clima di classe positivo mettano in atto un numero maggiore di comportamenti cooperativi, e quindi che le due variabili contestuali influenzino positivamente la cooperazione.

### **4.3 I partecipanti**

Alla presente raccolta dati hanno partecipato complessivamente 173 bambini, di cui 70 maschi e 103 femmine, con un'età media di 7.9 anni ( $DS = 1.37$ ), compresa tra 6 e 11 anni. I partecipanti appartengono a 2 istituti comprensivi di Padova, per un totale di 5 plessi coinvolti, dei quali hanno aderito al progetto 14 classi.

### **4.4 La procedura**

La fase di raccolta dati si è svolta secondo la procedura che verrà descritta in seguito.

Ogni scuola metteva a disposizione una stanza in cui sarebbe avvenuta l'intera procedura sperimentale, dotata di un tavolo abbastanza grande o di più banchi disposti vicini e quattro sedie. Una volta nella stanza si procedeva a preparare ed organizzare tutto il materiale necessario. Sul tavolo venivano sistemati due computer: uno utilizzato per la registrazione dei dati fisiologici e uno per la somministrazione dei diversi task, controllando precedentemente che tutti i software necessari alla procedura si aprissero e funzionassero nel modo corretto. Veniva poi organizzato il materiale per la registrazione fisiologica che comprendeva centralina, fascetta *Cardio Polar* e fascetta di respirazione, tutti rispettivamente collegati al computer. Infine, venivano disposti sul tavolo i materiali per lo svolgimento delle interviste iniziali, per alcuni dei task di controllo e tutte le griglie necessarie per riportare i dati del partecipante. Una volta pronto tutto il materiale, si poteva andare in classe a chiamare il bambino per accompagnarlo nella stanza dedicata alla sperimentazione, che aveva una durata complessiva di circa 30-40 minuti per partecipante.

All'interno della stanza utilizzata per la somministrazione delle prove sperimentali erano presenti tre figure, ognuna con un compito diverso: lo sperimentatore A era colui che aveva il compito di interagire maggiormente con il bambino, fornirgli le istruzioni sui compiti da svolgere e assicurarsi che comprendesse e che fosse a proprio agio durante tutta la durata dell'esperimento; lo sperimentatore B aveva il ruolo principale di registrare le risposte del partecipante su una apposita griglia e di occuparsi del settaggio del computer utilizzato per alcuni task; infine lo sperimentatore C si dedicava ad azionare e monitorare i software per la rilevazione del dato fisiologico, segnando su una apposita griglia i diversi intervalli di tempo che scandivano l'inizio della registrazione e i task seguenti. Gli sperimentatori si alternavano nei diversi ruoli di volta in volta, in base a chi aveva precedentemente preso parte ai laboratori di quella specifica classe riuscendo a conoscere il bambino e ad instaurarci un rapporto di fiducia.

In una prima fase si somministrava un'intervista volta ad indagare vari aspetti della vita del bambino: lo sperimentatore A invitava il bambino a rispondere attraverso una scala *Likert* composta da cerchi di varie dimensioni posti in ordine crescente, pensati per aiutare il bambino a quantificare i diversi punti della scala, mentre lo sperimentatore B segnava le risposte sulla griglia. Compito dello sperimentatore A era assicurarsi che il bambino avesse ben compreso le varie domande, ricordargli le cinque opzioni della scala ("Mai", "Quasi mai", "Qualche volta", "Quasi sempre", "Sempre") e aiutare il bambino ad avere bene in mente il periodo temporale di riferimento degli item, magari facendo degli esempi con eventi per lui concreti e rilevanti (ad esempio al posto di dire "nelle ultime quattro settimane" veniva detto "da quando siamo tornati dalle vacanze di Pasqua" oppure "da quando è stato il tuo compleanno"). Le prime domande avevano lo scopo di indagare lo

status socioeconomico del bambino, successivamente si procedeva con la somministrazione della *Child Health and Illness Profile* o *CHIP-CE* (Riley *et al.*, 2004), un'intervista strutturata con domande riguardanti il benessere del bambino all'interno della classe, il suo comportamento a scuola, il rapporto con i propri insegnanti e compagni di classe. Infine, un ultimo questionario denominato *Child Parent Relationship Scale* o *CPRS* (Pianta, 1992) andava ad indagare la relazione con i caregivers e il supporto genitoriale.

Completate le interviste si procedeva con la rilevazione dei dati fisiologici, facendo prima familiarizzare il bambino con la strumentazione: gli si mostravano le fascette, i cavi e il computer e, dopo aver ricevuto il suo consenso, si procedeva a posizionare le fasce per la misurazione a livello toracico e addominale. A questo punto lo sperimentatore C aveva il compito di controllare che battito cardiaco e frequenza respiratoria venissero rilevati in maniera corretta e che tutta la strumentazione fosse posizionata in modo adeguato, nel mentre si faceva vedere al bambino lo schermo del computer in cui apparivano tre tracciati (battito, frequenza cardiaca e frequenza respiratoria), sempre con lo scopo di rendere il bambino partecipe e quindi più a proprio agio. Si procedeva dunque alla registrazione fisiologica, divisa in tre diversi momenti: la registrazione a riposo per registrare le risposte fisiologiche di base, la registrazione degli indici fisiologici durante il compito di cooperazione e la registrazione degli indici durante il compito di cooperazione sotto stress. Per la prima registrazione si chiedeva al bambino di stare seduto comodo e di osservare un cartone animato della durata di cinque minuti al computer. Poi si procedeva con il compito di cooperazione: il videogioco *Slingshot Challenge*. Lo sperimentatore B si occupava di settare il computer necessario per il gioco, poi si procedeva con una breve prova per spiegare al bambino il funzionamento del gioco

e infine lo sperimentatore A forniva le istruzioni, ripetendo il seguente discorso in modo uguale per tutti i partecipanti:

*“Adesso facciamo un gioco! Immagina di essere in squadra con un bambino di un'altra scuola che sta giocando da un altro computer. Sarai in squadra online con questo bambino. Voi due giocherete insieme contro altre squadre. Il vostro obiettivo è quello di usare la fionda per colpire il maggior numero di lattine possibile. A te è stato assegnato il colore rosso, mentre al tuo compagno di squadra il colore blu. Quindi per ogni lattina rossa colpita, tu guadagni un punto, mentre per ogni lattina blu, guadagna un punto il tuo compagno di squadra. Puoi scegliere se colpire solo le lattine del tuo colore, oppure se colpire anche le lattine del tuo compagno per aumentare il numero di lattine totali della tua squadra. Farete un lancio a testa per dieci lanci. Partirai tu e dovrai scegliere per primo se colpire il tuo colore o quello del tuo compagno, dopo invece sceglierà lui.”*

Finito il gioco, si proponeva al bambino di ripetere il compito, aggiungendo una difficoltà in più: essa consisteva in un elemento disturbante di stress durante il gioco. Si chiedeva al bambino di nominare un suono o un rumore per lui molto fastidioso, come il rumore delle unghie sulla lavagna o del trapano, e gli si fornivano un paio di cuffie collegate al computer dello sperimentatore C, spiegandogli che avrebbe sentito ogni tanto il suono di una campana, probabilmente seguito proprio dal suono fastidioso da lui nominato, e che quindi avrebbe dovuto mantenere la massima concentrazione durante il gioco nonostante la difficoltà. In realtà ogni partecipante sentiva solo il suono della campana per tre volte e mai il rumore fastidioso: questo per evitare che lo stressor fosse eccessivo, provocando un forte disagio nel bambino. Una volta completato il gioco, la fase di misurazione fisiologica era terminata e si poteva quindi procedere a rimuovere e riporre la strumentazione. Subito dopo il bambino era invitato a rispondere ad una seconda breve

intervista riguardante il gioco appena terminato (*Engagment in Task*) e aspetti legati alle norme sociali e al rispetto delle regole (*ad hoc questions*).

A questo punto il bambino veniva sottoposto a quattro task di controllo, la cui somministrazione era controbilanciata tra i diversi partecipanti per evitare effetti legati all'ordine sui risultati. Facevano parte di questi una serie di storie con le relative domande per indagare la *Theory of Mind* o *ToM* (Wellman & Liu, 2004), una versione adattata per bambini in età scolare dell'*AX Continuous Performance Task* (Chatham, Frank, & Munakata, 2009), la *Numeracy Task* (Halberda, Mazocco & Feigenson, 2008) e il *Moral Identity Test* o *MIT* (Coskun & Kara, 2019) per la valutazione del disimpegno morale.

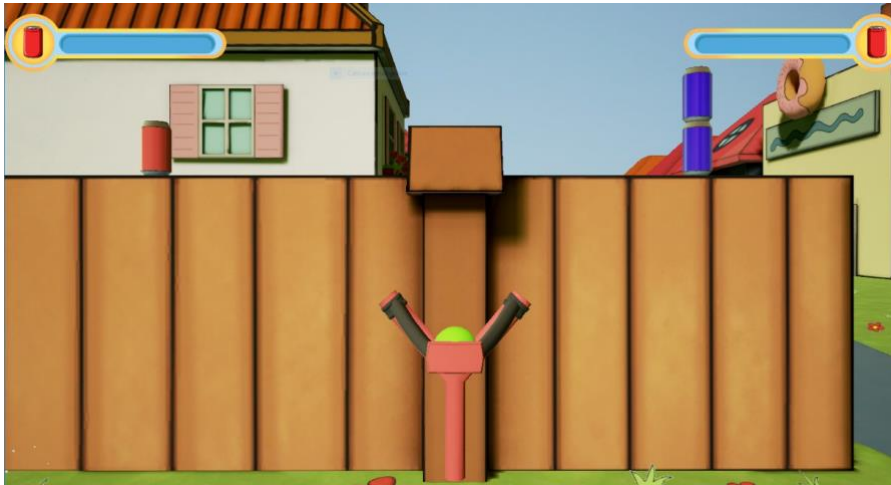
#### **4.5 Gli strumenti**

Per il presente lavoro di tesi sono stati presi in esame e descritti solamente gli strumenti che avevano l'obiettivo di valutare le variabili di interesse, ovvero la cooperazione, il supporto familiare e il clima di classe.

##### **4.5.1 La cooperazione**

Per indagare la messa in atto di comportamenti cooperativi è stato utilizzato il videogioco *Slingshot Challenge* (Cabral *et al.*, 2021), utilizzato nel presente lavoro di ricerca per simulare il gioco economico per adulti *The Stag Hunt Game*, ideato dal filosofo Jean-Jacques Rousseau, e quindi indagare un comportamento specifico di cooperazione, ovvero lavorare insieme in funzione di un obiettivo comune. Si tratta di un videogioco molto semplice in cui il bambino deve colpire delle lattine utilizzando una fionda e una pallina (Figura 3). Il partecipante veniva invitato ad immaginare di giocare online in squadra con un altro bambino, in realtà simulato da un computer. Ad ogni giocatore

veniva assegnato un colore che ritrovava poi sulle fionde e sulle lattine: al bambino target veniva assegnato il colore rosso, mentre al compagno di squadra il colore blu. In ogni turno, per un totale di dieci turni, il bambino doveva scegliere se colpire le lattine del proprio colore o quelle del colore del compagno.



*Figura 3. Schermata di gioco dello Slingshot Challenge, con la fionda e le diverse lattine nei due colori rosso e blu.*

Il turno iniziale era sempre quello del partecipante, che quindi sceglieva per primo quali lattine colpire. Questo era necessario in quanto il gioco veniva settato impostando una particolare matrice delle lattine (Figura 4), in modo che in tutti i turni il numero di lattine del colore del partecipante fossero inferiori al numero di lattine del compagno di squadra e facendo sì che il compagno di squadra (ovvero il computer) cooperasse durante il suo primo turno e ripetesse la scelta del partecipante nei turni successivi. Mirare e colpire le lattine del colore del compagno, anziché le proprie, veniva associato alla messa in atto di comportamenti cooperativi.



Figura 4. Schermata di settaggio dello Slingshot Challenge, in cui è rappresentata la matrice delle lattine una volta impostata.

#### 4.5.2 Il supporto familiare

Per indagare la relazione tra bambino e caregivers e il supporto familiare percepito sono stati utilizzati 15 item: 3 ripresi dalla *Child Health and Illness Profile Child-Edition* o *CHIP-CE* (Riley *et al.*, 2004), descritta nel prossimo paragrafo, e 12 ripresi dalla *Child Parent Relationship Scale* o *CPRS* (Pianta, 1992). Quest'ultimo è uno strumento self-report comprendente 30 item, solitamente somministrato ai genitori; tuttavia nel caso della presente ricerca è stato adattato in modo da essere somministrato direttamente al bambino. Gli item utilizzati indagavano le attività svolte con i propri genitori e il tempo trascorso insieme, la vicinanza fisica ed emotiva dei genitori e la gestione della disciplina. Il bambino veniva invitato a rispondere utilizzando una scala *Likert* con cinque opzioni: "Mai", "Quasi mai", "Qualche volta", "Quasi sempre" e "Sempre" (Figura 5). Alcuni esempi di domande sono "Quanto spesso i tuoi genitori ti leggono delle storie ad alta voce?", "Quanto spesso la mamma o il papà ti fanno delle coccole?", "Quando fai i capricci, quando spesso la mamma o il papà ti mandano nella tua stanza?".



Quanto spesso passi del tempo con la tua mamma o il tuo papà facendo attività all'aria aperta?

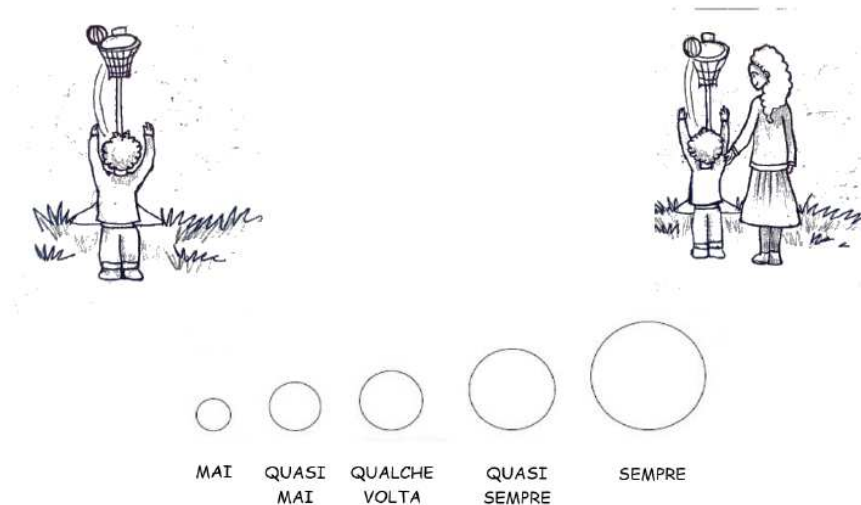


Figura 5. Esempio di item della CPRS adattata: i disegni aiutano il bambino a comprendere al meglio la domanda, mentre i cerchi di diverse dimensioni lo aiutano a comprendere il periodo temporale di riferimento.

#### 4.5.3 Il clima di classe

Per indagare il clima di classe sono stati utilizzati 15 item ripresi dalla *Child Health and Illness Profile Child-Edition* o *CHIP-CE* (Riley *et al.*, 2004). Si tratta di uno strumento self-report per bambini tra i 6 e gli 11 anni, comprendente 39 item che fanno riferimento alle ultime 4 settimane vissute dal bambino. In particolare, gli item utilizzati per la presente ricerca indagavano la relazione con gli insegnanti, la relazione con i compagni di classe, le attività svolte a scuola e le emozioni provate in classe dal bambino. Anche in questo caso il partecipante veniva invitato a rispondere utilizzando una scala *Likert* con cinque opzioni: “Mai”, “Quasi mai”, “Qualche volta”, “Quasi sempre” e “Sempre” (Figura 6). Alcuni esempi di domande sono “Quante volte sei stato messo in punizione dalla maestra?”, “Quanto spesso ti capita di litigare con i tuoi compagni di classe?”, “Quanto spesso in classe fai delle cose interessanti che ti piace ascoltare?”, “Quanto spesso ti sei sentito preoccupato mentre eri in classe?”.

Nelle ultime 4 settimane, mentre eri a scuola, quanto spesso hai fatto fatica a stare attento?

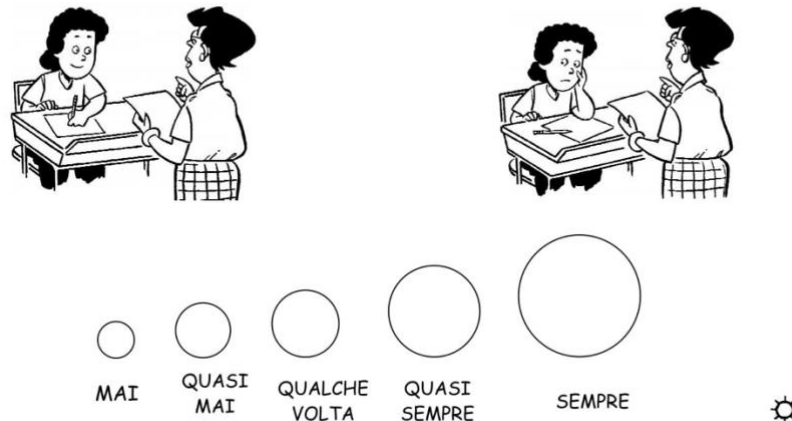


Figura 6. Esempio di item della CHIP-CE: i disegni aiutano il bambino a comprendere al meglio la domanda, mentre i cerchi di diverse dimensioni lo aiutano a comprendere il periodo temporale di riferimento.

#### 4.6 Analisi dei dati

Dopo aver condotto una serie di analisi descrittive e osservato la distribuzione dei dati al fine di rispondere alle nostre domande di ricerca abbiamo condotto le seguenti analisi:

1. Per valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini in età scolare sono associati al supporto familiare percepito e alla presenza di fratelli nel nucleo familiare sono state condotte delle correlazioni.
2. Per valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini sono associati al clima di classe e al numero di amici sono state condotte delle correlazioni.
3. Per valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini fossero influenzati in modo diretto e indiretto dal supporto familiare e dal clima in classe è stata condotta una regressione lineare, inserendo a fattore le variabili della famiglia e della classe e considerando anche l'interazione tra queste. Abbiamo inoltre controllato per età.

## CAPITOLO 5

### I RISULTATI

#### 5.1 Comportamenti cooperativi e supporto familiare

Per valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini in età scolare fossero associati al supporto familiare percepito e alla presenza di fratelli nel nucleo familiare sono state condotte delle correlazioni.

Come si vede dalla Figura 7 non si evidenzia una relazione significativa tra comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini e le diverse scale del supporto familiare. Esiste tuttavia una relazione significativa con il numero di fratelli. È interessante notare come le scale relative alla famiglia siano tra loro relativamente positivamente associate, come atteso.

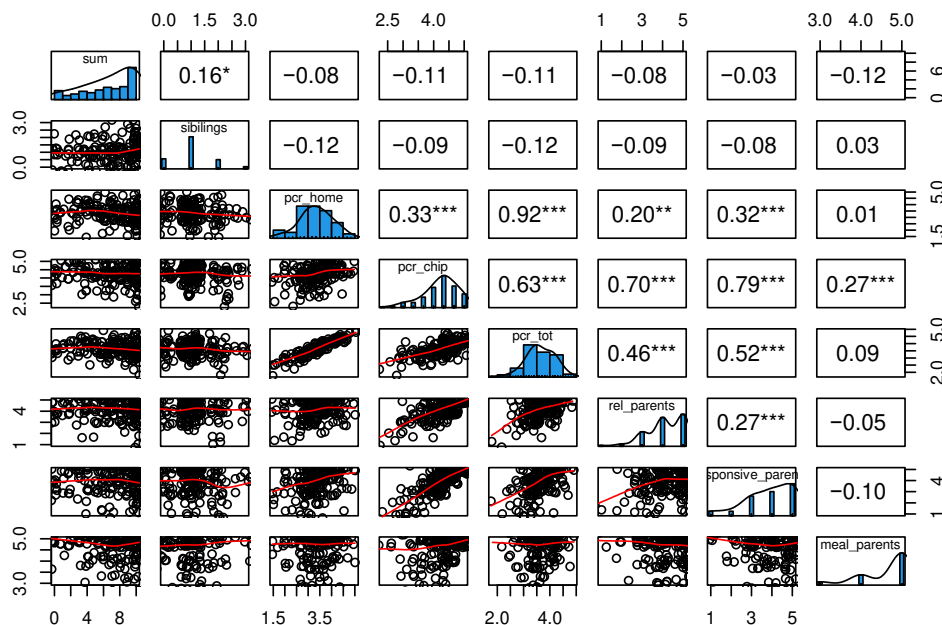
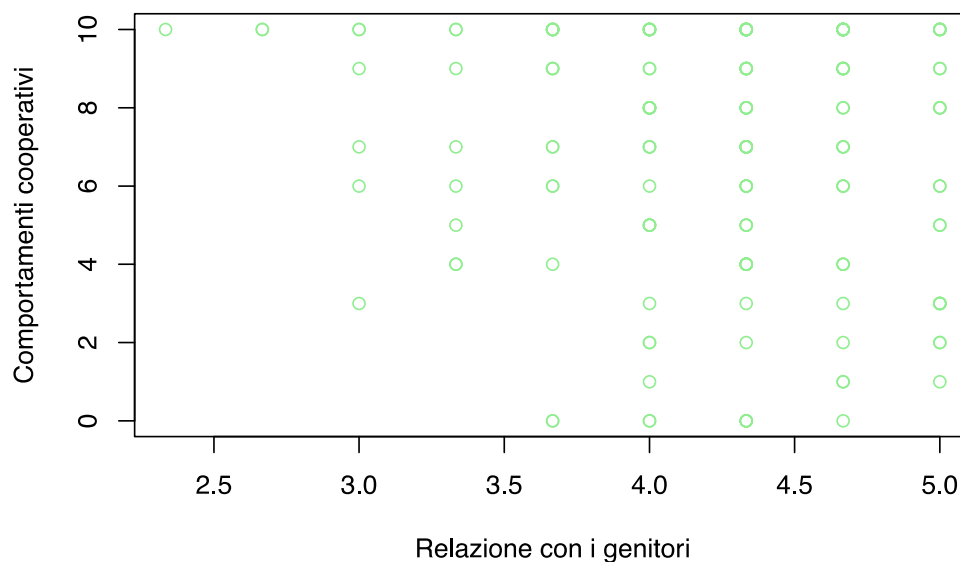


Figura 7. Pattern di correlazioni tra i comportamenti cooperativi e le scale della CHIP-CE e della CPRS, relative al contesto familiare.

Se andiamo nel dettaglio a vedere la relazione tra comportamenti cooperativi e la relazione con i genitori, intesa come una variabile complessiva del supporto ricevuto dai genitori e della relazione con questi (Figura 8), vediamo che la correlazione non è significativa ( $r = -.11$ ). Possiamo anche notare che la distribuzione non è normale: presenta infatti medie molto vicine tra loro e poste ad un estremo del grafico. Questo indica che la maggior parte dei bambini dichiara di percepire alti livelli di supporto genitoriale.



*Figura 8. Scatterplot rappresentante la relazione tra i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini e la relazione con i propri caregivers.*

Tuttavia, la relazione tra cooperazione e presenza di fratelli nel nucleo familiare è significativa ( $r = .16$ ), ad indicare che maggiore cooperazione è associata ad un maggior numero di fratelli e viceversa (Figura 9). Possiamo inoltre osservare che la maggior parte dei bambini ha un solo fratello o sorella.

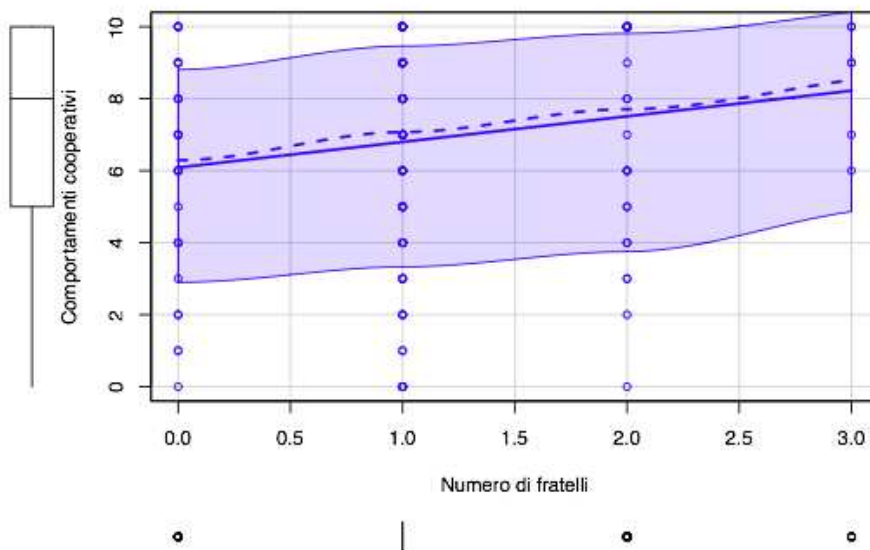


Figura 9. Scatterplot rappresentante la relazione tra le due variabili, numero di fratelli e il numero di comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini, con la relativa distribuzione.

La Figura 10 sottolinea come bambini con più fratelli o sorelle, 3 nel nostro caso, presentano una media di comportamenti cooperativi maggiore e una variabilità inferiore rispetto a bambini con meno fratelli (1 o 2) e ai figli unici.

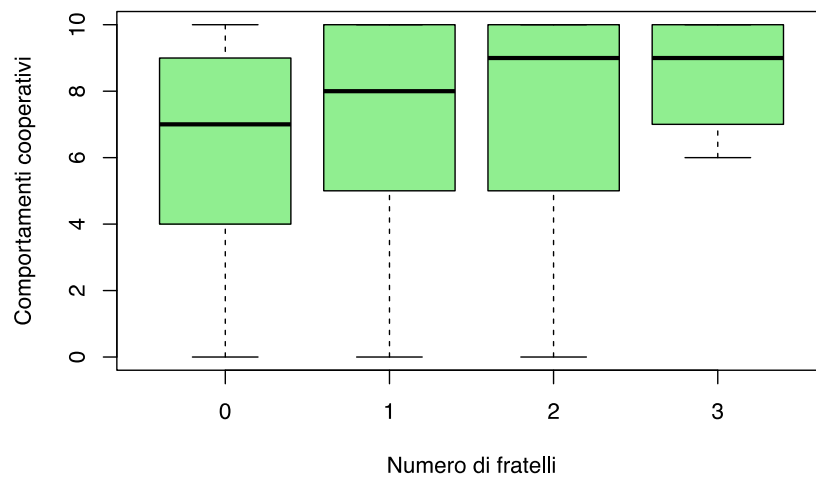


Figura 10. Boxplot rappresentante la messa in atto di comportamenti cooperativi in relazione al numero di fratelli o sorelle.

## 5.2 Comportamenti cooperativi e clima di classe

Per valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini fossero associati al clima di classe e al numero di amici sono state condotte delle correlazioni.

Come si vede dalla Figura 11 non si evidenzia una relazione significativa tra comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini e le diverse scale del supporto tra pari. Osservando le diverse distribuzioni si nota che, anche in questo caso, le diverse scale relative al clima in classe sono tra loro positivamente correlate, come atteso.

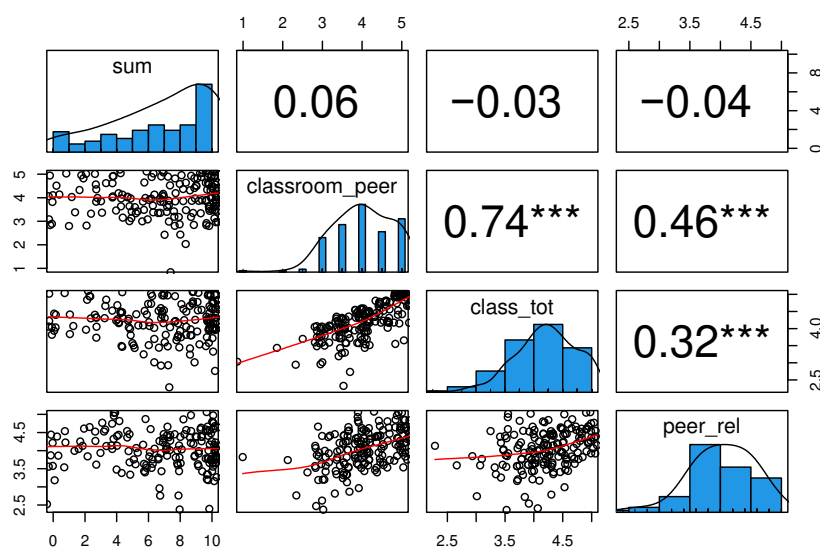
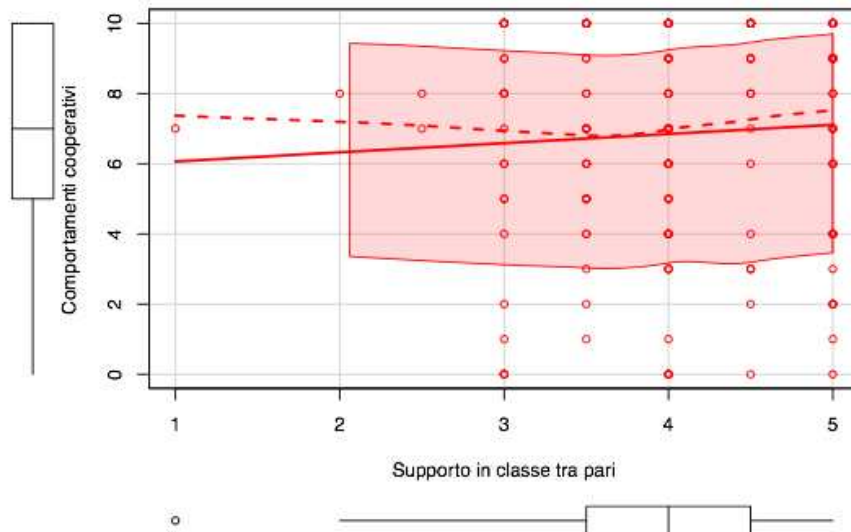


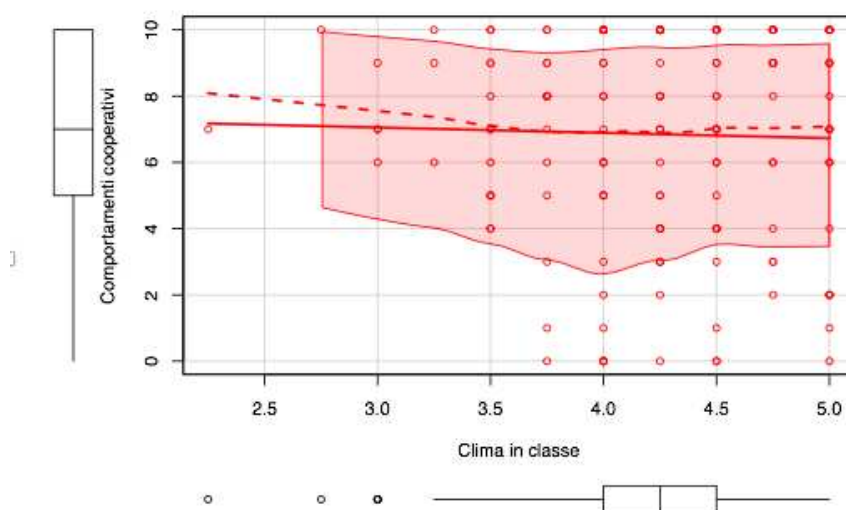
Figura 11. Pattern di correlazioni tra i comportamenti cooperativi e le scale relative al clima di classe.

Osservando più nel dettaglio i dati, si vede (Figura 12) che i bambini percepiscono mediamente un alto supporto da parte dei compagni (anche in questo caso la distribuzione non è normale), ma questo non risulta significativamente associato ai comportamenti cooperativi ( $r = .06$ ).



*Figura 12. Rappresentazione mediante scatterplot della correlazione tra il supporto dei pari in classe e i comportamenti cooperativi, e la relativa distribuzione.*

Successivamente abbiamo osservato la relazione tra comportamenti cooperativi e il clima in classe percepito dal bambino. Come si vede in Figura 13 la relazione, ancora una volta, non è significativa ( $r = .07$ ); tuttavia anche in questo caso possiamo notare come la media del clima in classe sia molto alta, dunque come la maggior parte dei bambini percepisca un clima di classe molto positivo.



*Figura 13. Rappresentazione mediante scatterplot della correlazione tra il clima in classe e i comportamenti cooperativi, e la relativa distribuzione.*

### 5.3 Comportamenti cooperativi e ambiente: il ruolo della famiglia e della classe

Per valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini fossero influenzati in modo diretto e indiretto dal supporto familiare e dal clima in classe è stata condotta una regressione lineare, inserendo a fattore le variabili della famiglia e della classe e considerando anche l'interazione tra queste. Abbiamo inoltre controllato per età.

Come si vede in Tabella 1, dall'analisi è emerso un effetto diretto dell'età, del numero di fratelli e un'interazione significativa tra il numero di fratelli e il clima in classe. In particolare, la relazione tra età e comportamenti cooperativi è positiva: all'aumentare dell'età aumentano i comportamenti cooperativi.

|                                      | <i>B</i> | <i>ES</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Età                                  | 0.45     | 0.17      | 2.63     | 0.01**   |
| Numero Fratelli                      | -3.79    | 1.97      | -1.92    | 0.06     |
| Clima in classe                      | -0.87    | 0.58      | -1.51    | 0.13     |
| Numero Fratelli x<br>Clima in classe | 1.10     | 0.48      | 2.29     | 0.02*    |
| <i>R</i> <sup>2</sup>                | 0.12     |           |          |          |

Note \**p* < .05, \*\**p* < .01, \*\*\**p* < .001

*Tabella 1. Valori ottenuti dalla regressione lineare tra supporto familiare, clima di classe, età e comportamenti cooperativi.*



Per comprendere meglio l'interazione tra numero di fratelli e clima in classe, in relazione ai comportamenti cooperativi messi in atto dal bambino, abbiamo rappresentato graficamente le slope. Come si vede in Figura 14, i bambini con più fratelli o sorelle presentano maggiori livelli di cooperazione, ma ciò risulta vero solo se gli stessi hanno anche relazioni positive con i compagni di classe. Infatti, nel caso in cui i bambini presentino delle relazioni negative con i pari all'interno della classe, i comportamenti cooperativi diminuiscono, nonostante la presenza di uno o più fratelli o sorelle. Questo dimostra come la presenza di fratelli non sia sufficiente a spiegare la messa in atto di comportamenti prosociali e cooperativi, richiedendo l'analisi di altri fattori tra cui, appunto, la relazione con i pari all'interno del contesto classe.

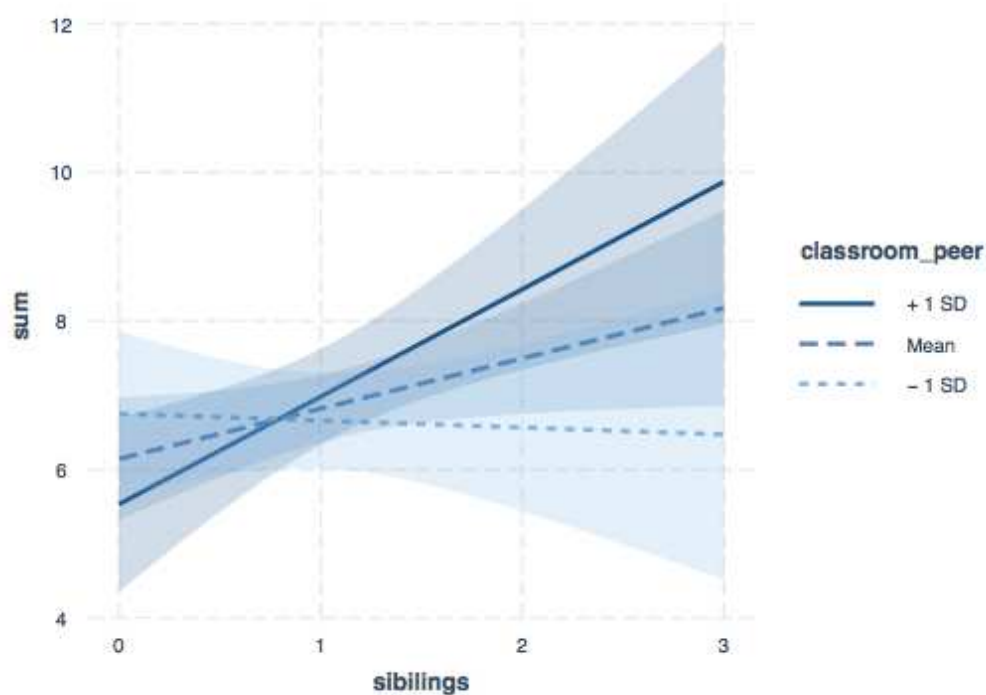


Figura 14. Rappresentazione grafica della relazione tra numero di fratelli, clima in classe e comportamenti cooperativi.



## **CAPITOLO 6**

### **DISCUSSIONE**

Il presente lavoro di ricerca mira ad indagare la relazione tra la messa in atto di comportamenti cooperativi nei bambini, il supporto familiare percepito e il clima di classe. In particolare, abbiamo valutato la relazione diretta tra i comportamenti cooperativi e il supporto familiare percepito, tra gli stessi e il clima di classe e infine abbiamo indagato se le due variabili indipendenti potessero interagire nell'influenzare la cooperazione in età scolare. Di seguito sono riportati i risultati e le riflessioni emerse dalla raccolta dei dati e dalla loro analisi, in relazione a ciascuna domanda di ricerca. Vengono poi presentati i limiti dello studio e le prospettive future.

#### **6.1 Relazione tra comportamenti cooperativi e supporto familiare**

La prima domanda di ricerca aveva l'obiettivo di valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini in età scolare si modificano in funzione del contesto di crescita, in particolare quello familiare, e nello specifico in funzione del supporto familiare percepito e del numero di fratelli. La nostra aspettativa, sostenuta dalla letteratura, era quella di riscontrare una relazione significativa tra la prosocialità e il contesto familiare, ci aspettavamo cioè di confermare l'ipotesi secondo la quale bambini inseriti in un nucleo familiare caratterizzato da alti livelli di supporto genitoriale e con uno o più fratelli e/o sorelle mettano in atto un numero maggiore di comportamenti cooperativi.

L'analisi delle correlazioni non ha tuttavia evidenziato una relazione significativa tra la messa in atto di comportamenti cooperativi e il supporto genitoriale, mentre emerge una significatività tra la cooperazione e il numero di fratelli all'interno del nucleo familiare. Questo significa che non vengono riscontrate differenze nella messa in atto di

comportamenti cooperativi in bambini che dichiarano di percepire alti livelli di supporto familiare e bambini che dichiarano di percepirne livelli minori, al contrario di quanto atteso. Per quanto riguarda il numero di fratelli, invece, è stata riscontrata una correlazione che conferma la nostra ipotesi iniziale: maggiore è il numero di fratelli, maggiori saranno i comportamenti cooperativi messi in atto dal bambino, e viceversa.

La letteratura ha ampiamente dimostrato come un contesto familiare positivo e pratiche genitoriali caratterizzate da affetto, calore e supporto siano di primaria importanza per lo sviluppo di numerose competenze alla base della prosocialità, in particolare le capacità emotive, sociali e regolatorie (Mestre *et al.*, 2006; Brownell *et al.*, 2013). Tuttavia, nella nostra ricerca non abbiamo individuato una relazione significativa. Questa incoerenza tra i risultati e la letteratura potrebbe essere spiegata dal fatto che il supporto familiare è stato indagato utilizzando uno strumento self-report attraverso il quale la maggior parte dei bambini ha dichiarato di percepire alti livelli di supporto familiare: infatti i bambini che hanno riportato bassi livelli di supporto genitoriale sono davvero pochi e questo potrebbe aver inciso sulla significatività della relazione.

## **6.2 Relazione tra comportamenti cooperativi e clima di classe**

La seconda domanda di ricerca mirava a valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini in età scolare si modificano in funzione del contesto scolastico, nello specifico in funzione del clima di classe e del numero di amici. La nostra aspettativa era di confermare l'ipotesi secondo la quale bambini che riportano un clima di classe positivo e un elevato numero di amici siano in grado di comportarsi maggiormente in modo cooperativo.

Anche in questo caso, tuttavia, le analisi non hanno portato al riscontro di una relazione significativa tra il comportamento cooperativo e il clima di classe percepito, lo stesso tra la cooperazione e il supporto tra pari. Il clima di classe e il numero di amici non sembrano dunque giocare un ruolo significativo nella messa in atto di comportamenti prosociali nel bambino, al contrario di quanto atteso.

La letteratura evidenzia come un clima di classe positivo basato sulla collaborazione, sulla presenza di regole condivise e su relazioni appaganti con gli insegnanti e con i pari, influenzi le competenze sociali del bambino, tra cui le condotte prosociali e cooperative (Gini, 2014). Tuttavia, la presente ricerca non ha validato queste ipotesi. Anche in questo caso ad inficiare la significatività della relazione potrebbe essere stato il fatto che la maggior parte dei bambini, come per il supporto familiare, ha dichiarato di percepire un clima di classe positivo e alti livelli di supporto tra pari. Inoltre questi risultati potrebbero essere spiegati adottando una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979): il bambino è fin dalla nascita inserito in un ampio numero di sistemi, dai quali viene influenzato e che influenza a sua volta; probabilmente la sola presenza di un clima di classe positivo o di genitori attenti e amorevoli non è sufficiente a spiegare la messa in atto o meno di comportamenti cooperativi in bambini di età scolare, rendendo necessaria una più ampia analisi dei diversi micro e macro contesti in cui il bambino è inserito e di come essi interagiscono tra loro.

### **6.3 Relazione tra comportamenti cooperativi, contesto familiare e clima di classe**

La terza domanda di ricerca aveva lo scopo di indagare se i contesti di vita del bambino, in particolare il supporto percepito in famiglia e in classe, possano influenzare i comportamenti cooperativi in età scolare. Alla luce della letteratura, avevamo ipotizzato

che i due contesti influenzassero positivamente la cooperazione e quindi che bambini che percepiscono alti livelli di supporto familiare e un clima di classe positivo mettano in atto un numero maggiore di condotte cooperative. L'analisi, condotta attraverso una regressione lineare, non ha evidenziato un effetto diretto del supporto familiare e del clima di classe, al contrario di quanto atteso. Tuttavia, ha evidenziato un effetto diretto dell'età, del numero di fratelli e un'interazione significativa tra il numero di fratelli e il clima in classe.

Nello specifico, la relazione tra età e comportamenti cooperativi è positiva, quindi all'aumentare dell'età aumentano i comportamenti cooperativi. Questo risultato è in linea con la letteratura che evidenzia come lo sviluppo del comportamento prosociale inizi già nei primi anni di vita, affinandosi man a mano che il bambino cresce e acquisisce nuove competenze (Vecchione & Picconi, 2006). Per quanto riguarda invece il numero di fratelli, emerge un'interazione significativa con il clima in classe, in particolare con il supporto dei compagni di classe. Quindi bambini in età scolare si comportano maggiormente in modo cooperativo se hanno fratelli o sorelle, ma questo è vero solo se hanno anche instaurato relazioni positive e appaganti con i propri compagni di classe. Anche in questo caso i risultati rispecchiano la letteratura: relazioni positive con i pari, di cui i compagni di classe e spesso anche i fratelli fanno parte, influenzano la messa in atto di comportamenti cooperativi. Infatti, la relazione paritetica vissuta con un fratello può rappresentare un prototipo delle relazioni tra pari che, se caratterizzate da intimità e condivisione, portano ad una maggiore prosocialità (Osher *et al.*, 2020). È importante sottolineare che nella presente ricerca si è indagato solo il numero di fratelli e non la qualità della relazione con essi: sarebbe opportuno quindi approfondire tale aspetto, anche alla luce dei risultati emersi. Infine, la mancanza di un'influenza diretta o indiretta dei

due contesti di crescita, la famiglia e la classe, sui comportamenti cooperativi del bambino può essere spiegata analizzando i limiti riguardanti gli strumenti utilizzati e il campione, approfonditi nel seguente paragrafo.

#### **6.4 Limiti della ricerca**

La presente ricerca presenta una serie di aspetti che possono aver modificato, in modo più o meno diretto, i dati raccolti. In particolare, sono presenti limiti legati alle caratteristiche del campione e limiti legati alla situazione sperimentale e alla strumentazione.

Per quanto riguarda il campione, un primo limite riguarda sicuramente la ridotta numerosità che lo rende non rappresentativo dell'intera popolazione. Inoltre, tutti i soggetti che hanno partecipato alla ricerca frequentavano scuole primarie esclusivamente della provincia di Padova, quindi i risultati non possono essere generalizzabili. Il campione presentava anche una grande eterogeneità sia in termini di età che dal punto di vista etnico. La somministrazione ha presentato numerose differenze tra i bambini più piccoli, di prima o seconda elementare, e quelli di quarta e quinta: i primi spesso mantenevano a fatica l'attenzione per tutta la durata della sperimentazione, avevano più difficoltà nell'utilizzo del computer e, nonostante i nostri accertamenti, non sempre comprendevano al meglio ogni domanda o item. I bambini più grandi invece lamentavano spesso che i compiti erano troppo semplici o noiosi. Per quanto riguarda l'appartenenza etnica invece, numerosi bambini non erano di origine italiana ma immigrati di prima o seconda generazione e questo ha comportato delle difficoltà linguistiche per alcuni: esse hanno riguardato la comprensione delle domande, la formulazione delle risposte e anche differenze puramente culturali, soprattutto per quanto riguarda gli item sulle pratiche

educative dei genitori, sulle norme e sulla moralità. Nonostante le nazionalità di appartenenza dei bambini fossero varie, esse non erano sufficienti per prendere in considerazione questa variabile in modo indipendente all'intero dello studio. Un ulteriore limite riguarda la mancanza di informazioni relative al background familiare dei bambini che hanno preso parte alla sperimentazione: non abbiamo potuto somministrare interviste o questionari ai genitori o tutori e neppure compiere osservazioni negli ambienti di crescita, quindi di fatto numerose variabili come lo stile di parenting, le norme e i valori sono rimaste inesplorate.

Per quanto riguarda la situazione sperimentale, i limiti sono legati principalmente al setting. Esso era diverso a seconda della scuola in cui veniva svolta la procedura e a volte cambiava anche all'interno della stessa scuola, ad esempio se quel giorno l'aula usata abitualmente era occupata. Nonostante l'impegno a mantenere l'ambiente e tutti gli strumenti nel modo più stabile e simile possibile, non sono mancate delle differenze: alcuni spazi messi a disposizione delle scuole erano più rumorosi, oppure più vicini al cortile o alla palestra, o ancora erano trafficati da alunni e insegnanti che con il loro passaggio interrompevano la sperimentazione. Anche l'orario in cui avveniva la procedura non era sempre lo stesso, essendo i singoli insegnanti a darci le loro disponibilità: a volte si svolgeva al mattino durante le prime ore, altre volte il pomeriggio quando i bambini erano più stanchi o ancora in orari che comprendevano il cambio d'ora oppure la ricreazione e quindi in cui c'era più confusione. Un ultimo limite riguardante il setting è legato alla ancora attuale pandemia da Covid-19: durante l'intera procedura bambini e sperimentatori hanno indossato la mascherina, che ha sicuramente reso più complicate le interazioni, nascondendo parte del volto e quindi delle espressioni facciali.



Inoltre, molti bambini, e in alcuni casi intere classi, sono risultati positivi durante le fasi laboratoriali e di raccolta dati, ritardando o non permettendo la partecipazione alla ricerca. Infine, abbiamo riscontrato limiti legati alla strumentazione. Per la parte iniziale dell'intervista sono stati utilizzati strumenti self-report somministrati direttamente al bambino: questi da una parte hanno il vantaggio di cogliere il punto di vista e le percezioni del bambino, fondamentali soprattutto per quanto riguarda il supporto familiare e il clima di classe; tuttavia possono rivelarsi difficoltosi per gli alunni più piccoli o per quelli che non parlano bene la lingua italiana. Inoltre, come visto in precedenza, la maggior parte dei bambini ha dichiarato di percepire alti livelli di supporto genitoriale e un clima di classe molto positivo: nonostante le nostre accortezze non possiamo escludere che tali risultati siano derivati da errori di comprensione degli item o da risposte non sufficientemente accurate. In ultima analisi il compito di cooperazione era simulato da un computer, dunque il bambino doveva immaginare di fare squadra con un compagno e non era quindi posto di fronte ad una situazione reale. Questo ha portato molti bambini a comportarsi come davanti ad un classico videogioco, ovvero in modo competitivo, cercando di vincere. Quindi, nonostante la simulazione al computer abbia il vantaggio di creare una situazione sperimentale identica per tutti i soggetti, non sappiamo se effettivamente gli alti punteggi ottenuti rispecchino una reale capacità del bambino di cooperare o solo la sua voglia di vincere il gioco.

## **6.5 Proposte future**

Alla luce dei limiti precedentemente analizzati è possibile riflettere su quelli che potrebbero essere preziosi spunti e proposte per le ricerche future.

Per quanto riguarda il campione, si potrebbe renderlo più omogeneo aumentando la numerosità dei soggetti coinvolti e delle realtà territoriali di appartenenza; si potrebbero inoltre proporre compiti legati alla cooperazione differenziati per fasce d'età, in modo che risultino più semplici per i bambini più piccoli e più interessanti per i bambini delle classi quarte e quinte. Potrebbe in aggiunta essere condotto uno studio longitudinale per capire come la cooperazione si modifica e si sviluppa in età evolutiva. Per quanto riguarda la diversa appartenenza etnica e linguistica, si potrebbe pensare di tradurre le istruzioni di compiti e item in varie lingue e di presentarli in forma scritta o videoregistrata piuttosto che a voce dallo sperimentatore: è vero che questo potrebbe creare una sorta di "distanza" tra sperimentatore e soggetto, ma potrebbe aiutare quest'ultimo a rispondere in modo più accurato. Per esempio, per il compito di cooperazione al computer si potrebbe pensare ad un video introduttivo, tradotto in varie lingue, che fornisca tutte le spiegazioni e le istruzioni relative al gioco. Sarebbe interessante anche inserire la variabile culturale all'interno dello studio, indagando come essa influenzi la messa in atto dei comportamenti cooperativi alla luce di norme e valori legati alla cultura di appartenenza.

Un'ulteriore proposta riguarda la possibilità di includere anche genitori e tutori nella partecipazione allo studio, in modo da raccogliere ulteriori informazioni sul contesto familiare del bambino, visto il ruolo giocato dall'ambiente di crescita nello sviluppo delle condotte prosociali e cooperative, magari affiancando la somministrazione di strumenti self-report al bambino alla somministrazione di interviste o questionari ai genitori, ad esempio la stessa *CPRS* (Pianta, 1992) nella sua versione originale. Questo tipo di proposta potrebbe essere valida anche per quello che riguarda l'indagine del clima di classe: includere gli insegnanti nella ricerca oppure compiere delle osservazioni in classe potrebbe fornire delle preziose informazioni in più sulla relazione tra compagni di classe,

sul livello di inclusione dei singoli bambini e sul metodo educativo adottato dagli insegnanti. Come anticipato nel precedente capitolo, alla luce dei dati emersi un'importante proposta per le ricerche future potrebbe essere quella di analizzare in modo più dettagliato la relazione tra fratelli, oltre che il loro numero all'interno del nucleo familiare. Si potrebbero indagare variabili quali l'ordine di nascita, la differenza di età, la composizione di genere della diade fraterna e la qualità della relazione. Un esempio di strumento da utilizzare potrebbe essere il questionario *Sibling Relationship Inventory* o *SRI* (Stocker & McHale, 1992).

Infine, per quanto riguarda il compito di cooperazione al computer si potrebbe pensare di renderlo più accattivante nella grafica e nelle dinamiche di gioco, in linea con le continue evoluzioni ed innovazioni tecnologiche utilizzate per gli attuali videogames, e proporre diversi livelli di difficoltà in relazione all'età del soggetto sperimentale, in modo da catturare l'attenzione e l'interesse anche dei bambini più grandi. Inoltre, si potrebbe pensare di affiancarlo a compiti che non siano strettamente legati a mezzi informatici, spesso associati a un'idea di competizione e desiderio di vittoria. Ad esempio, si potrebbe pensare ad un compito che includa delle storie narrate al bambino che presentino delle sfide di cooperazione in cui si chiede di immaginare di essere il protagonista e di dire che cosa farebbe in tale circostanza. La storia infatti, essendo svincolata da concetti, quali punteggi e vittorie, potrebbe portare il bambino a rispondere in modo più spontaneo e coerente con i comportamenti messi in atto nella realtà. Per concludere, la cooperazione potrebbe anche essere indagata attraverso compiti sperimentali reali, come giochi o lavori di gruppo svolti in classe, tuttavia in questo caso potrebbe essere complicato mantenere identiche le condizioni sperimentali per tutti i partecipanti.

## **6.6 Implicazioni operative**

Il presente lavoro di tesi è inserito all'interno di un progetto più ampio che, come anticipato nel capitolo 4, non si occupa solo di ricerca, ma comprende anche una parte relativa alla psicoeducazione. L'obiettivo infatti è quello di partire proprio dalla scuola, che si configura come un luogo privilegiato in grado di accogliere un grande numero di soggetti in età evolutiva e di accompagnarli per un lungo arco di tempo durante il loro sviluppo, per mettere in atto interventi di prevenzione e promozione. La recente pandemia da Covid-19 ci ha fatto duramente comprendere quanto i luoghi di aggregazione e di apprendimento per bambini e adolescenti, prima tra tutti la scuola, siano essenziali per salvaguardare la salute mentale e garantire uno sviluppo sano (Mura, 2022). Proprio per questo è auspicabile un aumento di piani e progetti messi in atto dai professionisti della salute mentale all'interno delle classi, che abbiano lo scopo di far sviluppare nuove strategie stabili grazie alle quali i bambini possano imparare a gestire gli eventi quotidiani, sia al livello emotivo che comportamentale, promuovendo la messa in atto di importanti competenze relazionali come l'aiuto reciproco, l'accettazione dell'altro, la valorizzazione delle diversità, la cooperazione. Purtroppo, per quanto riguarda la situazione italiana attuale, è ancora difficile pensare di svolgere questo tipo di attività quotidianamente, al pari di altri insegnamenti presenti nei curricula scolastici. Questo perché si ha ancora la necessità di comprendere a pieno l'importanza della salute mentale, al pari di quella fisica, e di investire in essa, partendo proprio dai bambini e dai progetti a loro rivolti. Questo sarebbe un primo importante passo, ma non l'unico: abbiamo infatti visto quanto ogni contesto in cui il bambino è inserito partecipi in modo più o meno diretto al suo sviluppo, costituendo di fatto un fattore di protezione o di rischio (Masten, 2015). Per questo risultano fondamentali programmi di formazione e di sensibilizzazione per

insegnanti e genitori, che abbiano lo scopo di creare una sinergia tra i diversi ruoli: perché questi sono gli adulti di riferimento che si prendono cura e che guidano il bambino all'interno dei due microsistemi, la scuola e la famiglia, che per primi contribuiscono alla sua crescita. Progetti come quello portato avanti dal team "*Isola della Calma*" sono un bellissimo esempio di come sia possibile entrare quotidianamente tra i banchi di scuola, lavorando a stretto contatto con altre figure professionali quali insegnanti ed educatori, ricercando quotidianamente uno scambio con le famiglie, progettando interventi attenti ai bisogni e alle esigenze dei bambini. Infatti, un altro obiettivo molto importante dovrebbe essere quello di pensare a programmi che siano quanto più vicini all'attuale mondo dei bambini, che includano realtà a loro familiari, che possano farli sentire a loro agio e che vadano a motivare la loro partecipazione e la loro curiosità, svincolandosi dall'idea di attività svolte a scuola come un qualcosa di noioso o che preveda voti e giudizi. A tal proposito riprendiamo il videogioco sulla cooperazione utilizzato nella presente ricerca: dalle precedenti riflessioni emergono principalmente i limiti del suo utilizzo, tuttavia potrebbe avere del gran potenziale se pensassimo al suo impiego nella pratica oltre che nella ricerca. I videogiochi infatti fanno ormai parte della quotidianità della vita dei bambini e sono associati ad un'idea di svago e divertimento che li rende interessanti. Poterne fare un proprio alleato all'interno di programmi rivolti ai bambini e alle famiglie potrebbe essere un'idea vincente per progettare interventi futuri: esistono infatti molti videogiochi che hanno lo scopo di insegnare ai bambini proprio la cooperazione e l'aiuto reciproco, che potrebbero rompere lo stereotipo del gaming come qualcosa di meramente superficiale, competitivo o addirittura dannoso per la salute dei bambini. A titolo informativo viene riportato il videogioco "*Unravel Two*" in cui i protagonisti sono due pupazzi di spago legati da un filo, che rappresenta proprio il legame

che si crea nella relazione con gli altri, che riusciranno a superare i vari livelli solo se il giocatore li porterà a collaborare e a supportarsi a vicenda. Questo è solo un esempio che vuole stimolare la creatività e la flessibilità di pensiero che la professione di psicologo permette e che, se ricercate e valorizzate, possono davvero fare la differenza quando si lavora con i bambini e per i bambini.

## BIBLIOGRAFIA

- Alonso-Tapia, J., & Nieto, C. (2018). Classroom Emotional Climate: Nature, Measurement, Effects and Implications for Education. *Revista de Psicodidáctica*, 24 (2), 79-87.
- Axia, V., Scrimin, S. & Tremolada, M. (2004). Basi teoriche per la psico-oncologia pediatrica. In V. Axia, *Elementi di Psico-oncologia Pediatrica* (pp. 21-47). Roma: Carrocci Editore.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia*. Trento: Erikson.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing trasgressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psyschology*, 80, 125-135.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on student's connectedness to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.
- Belsky, J. (2001). Developmental risk (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 845-860.
- Bernal, R., Fernández, C., & Peña, X. (2011). *The Differential Effects of Quantity versus the Quality of Maternal Time Investments on Child Development*. Unpublished manuscript.
- Berndt, T. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.

- Berndt, T. & Keefe, K. (1996). Friends' Influence on School Adjustment: A Motivational Analysis. In J. Juvonen, K. Wentzel, *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 248-278). New York: Cambridge University Press.
- Bernett, M. A., Scaramella, L. V., MCGoron, L., & Callahan, L. (2010). Coparenting cooperation and child adjustment in low-income mother-grandmother and mother-father families. *Family Science*, 2 (3), 159-170.
- Berti, A. & Bombi, A. S. (2013). *Corso di psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Bianchi, S., Robinson, J., & Milkie, M. (2006). *Changing rhythms of American family life*. New York: Russel Sage.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R. & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates and teacher in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19 (2), 417-426.
- Bortone, G. (2007). Le generalità della condotta prosociale. *Scienza del pensiero e del comportamento*.
- Bowlby, J. (1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bowlby, J. (1998). *Attaccamento e perdita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., & Nichols, S. R. (2013). Socialization of Early Prosocial Behavior: Parent's Talk About Emotions is Associated With Sharing and Helping in Toddlers. *Infancy*, 18 (1), 91-119.



- Brunori, L. (2013). Tipologie filiali/fraterne, la funzione fraterna e i pari. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 5 (2), 18-31.
- Bshary, R., & Bergmuller, R. (2008). Distinguishing four fundamental approaches to the evolution of helping. *Journal of Evolutionary Biology*, 21 (2), 405-420.
- Cabral, G. R. E., Sampaio, L. R., Cabral, G. R. E., & Santana, R. B. (2021). Slingshot Challenge and Star Mines: Two digital games as prisoner's dilemma to assess cooperation in children. *Behavior Research Methods*, 54 (2), 597-610.
- Caprara, G. V., & Bonino, S. (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erikson.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: the contribution of trait, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of personality and social psychology*, 102 (6), 1289-1303.
- Cattelino, E. (2012). *Rischi in adolescenza: Comportamenti problematici e disturbi emotivi*. Roma: Carrocci Editore.
- Cattelino, E. & Bonino, S. (1999). I comportamenti a rischio in adolescenza: il ruolo delle relazioni con i genitori e con gli amici. *Età Evolutiva*, 72, 5-16.
- Cattelino, E., Calandri, E., Begotti T. & Borca, G. (2006). Educare alla prosocialità nella scuola secondaria. In G. V. Caprara, S. Bonino, *Il comportamento prosociale* (pp. 179-207). Trento: Erickson.
- Chatham, C. H.; Frank, M. J., & Munakata, Y. (2009). Pupillometric and behavioral markers of developmental shift in the temporal dynamics of cognitive control. *Proceedings of the National Academy of Science*, 106 (14), 5529-5533.

- Chen, X., Liu, M., Rubin, K. H., Cen, G., Gao, X., & Li, D. (2022). Sociability and prosocial orientation and predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 128-136.
- Christensen, P. H. (2002). Why More “Quality Time” is not on the Top of Children’s List: the “Qualities of Time” for Children. *Children & Society*, 16, 77-88.
- Clutton-Brock, T. (2009). Cooperation between non-kin in animal societies. *Nature*, 462, 51-57.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: Las.
- Connel, J. P. & Welborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe, *Self-system processes and development: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 3, (pp. 43-77). Psychology Press.
- Coskun, K., & Kara, C. (2019). Moral Identity Test (MIT) for children: reliability and validity. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32.
- Daniels, D. H. & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: a review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23 (5), 495-526.
- De Beni, M. (1998). *Prosocialità e altruismo: guida all’educazione socioaffettiva*. Trento: Erikson.
- Diazgranados, S. (2014). Association between school climate and attitude supporting violence among colombian students. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 175-202.

- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2 (3), 222-235.
- Dunn, J., Slomkowski, C. & Beardsall, L. (1994). Siblings Relationship from the Preschool Period through Middle Childhood and Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 315-324.
- Eisenberg, (2006). Prosocial Behavior. In G. G. Bear & K. M. Minke, *Children's needs III: Developmental, prevention and intervention*, 313-324.
- Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (2006). Social, emotional, and personality development. *Handbook of child psychology*, 6, 646-718.
- Eisenberg, N. & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. In H. Reese & R. Kail, *Advances in child development and behavior* (pp.189-229). San Diego: Academic Press.
- Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, 59 (2), 77-92.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management and emotional environments. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4 (2), 131-146.
- Fox, L., Han, W., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2013). Time for children: Trends in the employment patterns of parents, 1967-2009. *Demography*, 50, 25-49.
- Gerbino, M. & Piacello, M. (2006). Successo scolastico e comportamento prosociale, in G. V. Caprara, S. Bonino, *Il comportamento prosociale*. Trento: Erikson.
- Gilies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). *Co-operative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in group*. Londra: Routledge.
- Gini, G. (2014). Il clima scolastico. *Psicologia e scuola*, 33, 19-26.

- Goodyear, V. A. (2016). Sustained Professional Development on Cooperative Learning: Impact on Six Teacher's Practices and Student's Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88 (1), 83-94.
- Gowdy J, Krall L. 2016. The economic origins of ultrasociality. *Behavioral and Brain Sciences*, 39-92.
- Grazzani, I. (2016). Competenze emotive e comportamento prosociale nella scuola primaria: riflessioni e proposte educative. *PSICOLOGIA E SCUOLA*, 47, 21-27.
- Halberda, J.; Mazocco, M. M. M.; & Feigenson, L. (2008). Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement. *PubMed*, 455(7213), 665-668.
- Hamlin, K., Wynn, K., Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, 557-559.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow, *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 29-71.
- Herrmann, E., Tomasello, M., Melis, A. P., Tennie, C., & Wyman, E. (2012). Two Key Steps in the Evolution of Human Cooperation: The Interdependence Hypothesis. *Current Anthropology*, 53 (6).
- Hetherington, E.M. (1988). Parents, children, and siblings: Six years after divorce. In R.A. Hinde & J. Stevenson-Hinde, *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 311–331). New York: Oxford University Press.

- Holahan, C. J. & Moos, R. H. (1985). Life stress and health: Personality, coping, and family support in stress resistance. *Journal of personality and Social Psychology*, 49 (3), 739-747.
- Host, K., Brugman, D., Tavecchio, L. & Beem, L. (1998). Student's perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, 47-70.
- Howes, C. (2001). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Review of Social Development*, 9 (2), 191-204.
- Howes, C. & Phillipsen, L. (1998). Continuity in Children's Relations with Peers. *Social Development*, 7 (3), 340-349.
- Howe, N., Recchia, H. (2009). Individual differences in sibling teaching in early and middle school. *Early Education and Development*, 20, 174-197.
- Hsin, A., & Felfe, C. (2014). When does Time Matter? Maternal Employment, Children's Time with Parents and Child Development. *Demography*, 51 (5), 1867-1894.
- Hughes, C., McHarg, G., White, N. (2017). Sibling influences on prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 96-101.
- Istat (2020). *Indagine statistica multiscopo sulle famiglie. Aspetti della vita quotidiana*. In <https://www.istat.it>.
- Jenkins, J. (1992). Siblings relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects. In F. Boer & J. Dunn, *Children's siblings relationship: Developmental and clinical issues* (pp. 125-138). Psychology Press.

- Jessor, R., Donovan, J. E. & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence. Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Emmons, C., Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Leach, J., Howe, N., Dehart, G. (20014). “An earthquake shocked up the land” children’s communication during play with siblings and friends. *Social Development*, 24, 95-112.
- Lecce, S. (2003). La qualità della relazione fraterna: cause e conseguenze. *Età Evolutiva*, 74, 109-119.
- Liebal, K., Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Infants use shared experience to interpret pointing gestures. *Developmental Science*, 12 (2), 264-271.
- Lorenz, K. (1978). *L’etologia*. Torino: Boringhieri.
- Loukas, A. (2007). What is School Climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *NAESP Leadership Compass*, 5 (1), 3-5.
- Mancini, G. & Gabrielli, G. (1998). *Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*. Trento: Erickson.
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Publications.
- Matteucci, I. (2014). *Comunicare la salute e promuovere il benessere: teorie e modelli per l’intervento nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- McAlister, A. & Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 22 (2), 258-270.

- Mcelwain, N. L., Booth-La Force, C., & Wu, X. (2011). Infant-Mother Attachment and Children's Friendship Quality: Maternal Mental-State Talk as an Intervening Mechanism. *Developmental Psychology*, 47 (5), 1295-1311.
- Melis, A. P., & Semmann, D. (2010). How is human cooperation different? *Philosophical Transactions of The Royal Society B*, 365 (1553), 2663-2674.
- Mestre, J. M., Guil, R., & Lopes, P. N. (2006). Emotional intelligence and social academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Molinari, L. (2007). *Psicologia dello sviluppo sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Mura, C. (2022). L'impatto della pandemia da Covid-19 sull'istruzione e sulla cultura: gli effetti sulla società e la Risoluzione 2411 (2021) dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa. *Rassegna giuridica*, 2.
- Mussen, P., & Eisenberg N. (1985). *Le origini della capacità di interessarsi, dividere ed aiutare. Lo sviluppo del comportamento prosociale nel bambino*. Roma: Bulzoni Editore.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta analytic review. *Psychological Bulletin*, 17 (2), 306-347.
- Openpolis (2022). *Quanto incide la povertà tra famiglie e bambini dopo l'emergenza Covid*. In <https://www.openpolis.it>
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L. & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24 (1), 6-36.
- Pagliaro, S., & Di Cesare, C. (2013). La moralità in psicologia sociale: l'importanza di un approccio basato sui gruppi. *Psicologia Sociale*, 2, 192-210.
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino.

- Pastorelli, C., Vecchio, G., & Tramontano, C. (2006). Empatia, ragionamento morale e prosocialità. In G. V. Caprara e S. Bonino, *Il comportamento prosociale* (pp. 105-124). Trento: Erickson.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Piaget, J. (1972). *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Pianta, R. C. (1992). Child-parent relationship scale. *Unpublished measure, University of Virginia*, 11, 39-41.
- Polito, M. (2004). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Trento: Erickson.
- Recchia, H. E., Wainryb, C., Howe, N. (2013). Two sides to every story? Parent's attributions of culpable and their interventions into sibling conflict. *Merril-Palmer Quarterly*, 59, 1-22.
- Riley, A. W., Forrest, C. B., Rebok, G. W., Strafield, B., Green, B. F., Robertson, J. A. & Friello, P. (2004). The Child Report Form of the CHIP- Child Edition: reliability and validity. *Medical Care*, 221-231.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan T. C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescent's Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Roggman, L. A., Boyce, L. K., Innocenti, M. S. (2008). *Developmental Parenting: A Guide for Early Childhood Practitioners*. Baltimora: Brookes Publishing Co.



- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2007). Peer Interactions, Relationships and Groups. in W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology* (pp. 571-645). Hoboken: Wiley.
- Ryan, M. A. & Patrick, H (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Journal*, 38 (2), 437-460.
- Saraceno, C. (2019). Nascere e crescere in povertà. *MINORIGIUSTIZIA: Rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia*, 3, 39-48.
- Sayer, L. C., Bianchi, S. M., & Robinson, J. P. (2004). Are parents investing less in children? Trends in mother's and father's time with children. *American Journal of Sociology*, 110, 1-43.
- Scrimin, S., Osler, G., Pozzoli, T. & Moscardino, U. (2018). Early adversities, family support, and child well-being: The moderating role of environmental sensitivity. *Child: care, health and development*, 44 (6), 885-891.
- Selman, R. L. & Schultz, L. H. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2000). *La comprensione dello sviluppo*. Firenze: Giunti Editore.
- Solomon, D., Watson, M, Battistich, V., Schaps E. & Delucchi, K. (1996). Creating classrooms that students experience ad communities. *American Journal of Community Psychology*, 24, 719-748.

- Stocker, C. M., & McHale, S. M. (1992). The Nature and Family Correlates of Preadolescents' Perceptions of their Sibling Relationship, *Journal of Social and Personal Relationships*, 9, 179-195.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77 (2), 465-481.
- Tomasello, M., Carpener, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78 (3), 705-722.
- Travaglini, A. (2016). Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria. *Formazione & Insegnamento*, 13 (2), 39-46.
- Van Willigen, M. (2000). Differential benefits of volunteering across the life course. *Psychological Science and Social Science*, 55 (5), 308-318.
- Vermigli, P., Travaglia, G., Alcini, S. & Galluccio, M. (2002). Autostima, relazioni familiari e successo scolastico. *Età Evolutiva*, 7, 29-42.
- Vecchione, M., & Picconi, L. (2006). Differenze di età e di genere nella condotta prosociale. In Caprara, G. V., Bonino, S. *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Wanner, B. (2005). Patterns of Affiliation with Delinquent Friends during Late Childhood and Early Adolescence: Correlates and Consequences. *Social Development*, 14 (1), 82-108.
- Vizziello, G. F. (2003). *Psicopatologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.

- Waldrup, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a Little Help from Your Friends: The Importance of High-Quality Friendships on Early Adolescence. *Social Development*, 14 (1), 833-852.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311, 1301-1303.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 222-244.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of the theory-of-mind tasks. *PubMed*, 75 (2).
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The New Synthesis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Young, F. M., & Glasgow, N. (1998). Voluntary social participation and health. *Research on Aging*, 20, 339-362.



## RINGRAZIAMENTI

*Ringrazio la professoressa Sara Scrimin per avermi accompagnata nella scrittura di questa tesi e per avermi dato la possibilità di svolgere un tirocinio intenso e impegnativo, che mi ha insegnato tanto su di me e su ciò che amo fare. La ringrazio per avermi insegnato la definizione di psicologia che più condivido: essa non è come un farmaco che assumiamo e che ci guarisce, ma è come un cerotto che ci protegge mentre scopriamo le risorse e le capacità per guarire da soli.*

*Ringrazio Marta, Andrea, Carlotta, Libera e Lucia che mi hanno guidata e consigliata durante questo anno di tirocinio e dalle quali ho imparato molto. Grazie per avermi mostrato il tipo di professionista che voglio diventare.*

*Ringrazio i miei compagni di avventura: Aurora, Elena, Eleonora, Michela, Sonia e Gianvito, con cui per un anno ho condiviso dubbi, difficoltà e soddisfazioni. In particolare, ringrazio le mie “comarò” che da semplici colleghe di corso sono diventate amiche preziose.*

*Ringrazio Marco e la sua pazzia per averlo portato a seguirmi a più di 200 chilometri lontano da casa e per aver deciso che adesso casa sua è con me. Grazie perché riesci sempre a vedere le mie qualità e le mie potenzialità e le mostri anche a me. Grazie per la tua capacità di farmi sentire meglio con una frase, per riuscire a far sembrare i problemi più piccoli e i sogni più realizzabili.*

*Ringrazio la mia mamma e non smetterò mai di farlo. La mia fan numero uno da sempre, la mia motivatrice, il mio faro e punto di riferimento anche quando tutto sembra buio. Mi hai insegnato la libertà di scegliere che cosa fare e chi essere, mi hai dato l'opportunità di studiare quello che più mi appassiona, mi hai incoraggiata a inseguire i miei sogni e i miei obiettivi e a superare le difficoltà incontrate lungo la strada. Sei e sarai sempre la donna che aspiro a diventare.*

*Ringrazio il mio babbo per avermi sempre incoraggiata a non arrendermi, a perseverare, a seguire le mie passioni e ad essere sempre me stessa.*

*Ringrazio Simone per avermi sempre trattata come una figlia, per essermi stato sempre vicino, partecipe di tutti i miei traguardi.*

*Ringrazio Irene per aver sempre creduto in me, nelle mie capacità e potenzialità.*

*Ringrazio i miei fratelli Marco e Diego e la mia sorellina Anita. Siete stata la sfida più difficile di questi due anni: avervi lontani, non esservi vicina mentre crescete e mentre raggiungete i vostri obiettivi mi ha reso spesso triste, facendomi sentire tantissimo la mancanza di casa. Siete il mio orgoglio e anche se non sarò presente ogni volta che firmerete il contratto per una nuova casa, ogni volta che andrete ad un concerto o che inizierete una nuova scuola, sappiate che mi renderete comunque felice e orgogliosa ogni volta di più. Oggi spero di rendere voi orgogliosi di me.*

*Ringrazio i miei nonni e i miei zii che trovano sempre il modo di farmi sentire amata, chi con una telefonata, un messaggio o una "preghierina" prima di un esame.*

*Ringrazio Marianna, Vincenzo, Mattia e Antonio per essere diventati una seconda famiglia con cui gioire al raggiungimento di obiettivi e traguardi.*

*Ringrazio tutti gli amici che mi sono stati vicini durante questo percorso, in particolare Chiara e Alessandra, con cui ho condiviso momenti unici fatti di risate e spensieratezza.*

*Infine ringrazio me stessa, perché non è scontato farcela, perché non è obbligatorio non mollare. Ringrazio me stessa per aver avuto il coraggio di crescere nonostante la paura di diventare adulta. Ringrazio me stessa per la passione e la dedizione che ho messo in questi due anni di studio e di tirocinio. Ringrazio me stessa per avermi dimostrato, ancora una volta, di essere capace, di essere più forte di ogni singola ansia e paura, di potercela fare.*