

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea Magistrale in Psicologia Clinica dello Sviluppo

Tesi di laurea Magistrale

**Cooperazione in età scolare: il ruolo dell'identità morale e del
supporto familiare**

Cooperation in school age children: the role of moral identity and family
support

Relatrice:

Prof.ssa Sara Scrimin

Correlatrice:

Dott.ssa Libera Ylenia Mastromatteo

Laureando: Gianvito Conticello

Matricola: 2020968

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUZIONE | 1 |
| CAPITOLO 1..... | 4 |
| 1.1 Che cos'è la cooperazione? | 4 |
| 1.2 Le origini della cooperazione | 6 |
| 1.3 Lo sviluppo della cooperazione | 8 |
| 1.4 Variabili coinvolte nella cooperazione | 12 |
| 1.5 Game theory..... | 16 |
| CAPITOLO 2..... | 19 |
| 2.1 La morale | 19 |
| 2.2 Lo sviluppo dell'identità morale | 21 |
| 2.3 Variabili coinvolte | 24 |
| 2.4 "Morality as cooperation" | 27 |
| CAPITOLO 3..... | 31 |
| 3.1 Stili e funzioni genitoriali | 31 |
| 3.2 Supporto familiare..... | 34 |
| 3.3 Supporto familiare per lo sviluppo dell'identità morale | 37 |
| 3.4 Supporto familiare per lo sviluppo della cooperazione | 39 |
| CAPITOLO 4..... | 41 |
| 4.1 Presentazione del progetto | 41 |
| 4.2 La Ricerca | 43 |
| 4.3 I partecipanti..... | 45 |
| 4.4 La procedura..... | 46 |
| 4.5 Strumenti | 47 |
| 4.6 Analisi dei dati | 51 |
| CAPITOLO 5..... | 52 |
| 5.1 Comportamenti cooperativi e famiglia | 52 |
| 5.2 Comportamenti cooperativi e identità morale | 54 |
| 5.3 Comportamenti cooperativi, famiglia e identità morale..... | 55 |
| CAPITOLO 6..... | 58 |
| 6.1 Correlazione tra i comportamenti cooperativi e supporto familiare percepito | 58 |
| 6.2 Correlazione tra comportamenti cooperativi e identità morale..... | 59 |
| 6.3 Relazione tra comportamenti cooperativi, identità morale e supporto familiare | 60 |
| 6.4 Limiti della ricerca | 61 |
| 6.5 Proposte future | 62 |
| 6.6 Implicazioni operative | 63 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 66 |

INTRODUZIONE

Perché se incontriamo una persona per strada che crediamo abbia bisogno di aiuto ci fermiamo ad aiutarla? Perché mettiamo in atto dei comportamenti, come la donazione di sangue o di denaro, nei confronti di chi ne ha più bisogno senza chiedere nulla in cambio? Questi sono solo alcuni degli esempi che si possono fare sui comportamenti prosociali e, in particolare, sulla cooperazione. La cooperazione viene indicata come uno dei fattori che influenza di più la società moderna (Melis e Semmann, 2010), partendo dalla sua organizzazione fino alla creazione di regole e norme sociali. La cooperazione è un aspetto molto importante del genere umano e ha radici molto profonde nella storia dell'evoluzione dell'uomo. È stata studiata la sua nascita, cercando di formulare delle teorie sulla sua evoluzione e sui motivi che hanno influenzato questo sviluppo. Ciò ha costituito una sorta di “punto di rottura” con il regno animale poiché, solitamente, le altre specie tendono a preservare la propria possibilità di sopravvivenza e non la metterebbero a rischio per gli altri, soprattutto se questi non sono dei loro consanguinei (Rand e Nowak, 2012). Nonostante l'interesse per le origini della cooperazione, pochi si sono interessati a tal punto da studiarla più approfonditamente, e ancora meno si sono concentrati sui suoi aspetti evolutivi. Solo ultimamente, invece, l'attenzione della ricerca si sta dirigendo verso lo studio di questo argomento. Le variabili che sembrano concorrere allo sviluppo della cooperazione sono molteplici e su molte di queste non c'è ancora accordo. In particolare, gli argomenti di interesse della presente ricerca riguardano due delle variabili che sembrano concorrere allo sviluppo della cooperazione in età evolutiva: la moralità e il supporto familiare.

Per quanto riguarda la moralità, essa può essere descritta come una tendenza dell'essere umano a catalogare le azioni come buone o come cattive e ad agire di conseguenza attraverso, rispettivamente, ricompense o punizioni (Wynn e Bloom, 2014). La funzione principale della morale sarebbe quella di regolare le interazioni sociali dell'individuo con il mondo esterno (Tomasello e Vaish, 2013). In particolare, in questo studio prenderemo in considerazione l'identità morale, la quale è definita come il grado con cui un individuo crede che la morale sia importante per la sua identità. Quindi, più l'individuo crede che la moralità sia importante per lui, più la sua identità morale tende a essere più alta (Hardy e Carlo, 2011).

Il supporto familiare è un concetto molto ampio che include al suo interno pratiche e stili genitoriali volti ad aiutare il proprio figlio e a supportarlo durante il suo percorso di sviluppo. Un altro importante fattore per il supporto familiare risulta essere la relazione che intercorre tra i genitori e il proprio bambino, la quale ha un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'identità del figlio, soprattutto durante i primi anni di vita. Ai fini di questa ricerca, dunque, il supporto familiare verrà inteso nello specifico come il calore e il sostegno che i genitori in generale rivolgono al proprio figlio attraverso la relazione che instaurano con lui fin dai primi momenti di vita.

Nei primi tre capitoli, verranno discusse le ricerche nel panorama della letteratura riguardanti i concetti di cooperazione, moralità e supporto familiare. Nel primo capitolo si affronta il tema della cooperazione, che sarà il fulcro della nostra ricerca. Verranno approfondite le varie tesi riguardo alla sua possibile origine e al suo sviluppo nel corso degli anni, con un focus sulla letteratura recente. Inoltre, verranno prese in considerazione le diverse variabili coinvolte nello sviluppo della cooperazione e nella messa in atto dei comportamenti cooperativi. Infine, verrà illustrato un excursus sulla *Game Theory*, la quale è parte fondamentale per la costruzione del paradigma di ricerca del presente studio. Nel secondo capitolo verrà descritta una delle due variabili che sono state prese in considerazione in questo studio e che potrebbe avere un ruolo fondamentale per lo sviluppo della cooperazione: la morale. In particolare, dopo aver descritto la morale e il suo sviluppo, verrà approfondita la teoria di riferimento per la relazione che intercorre tra la cooperazione e la morale, ovvero la teoria chiamata “morality-as-cooperation”. Nel terzo e ultimo capitolo, infine, si approfondirà l'altra variabile presa in considerazione per il presente studio, ovvero la relazione tra il genitore e il proprio bambino. In particolare, vengono presi in esame il supporto e il calore genitoriale e la relazione che queste hanno con lo sviluppo della cooperazione nel proprio bambino. In primo luogo, vengono descritti i possibili stili parentali e le pratiche genitoriali, successivamente verrà realizzato un approfondimento sul supporto familiare, con riferimento al suo ruolo nello sviluppo dell'identità morale e della cooperazione. Discussa la letteratura recente sull'argomento, che costituisce il corpus teorico del presente studio, il quarto capitolo sarà più specificatamente quello di ricerca. Esso descrive infatti il metodo utilizzato per la costruzione e lo svolgimento della raccolta dati svoltasi con bambini in età scolare delle scuole del padovano. Nel quinto capitolo invece si riassumeranno i risultati ottenuti dalla

raccolta dati sulle tre domande di ricerca che ci eravamo posti. Infine, nell'ultimo capitolo si discuteranno i risultati ottenuti del capitolo di ricerca, approfondendoli e inserendo poi anche i limiti della presente ricerca, i suoi punti di forza, le prospettive future e le implicazioni operative.

CAPITOLO 1

La cooperazione

1.1 Che cos'è la cooperazione?

L'origine e la natura dei comportamenti prosociali e della cooperazione nello specifico sono stati e sono tutt'ora una grande sfida già dai tempi di Darwin. La cooperazione viene descritta, in senso generale, come l'atto di operare insieme ad altri, contribuendo con l'opera propria al conseguimento di un fine (Treccani), che solitamente è un obiettivo comune. Per la cooperazione, ci si è focalizzati di più sul come e sul perché le persone fanno determinate scelte per aiutare gli altri, anche pagando un costo personale in alcuni casi. Si parla di comportamenti come, ad esempio, la donazione di sangue, il riciclare, aiutare i poveri o, addirittura, offrirsi volontari in guerra. Importante è da specificare che non c'è nessun tipo di legame parentale, di sangue, tra le persone che le spinge a mettere in atto questi tipi di comportamenti, come non c'è nessun tipo di ricompensa in cambio. Studi precedenti ponevano in primo piano l'interesse personale come motivazione, e quindi motore, alla base della cooperazione verso un'altra persona, e non il semplice aiuto senza ricevere qualcosa in cambio. Infatti, in questi studi si usavano modelli in cui la cooperazione falliva se non si inseriva la possibilità di punire chi non metteva in atto dei comportamenti cooperativi (Fudenberg e Maskin, 1986; Sigmund, 2010). Studi più recenti hanno abbandonato quel modello, in quanto è stato considerato troppo pessimista, e hanno sposato l'assunzione che la cooperazione esista a prescindere dalla possibilità di una punizione, sebbene abbiano specificato che la cooperazione sia maggiore quando è implicata anche questa possibilità (Gächter, Herrmann e Thoni, 2010). Tomasello (2009) ha asserito che, per essere funzionale, la cooperazione necessita che entrambi i bambini abbiano una mutua comprensione degli obiettivi comuni e dei processi per raggiungerla.

Nel corso degli anni ci si è spesso chiesti cosa potesse rendere l'essere umano una specie unica, e se effettivamente sia presente qualcosa che la renda tale. Le risposte sono state sempre diverse, a partire dal linguaggio e arrivando fino alla cultura, alla razionalità e alla logica come elementi che distinguono gli uomini dagli animali. Negli ultimi anni si è inserita un'altra abilità che potrebbe renderci almeno speciali, se non proprio unici addirittura, dal punto di vista sociale. Essa si riferisce alla capacità di mettere in atto dei

comportamenti cooperativi anche con persone con cui non si hanno legami parentali, quindi di sangue, e che non si conoscono nemmeno a volte. Questi comportamenti vengono definiti da Melis e Semmann (2010) come una delle abilità più importanti dell'essere umano in quanto la società moderna dipende molto dai livelli di cooperazione tra gli individui. Per arrivare alla definizione di cooperazione, è utile partire dal presupposto che l'essere umano è un animale sociale e alcuni autori definiscono l'uomo come un animale "ultrasociale" (Gowdy e Krall, 2016). Questo perché, rispetto agli altri animali in cui può essere comunque presente la componente della cooperazione, l'intensità e il grado di cooperazione presente nella società umana è largamente superiore. Alcuni autori si riferiscono al concetto di "ultrasocialità" definendola come una cooperazione su larga scala tra individui non legati da legami parentali (Campbell 1983; Turchin 2013). Da uno studio di Camerer (2003), infatti, è emerso come i modelli tradizionali in cui i comportamenti venivano spiegati dall'interesse personale non funzionassero con gli umani, poiché questi ultimi venivano visti come troppo prosociali. Insieme a questo, siamo dipendenti molto più degli altri animali dalla cultura. Molte delle nostre informazioni sulla sopravvivenza non provengono dai nostri geni, bensì dall'esperienza che facciamo e che viene accumulata nel corso delle generazioni. Questo renderebbe l'essere umano "virtualmente senza speranza" poiché i "cuccioli di uomo" hanno bisogno per più tempo di una nicchia a garantirgli la sopravvivenza, in quanto da soli non ce la farebbero, ma anche per apprendere le norme culturali che altrimenti non conoscerebbero senza un adulto di riferimento (Henrich e Muthukrishna, 2021).

La cooperazione fa parte di quelli che vengono chiamati comportamenti prosociali, nei quali sono presenti anche l'altruismo, la condivisione, il conforto o comunque tutti quei comportamenti che vengono messi in atto per far stare bene gli altri, siano essi delle persone vicine o sconosciuti lontani. Non c'è tuttavia accordo sulla definizione esatta di cooperazione. Tuomela (1993) sostiene che la cooperazione sia da valutare in "due dimensioni", mettendo da una parte i comportamenti che possono essere "cooperativi" o "non cooperativi" e dall'altra le azioni che possono essere "azioni comuni" (*joint action*) o "intenzioni comuni" (*joint intention*). In questa sede ci occuperemo soltanto delle azioni comuni (*joint action*) attuate in maniera cooperativa, che poi rappresentano la cooperazione come la intendiamo. Queste azioni, secondo Tuomela (1993), possono aiutare in tre modi diversi: (1) contribuendo alla nascita di un'intenzione di un'altra persona, (2) contribuendo o

partecipando all'azione cooperativa, (3) contribuendo a evitare interferenze negative all'azione di un'altra persona. In quest'accezione di cooperazione, inoltre, non vengono inseriti quei comportamenti "normativi" in cui le persone agiscono insieme senza un'intenzione comune di fondo (anche avendo lo stesso fine) come succede, per esempio, nei riti. In questo caso si parla infatti di "co-azione".

Altri autori descrivono più semplicemente la cooperazione come un costo che paga un individuo al posto di un altro al fine di ricevere un beneficio (Rand et al., 2012). Melis e Semmann (2010) distinguono la cooperazione in base all'influenza della ricompensa immediata. Se l'attore, inteso come l'individuo che mette in atto il comportamento di cooperazione, ha un costo immediato e il recipiente, inteso come la persona che riceve questo comportamento, è l'unico a ricevere una ricompensa, allora si parla di investimento. Se il comportamento ha un immediato beneficio su entrambi, allora ci si riferisce alla cooperazione mutuale. In entrambi i casi, comunque si parla di cooperazione. Nel caso dell'investimento, infatti, ci leghiamo al concetto di cooperazione se chi investe è abbastanza certo di ricevere un beneficio in futuro. Questo comporta un altro problema, ovvero i *free riders*, coloro che ottengono dei vantaggi dalla cooperazione senza però dare nulla in cambio. Questo problema differisce a seconda della distanza temporale tra l'aiuto dato e ricevuto, soprattutto nei casi in cui c'è potenzialmente un immediato beneficio nel tempo. In altre parole, più passa il tempo più diminuisce la probabilità che il *free rider* dia un aiuto in cambio.

1.2 Le origini della cooperazione

La cooperazione è un aspetto chiave dell'evoluzione sociale, dove le interazioni tra individui portano a successo riproduttivo sia a livello culturale sia genetico. La selezione però dovrebbe ridurre la quantità di cooperatori fino a farli scomparire, avvantaggiando gli individui che cercano di trarre vantaggi personali dalle interazioni, come nel caso dei *free-riders* precedentemente menzionati. Si ha bisogno, quindi, di capire il processo mediante il quale si è evoluta la cooperazione per spiegare perché quest'ultima sia sempre di più aumentata nel corso del tempo. Sono stati individuati cinque diversi meccanismi che spiegherebbero lo sviluppo della cooperazione (Rand et al., 2012): reciprocità diretta, reciprocità indiretta, selezione spaziale, selezione su multilivello e selezione dei parenti. La *reciprocità diretta* si basa sull'interazione ripetuta tra due individui che mettono in

atto nei confronti dell'altro dei comportamenti prosociali; quindi, il comportamento di cooperazione futuro dipenderà dalle precedenti cooperazioni tra i due e si baserà sul ricordo dell'aiuto già ricevuto e sull'aspettativa che quest'ultimo si otterrà di nuovo (Sigmund, 2010; Binmore e Samuelson, 1992). Questo meccanismo aumenta la possibilità di cooperazione se è probabile che ci siano future interazioni, e viene definito "ombra del futuro". Infatti, la reciprocità diretta è coinvolta nella scelta del compagno e nella fedeltà verso lo stesso (Henrich et al., 2021). La *reciprocità indiretta* si sviluppa attraverso la reputazione che gli altri soggetti sviluppano mentre vengono osservati nel momento in cui mettevano in atto dei comportamenti prosociali. La probabilità di mettere in atto un comportamento cooperativo viene quindi mediata dalla reputazione che l'altra persona ha, ovvero dalla propria credenza che quella persona possa essere d'aiuto (Nowak, 2005). In altre parole, nel momento in cui osservo una persona aiutare un'altra, mi aspetto che quella stessa persona possa aiutare anche me in futuro. Inoltre, le norme sociali contengono anche le norme di cooperazione sociale, in quanto ne sono una sottoclasse (Henrich et al., 2021) poiché specificano come la reputazione si aggiorni in seguito a un comportamento (Ohtsuki, 2009). Per *selezione spaziale* si intende la cooperazione che può nascere e svilupparsi all'interno di una popolazione attraverso la cultura e la struttura stessa della popolazione, che può essere definita dai clan di famiglie. Lo strutturarsi della popolazione può influenzare il processo di evoluzione della cooperazione, facendo sì che le persone cooperino tra di loro e portando così alla creazione di gruppi omogenei, appunto i clan (Tarnita, Wage e Nowak, 2011). Si parla di *selezione multilivello* se comportamenti di cooperazione o disertazione avvengono sia all'interno di un gruppo sia tra diversi gruppi, e questo può portare alla sconfitta di uno dei due. Nel loro libro "*A cooperative species*", Bowles e Gintis (2013) sostengono un'ipotesi geni-cultura. Questo presupporrebbe che la tendenza genetica a cooperare si sia co-evoluta con l'istituzione sociale, con la condivisione del cibo e delle informazioni, con la difesa del gruppo e con la possibilità di punire i cosiddetti *free-riders*. Questi comportamenti si sono evoluti attraverso la cultura più che attraverso i geni, ma questo avrebbe poi influenzato l'evoluzione genetica tramite la creazione di un ambiente in cui i comportamenti prosociali potessero evolversi. Si può dunque osservare come la cooperazione abbia radici molto profonde nella storia dell'evoluzione dell'uomo. Partendo dallo studio dei grandi primati come oranghi e gorilla ma, in particolare, degli

scimpanzé, Tomasello e Vaish (2013) hanno lavorato sulla stesura di una review in cui si analizzava la cooperazione partendo da due comportamenti nello specifico in questo gruppo di animali: l'aiutarsi e il condividere con gli altri e il collaborare per un beneficio comune. Per quanto riguarda il secondo comportamento, gli scimpanzé collaborano per diversi obiettivi: per difendersi (Langergraber, Schubert, Rowney, Wrangham, Zommers e Vigilant, 2011), per attaccare (Goodall, 1986) e, soprattutto, per la ricerca del cibo (Boesch e Boesch, 1989). Per quanto riguarda l'uomo, Tomasello (2012) ha ideato ciò che definisce come "ipotesi dell'interdipendenza", una teoria che possa spiegare come si sia sviluppata la cooperazione inizialmente. Questa teoria è divisa in due step: nel primo, l'uomo ha dovuto sviluppare delle nuove abilità per collaborare con il proprio partner e non morire di fame, diventando interdipendenti; nel secondo, con il formarsi dei primi gruppi, l'uomo doveva potersi difendere da quelli più grandi. Quindi, ha usato le sue abilità per ampliare a sua volta i propri gruppi.

Ma adesso che non ci sono più minacce per la sopravvivenza provenienti dal mondo esterno, serve ancora la cooperazione? La risposta ci viene fornita dalla letteratura scientifica nell'ambito dell'apprendimento scolastico, partendo dal lavoro di Piaget (1932) che sosteneva come l'interazione tra pari poteva giocare un ruolo cardine nello sviluppo cognitivo. Questa interazione, rispetto a quella tra un adulto e un bambino, consiste in due o più coetanei che cooperano attraverso i propri comportamenti per il raggiungimento di un obiettivo comune. Proprio per questo, i comportamenti messi in atto vengono definiti prosociali. È stato dimostrato che i bambini comprendevano meglio un problema quando questo poteva essere risolto con un compagno rispetto a quando il bambino era chiamato a dover risolvere il compito da solo. Questo è stato rilevato in compiti come la coordinazione spaziale (Emler e Valiant, 1982), i problemi matematici (Phelps e Damon, 1989) e quelli che presupponevano abilità come il ragionamento morale (Kruger, 1992). Questo ci può far capire quanto importante possa essere un'abilità come la cooperazione già dall'infanzia.

1.3 Lo sviluppo della cooperazione

Il dibattito tra natura (*nature*) e ambiente (*nurture*) è sempre stato acceso in molti ambiti che non si limitano solo alla psicologia dello sviluppo, ma spaziano anche fuori dall'ambito psicologico. Per quanto riguarda la psicologia dello sviluppo, gli innatisti

hanno sempre portato avanti la teoria che lo sviluppo dell'essere umano è determinato dal proprio patrimonio genetico presente già alla nascita, mentre gli ambientalisti suggeriscono l'idea che il neonato sia una *tabula rasa* e che tutto il suo sviluppo sia dovuto a fattori ambientali come l'educazione e la cultura. Per quanto riguarda la cooperazione nello specifico, negli ultimi anni molti ricercatori si sono interessati a capire quando si comincia a sviluppare la cooperazione e quanto questa possa dipendere da fattori culturali, come l'educazione da parte dei genitori, e quanto invece sia determinata geneticamente. Alcuni ricercatori hanno preso spunto dal paradigma creato da Warneken, Hare, Melis, Hanus e Tomasello (2007) in cui si richiede implicitamente al bambino di terminare un obiettivo o un'azione di qualcun altro come, ad esempio, prendere una penna caduta allo sperimentatore. Da questo studio è emerso che i bambini di quattordici mesi già presentano comportamenti di aiuto nei confronti dello sperimentatore. Un altro studio basato su questo paradigma è stato svolto dal lavoro di Sommerville, Enright, Horton, Lucca, Sitch, e Kirchner-Adelhart (2018), in cui è stato notato che già a diciotto mesi i comportamenti di aiuto sono mediati da un'analisi dei costi e benefici. Altri studi, condotti con diadi di bambini di diciotto mesi, hanno evidenziato che a quell'età i bambini riescono solo occasionalmente a cooperare in un compito di problem-solving, mentre questo comportamento avveniva in maniera più consistente in diadi a due anni (Brownell e Carriger, 1990, 1991). Questi risultati sono stati riscontrati anche in un altro studio in cui è stato anche dimostrato che la capacità di cooperare aumenta in parallelo con la comprensione sociale (Brownell, Ramani e Zerwas, 2006). Diverse ricerche hanno dimostrato come i bambini tra i due e i tre anni monitorano il comportamento del partner e si adattano con flessibilità al comportamento dell'altro per risolvere il problema, dimostrando che le abilità per una cooperazione efficace sono già presenti a quell'età (Ramani, 2012). Più i bambini crescono e maggiori sono le loro capacità connesse alla cooperazione e, quindi, possono cooperare in modi sempre più complessi. Una ricerca di Cooper (1980) ha dimostrato che diadi di bambini di quattro anni si ponevano domande a vicenda per risolvere il problema, spiegandosi a vicenda gli obiettivi delle loro azioni molto più delle diadi dei bambini di tre anni. In più rispetto, ai bambini di quattro anni, i bambini di cinque anni erano più veloci e più corretti nel fornire istruzioni verbali (Perlmutter, Behrend, Kuo e Muller, 1989). In più, bambini di sette-otto anni cominciano a preferire una distribuzione egualitaria, nonostante abbiano la possibilità di avere un

vantaggio (Blake e Rand, 2010; William e Moore, 2014). Inoltre, la quantità di risorse utilizzabili e il numero di “recipienti”, ovvero altri soggetti con cui condividere o a cui allocare le risorse, diventano delle variabili molto importanti nella media infanzia che vengono prese in considerazione per le scelte del bambino sulla condivisione (Sampaio e Camino, 2017). Fan (2000) trovò inoltre che bambini di dieci e undici anni erano più cooperativi di bambini del range di età che va dai sette ai nove.

Diversi studi hanno dimostrato inoltre che i bambini hanno una motivazione intrinseca all'aiuto, ma sono stati osservati dati contrastanti riguardo ai premi dati dai genitori a seguito di questi comportamenti. Alcuni lavori dimostrano che i premi riducono i comportamenti di aiuto futuri, mentre altri indicano che l'incoraggiamento e il rinforzo li facilitano. Un risultato interessante proviene da uno studio riguardo il ruolo del sistema simpatico nella messa in atto dei comportamenti di aiuto (Slocombe e Seed, 2019). A diciotto mesi, infatti, i bambini hanno mostrato un'attivazione maggiore del sistema simpatico, misurato attraverso la dilatazione pupillare, quando ad un adulto veniva rotto o rubato un oggetto prezioso rispetto a quando un adulto faceva esperienza di un evento neutro, anche se in entrambi i casi l'espressione facciale dell'adulto rimaneva neutra (Vaish e Tomasello, 2014). Con l'aumentare dell'età, aumenta anche la selettività dell'aiuto, infatti a tre anni i bambini preferiscono aiutare chi è stato d'aiuto precedentemente ed evitano di aiutare chi ha ferito gli altri. Questo ci fa capire quanto flessibile e complesso diventi il comportamento di aiuto nel corso degli anni (Slocombe et al., 2019). Fondamentale poi per quelle che Tomasello (2009) chiama “intenzioni condivise” è l'attenzione condivisa, la quale si sviluppa nei bambini intorno ai nove mesi. Inoltre, entrare in delle attività condivise aiuta i bambini a sviluppare la loro Teoria della Mente, permettendo attraverso l'esperienza di spostarsi dalla propria prospettiva a quella del proprio partner, mettendosi “nei suoi panni”.

La cooperazione tra pari è molto difficile per i bambini più piccoli e ci sono grosse differenze individuali nello sviluppo della cooperazione. Nonostante queste difficoltà, però, la cooperazione tra pari è importante, anche per azioni quotidiane come giocare insieme costruendo qualcosa. Per cooperazione tra pari si intendono tutte quelle interazioni tra due o più bambini volte a raggiungere uno scopo comune (Brownell et al., 2006) e questo richiede di regolare il proprio comportamento (Brownell, 2011), monitorando quello altrui (Meyer, Hunnius, van Elk, van Ede, e Bekkering, 2011). Da

uno studio di Endedijk, Cillessen, Cox, Bekkering e Hunnius (2015) è stato rilevato che la cooperazione in un compito in cui sono richieste complementarità e azioni reciproche aumenta dai due ai quattro anni. Se a due anni la coordinazione delle azioni è poco frequente, bambini di tre e quattro anni invece sono molto più efficienti nella cooperazione. Questo risultato si confermerebbe con la ricerca di Brownell (2011) in cui si è osservato che i comportamenti cooperativi che richiedono azioni complementari si sviluppano intorno ai tre anni. Anche la flessibilità di adattare il proprio comportamento a quello di un altro bambino è stata vista, dallo stesso Brownell, come un importante fattore per i comportamenti cooperativi. Le ricerche suggeriscono che le interazioni cooperative tra bambini in età scolare possono aumentare le performance, la conoscenza e la comprensione di molti compiti e contesti (Ramani, 2012). Un altro importante risultato riguarda la reputazione personale sotto lo sguardo altrui, in quanto diversi autori hanno riscontrato una differenza del comportamento prosociale in bambini di cinque anni quando questi dovevano fare una donazione ed erano osservati dallo sperimentatore. I bambini, infatti, diventavano più generosi quando nella stanza c'era lo sperimentatore o quando si trovavano in un in-group (Engelmann, Herrmann, e Tomasello, 2016; Fujii, Takagishi, Koizumi, e Okada, 2015). Inoltre, la predisposizione a cooperare è influenzata dai comportamenti degli altri già a cinque anni.

Hett, Mechtel, Hermes, Schmidt, Schunk e Wagner (2018) hanno trovato che i bambini già a sei anni cooperano condizionatamente e con la stessa frequenza degli adulti. Questo significa che i bambini già a sei anni hanno le capacità cognitive per gestire tutte le informazioni necessarie e per modificare poi il proprio comportamento basandosi sulla frequenza dei comportamenti cooperativi degli altri bambini. Una delle possibili strategie dell'apprendimento culturale umano risiede nel copiare le strategie, obiettivi e azioni degli altri individui. Se un bambino A aiuta un bambino B e B copia lo stesso comportamento di aiuto, o una sua versione simile, allora si viene a creare una reciprocità in stile *tit-for-tat*. Allo stesso modo, il bambino B può imparare la strategia *tit-for-tat* se il bambino A la mette in atto. Facendo ciò, i due bambini potranno aiutarsi mettendo in atto una strategia compatibile (Henrich et al., 2021). Viene da sé che questa strategia può essere messa in atto sia in modo positivo, ad esempio un bambino mi aiuta e lo aiuto di conseguenza, sia in modo negativo, ovvero quando un bambino mi ruba qualcosa, gli rubo qualcosa anche io. Per quanto riguarda la reciprocità, Chernyak, Leimgruber, Dunham,

Hu e Blake (2019) hanno approfondito lo sviluppo della reciprocità sia positiva che negativa. Hanno svolto uno studio con bambini dai quattro agli otto anni, mettendoli in relazioni con altri quattro avatar. Nella condizione positiva, un avatar regalava uno sticker al bambino, nella condizione negativa glielo rubava. Per quanto riguarda la condizione negativa, questo tipo di reciprocità appare già sviluppata totalmente a quattro anni. Per la prima condizione, invece, è stato riscontrato un andamento di crescita nel corso degli anni ed è associato all'interiorizzazione dei comportamenti normativi riguardo a cosa ci si aspetta che il bambino faccia in quel determinato contesto. Questo andamento però dipende dalla cultura a cui si fa riferimento. Dallo stesso studio emerge, infatti, un andamento negativo della reciprocità positiva con l'aumentare dell'età in bambini delle Fiji, il che ci fa capire il peso della cultura sullo sviluppo della cooperazione.

Ma la cooperazione è un'abilità innata o dipende da fattori ambientali? Slocombe e Seed (2019) hanno riscontrato due correnti di ricerca: la prima si basa sul presupposto che vi siano alcuni comportamenti di cooperazione presenti a livello universale, ad esempio punizioni per comportamenti egoisti, mentre la seconda poggia sul presupposto che ci sono delle differenze sul livello di cooperazione in diverse culture. Un esempio ci viene dato da una ricerca di Giner, Torrén e Kärtner (2017) in cui è stato riscontrato una discrepanza sul livello di aiuto fornito da bambini indiani e tedeschi agli sperimentatori. Nello specifico, i primi hanno aiutato maggiormente gli sperimentatori rispetto ai secondi. Questo farebbe presupporre che ci siano dei fattori innati che predispongono alla cooperazione, ma che già in infanzia si possano notare delle differenze a seconda della cultura di riferimento. Quindi, si può parlare di uno sviluppo della cooperazione in infanzia.

1.4 Variabili coinvolte nella cooperazione

Per background culturale si intende un insieme di valori e credenze condivise dalla maggior parte delle persone in una determinata società e che vengono trasmesse di generazione in generazione. Queste differenze culturali vengono dimostrate sia sulla quantità di cooperazione sia sulla differenza della frequenza di punizioni data a chi non metteva in atto dei comportamenti prosociali (Gächter e Herrmann, 2009). La nostra psicologia co-evolve culturalmente con le istituzioni e le norme; quindi, a ogni cambiamento a livello di capacità di cooperazione bisogna integrare l'evoluzione

culturale delle norme sociali e delle istituzioni. Questo perché chi devia dalle norme sociali viene sanzionato o incentivato a conformarsi in qualche modo (Henrich, 2021). La cultura è stata recentemente studiata per capire quanto questa possa influire sulla cooperazione sia in presenza che in assenza di punizioni date a chi non cooperava (Gächter et al., 2010). In questo studio è stato scoperto infatti che ci sono più differenze tra diverse culture che all'interno della stessa cultura per quanto riguarda la quantità di comportamenti cooperativi. Queste erano di minore significatività quando non c'erano punizioni e di maggior significatività quando c'era la possibilità di punire i *free-riders*. Per il risultato però si è presa in considerazione la cultura mentre, se si prende in considerazione l'individuo, i risultati sono leggermente diversi. Infatti, in mancanza di possibilità di punire, le variazioni di caratteristiche individuali hanno più peso delle variazioni della cultura. Un'altra variabile possibilmente coinvolta nella modulazione della capacità di cooperare è il contesto di gioco. È stato dimostrato che bambini tra i quattro e i cinque anni in contesti giocosi e guidati da loro stessi apprendevano di più osservando e si impegnavano in comunicazioni condivise positive migliori rispetto ai bambini in contesti più strutturati e guidati da adulti. Questo si traduce quindi in migliore apprendimento, migliore cooperazione e in generale migliori performance (Ramani, 2012). Hett e colleghi (2018) hanno distinto quattro tipologie di bambini nella loro ricerca: i free-riders, ovvero i bambini che non contribuivano mai; gli altruisti puri, coloro che contribuivano sempre; i cooperatori condizionali espliciti e quelli potenziali. Questa possibile classificazione è stata realizzata per indicare un'eterogeneità individuale dei bambini.

House (2020) ha creato un semplice *dictator game* in cui sia bambini che adulti si trovavano di fronte ad una scelta: potevano dare una ricompensa a uno sconosciuto e tenersene una per sé (1/1) oppure tenersele entrambe (2/0). Però, prima di fare questa scelta, veniva fatto vedere loro uno tra tre diversi video che rispondevano alle tre condizioni in cui un adulto poteva dire che: (a) la scelta 1/1 era buona e la 2/0 era una scelta cattiva (*condizione equa*); (b) la scelta 2/0 era buona mentre quella 1/1 era cattiva (*condizione egoista*); (c) entrambe erano buone (*condizione di controllo*). Ne è risultato che la scelta degli adulti era influenzata sia dalle proprie convinzioni sia dalla preoccupazione del giudizio normativo. D'altra parte, invece, per i bambini ciò dipende dall'età: più crescono e più danno importanza al giudizio normativo degli adulti, mentre

la traiettoria cambia a seconda della società e delle norme culturali. Questo ci fa capire il ruolo degli adulti e delle norme sociali apprese nello sviluppo del comportamento dei bambini. Inoltre, i risultati si inseriscono nella teoria secondo cui i bambini tra i sei e gli undici anni apprendono la cultura e, nello specifico, le norme sociali (Henrich, 2016).

Riprendendo il lavoro di Chernyak e colleghi (2019) essi hanno dimostrato che l'adozione di una reciprocità positiva da parte del bambino è facilitata, nel corso della media infanzia, dall'ascoltare storie in cui i personaggi mettono in atto comportamenti di reciprocità. Partendo da questo presupposto, si può assumere che l'uso da parte dei bambini di comportamenti prosociali come la reciprocità dipende almeno in parte dall'acquisizione delle norme sociali in cui i genitori possono avere un ruolo chiave. Inerente a questa ipotesi, si riscontra un cambiamento netto dei comportamenti prosociali e questo cambiamento nel comportamento sembra coincidere con la capacità di conformarsi del bambino alle norme sociali (House et al., 2013). Tra queste abbiamo anche la reputazione personale come cooperatore che, come visto da Engelmann e colleghi (2016), viene già gestita strategicamente a cinque anni. Dai risultati dello studio di Dutra, Boccardi, Silva e Siqueir (2018), è stato osservato che sia i feedback, siano essi positivi o negativi, e la vigilanza da parte dello sperimentatore diminuiscono il fenomeno del *free-riding* in bambini della scuola primaria, e che questo effetto è mediato sia dall'età che dal numero di round, anche se le donazioni erano anonime e i feedback erano dati a tutta la classe e non individualmente. I bambini con un'età superiore agli otto anni invece donavano di più soprattutto se c'era più possibilità di essere valutati socialmente. Infatti, in questa ricerca, donavano di più soprattutto nella condizione di vigilanza piuttosto che in quella del feedback. Questo risultato è stato spiegato dalla tendenza crescente del bambino a presentare sé stesso (Shaw et al., 2014) in quanto cercava di apparire come più generoso.

Tra le caratteristiche dei bambini che influiscono sulla cooperazione, alcuni studi si sono soffermati sul genere e sul temperamento (Hay, Caplan, e Nash, 2009). Per quanto riguarda il genere, durante il gioco libero le bambine sono state descritte come più cooperative e presentavano più comportamenti positivi, mentre i ragazzi tendono a essere più aggressivi e competitivi (Dodge, Coie, e Lynam, 2006; Endedijk et al., 2015). Altre ricerche hanno dimostrato come i maschi tendono a mostrare maggiore cooperazione condizionata e a essere più dominanti, mentre le ragazze sono più altruiste ed egualitarie con i loro partner (Fehr, Glätzle-Rützler e Sutter, 2013; Hong, Hwang e Peng, 2012). Per

il temperamento sono state prese in considerazione tre dimensioni: *affetti negativi*, dinamismo (*surgency*) e il controllo proficuo (*effortful control*). Gli *affetti negativi* ridurrebbero il numero delle interazioni con i pari (Williams, Ontai e Mastergeorge, 2007), mentre il livello di attività generale del bambino ridurrebbe i comportamenti prosociali (Sterry, Reiter-Purtill, Gartstein, Gerhardt, Vannatta e Noll, 2010). D'altra parte, però, nello studio di Endedijk e colleghi (2015) è stata riscontrata una correlazione positiva tra il tratto "dinamico" di temperamento e i comportamenti di affiliazione (*surgency*). Nella stessa ricerca viene data una possibile spiegazione di ciò tenendo in considerazione la diversa età del campione, in quanto nel primo studio i partecipanti erano dei bambini in età scolastica mentre nel secondo si trattava di bambini in età prescolare. Il *controllo proficuo* del proprio comportamento risulterebbe utile per distogliere l'attenzione dalla ricompensa immediata e dirigerla verso migliori conseguenze del proprio comportamento (Rothbart, Ahadi, e Hershey, 1994).

Un'altra variabile che si tiene in considerazione quando si parla di comportamenti prosociali, e di cooperazione nello specifico, è la presenza o meno di fratelli, su cui però ci sono dati contrastanti. Da una parte infatti è stato dimostrato che i bambini che crescono con almeno un fratello esibiscono migliori competenze interpersonali rispetto ai bambini cresciuti senza fratelli (Downey e Condron, 2004). D'altra parte, era stato dimostrato da Hay, Castle, Davies, Demetriou, e Simson (1999) che i bambini con un fratello più grande erano meno avvezzi a condividere esperienze di gioco con loro rispetto a bambini che avevano fratelli minori.

Riprendendo la dimensione del *controllo proficuo*, nello studio di Endedijk (2015) essa è stata associata ad un maggior successo dei comportamenti cooperativi. Questo risultato è stato spiegato attraverso la capacità del bambino di internalizzare le regole dettate dai genitori come, ad esempio, il rispettare i turni e condividere i giochi. Questa capacità dovrebbe aumentare il controllo del comportamento del bambino e quindi la capacità di cooperazione. Questo fa emergere l'importanza del ruolo genitoriale per lo sviluppo della cooperazione. Inoltre, dalla ricerca di Bauer, Chytilová e Pertold-Gebicka (2014) si evince che bambini provenienti da famiglie con una più alta educazione sono più altruisti e meno egoisti nel prendere decisioni e che le preferenze sociali dei bambini della scuola primaria sono correlati anche con l'educazione parentale e il loro status socio-economico alto (Kosse, Deckers, Pinger, Shildberg-Horisch e Falk, 2020).

D'altra parte, però, altre ricerche non hanno trovato una correlazione tra i comportamenti prosociali dei bambini della scuola primaria e i comportamenti prosociali dei propri genitori (Cipriani, Giuliano e Jeanne, 2013). Anche Ben-Ner, List, Putterman e Samek (2017) non hanno trovato correlazione con bambini tra i tre e i cinque anni. In definitiva quindi in letteratura si osservano dei risultati discordanti su quanto, e se, il comportamento dei genitori possa influire sul comportamento del loro figlio per quanto riguarda i comportamenti prosociali. Sutter e Untertrifaller (2020) hanno trovato una correlazione positiva tra il livello di cooperazione dei bambini e il livello di educazione misurato attraverso il più alto titolo accademico dei genitori. Un altro dato interessante di questa ricerca viene dalla relazione che intercorre tra l'educazione genitoriale e la cooperazione che si aspettavano dagli altri bambini. Bambini con genitori con educazione più bassa, infatti, si aspettavano una cooperazione maggiore dagli altri bambini rispetto a quanto loro stessi cooperavano. Bambini con almeno un genitore laureato, invece, avevano delle aspettative più realistiche. Questo potrebbe dare uno svantaggio ai bambini con genitori con più bassa educazione dal punto di vista sociale, in quanto non riusciranno ad anticipare cosa aspettarsi dagli altri.

1.5 Game theory

Esistono azioni che ottengono risultati migliori se vengono svolte insieme in maniera cooperativa piuttosto che svolte separatamente dalle parti. Quando un'azione viene svolta in maniera cooperativa, quindi, si ha anche una motivazione data dal fatto che l'utile ricavato dal cooperare insieme sia diviso equamente e sia superiore all'utile che si potrebbe ricavare agendo da solo (Tuomela, 1993). Nella "game-theory", giochi con interessi comuni o quasi comuni corrispondono alla definizione di azioni cooperative. La *game theory* è una formalizzazione matematica di interazioni sociali e comportamenti strategici. L'interazione è data da una serie di giocatori e dalla possibilità di scelta data a ognuno di essi, la ricompensa per ogni giocatore è invece data dalle scelte fatte dal giocatore stesso ma anche dagli altri. Per quanto riguarda la cooperazione, il *dilemma del prigioniero* (prisoner's dilemma) è uno dei giochi che la descrive meglio. In generale si definiscono dilemmi cooperativi tutti quei giochi che includono due persone che hanno la possibilità di cooperare (C) o di disertare (D), quindi scegliere di non cooperare. Si viene a creare così questa matrice:

$$\begin{array}{cc}
 & C & D \\
 C & (R & S) \\
 D & (T & P)
 \end{array}$$

In questo senso, il gioco diventa un dilemma cooperativo quando due cooperatori hanno un rendimento maggiore di due disertatori e quando si ha un incentivo nel disertare, che può verificarsi in tre modi: (1) se $T > R$, quando è meglio disertare se si gioca contro un cooperatore; (2) se $P > S$, se è meglio disertare se si gioca con un disertore; (3) se $T > S$ quando è meglio essere un disertore se si ha un incontro tra un cooperatore e un disertore (Nowak, 2012; Hauert, Michor, Nowak e Doebeli, 2006). Se tutte le condizioni sono rispettate, quindi nel caso in cui $T > R > P > S$, si parla di *dilemma del prigioniero* (DP), che è la forma più complessa di dilemma cooperativo. Se invece non tutte le condizioni vengono rispettate, si parla invece di “*relaxed cooperative dilemmas*”. In un dilemma cooperativo c’è una tensione tra ciò che è giusto per l’individuo e ciò che è giusto per la popolazione. La popolazione fa meglio se tutti cooperano, ma c’è sempre la tentazione di disertare. In questo contesto, riprendendo il meccanismo sopracitato della *reciprocità diretta*, parliamo della strategia *tit-for-tat* quando due persone copiano la mossa dell’altro giocatore. Quindi, cooperano solo se anche l’altra persona lo fa. A sostegno di ciò, in caso di partite multiple, il contributo del giocatore dipenderà dal contributo degli altri giocatori nelle partite precedenti (Vogelsang, 2014). I risultati però sono contrastanti. Infatti, mentre Cipriani e colleghi (2013) non hanno trovato sostegno per quanto riguarda la capacità dei bambini di cooperare in maniera condizionata, Hett e colleghi (2018) hanno visto come, nonostante inizialmente non lo facciano, già bambini di sei anni cominciano a cooperare in maniera condizionata quando si sono creati delle credenze sugli altri giocatori. Anche questa ricerca conferma che è valida, già a sei anni, la regola del *tit-for-tat*, ma che ci voglia più tempo per strutturare una credenza nella mente di un bambino in quanto questo meccanismo cognitivo è molto complesso. In caso di partite multiple si parla quindi di una versione ripetuta del DP. Prétôt e McAuliffe (2020) hanno osservato che, dando l’opportunità ai bambini di riferire la loro decisione prima di giocare un DP simultaneo, tenderanno a cooperare se avevano cooperato nella prima prova e a disertare nel caso in cui avevano disertato nella prova precedente. Inoltre, la cooperazione aumentava nel corso delle prove. Un altro risultato concordante con questo viene da uno studio di Sutter e Untertrifaller (2020), in cui si è osservato come bambini che credevano

che il partner avrebbe cooperato, nel 37% dei casi cooperava; invece, chi credeva che il partner avrebbe disertato, cooperava solo nel 17% dei casi.

CAPITOLO 2

Moralità e cooperazione: un modello teorico

2.1 La morale

La morale è interpretata in vari modi da diversi ricercatori, e ogni interpretazione è legata ad una teoria di riferimento (Dahl, 2014). Alcuni innatisti la definiscono come la tendenza a vedere alcune azioni come giuste e degne di una ricompensa e altre come cattive a cui segue una punizione (Wynn et al., 2014). Tomasello e colleghi (2013) credono che la funzione principale della morale è quella di regolare le interazioni sociali di un individuo con gli altri nella direzione della cooperazione, dato l'assunto che gli individui siano in qualche modo egoisti. Per mettere in atto delle azioni morali, quindi, bisognerebbe mettere da parte gli interessi personali in favore degli interessi altrui o almeno porli sullo stesso piano, tenendo in considerazione su larga scala la cultura, le norme e le convenzioni.

L'identità morale è stata definita come il grado con il quale un individuo pensa che l'essere una persona morale sia importante per la sua identità individuale (Hardy et al., 2011). Questo significa che se per una persona l'essere onesto, compassionevole, giusto o generoso (questi sono alcuni tra gli esempi di comportamenti morali) è centrale per definire la propria identità, allora questi individui avranno una forte identità morale. Secondo gli stessi autori, individui con una forte identità morale dovrebbero mettere in atto più comportamenti morali. Inoltre, visto che i comportamenti prosociali dovrebbero essere meno obbligatori e meno rinforzati dall'esterno, potrebbero essere maggiormente correlati con l'identità morale rispetto ai comportamenti antisociali. In linea con l'assunto appena presentato, è stato evidenziato che l'identità morale predice il comportamento prosociale, i comportamenti antisociali e quelli etici (Hert e Krettenauer, 2016). È da specificare che ciò si basa sulla civiltà occidentale.

I ricercatori si sono divisi tra chi crede che essa derivi dall'intuizione e chi invece sostiene che la morale derivi dalla razionalità. A sostegno dell'ipotesi che la morale affondi le proprie radici nella razionalità, Kohlberg (1969) definì la morale come l'abilità di giudicare le azioni degli altri escludendo preoccupazioni personali, convenzioni e la legge. Per riuscire a sviluppare questa abilità, quindi, l'individuo avrebbe bisogno di una

grande complessità cerebrale, il che porterebbe lo sviluppo della morale in età adolescenziale. Un altro studio ha però dimostrato come già tra i tre e i quattro anni, i bambini riescono a giudicare delle trasgressioni morali (Smetana e Braeges, 1990). L'altra ipotesi, ovvero quella in cui la morale sarebbe legata all'intuizione, vede la morale come la capacità automatica e basata sulle emozioni di rispondere a determinate azioni moralmente rilevanti. Questa ipotesi si basa sul presupposto che alcune aree legate alle emozioni si attivino in risposta a dei dilemmi morali, mentre questo non si verifica nelle aree legate al ragionamento astratto, almeno in infanzia (Greene, Sommerville, Nystrom, Darley e Cohen, 2001). Da questo punto di vista, quindi, i processi emozionali giocherebbero un ruolo causale nello sviluppo del giudizio morale. Una spiegazione dello sviluppo precoce della moralità potrebbe essere data dal fatto che questa sia utile per il sistema della cooperazione (Van de Vondervoort e Hamlin, 2016). Secondo questa spiegazione, infatti, le persone possono decidere velocemente se l'altro può essere un cooperatore, nel momento in cui lo si è valutato positivamente, o un disertore quando invece è stato valutato negativamente.

Ritornando ai risultati di Hert e Krettenauer (2016), una ricerca ha mostrato che sono coinvolti diversi aspetti della morale nella messa in atto dei comportamenti prosociali. Tra questi abbiamo il *giudizio morale*, anche chiamato cognizione morale, *l'elevazione morale*, che rientra nella categoria delle emozioni morali, e *l'identità morale*. Il *giudizio morale* è la capacità di un individuo di formare dei giudizi di ordine morale e di comportarsi in maniera analoga a questi (Kohlberg, 1964). *L'elevazione morale*, invece, è una delle emozioni morali positive che si attivano durante l'osservazione di altre persone che mettono in atto dei comportamenti morali (Haidt, 2003). Inoltre, fanno parte di altre emozioni legate alla morale e che motivano sia le azioni morali sia la tendenza a metterli in atto. L'ultimo aspetto legato alla morale, che poi è quello che verrà trattato più approfonditamente ai fini di questo studio, è quello dell'*identità morale*. Visto che la coerenza tra la propria definizione di sé e le proprie azioni è importante per le persone, una persona con identità morale maggiore tenderà a mettere in atto dei comportamenti morali più frequentemente. In linea con questa ipotesi, uno studio di Aquino, McFerran e Laven (2011) aveva messo in evidenza che l'identità morale poteva avere un ruolo da mediatore sulla motivazione che spinge ad attuare dei comportamenti moralmente buoni. L'identità morale, quindi, facilita il processo di influenza che la cognizione morale e le

emozioni morali hanno sui comportamenti prosociali (Reynolds e Ceranic, 2007; Aquino, Freeman, Reed, Lim e Felps, 2009; Aquino et al., 2011).

Sia gli adulti che i bambini più piccoli credono che la morale sia fortemente associata alla felicità (Phillips, De Freitas, Mott, Gruber, e Knobe, 2017; Yang, Knobe e Dunham, 2021). L'identità morale infatti è cruciale per riuscire a vivere una vita che abbia uno scopo, quindi contribuisce all'aumento del benessere personale (Lapsley e Hardy, 2017). Una ricerca ha inoltre confermato che individui con una identità più matura hanno una migliore salute mentale e un senso di benessere psicologico più alto (Schwartz, Mullis, Waterman e Dunham, 2000). Infatti, Garcia, Moradi, Amato, Granjard e Cloninger (2018) hanno dimostrato come l'identità morale sia associata con la presenza di uno scopo nella vita e di sentirsi parte di qualcosa di più grande, grazie all'identificazione e all'interazione con gli altri ma anche con la loro accettazione. In linea con questi risultati è stato notato come un'elevata identità morale sia connessa a comportamenti come il volontariato, ad esempio donare cibo a chi ne ha di bisogno (Aquino et al., 2009), ma permette soprattutto di prendere decisioni circa i comportamenti prosociali (Aquino e Reed, 2002). Infine, le persone con un'identità morale elevata considerano molto importante l'essere d'aiuto agli altri in quanto sperimentano anche emozioni positive, generate appunto dalla messa in atto dei comportamenti prosociali (Weinstein e Ryan, 2010). È stato dimostrato da un altro studio come la presenza di un'elevata identità morale correlasse invece con la messa in atto di comportamenti prosociali e questi, a loro volta, aumentassero la felicità del soggetto (Jebb, Morrison, Tai e Diener, 2020). Questa felicità potrebbe anche derivare non tanto dal comportamento in sé, ma da una ritrovata coerenza con l'identità morale della persona stessa (Lai, Yang, Mao, Zhang, Chen e Ma, 2020), in una relazione bidirezionale tra questi aspetti.

2.2 Lo sviluppo dell'identità morale

Lo sviluppo dell'identità in adolescenza è uno dei compiti evolutivi più importanti che i ragazzi devono assolvere. Una parte dell'identità viene definita "morale", e l'integrazione di questa con il Sé è molto importante per lo sviluppo dell'adolescente. L'inizio e il percorso di questo sviluppo è un ambito molto dibattuto nel panorama della ricerca. Secondo Krettenauer e Casey (2015), l'identità morale emergerebbe in adolescenza e si consoliderebbe in giovane età adulta in quanto nessun bambino nasce già con un'identità

morale, bensì questa si costruisce nel corso delle interazioni con le persone di riferimento primarie, quali i genitori in generale. Secondo Dahl (2014), la moralità riguarda sia le proprie azioni sia quelle degli altri. Da questa definizione, però, emerge un problema che è stato già evidenziato da altre ricerche, che comprendo un secondo filone. Le ricerche che fanno parte di esso, infatti, hanno suggerito che non ci sono evidenze riguardo ad una valutazione delle proprie trasgressioni precedenti al primo anno di vita, ma che già dopo i primi 12 mesi i bambini cominciano a sviluppare delle tracce di quella che sarà poi la moralità così come la conosciamo (Barrett, Zahn-Waxler, e Cole, 1993). La morale è definita da alcuni autori come una capacità innata, non necessariamente presente già alla nascita né che viene imparata dall'estrazione di informazioni dall'ambiente o dalle esperienze esterne, ma che invece deriva da delle strutture cognitive presenti alla nascita che devono però ancora svilupparsi (Bloom, 2013). Da questa concezione ne deriva quindi che i bambini svilupperebbero la moralità nel corso degli anni, ma questa non dipenderebbe da variabili esterne. L'altra corrente teorica vede la moralità come determinata dalle esperienze che il bambino fa del mondo. Da un altro studio di Dahl (2013), svolto in contesti sociali proprio con bambini, è emerso come la maggior parte degli aiuti attuati dagli infanti nel corso del loro secondo anno di vita è accompagnato da incoraggiamenti, ringraziamenti e partecipazione degli altri membri della famiglia. In questo stesso periodo di vita, le tendenze empatiche e i comportamenti di aiuto aumentano molto e diventano più flessibili (Warneken, 2013). Per valutare ciò, un paradigma molto utilizzato nelle ricerche con bambini molto piccoli è quello della preferenza visiva. Secondo questo paradigma, al bambino vengono presentati due oggetti che differiscono per una caratteristica, che può essere fisica o, nel caso degli studi che verranno citati successivamente in questa rassegna, comportamentale. I bambini tendono a guardare più frequentemente gli stimoli che per loro sono maggiormente piacevoli o per cui mostrano comunque una preferenza. Questi studi sono stati utilizzati per dimostrare come bambini anche molto piccoli riescono a fare delle valutazioni sociali. Uno studio condotto con bambini di dieci mesi ha evidenziato come essi riuscissero a distinguere due pupazzi che erano impegnati nella stessa azione ma con intenzioni diverse. Hanno preferito, infatti, il personaggio che spingeva uno zaino e confortava un umano mentre cercava di salire una montagna, piuttosto che il personaggio che spingeva un umano e confortava uno zaino (Buon et al., 2014). Questo dimostrerebbe che i bambini anche molto piccoli preferiscono

una persona che può essere d'aiuto rispetto ad una che ostacola, dato che il comportamento di spinta qui viene visto come un ostacolo per l'umano. Queste valutazioni necessitano, inoltre, che il personaggio abbia veramente bisogno di aiuto. Sul medesimo protocollo teorico è stata presentata la stessa scena in cui l'altro personaggio era d'aiuto o d'intralcio, ma è stata aggiunta la variabile dello sguardo del personaggio principale. Se quest'ultimo guardava verso la collina, infatti, i bambini preferivano chi aiutava. Nel caso in cui esso non guardava la collina, invece, i bambini sceglievano in modo causale (Hamlin, 2015). Un'interpretazione possibile ci viene data da Van de Vondervoort e Hamlin (2016), i quali credono che i bambini possano preferire i personaggi che mettono in atto comportamenti prosociali perché preferiscono interagire con individui che hanno più probabilità di dare aiuto più che per una conoscenza di cosa sia giusto o sbagliato. Infine, è stato osservato che le punizioni rivolte alle persone che si erano precedentemente comportate in maniera negativa sono state valutate positivamente, quindi i bambini tengono conto della reputazione e sono sensibili alle punizioni (Boyd e Richerson, 1992). Da questi risultati si potrebbe dedurre che, oltre a tenere in considerazione la parte dell'esperienza per la costruzione dell'identità morale, essa potrebbe essere anche modellata da queste valutazioni precoci sui comportamenti cooperativi, che quindi sarebbero innate. Già a due anni di vita, infatti, i bambini mostrano forme di protesta se il proprio compagno mette in atto una trasgressione a livello morale, mentre bambini di tre anni protestano anche se notano una trasgressione tra due compagni mentre li osservano dall'esterno (Rossano, Rakoczy e Tomasello, 2011), soprattutto se queste trasgressioni erano di carattere morale più che convenzionale (Schmidt, Rakoczy e Tomasello, 2012). Mentre sono stati evidenziati dei comportamenti altruistici, come la condivisione e l'aiuto già in bambini di uno e due anni, solo a tre anni i bambini cominciano a presentare dei comportamenti di cooperazione intenzionale (Warneken e Tomasello, 2006).

Parlando di sviluppo dell'identità morale, non si può che parlare del concetto di equità, o meglio della mancanza di equità. Quando si presenta una condizione in cui i bambini si trovano davanti a una ricompensa non equa, che può esserlo sia in senso vantaggioso (il soggetto riceve una quantità maggiore rispetto al compagno) sia in senso svantaggioso (il soggetto riceve una quantità minore rispetto al compagno), gli adulti tendono a non accettare questa mancanza di equità, nonostante facendo ciò rinunciarebbero alla

ricompensa (Camerer, 2003). Questa cosa però è valida, in età evolutiva, soltanto nel caso in cui si presenta una situazione non equa a svantaggio del soggetto e non nel caso opposto (LoBue, Nishida, Chiong, DeLoache, e Haidt, 2010; Takagishi, Kameshima, Shug, Koizumi, e Yamagishi, 2010). È stato riscontrato da vari studi infatti come, nonostante la distribuzione eguale aumenti con l'età, bambini dai sei anni in giù tendono a favorire se stessi in caso di distribuzione non equa (Black e Rand, 2010). Riprendendo il modello di gioco di House (2020), citato nel capitolo precedente, altri ricercatori hanno adattato questo *dictator game* a bambini dai tre ai sei anni in differenti contesti. È stato visto come bambini in questo range di età erano più propensi a scegliere la condizione equa solo quando si trovavano come compagno un amico, preferendo in caso contrario la scelta che avvantaggiava sé, quindi quella non equa (Moore, 2009). La risposta comportamentale comincia a cambiare nel caso si tratti di bambini sopra gli otto anni. È stato poi usato un altro gioco, chiamato "*ultimatum game*" (UG), in cui anche il "recipiente" poteva rifiutare l'offerta fatta dal soggetto, il che richiedeva anche maggiori capacità di cambio di prospettiva. Nel caso di rifiuto, oltretutto, né il soggetto né il recipiente ricevevano nulla. Quindi, in caso di offerta svantaggiosa nei confronti del recipiente, quest'ultimo doveva decidere se accettare la non equità dell'offerta oppure decidere che nessuno dei due avrebbe ricevuto nulla. Il 23% dei bambini di nove anni, quando ricevevano un'offerta vantaggiosa per il loro compagno ma non per loro, e quindi non equa, rifiutarono l'offerta preferendo non ottenere nulla. Lo studio di Blacke e McAuliffe (2011) ha evidenziato come bambini di otto anni rinunciano ad una ricompensa non equa vantaggiosa per evitare che un suo pari ricevesse meno. Questo è abbastanza in linea coi risultati presentati precedentemente, visto che anche in questo studio bambini di età inferiore agli otto anni hanno rifiutato solo la ricompensa non equa nella sola condizione svantaggiosa.

2.3 Variabili coinvolte

Tra le variabili da tenere in considerazione, Blake e McAuliffe (2011) suggeriscono di osservare soprattutto sia il rapporto tra il soggetto e il recipiente sia la preoccupazione per la propria reputazione in quanto la maggior parte delle interazioni nella vita reale sono molto spesso faccia a faccia. È stato riscontrato un risultato interessante: quando si trattava di rifiutare una situazione non equa ma vantaggiosa per sé, bambini di età inferiore agli otto anni ci mettevano più tempo a decidere. Questo apre la strada a due possibili variabili da tenere in considerazione: il controllo inibitorio e la reputazione. Per

quanto riguarda il controllo inibitorio, questo non sembra spiegare i risultati ottenuti se non in minima parte, almeno per quanto riguarda questo studio. D'altro canto, nonostante la reputazione non spieghi totalmente il rifiuto della scelta non equa a vantaggio proprio, questa sembra comunque essere implicata nella presa di decisione.

Stets e Carter (2011) hanno mostrato come l'identità morale aumenti con le emozioni auto-valutative, come il senso di colpa. Queste, a loro volta, sono un importante predittore delle azioni morali (Johnston e Krettenauer, 2011). Questo tipo di emozioni mettono in rilievo la consistenza o inconsistenza del sé, e il loro risultato viene visto come la discrepanza che potrebbe esserci tra il sé reale e quello ideale (Tracy e Robins, 2007). Molto spesso, però, la valutazione che una persona fa di sé e il comportamento che poi mette in atto possono non combaciare, e in questo caso le persone tendono a risolvere questo conflitto creando una falsa identità morale, che è fallace, per dare una buona impressione di sé. In questo senso, quindi, l'attendibilità dell'identità morale rilevata con i questionari potrebbe essere minata dall'effetto della desiderabilità sociale. Questo effetto di disturbo deriva dalla possibilità da parte del soggetto di dare delle risposte che siano socialmente più accettabili in un questionario rispetto a quella che è, invece, la realtà dei fatti. Inoltre, Batson (2011) evidenziò che gli individui sembrano più motivati da un'ipocrisia morale che dall'integrità morale. Tuttavia, sarebbe anche sbagliato oltretutto considerare l'identità morale come una diretta conseguenza del comportamento morale. L'identità morale, infatti, potrebbe influenzare altri aspetti del funzionamento morale che poi influenzerebbero, indirettamente, il comportamento morale (Lefebvre e Krettenauer, 2019). Un altro tipo di emozioni riguarda, invece, la valutazione degli altri come può esserlo l'ammirazione, l'indignazione, il disprezzo, etc. Queste hanno l'obiettivo di influenzare gli altri (Van Kleef, Van Doorn, Heerdink, e Koning, 2011) e se ne fa esperienza quando si osservano altri esterni mentre mettono in atto dei comportamenti che possono poi essere visti come morali o immorali (Tangney et al., 2007). Le emozioni con cui si valutano gli altri sono state viste come il nucleo fondamentale su cui si fonda la moralità (Haidt, 2012).

Un'altra variabile coinvolta è sicuramente la reciprocità indiretta. È stato osservato che già a cinque anni i bambini si comportano più generosamente quando venivano osservati (Engelmann e Rapp, 2018; Engelmann, Herrmann, e Tomasello, 2012; Leimgruber,

Shaw, Santos e Olson, 2012), investendo nella propria reputazione per ricevere un beneficio in futuro (Engelmann, Over, Herrmann e Tomasello, 2013).

Un'altra variabile da tenere in considerazione è il fatto di essere osservato e giudicato durante l'esecuzione di un compito sulla cooperazione. Alcuni studi hanno indicato che l'osservazione da parte di un adulto può promuovere e aumentare la cooperazione nei bambini in età scolare (Fan, 2000; Zaratany, Hartmann e Gelfand, 1985). Inoltre, bambini di età compresa tra gli otto e gli undici anni, hanno aumentato le loro donazioni fatte ad un ipotetico bambino povero in un compito cooperativo a seguito di un elogio da parte dello sperimentatore (Rushton e Teachman, 1978). Questo effetto sembra essere maggiore in bambini più grandi, per esempio è presente in coloro già di almeno dieci anni (Zaratany et al., 1985).

Un'abilità da tenere in considerazione quando si parla di comportamenti morali, e in particolare di compiti in cui sono coinvolti due persone che devono agire insieme, è la Teoria della Mente. La Teoria della Mente viene definita come «un insieme di meccanismi psicologici che permettono all'essere umano di attribuire desideri e intenzioni agli altri e di predire il loro possibile comportamento futuro» (Baron-Cohen, 1995). Questa abilità sembra essere coinvolta nella messa in atto di comportamenti cooperativi poiché i giocatori durante un gioco cooperativo potrebbero modificare il proprio comportamento a causa dell'aspettativa che essi si creano sul possibile comportamento che metterà in atto il compagno nel turno successivo. Curry e Chesters (2012) hanno ideato uno studio in cui le persone ricevevano denaro se davano la stessa risposta di un compagno che, però, non conoscevano. È stato rilevato che le persone con un punteggio più basso nella scala che valutava la capacità di comprensione degli altri, usato per studiare la teoria della mente, avevano meno successo in questo gioco. Questa capacità è fondamentale quando si parla di morale poiché, grazie ad essa, riusciamo a calarci nei panni dell'altra persona, riflettendo su quello che gli altri potrebbero star pensando e di fare inferenze sulle intenzioni dietro i loro comportamenti. Possiamo poi inserire tutte queste informazioni nel nostro giudizio morale quando osserviamo qualcuno mettere in atto un'azione e sapere, per esempio, se un danno è stato fatto in maniera accidentale o meno. La teoria della mente sembra avere, tra l'altro, un ruolo centrale nella formazione delle convenzioni e di altri costrutti sociali che possono essere usati per risolvere una moltitudine di dilemmi cooperativi e morali (Berger e Luckmann, 1966).

In ultimo, non per importanza, è da tenere in considerazione il ruolo dei genitori, che è molto importante per lo sviluppo dell'identità morale nei propri figli. Il comportamento dei genitori, infatti, è determinato dagli obiettivi che essi si sono prefissati per la crescita del figlio, anche per quanto riguarda poi l'inserimento di quest'ultimo in un contesto sociale come la scuola, la comunità di appartenenza, etc. Tra questi obiettivi potremmo trovare, ad esempio, l'insegnamento al proprio figlio a rispettare le regole durante il gioco con altri bambini o dell'importanza di comportamenti prosociali come la cooperazione per poter vivere con gli altri. Da uno studio di Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst e Wilkinson (2007) si evince come i bambini le cui madri incoraggiano le condotte prosociali durante conversazioni in cui si rievocavano eventi passati aumentassero l'internalizzazione di valori legati alla gentilezza e ai comportamenti prosociali. Questo tipo di conversazioni in cui si riprendevano comportamenti, magari moralmente sbagliati, riportandoli a galla per rielaborarli è solo uno dei metodi con cui i genitori possono aumentare i comportamenti prosociali nel proprio figlio. Questo è un argomento che verrà trattato più approfonditamente nel prossimo capitolo.

2.4 “Morality as cooperation”

La teoria chiamata “morality-as-cooperation” sostiene che la morale consiste in una collezione di soluzioni biologiche e culturali ai problemi della cooperazione che sono ricorrenti nella socialità umana. Questa teoria attinge a sua volta dalla teoria dei giochi a somma non-zero per identificare i problemi della cooperazione e le sue soluzioni, predicendo che alcune forme di comportamenti cooperativi verranno viste come buone a prescindere dalla cultura in cui essi appaiono (Curry, Mullins e Whitehouse, 2019). All'interno della *game theory*, i giochi a somma non-zero sono tutti quei giochi in cui, se le due parti cooperano, vincono entrambi, a differenza dei giochi a somma zero in cui invece alla vincita di un giocatore corrisponde necessariamente la sconfitta dell'altro.

Secondo questa teoria, quindi, la morale serve proprio a promuovere la cooperazione (Curry, 2016). Le forme di cooperazione stabilite a livello universale sarebbero diverse, e ognuna corrisponde a una forma di moralità: l'allocazione di risorse ai consanguinei (Hamilton, 1963) corrisponde ai valori familiari; la coordinazione per un vantaggio comune (Lewis, 1969) alla lealtà di gruppo; lo scambio sociale (Trivers, 1971) alla reciprocità; la risoluzione dei conflitti attraverso i tratti di aggressività al coraggio; la

risoluzione dei conflitti attraverso il pacifismo (Maynard Smith e Price, 1973) al rispetto; la divisione (Skyrms, 1996) alla giustizia e la possessione (Gintis, 2007) ai diritti di proprietà. Rispetto al presente studio, le due forme di cooperazione che ci interessano maggiormente per gli obiettivi di questo studio sono quelle della coordinazione per un vantaggio comune e lo scambio sociale. Per quanto riguarda la coordinazione per un vantaggio comune, gli uomini sono dotati di molte “strategie” per risolvere questi problemi, tra cui le tradizioni, la teoria della mente, i simboli di appartenenza (Boos, Kolbe, Kappeler e Ellwart, 2011); attraverso queste tre le persone formano delle alleanze stabili per possibili cooperazioni future (Balliet, Wu, De Dreu, 2014). Le persone si aspettano quindi che comportamenti come il formare amicizie, favorire il proprio gruppo e adottare le convenzioni locali possano farli apparire come persone moralmente buone. Situazioni in cui vengono messi in atto questi comportamenti sono quelle in cui un individuo riceve più benefici lavorando insieme rispetto a quelli che riceverebbe lavorando da solo (Connor, 1995). Per quanto riguarda il secondo tipo di comportamenti, questi si basano sulla reciprocità indiretta e sui comportamenti cooperativi come il fidarsi degli altri, il farsi favori a vicenda, cercare vendetta ed esprimere gratitudine.

Riprendendo il concetto di *reciprocità indiretta*, ovvero quel tipo di reciprocità in cui gli individui cercano di coltivare e aumentare la propria reputazione come agenti prosociali, è stato notato che in contesti in cui era presente un osservatore esterno che avrebbe dovuto scegliere il proprio potenziale partner tra due contendenti, questi ultimi cominciavano a competere tra di loro affinché risultassero essere il miglior cooperatore. Questo processo è stato chiamato “altruismo cooperativo” da Roberts (1998). Sono poi stati condotti diversi studi riguardo a questo processo, il cui costrutto teorico alla base fa riferimento a un dilemma del prigioniero continuo in cui un terzo giocatore osservava e aveva quindi conoscenza del contributo di ognuno degli altri due giocatori. Alla fine del turno, si presentavano due condizioni: la prima riguardava la possibilità che il terzo giocatore venisse assegnato casualmente a uno degli altri due giocatori, la seconda che il terzo giocatore potesse scegliere quale dei due giocatori doveva essere il suo partner. È stato osservato da più studi che i giocatori sono stati più generosi quando il terzo giocatore avrebbe poi scelto il partner e, dall’altro lato, il terzo giocatore sceglieva il giocatore che era stato più altruista durante il dilemma del prigioniero (Barclay e Willer, 2007; Sylwester e Roberts, 2010). Un altro risultato interessante riguarda il turno successivo: i

soggetti che erano stati più generosi quando erano nella condizione di poter essere scelti, nel secondo turno, dopo essere stati scelti, donavano quantità vicini allo zero, rivelando così che la cooperazione messa in atto nel primo turno era niente più che un mero investimento strategico per l'interazione futura. Uno studio simile è stato condotto con bambini di otto e cinque anni. In questo studio ai bambini veniva spiegato che avrebbero avuto sette palle e avrebbero giocato con un altro bambino attraverso un muro, che impediva loro di vedersi. Veniva anche detto che alla fine del primo turno avrebbero giocato un secondo round e che con le palle che avrebbero raccolto alla fine dei due turni avrebbero potuto riscuotere un premio. In questo studio erano presenti due variabili: la presenza o meno del giocatore che avrebbe giocato con uno dei due bambini nel turno successivo e la possibilità o meno di questo giocatore di scegliere il proprio partner. L'altruismo cooperativo descritto sopra era presente soltanto nei bambini di otto anni, mentre non era presente nei bambini di cinque anni. (Herrmann, Engelmann e Tomasello, 2019). Inoltre, è stato visto come i bambini di otto anni riuscivano ad adattare il proprio comportamento in maniera flessibile al contesto. Questo dimostra che nel periodo della scuola primaria sono presenti diversi cambiamenti per quanto riguarda il comportamento cooperativo.

Alcuni studi hanno evidenziato come l'identità morale sia correlata con le azioni e i comportamenti prosociali (Aquino et al., 2009). Da uno studio di Ding e colleghi (2018), infatti, è stato suggerito che l'identità morale facilita l'influenza del giudizio morale sui comportamenti prosociali andando a moderare il ruolo delle emozioni morali, le quali influenzano direttamente i comportamenti prosociali. In questo studio si evidenzia il ruolo che ha l'identità morale, un tratto della morale abbastanza stabile, nell'autoregolazione delle emozioni morali. In definitiva, l'identità morale ha un ruolo nella motivazione della messa in atto di comportamenti prosociali facilitando l'effetto dell'elevazione morale. È stato osservato come individui con alta identità morale, quando osservano qualcuno simile a loro, tendevano a migliorarsi assimilando delle virtù degli altri. Al contrario, quando persone con una bassa identità morale osservavano altri con un'alta identità morale, presentavano una riduzione della motivazione a migliorarsi a causa della grande distanza tra sé e il modello con cui si confrontavano, nonostante crescesse in loro una visione più positiva del mondo e si sentissero mosse a migliorare.

È stato osservato però che la cooperazione, invece, potesse promuovere dei comportamenti non etici in situazioni in cui il compagno di squadra metteva in atto dei comportamenti sbagliati dal punto di vista morale. Oltre che negli adulti, questa tendenza è stata osservata anche nei bambini di sette anni (Ikeda, Okumura, Kobayashi e Itakura, 2018). Questo succedeva in maniera passiva, ovvero non dichiarando un comportamento moralmente sbagliato messo in atto dal compagno. Questo potrebbe significare che la relazione tra la cooperazione e il rispettare le regole è influenzabile dal fatto stesso di essere in squadra con altri soggetti. Altri studi avevano già indagato questi aspetti negativi della cooperazione. È stato evidenziato, infatti, che le persone tendono a violare le regole più spesso quando si trovavano in una situazione in cui dovevano cooperare rispetto a quando si trovavano da soli (Weisel e Shalvi, 2015). Inoltre, diversi studi hanno evidenziato come le persone si comportavano in maniera non etica in modo da dare dei benefici alle altre persone anche se loro non ci avrebbero guadagnato nulla in prima persona (Weisel e Shalvi, 2015; Erat e Gneezy, 2012; Barkan, Ayal e Ariely, 2015).

In accordo con la teoria della “morality-as-cooperation”, Curry e colleghi (2019) hanno constatato come la moralità potesse essere usata dagli individui per portare avanti i propri interessi. Gli stessi autori hanno messo in evidenza tutte quelle situazioni in cui un comportamento cooperativo andava in conflitto con un altro comportamento cooperativo. In queste situazioni, infatti, l’unico modo per risolverle era quello di scendere ad un compromesso. È stato dimostrato, però, che le persone non accettano compromessi quando si parla di fare dei giudizi morali, condannando alla fine un comportamento che viola le norme anche quando questo può portare ad un risultato migliore per la comunità. Uno degli esempi più lampanti ci viene dato dal famoso dilemma del treno (*trolley problem*) (Foot, 1967). In questo dilemma morale veniva chiesto ai soggetti di decidere se salvare cinque persone legate alle rotaie, tirando una leva che avrebbe fatto cambiare direzione al treno e facendone morire solo una legata ad un’altra rotaia, oppure non fare nulla e lasciare che il treno travolgesse le cinque persone legate alle rotaie, salvando una persona sola. Nonostante la risposta giusta sarebbe quella di tirare la leva e salvare le cinque persone poiché per molte persone questo corrisponderebbe ad una più grande forma di cooperazione, la gente ha giudicato questa azione come inammissibile (Mikhail, 2007).

CAPITOLO 3

La relazione genitore-bambino

3.1 Stili e funzioni genitoriali

La relazione con i genitori è il primo momento in cui il bambino riceve le regole del mondo e le apprende in quanto i genitori stessi hanno un'influenza quasi unica nello sviluppo dei loro bambini rispetto ad altri agenti socializzanti, quali zii, nonni, etc., per via della loro prossimità e della loro influenza sul bambino (Grusec e Davidov, 2007). Per quanto riguarda la genitorialità, uno dei modelli sicuramente più influenti è quello presentato da Baumrind (1991), la quale ha estratto due elementi fondamentali della genitorialità e li ha divisi in due assi: l'asse della responsabilità genitoriale, intesa come supporto e calore genitoriale, e l'asse delle richieste genitoriali, in cui sono inclusi il controllo comportamentale, la supervisione e la disciplina. Da questi due assi vengono ricavate quattro tipologie di stili parentali: autorevole, autoritario, negligente e permissivo. Quest'ultimo presenta alto supporto familiare ma basse richieste al figlio, che non ha la possibilità di assumersi nessuna responsabilità dal momento che non è impegnato in compiti richiesti dai genitori, quindi tende a essere più autonomo e libero. Al contrario, lo stile autoritario presenta un basso livello di responsabilità e alti livelli di richieste, infatti i genitori rivolgono direttive e punizioni rigide ai figli senza spiegare loro le motivazioni sottostanti. I genitori negligenti invece presentano bassi livelli sia di supporto che di richieste; i loro figli non vengono corretti in caso di comportamenti sbagliati né motivati a fare meglio, bensì in qualche modo ignorati. Infine, lo stile autorevole presenta alti livelli sia di richieste sia di supporto e calore. In questo caso i figli ricevono sia una guida morale, sia delle motivazioni riguardo a com'è giusto comportarsi. Diversi stili parentali, dunque, sono spesso associati a diversi esiti evolutivi del bambino. In particolare, lo stile autorevole è associato ai bambini che mostrano più comportamenti prosociali (Baumrind, 1991) perché i genitori che adottano questo stile tendono a essere più affettuosi e sensibili agli stati emotivi altrui, incluso il proprio figlio (Rothrauff et al., 2009). Tuttavia, è stato osservato più nello specifico come non sia lo stile parentale in sé a determinare lo sviluppo morale del bambino, bensì sono le pratiche parentali ad avere un'influenza maggiore (Sunil e Verma, 2018). Esse sono delle strategie in continua evoluzione usate dai genitori per orientare il proprio figlio verso una

determinata acquisizione (di solito di una capacità), partendo dal suo comportamento preesistente, e sono in generale influenzate dalla relazione che intercorre proprio tra questo obiettivo e il comportamento stesso del figlio (Darling e Steinberg, 1993). Un esempio di ciò possono essere le ricompense e le punizioni che vengono rivolte al figlio rispettivamente per aumentare un comportamento che i genitori credono sia giusto o per diminuire un comportamento che credono essere moralmente sbagliato. Una delle pratiche parentali fondamentali per la prosocialità è la capacità di socializzazione (*socialization*), una funzione che Baumrind (1996) definisce come «un'attività, spesso avviata dai genitori, in cui i bambini imparano a adattarsi alla loro cultura e ad acquisire i valori e le abitudini di quella determinata cultura». La socializzazione avviene grazie ai processi di educazione, formazione e imitazione partendo dal comportamento dei genitori, che è ampiamente determinato dagli obiettivi che essi hanno per cercare di far adattare alla propria cultura i propri bambini. Tra questi comportamenti troviamo, per esempio, l'acquisizione di specifiche abilità e comportamenti, tra cui i comportamenti prosociali. Questi obiettivi possono essere a breve termine, come evitare una trasgressione morale, o a lungo termine, come può esserlo il processo di internalizzazione delle regole morali. Gli obiettivi possono essere centrati sul bambino a cui si vuol far acquisire un'abilità o sui genitori nel momento in cui il bambino raggiunge un obiettivo non per soddisfazione delle spinte evolutive in sé ma per soddisfare un bisogno genitoriale. Un esempio di obiettivo centrato sul bambino potrebbe essere quello di insegnargli a essere una persona prosociale, e ciò è supportato anche dalla ricerca poiché da uno studio si evince come gli obiettivi dei genitori nell'educazione del figlio hanno un impatto sullo sviluppo morale e prosociale del bambino solo nel momento in cui anche le pratiche e gli stili parentali subiscono delle modificazioni poiché le pratiche devono essere coerenti con gli obiettivi da raggiungere (Darling e Steinberg, 1993). A sua volta, una delle pratiche parentali per la socializzazione morale è la disciplina che, rispetto a tutte le altre pratiche, viene messa in atto dopo una trasgressione morale. Hoffman (1970) ne distinse tre forme: affermazione di potere, in cui si mettono in atto punizioni fisiche e/o deprivazioni materiali e, per questo motivo, è stata inizialmente associata a uno sviluppo morale negativo (Parikh, 1980). In seguito, Baumrind (2012) distinse due stili di affermazione di potere: coercitivo, che descriverebbe un genitore la cui preoccupazione è verso il proprio status di potere sul figlio e la relazione è di tipo dominante; quello

confrontive (traducibile in italiano con “che cerca il confronto”) descrive un genitore con cui si può negoziare e la cui preoccupazione è sulla regolazione del comportamento del figlio, motivo per cui è riscontrabile nello stile parentale autorevole. Le altre due forme di disciplina descritte da Hoffman (1970) sono la sospensione dell’espressione dei segni di affetto da parte del genitore, a seguito di una trasgressione morale, e il processo chiamato “*induction*”, in cui il genitore fornisce delle spiegazioni a seguito di una trasgressione morale spiegando, attraverso il ragionamento, le motivazioni per le quali quel comportamento è sbagliato. Questo fa aumentare nel bambino la capacità di pensare alle conseguenze dei propri comportamenti e le sue capacità empatiche.

L’*induction* si lega ad un’altra pratica genitoriale fondamentale: il dialogo. Con esso si intende una conversazione attraverso cui è possibile trasmettere al proprio bambino dei valori morali, con un’influenza quindi sullo sviluppo morale, oltre ad aumentare la qualità della relazione genitore-bambino, in accordo con quanto affermato da Wainryb e Recchia (2014). Da un altro studio emerge invece che le madri che incoraggiano comportamenti pro-sociali durante il dialogo favoriscono lo sviluppo dell’internalizzazione di comportamenti pro-sociali nei propri figli (Carlo et al., 2007). Ottoni-Wilhelm, Estell e Perdue (2014) hanno evidenziato l’efficacia del dialogo anche con ragazzi adolescenti per la promozione di comportamenti di volontariato, oltre all’efficacia di un’altra pratica genitoriale: il modellaggio. Studiata per la prima volta da Bandura (1977), il modellaggio consiste nel porsi come un modello di riferimento nei confronti del figlio, il quale ha un’innata propensione all’osservazione degli altri. Bandura stesso ha evidenziato l’utilità di questa pratica per l’insegnamento dei comportamenti prosociali. In questo senso, se un genitore mette in atto dei comportamenti prosociali nella vita di tutti i giorni o è coinvolto in attività come il volontariato, si porrà nei confronti del figlio come un modello prosociale, aumentando in lui la motivazione a mettere in atto dei comportamenti prosociali a sua volta. Legato alle pratiche genitoriali, un argomento di discussione è l’uso di rinforzi, anche positivi, per aumentare la frequenza dei comportamenti prosociali nei bambini. È stato dimostrato che l’uso dei rinforzi positivi tangibili diminuisce la frequenza dei comportamenti prosociali, poiché minerebbe la motivazione intrinseca dei bambini ad aiutare, favorendo una motivazione estrinseca (Werneken e Tomasello, 2008). D’altro canto, però, i rinforzi positivi non tangibili come i rinforzi verbali quali i

complimenti, ad esempio, aumentano i comportamenti prosociali dei bambini (Bower e Casas, 2016).

3.2 Supporto familiare

Riprendendo le pratiche genitoriali, tra di esse quella che risulta essere la più importante per lo sviluppo di comportamenti positivi del bambino è proprio il dialogo tra genitore e bambino di cui abbiamo appena discusso, in quanto è un aspetto fondamentale del supporto familiare. Infatti, è stato dimostrato che lasciare che il proprio figlio esprima le sue emozioni permetta lo sviluppo delle strategie di autoregolazione di esse e l'empatia nel momento in cui sono supportate e validate dall'adulto (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006). Già dai primi anni di vita è stato osservato che i bambini mostrano livelli più alti di aiuto e condivisione quando sono invitati e aiutati a pensare alle emozioni dai propri genitori (Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols e Drummond, 2013). Brownell e colleghi (2013) hanno utilizzato la lettura di libri illustrati come un'attività possibile di condivisione con i genitori poiché permette di parlare dell'emozioni dei personaggi senza provarle in prima persona in modo da sviluppare la consapevolezza più complessa delle emozioni proprie e altrui.

Un importante fattore riguarda lo status socioeconomico familiare, il quale sembrerebbe coinvolto nello sviluppo della pro-socialità dei bambini. Kosse e colleghi (2020) hanno strutturato un programma in cui distinguevano tre gruppi: uno sperimentale, formato da bambini provenienti da famiglie a basso status socioeconomico che ha preso parte al programma, e due di controllo: il primo era composto da bambini della scuola elementare con status socio-economico basso, il secondo con status socio-economico alto. Durante questo programma tedesco dalla durata di un anno, chiamato "Balu und Du", i bambini sono stati seguiti da un tutor con il quale era possibile fare un'esperienza di interazione sociale con una persona con comportamenti prosociali. Sia prima di iniziare che dopo aver concluso questo programma, bambini e i genitori dei tre gruppi sono stati intervistati su vari tipi di valori morali prosociali, come l'altruismo e la motivazione ad essere una persona prosociale, rilevando inizialmente un'importante differenza nella pro-socialità tra i bambini provenienti da famiglie con un basso status socioeconomico e quelli ad alto status. In particolare, alla fine è stato riscontrato un aumento significativo della pro-socialità nei bambini che avevano preso parte al programma di tutoraggio; inoltre, questo

aumento ha portato a una differenza non più significativa con i bambini ad alto status socioeconomico. Questo dimostra una malleabilità della prosocialità nei bambini in età scolare e la possibilità di miglioramento delle capacità prosociali in bambini che vivono in contesti svantaggiati e l'importanza di una figura prosociale per lo sviluppo e l'interiorizzazione dei comportamenti prosociali. Da una regressione presente nello studio, in cui il comportamento prosociale del bambino è stato associato allo status socioeconomico, alle interazioni sociali e alla prosocialità della madre, è stato evidenziato come non fosse lo status socioeconomico in sé a influenzare il comportamento del bambino, bensì le sue conseguenze come la bassa frequenza e intensità delle interazioni sociali e la bassa prosocialità materna.

Se inizialmente si credeva che il bambino fosse più passivo nella relazione con l'adulto, negli ultimi anni la ricerca si sta dirigendo verso una visione bidirezionale della relazione genitore-bambino in cui anche il figlio ha un ruolo attivo nel modificare o moderare i comportamenti dei genitori e la relazione stessa (Bell, 1968). È stato visto da Davidov e Grusec (2006) che i comportamenti prosociali del figlio sono correlati positivamente con la responsività della madre, ma quest'ultima è mediata dalla capacità di regolazione delle emozioni del bambino, che a sua volta è correlata positivamente con il calore materno e la responsività genitoriale (Havighurst, Duncombe, Frankling, Holland, Kehoe e Stargatt, 2015; Kujawa, Dougherty, Durbin, Laptook, Torpey e Klein, 2014). Anche per quanto riguarda i comportamenti prosociali è stato riscontrato lo stesso effetto. È stato visto che il calore genitoriale comporta un aumento dei comportamenti prosociali nel bambino, ma allo stesso modo quest'ultimo comportano un aumento del calore genitoriale (Pastorelli, 2016). Newton, Laible, Carlo, Steele e Mcginley (2014) hanno sviluppato uno studio longitudinale con bambini di 54 mesi e con bambini frequentanti la terza elementare e la quinta elementare, riscontrando che la quantità di comportamenti prosociali del figlio a 54 mesi prediceva l'aumento della sensibilità della madre quando il bambino era in terza elementare. Stessa cosa venne riscontrata confrontando la sensibilità della madre in bambini di 54 mesi, che venne associata con una maggiore prosocialità nei bambini di otto anni.

Un fattore da tenere in considerazione sembra essere anche il sesso del genitore e il sesso del bambino. Da sempre si è studiato maggiormente lo sviluppo del bambino in relazione con la madre, ma ultimamente si sta cominciando a porre più attenzione anche sul padre.

È stato osservato che la relazione padre-bambino e la qualità delle interazioni hanno un ruolo importante nello sviluppo delle emozioni e dei comportamenti prosociali del bambino (Cabrera, Shannon e Tamis-LeMonda, 2007). Daniel, Madigan e Jenkins (2015) hanno condotto uno studio longitudinale con bambini di 18, 36 e 54 mesi con delle interviste in cui venivano valutate diverse variabili, tra cui le pratiche genitoriali e la relazione con il proprio bambino, somministrandole sia ai padri che alle madri. È stato riscontrato un aumento nel corso delle diverse interviste dei comportamenti prosociali del bambino in correlazione con il calore genitoriale, sia da parte del padre sia da parte della madre. Questo ci informa che già dopo pochi mesi dalla nascita il calore genitoriale concorre ad aumentare i comportamenti prosociali nel proprio figlio, a prescindere dal sesso dei genitori. Nonostante questi dati, altre ricerche hanno studiato esclusivamente la relazione della madre con il proprio bambino (Kosse et al., 2020), altre invece hanno osservato una minore influenza della relazione padre-bambino nello sviluppo dei comportamenti prosociali nel bambino (Newton et al., 2014). Questo potrebbe essere spiegato dalla minore presenza di interazioni tra il padre e il bambino piuttosto che da una vera differenza tra le due relazioni. Lo studio di Kosse e colleghi (2020), per esempio, ha potuto studiare solo la relazione con la madre poiché nel 95% dei casi era solo la madre ad accompagnare il bambino ed era, quindi, l'unica che svolgeva le interviste. Tuttavia, sono state riscontrate anche differenze di relazione in riferimento al sesso del genitore e del figlio. Doring, Makarova, Herzog e Bardi (2017) hanno ideato una ricerca sulla similarità dei valori morali tra genitori e figli, cercando di rilevarne le differenze a seconda del sesso del genitore e del bambino. Hanno messo in luce che i valori dei bambini erano più simili a quelli della madre rispetto a quelli del padre, specialmente le figlie avevano dei valori morali più simili ai genitori rispetto ai figli. Inoltre, Padilla-Walker, Nielson e Day (2016) evidenziano che le pratiche di empatia, supporto genitoriale ed espressione delle emozioni sono associate anche alla crescita dei valori condivisi da genitori e bambino. Infatti, mostrano come queste pratiche sono state associate a genitori che consideravano importanti i valori legati alla prosocialità. Da ciò è possibile ricavare che le famiglie prosociali hanno una similitudine maggiore di valori morali con i propri figli, e questo porta ad una trasmissione maggiore delle pratiche prosociali.

Altri ricercatori ancora si sono chiesti se la similarità di valori morali fosse correlata alla relazione genitore-figlio oppure se questa similarità potesse essere spiegata semplicemente dal ruolo svolto dal contesto. Barni, Knafo, Ben-Arieh e Haj-Yahia (2014) hanno condotto uno studio su tre culture diverse: italiana, ebrea e araba (queste ultime due prese nello stesso paese, ovvero Israele). Hanno notato che in Israele, dove il paese è meno omogeneo, c'è più similarità di valori morali nella relazione madre-figlio rispetto alla similarità dei valori del bambino con il contesto socio-culturale in cui viveva. In Italia invece la situazione è diversa, poiché il contesto culturale in cui vivono i bambini è più omogeneo. È stato evidenziato infatti che le madri hanno i valori morali coerenti e condivisi con quelli nazionali, come libertà e indipendenza, e ciò si riscontra anche nei figli. In questo senso le famiglie italiane possono essere considerate più come un punto di stabilità dei valori morali che vengono internalizzati dal bambino piuttosto che come l'unico possibile, in quanto anche le sue esperienze con la cultura di riferimento rimangono importanti per lo sviluppo dei valori morali nei propri figli.

3.3 Supporto familiare per lo sviluppo dell'identità morale

La morale è parte significativa e indispensabile di tutte le culture, e le rappresentazioni morali dei genitori e di altri significativi sono spesso tramandate ai bambini attraverso proprio le tecniche della socializzazione. Uno studio recente ha osservato che i genitori iniziano a trasmettere i valori morali già in bambini di diciotto e ventiquattro mesi di età (Hammond e Carpendale, 2014), occupando un ruolo unico nella vita dei bambini. Inoltre, le informazioni ricavate dai valori morali che i genitori cercano di trasmettere al figlio ci possono dare un'importante conoscenza del funzionamento morale del bambino stesso. Un esempio ci viene proposto dallo studio di Uzefovsky, Doring e Knafo-Noam (2016), in cui venivano mostrate a bambini tra i nove e gli undici anni venti immagini che descrivevano i valori morali che i genitori possono insegnare ai figli. Per ogni immagine i bambini dovevano valutare quanto quel valore fosse importante per loro; alle madri, invece, veniva chiesto di valutare il livello religioso della famiglia. Attraverso questo studio è stato notato che i bambini cresciuti in famiglie religiose valutano i valori legati al conservazionismo quali le tradizioni, la conformità alle regole e la sicurezza, come più importanti rispetto a quanto fanno i bambini cresciuti in famiglie e contesti non religiosi. La teoria di riferimento che è stata utilizzata come base in questo studio deriva da un lavoro di Schwartz e colleghi, (2000), i quali hanno ideato una teoria secondo cui i valori

morali che i genitori possono insegnare ai propri figli possono essere divisi in quattro macro-aree: valori prosociali, tra cui troviamo la tendenza a cooperare; essa è contrapposta ai valori di potenziamento del sé, in cui più importanza è data al potere; ci sono poi i valori conservatori, come tradizione e sicurezza, che si contrappongono invece ai valori centrati sull'apertura mentale, tra cui l'edonismo. Questi valori possono essere trasmessi, secondo Doring e colleghi (2017), attraverso l'educazione, il dialogo, le abitudini sviluppate all'interno del nucleo familiare e il modellaggio (nurture), oltre che i geni (nature). Uzefovsky e colleghi (2016) hanno infatti riscontrato che sia l'ambiente che i geni influenzano lo sviluppo dei valori morali. Il peso dei geni sullo sviluppo dei valori morali sembra incrementare all'aumentare dell'età. Questo vuol dire che, almeno durante i primi anni di vita del bambino, il ruolo dei genitori primariamente e il contesto allargato in secondo luogo svolgono il ruolo di maggior rilevanza nello sviluppo dei valori morali del proprio figlio in sé e del loro contenuto. Una ricerca di Pastorelli e colleghi (2016) ha infatti dimostrato come, col proseguire dello sviluppo del bambino, i fattori familiari nella presenza dei comportamenti prosociali dei bambini abbiano sempre meno peso. Lo studio è stato svolto tenendo in considerazione la sola relazione tra la madre e il bambino con bambini di età fra gli otto e i dieci anni. È stato evidenziato come a nove anni rispetto agli otto anni i comportamenti prosociali dei bambini non fossero correlati con il calore e la qualità della relazione madre-bambino. Secondo Pastorelli e colleghi (2016), questo sarebbe dovuto ad una stabilizzazione del tratto prosociale e quindi non abbia più bisogno dell'influenza del genitore per emergere. Inoltre, secondo Smetana (1999), i genitori hanno delle preoccupazioni riguardo i propri figli e il loro sviluppo in vari domini, tra cui quello della moralità. Altre preoccupazioni concernono invece lo sviluppo delle relazioni del figlio con il mondo esterno e quindi insegnano al bambino tutte quelle regole dell'interazione sociale che sono basate sull'aiuto, la fiducia e la giustizia. Insegnando la moralità, quindi, i bambini apprenderebbero come comportarsi in relazione agli altri. Per quanto riguarda l'esperienza del mondo esterno, i bambini fanno esperienza delle trasgressioni morali sia ricoprendo il ruolo di osservatore sia di vittima. Questo creerebbe in loro una comprensione dei conflitti morali e di cosa è giusto e cosa è sbagliato. In generale, le interazioni sociali aiutano lo sviluppo del ragionamento morale a prescindere che l'interlocutore sia un familiare o un pari, a patto che l'interazione abbia uno stile adeguato e un contesto che può essere rappresentato dai genitori o dai pari.

Infatti, nello studio di Walker, Henning e Krettenauer (2000) è stato notato che uno stile rappresentazionale in cui l'interlocutore parafrasa e controlla di aver capito cosa intende il partecipante, a prescindere che esso sia un genitore o un pari, è correlato con uno sviluppo del ragionamento morale. D'altra parte, le interazioni informative in cui l'interlocutore si limitava a dare informazioni al partecipante senza chiedere la sua opinione risultano essere correlate con bassi livelli di sviluppo del ragionamento morale. Quello che differisce tra l'interazione tra pari e l'interazione con i genitori invece è la stimolazione cognitiva maggiore con quest'ultima, la quale è resa possibile dal maggiore funzionamento cognitivo genitoriale e che porta ad un'interazione rappresentazionale maggiore. Ciò dovrebbe far intuire l'importanza delle interazioni con i genitori nel periodo dello sviluppo, nonostante rimangono molto importanti le interazioni con i pari.

3.4 Supporto familiare per lo sviluppo della cooperazione

Tra le variabili che predispongono al supporto familiare ci sono il calore genitoriale e la qualità della relazione genitore-bambino. Con calore genitoriale si intendono le interazioni supportive e responsive del genitore con il proprio bambino che ne caratterizzano la relazione. Il calore genitoriale è stato associato con lo sviluppo di comportamenti prosociali (Daniel et al., 2015). In uno studio, Jenkins, Rashbash, Leckie, Gass e Dunn (2012) hanno dimostrato che il 32% della varianza nei comportamenti prosociali è spiegata dal clima affettivo familiare. I comportamenti prosociali possono avere una motivazione esterna oppure possono essere influenzati da una motivazione interna. Un esempio di comportamento prosociale spinto da motivazione interna è un comportamento spontaneo come aiutare qualcuno in difficoltà o donare il sangue, senza ricevere un riconoscimento o un premio tangibile in cambio. Tra i comportamenti prosociali con motivazione estrinseca invece troviamo tutti quei comportamenti messi in atto per ricevere proprio una ricompensa o per evitare delle punizioni, come ad esempio un bambino che finisce i compiti sapendo di poter ottenere del gelato (motivazione esterna) e non per piacere di apprendere di più (motivazione intrinseca). La motivazione è solo una delle variabili che determinano la messa in atto o meno di un comportamento prosociale. Altre variabili che predispongono a essere un agente prosociale sono, per esempio, caratteristiche personali come il temperamento o l'empatia a livello più socio-cognitivo e, non meno importanti, le pratiche genitoriali di cui si è già discusso in precedenza (Spinrad e Gal, 2018) e che sono determinate dai valori in cui credono i

genitori. Se essi danno molta importanza ai valori basati sulla prosocialità, allora gli obiettivi e le pratiche genitoriali saranno indirizzate allo sviluppo dei valori prosociali anche nel proprio figlio. Un esempio di ciò lo possiamo trovare in uno studio svolto da Bardi e Schwartz (2003) in cui è stato evidenziato che la relazione tra genitore e bambino fosse caratterizzata da più comportamenti di aiuto e supporto in famiglie in cui i genitori valutavano come importante il valore della prosocialità. Riguardo al supporto parentale in generale, Hoffman (1963) suggerisce che questo faccia sentire il bambino sicuro, facendo così diminuire la preoccupazione verso se stesso. Grazie a ciò, il bambino ha la mente libera e può pensare ai bisogni dell'altro. Evidenziò, infatti, l'esistenza di una correlazione positiva tra lo stile genitoriale autorevole e lo sviluppo dei comportamenti prosociali. Una pratica genitoriale utile allo sviluppo del ragionamento morale e dei comportamenti prosociali è l'*induzione*, di cui abbiamo già discusso. Questa pratica aiuta il bambino a fare attenzione al prossimo dopo la messa in atto di un comportamento e diminuisce il suo orientamento edonistico nel corso dello sviluppo (Hoffman e Saltzstein, 1967). Da uno studio è stato evidenziato che i bambini cresciuti in un clima supportivo e autorevole presentavano delle risposte più prosociali in alcuni dilemmi morali rispetto a bambini cresciuti in contesti autoritari e meno supportivi (Janssens e Deković, 1997). Dallo stesso studio emerge come un orientamento più edonistico è correlato con un supporto genitoriale minore.

CAPITOLO 4

IL METODO

4.1 Presentazione del progetto

Il presente lavoro di tesi s’inserisce nell’ambito di un più ampio programma che prende il nome di “Illuminiamo la scuola”, all’interno di un percorso di collaborazione, formazione e sostegno promosso dal Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione (DPSS) dell’Università di Padova. È inoltre coordinato dalla professoressa Sara Scrimin, docente del DPSS, grazie al finanziamento di Mission Bambini. Il progetto si pone come continuazione di un percorso dalla durata triennale per contrastare la povertà educativa dal nome “La mia scuola è differente”, che è stato portato avanti da gennaio 2019 a dicembre 2021 in alcune scuole primarie di Padova, volto al miglioramento delle competenze socio-emotive dei bambini, obiettivo che appunto condivide anche il progetto “Illuminiamo la scuola”, che cerca di rispondere a diverse problematiche sociali. Nasce in seguito alla pandemia da Covid-19, come risposta alle influenze e all’impatto che questo periodo storico ha avuto sulla popolazione, minando soprattutto il benessere di bambini e ragazzi che vivono in contesti difficili. A questo progetto ha aderito anche il team dell’Isola della Calma del DPSS, coadiuvato dalle Dott.sse Marta Peruzza e Andrea Lorioni, in quanto anch’essi sono ugualmente attivi per cercare di migliorare il benessere dei bambini e della comunità nella scuola e nel territorio, promuovendo attività al fine di fornire strumenti ai bambini per aumentare le loro capacità di socializzazione, realizzabili in questo senso grazie proprio alle capacità prosociali che si sviluppano nel corso degli anni. Nello specifico, questo progetto di ricerca è stato realizzato dal progetto “STARE BENE ASSIEME...PER STARE BENE! Migliorare la qualità delle relazioni attraverso la cooperazione.”, coadiuvato inoltre dalla Dott.sa Libera Ylenia Mastromatteo.

Inizialmente, per far partire il progetto, sono stati contattati i rispettivi Dirigenti Scolastici dei diversi istituti comprensivi per ricevere l’autorizzazione, solo successivamente sono stati contattati i vari insegnanti, dando loro le informazioni necessarie circa modalità e finalità del progetto, richiedendo infine la loro partecipazione. Il percorso ha preso avvio

nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2021-2022 ed è stato suddiviso in due fasi specifiche: la prima costituita dallo svolgimento di due giornate di laboratori all'interno delle classi, la seconda relativa alla raccolta dei dati. Il programma di lavoro proposto aveva l'obiettivo di sensibilizzare l'ambiente scolastico in merito all'importanza dello sviluppo dei comportamenti prosociali e cooperativi; fornire strumenti utili per migliorare la messa in atto di comportamenti prosociali e cooperativi dei bambini coinvolti, promuovendo una serie di attività volte a fornire ai bambini degli strumenti in più rispetto a quelli che già possedevano per imparare ad essere bravi cooperatori e studiare la relazione tra ambiente sociale e di crescita in cui sono immersi i bambini, oltre che loro alcuni aspetti specifici del comportamento cooperativo.

Gli obiettivi che erano stati proposti al Dirigente Scolastico e agli insegnanti si dividevano in due attività. Inizialmente sono stati condotti, per ogni classe, dei laboratori psicoeducativi in scuole primarie e secondarie di primo grado con attività utili a migliorare alcune competenze sociali atte a favorire un migliore clima di classe. La seconda attività si basava invece su una ricerca scientifica volta ad approfondire il tema della relazione tra comportamenti prosociali, ambiente di crescita e benessere emotivo coinvolgendo solo i bambini di cui avevamo ottenuto il consenso informato da parte dei genitori per permettere loro la partecipazione allo studio. I laboratori sono stati condotti in orario scolastico nei mesi di febbraio, marzo e aprile 2022 con la collaborazione degli insegnanti per la scelta di spazi e tempi dello svolgimento delle attività. La distanza tra l'uno e l'altro era di circa una settimana, ed entrambi erano della durata di due ore. I laboratori erano inoltre divisi per fasce di età, a seconda se i destinatari del laboratorio erano bambini di classe dalla prima alla terza o dalla quarta alla quinta, con appunto attività e materiali diversificati. I laboratori erano condotti almeno da tre referenti, sia essi psicologhe o tirocinanti della facoltà di psicologia. In totale, le classi che hanno preso parte sono state 14, dalla prima alla quinta elementare. Lo scopo di questi laboratori era quello di approfondire il tema della cooperazione e dei comportamenti prosociali in generale sia in sé stessi sia negli altri. Tutto ciò è stato seguito da un momento di discussione e riflessione in gruppo riguardo l'importanza della collaborazione per il raggiungimento di alcuni obiettivi e del supporto reciproco. I laboratori avevano anche la funzione di familiarizzare con i bambini in modo tale da evitare agitazione o disagio da parte loro durante la raccolta dati. Nello specifico, attraverso la psicoeducazione, il primo

incontro approfondiva il tema della diversità e unicità di ogni bambino e le abilità che servono per stare bene. Il secondo incontro, invece, proponeva delle attività volte a favorire strategie di cooperazione tra bambini e a insegnare agli stessi a stare bene insieme collaborando, confrontandosi e ascoltandosi attraverso giochi e attività in piccoli gruppi, apprendendo dall'esperienza. Infine, gli ultimi minuti dell'incontro erano dedicati a una discussione in cui si produceva del materiale sull'importanza della collaborazione per stare bene, che comprendeva cartelloni, disegni e schede fatte dai bambini e che poi venivano usate per le attività.

4.2 La Ricerca

La raccolta dati per la ricerca scientifica veniva condotta a seguito dei laboratori psicoeducativi. Durante i primi incontri laboratoriali, infatti, venivano distribuiti ai bambini degli opuscoli informativi contenenti prima di tutto le diverse informazioni utili riguardo alla raccolta dati, tra cui gli scopi della ricerca, la descrizione della procedura sperimentale utilizzata, il non utilizzo dei dati per fini diagnostici, la possibilità per il bambino di potersi ritirare in qualsiasi momento, le misure utilizzate per mantenere l'anonimato e la manipolazione dei dati a fini esclusivamente di ricerca. Inoltre, nell'opuscolo si trovava anche il consenso informato da riconsegnare una volta che era stato firmato dai genitori. La raccolta dati è iniziata subito dopo la fine dei primi laboratori durante le prime settimane di marzo e si è protratta fino alla fine di maggio, poco prima della fine dell'anno scolastico. La raccolta dati veniva svolta all'interno delle aule della scuola assegnate di volta in volta per assicurare silenzio ed evitare qualsiasi fonte di distrazione. In accordo con i docenti, i bambini venivano portati uno alla volta dallo sperimentatore A nell'aula adibita, in cui ad aspettarlo c'erano gli altri due sperimentatori: lo sperimentatore B era addetto al controllo dei dati fisiologici, lo sperimentatore C era addetto alla configurazione delle attività e segnava le risposte del bambino cosicché lo sperimentatore A potesse condurre l'intervista. La procedura di raccolta dati durava complessivamente circa quaranta minuti durante i quali inizialmente venivano chiesti i dati sociodemografici, successivamente le domande più specifiche che riflettevano le diverse scale che sono state utilizzate durante la ricerca attraverso la somministrazione di questionari e task. Inoltre, parte fondamentale intorno a cui ruota l'intero lavoro era lo Slingshot Challenge, ovvero il gioco che veniva proposto ai bambini per valutare più nello specifico i loro comportamenti prosociali.

4.2.1 Obiettivi e domande di ricerca

L'obiettivo generale del presente lavoro di tesi è indagare la messa in atto di comportamenti cooperativi e prosociali in relazione ad un'importante fattore ambientale, ovvero il supporto percepito in famiglia e ad una variabile individuale, ovvero l'identità morale del bambino.

4.2.2 Domande di Ricerca

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

- 1. I comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini in età scolare sono associati al supporto familiare percepito?*

Per quanto riguarda i comportamenti cooperativi, la letteratura supporta una relazione tra il supporto genitoriale percepito dal bambino e lo sviluppo dei comportamenti prosociali. In particolare, dalla ricerca longitudinale di Newton e colleghi (2014) era stato evidenziato come la quantità della sensibilità materna presente nella relazione genitore-bambino a 54 mesi prediceva la quantità dei comportamenti cooperativi e prosociali messi in atto dal bambino all'età di otto anni. Oltre a questo dato, è stato osservato come la trasmissione dei valori genitoriali fosse mediata dalle pratiche genitoriali e, in particolare, dal supporto familiare (Padilla-Walker et al, 2016). Per questi motivi ci aspettiamo quindi una correlazione tra la quantità di comportamenti cooperativi esperiti dal bambino e il supporto familiare percepito dallo stesso. Infine, vista la presenza di dati discordanti sull'argomento, abbiamo preso in considerazione la presenza di fratelli nello sviluppo di comportamenti prosociali. Ci aspettiamo di trovare una correlazione positiva tra le due variabili in accordo con lo studio di Downey e colleghi (2004).

- 2. I comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini in età scolare sono associati alla sua identità morale?*

Basandoci sulla letteratura presente e in particolare sulla teoria «morality-as-cooperation», ci aspettiamo che l'identità morale del bambino sia correlata con la messa in atto con i comportamenti prosociali, così come dimostrato dallo studio di Ding e colleghi (2018). In questo studio infatti è stato dimostrato come

l'identità morale risulti essere un importante fattore di moderazione dei comportamenti prosociali. Lo stesso risultato era stato trovato precedentemente da Aquino e colleghi (2009), i quali avevano trovato come l'identità morale mediasse indirettamente i comportamenti prosociali messi in atto dal bambino attraverso il suo ruolo di moderazione delle emozioni morali.

3. *I contesti di vita del bambino, in particolare il supporto della famiglia, e la sua identità morale possono influenzare direttamente i comportamenti cooperativi messi in atto in età scolare? Inoltre, l'interazione tra il supporto percepito in famiglia e l'identità morale è in grado di influenzare i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini?*

Come osservato più volte nella letteratura, tra le variabili più importanti per lo sviluppo dei comportamenti prosociali del bambino troviamo sempre sia il ruolo ricoperto dal supporto familiare sia quello dell'identità morale. Infatti, il supporto genitoriale e in particolare il modo in cui le madri spiegavano perché determinati comportamenti fossero moralmente sbagliati fossero legati allo sviluppo di comportamenti prosociali (Carlo et al., 2007). Dallo studio di Uzefovsky e colleghi (2016) è stato dimostrato come l'ambiente di crescita e i genitori in particolare fungano da principale veicolo di trasmissione dei valori morali, tra cui quelli legati alla prosocialità, soprattutto nei primi anni di vita. I genitori insegnerebbero ai figli a comportarsi in maniera moralmente giusta con gli altri bambini per paura che questi non riescano a sviluppare delle relazioni coi pari (Smetana, 1999). Sulla base di ciò, ci aspettiamo quindi che i comportamenti prosociali siano influenzati direttamente sia dal supporto familiare che dall'identità morale del bambino, nonché dalla loro interazione.

4.3 I partecipanti

Alla raccolta dati hanno partecipato complessivamente due diversi istituti comprensivi di Padova, per un totale di 5 plessi; tra essi 14 classi in totale hanno aderito al progetto. I bambini in totale che hanno aderito sono 173 tra i 6 e gli 11 anni, la cui età media è di 7.9 anni ($DS=1.37$), suddivisi in 70 (40,46%) maschi e 103 (59,54%) le femmine.

4.4 La procedura

All'interno dell'aula era necessario la disponibilità di quattro sedie e un tavolo abbastanza grande (o diversi banchi uniti) su cui poggiare e preparare tutti gli strumenti e oggetti adibiti alla raccolta dati. In primis erano necessari due computer: uno per la registrazione del dato fisiologico e l'altro per la somministrazione dei giochi come lo Slingshot Challenge, su cui i programmi venivano testati prima di essere utilizzati. Successivamente, venivano preparati gli strumenti appositi per la registrazione del fisiologico e i materiali utili allo svolgimento della ToM Task. Tra essi abbiamo usato diverse scatole (di cereali con all'interno dei sassi, altre due con dei pupazzetti diversi), diversi fogli con immagini utili per le storie e le schede con le griglie di codifica dell'intervista. Una volta preparato tutto, lo sperimentatore A andava a chiamare il bambino e lo accompagnava in aula per la somministrazione, spiegando ciò che avrebbe trovato nella stanza e cosa avrebbe fatto così da metterlo a proprio agio prima di iniziare. Prima di tutto, tra le domande sociodemografiche rivolte al bambino ci sono nello specifico quelle riguardo all'età, il genere, la classe frequentata, le componenti della famiglia e le informazioni socioeconomiche. Poi, venivano presentate al bambino una serie di domande, le cui possibili risposte venivano sempre ripetute dallo sperimentatore A e che lui doveva indicare. Terminata la somministrazione dei questionari, era possibile procedere con la rilevazione dei dati fisiologici attraverso la strumentazione, che veniva spiegata al bambino in modo da tranquillizzarlo ulteriormente e che includeva una fascia per prelevare la frequenza dei battiti cardiaci e un'altra per il respiro. Se il bambino avesse acconsentito a usare la strumentazione, gliela si sarebbe fatta indossare mentre si continuava anche a spiegargli a cosa serviva e le onde che poteva osservare sul computer, ovvero quelle dei battiti e dei respiri. Queste due misure venivano controllate dallo sperimentatore B che verificava il corretto funzionamento degli strumenti. Per la rilevazione delle risposte fisiologiche di base veniva mostrato un cartone animato della durata di circa cinque minuti. A seguito di ciò, lo sperimentatore A spiegava al bambino le regole dello Slingshot Challenge, uguale per tutti in modo da eliminare le influenze esterne (ad esempio, incomprensione dovuta al cambio di termini), mentre lo sperimentatore C sistemava le impostazioni del gioco. Quest'ultimo, veniva proposto la prima volta senza stressor, mentre la seconda volta si proponeva al bambino di "aumentare la difficoltà" aggiungendone uno di tipo uditivo. Per far ciò, lo sperimentatore

A chiedeva al bambino quale fosse per lui un rumore fastidioso. Tra le risposte, le più citate sono state il rumore dell'ambulanza, delle moto che sfrecciano e del gesso che stride sulla lavagna. Venivano poi date delle cuffie al bambino, spiegandogli che ogni tanto avrebbe sentito il suono di una campana, il quale segnalava l'arrivo di quel suono fastidioso che ci aveva descritto, invitandolo alla massima concentrazione. Durante tutte le fasi del gioco, lo sperimentatore B monitorava e registrava gli indici fisiologici. Alla fine del gioco, si procedeva alla rimozione degli strumenti di rilevazione degli indici fisiologici e iniziava una seconda breve intervista volta ad indagare la piacevolezza del gioco a cui era stato sottoposto (Engagement Task) e alcune informazioni relative alla cooperazione e al rispetto delle regole impartite da genitori e insegnanti. Infine, al bambino venivano somministrate le ultime quattro scale di controllo, le quali sono state controbilanciate tra i diversi bambini per evitare risposte dovute alla stanchezza, quindi date a caso. Queste scale erano un'analisi della Teoria della mente (ToM), una versione adattata per bambini in età scolare dell'AX Continuous Performance Task (Chatham, Frank, e Munakata, 2009), la Numeracy Task (Halberda, Mazocco e Feigenson, 2008) e il Moral Disengagement (Moral Identity Test, MIT; Coskun e Kara, 2019). Alla fine della somministrazione veniva consegnato il diploma di "Scienziato della cooperazione" al bambino che veniva riaccompagnato in aula dallo sperimentatore A.

4.5 Strumenti

Per il presente lavoro di tesi sono stati presi in considerazione solo gli strumenti atti a valutare le variabili di interesse, ovvero la cooperazione, l'identità morale e la relazione tra genitori e bambino.

4.5.1 Cooperazione

Nello specifico, per indagare la messa in atto di comportamenti cooperativi e prosociali è stato utilizzato lo Slingshot Challenge (SC) (Ribeiro Eulalio Cabral, Rodrigues Sampaio e Baistos Santana, 2022), un gioco digitale utilizzato per bambini che descrive al meglio il tipo di cooperazione indagata, ovvero lavorare in funzione di un obiettivo comune. Il videogioco consiste nel colpire delle lattine disposte sullo sfondo del monitor grazie all'uso di una fionda (Figura 4.1). Il partecipante veniva informato del fatto che avrebbe giocato online con un altro bambino di un'altra scuola, sebbene in realtà quest'ultimo veniva simulato dal computer. Ad ogni giocatore veniva assegnato un colore, rosso per il

soggetto e blu per il computer, i quali venivano assegnati sia alla fionda sia alle lattine. Il gioco consisteva di dieci round per giocatore ed erano alternati; quindi, tirava il primo giocatore e poi il secondo giocatore. Nel nostro studio iniziava sempre il nostro partecipante, il quale aveva la facoltà di scegliere se mirare alle proprie lattine o a quelle del compagno mediante l'uso del mouse.

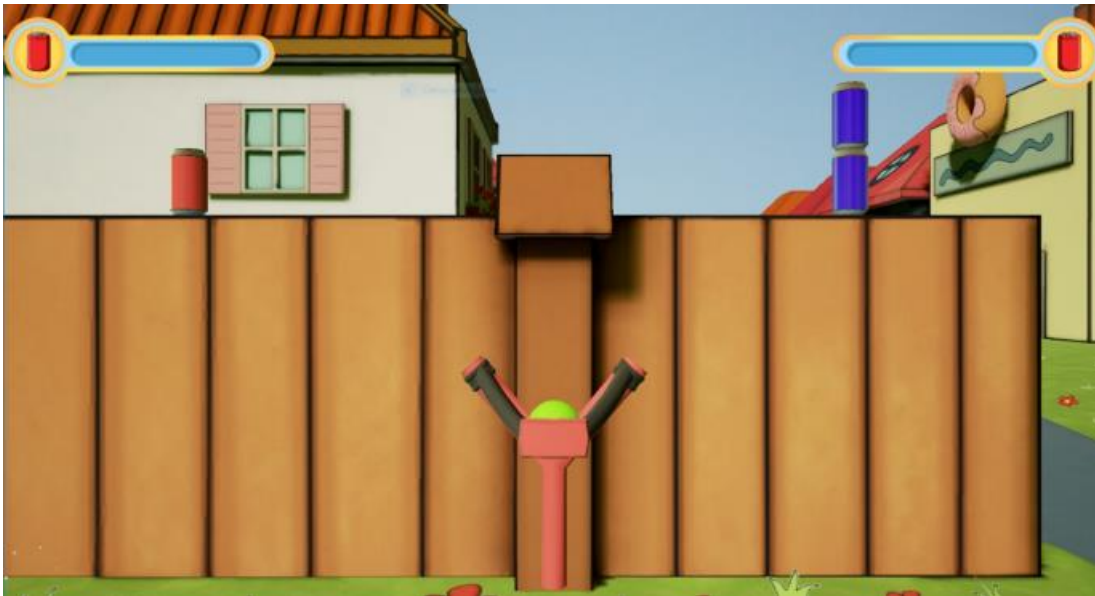


Figura 4.1 In questa immagine è rappresentata la schermata di gioco dello Slingshot Challenge con la fionda e le lattine.

Come osservato nella Figura 4.1, il gioco veniva impostato facendo in modo che ci fosse una sola lattina del colore del giocatore che tirava con la fionda e due lattine del colore dell'altro giocatore. Ciò significa che in tutti i turni il numero di lattine del colore del partecipante erano inferiori al numero di lattine del colore del compagno di squadra; quindi, colpire le lattine del compagno era associato alla messa in atto di comportamenti cooperativi poiché facevano più punti.

4.5.2 Identità morale

L'identità morale è stata indagata mediante il Moral Identity Test (MIT) (Coskun e Kara, 2019), un questionario costituito da 10 item. Lo sperimentatore A proponeva al bambino delle situazioni in cui si sarebbe potuto trovare, come ad esempio “Cosa faresti se il/la tuo/a migliore amico picchia un gattino?”, e a cui poteva rispondere attraverso una pulsantiera, ovvero un foglio su cui erano descritte attraverso dei disegni le tre possibili

risposte, valutate su scala Likert a tre punti: “Lo dico alla maestra/un adulto”, “Faccio finta di niente e non lo dico” e “Non mi interessa” (Figura 4.2).



Figura 4.2. scheda presentata ai bambini per rispondere agli item della MIT.

Un aspetto a cui si è prestato attenzione era la situazione specifica di ogni bambino, a cui le domande venivano riadattate. Per esempio, riprendendo la domanda sopra menzionata, il genere del migliore amico veniva scelto a seconda del genere del partecipante poiché durante l'età scolare i bambini tendono ad avere amici dello stesso sesso o, se il bambino viveva solo con la madre, si citava quest'ultima nelle domande in cui doveva esserci invece la figura paterna. È stata calcolata l'affidabilità degli item della scala, l'item 3 era poco coerente con la scala (bassa correlazione item-totale), abbassando notevolmente l'indice di attendibilità. Dopo la rimozione di questo item, lo strumento ha riportato un Alpha di Cronbach di .61.

4.5.3 Relazione genitore-bambino e supporto genitoriale

Per quanto riguarda la relazione genitore-bambino, sono stati presi in considerazione alcuni item delle scale della Child-Parent Relationship (Pianta, 1992), e della CHIP-CE (Riley et al., 2004). Per tutti gli item delle diverse scale la procedura era la stessa: lo sperimentatore A presentava una scheda a cui era possibile rispondere indicando la risposta corrispondente su una scala Likert a cinque punti, quindi in forma scritta, costituita anche da pallini di dimensione crescente, quindi in forma grafica. Per valutare la qualità della relazione con i genitori sono stati utilizzati due strumenti. Il primo strumento utilizzato è rappresentato da una sottoscala del questionario CHIP-CE (Riley

et al., 2004). Nella forma originaria, il presente questionario indaga il benessere fisico ed emotivo del bambino all'interno della classe, il suo comportamento scolastico, il rapporto con compagni di classe e amici, con gli insegnanti e, infine, con i genitori. Nel presente lavoro, abbiamo utilizzato nelle analisi un item singolo della scala in questione, quello relativo al supporto genitoriale percepito.

Il secondo strumento utilizzato è il Child-Parent Relationship (Pianta, 1992). Nella sua forma originaria, lo strumento viene compilato da madri e padri e valuta le percezioni dei genitori sui loro rapporti con i figli. Nel presente studio, gli item sono stati riformulati per prendere in considerazione la percezione dei bambini circa il loro rapporto con i genitori. Dunque, il questionario indagava il supporto familiare, la relazione genitore-bambino e il calore genitoriale, rispetto al tempo passato insieme, giocando e facendo attività condivise. Lo strumento ha riportato un Alpha di Cronbach di .54. per quanto riguarda domande, esse venivano poste tenendo conto del singolo bambino a cui erano rivolte. Le possibili risposte, che si trovano associate alla maggior parte delle domande e che sono su scala Likert, sono 1, che corrisponde a "Mai", 2 a "Quasi mai", 3 a "Qualche volta", 4 a "Quasi sempre" e 5 a "Sempre". Invece, ad esempio, una domanda che richiedeva una risposta diversa era "Quanto spesso hai mangiato insieme ai tuoi genitori?", alla cui scala Likert corrispondeva 1 a "Mai", 2 a "Pochissimi giorni", 3 a "Alcuni giorni", 4 a "Quasi tutti i giorni", 5 a "Tutti i giorni". Alcune domande, infine, erano seguite da una spiegazione più approfondita da parte dello sperimentatore A, per esempio se il bambino non sapeva cosa significasse la parola "ignorare", poiché, soprattutto i più piccoli, potevano non essere a conoscenza di quella parola. Entrambi questi questionari tenevano in considerazione le ultime quattro settimane come periodo temporale e, per i bambini più piccoli in particolare, venivano fatti degli esempi concreti per far intendere meglio il criterio temporale come, ad esempio, "Per esempio, pensa da quando sei tornato a scuola quando sono finite le vacanze di Pasqua".

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 fossero 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 fossero associati all'identità morale 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 dall'identità morale del bambino è stata condotta una regressione lineare inserendo a fattore le variabili della famiglia e l'identità morale e considerando anche l'interazione tra queste. Abbiamo inoltre controllato per età.

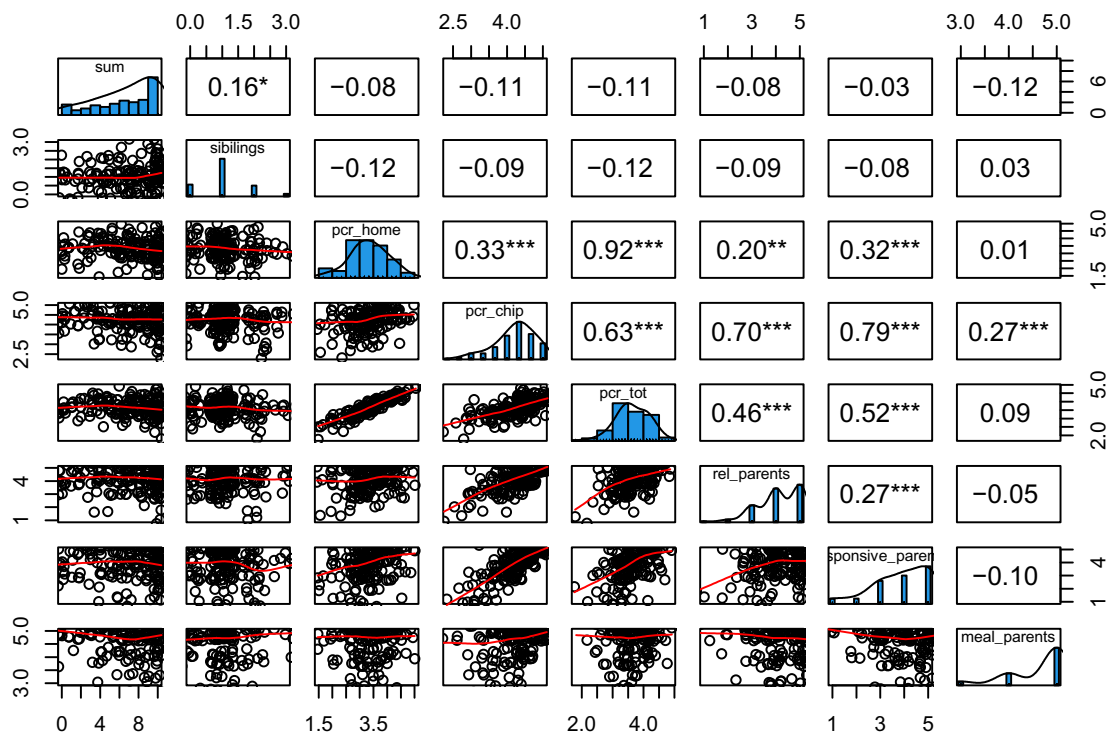
CAPITOLO 5

RISULTATI

5.1 Comportamenti cooperativi e famiglia

Per valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini in età scolare fossero associati al supporto familiare percepito sono state condotte delle correlazioni.

Come si vede dalla Figura 5.1, 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 sono tra loro positivamente associate (come atteso).



Note: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Figura 5.1. Pattern di correlazioni tra i comportamenti cooperativi e le scale relative alla famiglia.

Se si osserva nel dettaglio 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 5.2), vediamo che la correlazione non è significativa ($r=-.11$).

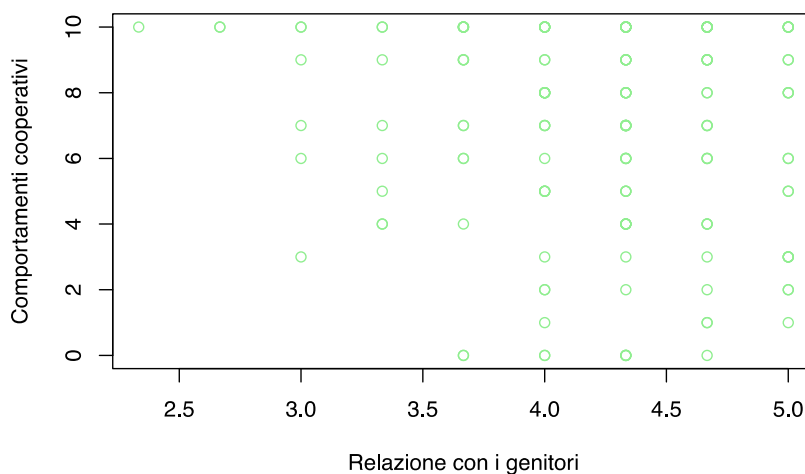


Figura 5.2. Scatterplot rappresentante la relazione tra comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini e relazione con i genitori.

Tuttavia, la relazione tra la cooperazione e la presenza di fratelli nel nucleo familiare è significativa ($r=-.16$), ed indica che maggiore cooperazione è associata a un maggior numero di fratelli e viceversa (Figura 5.3).

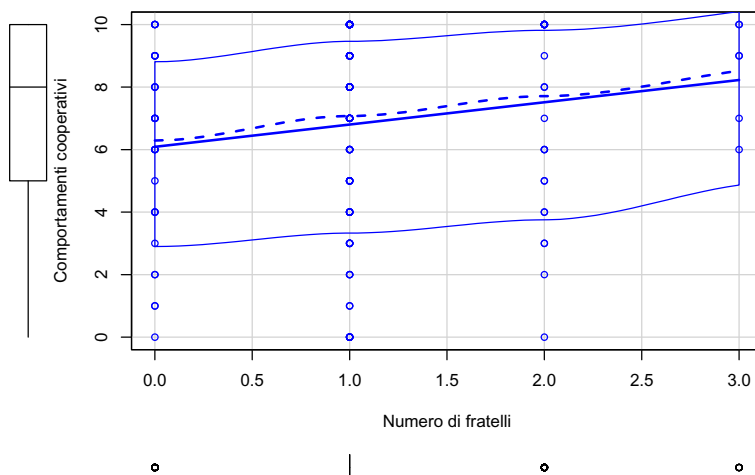


Figura 1.3. Scatterplot della relazione tra numero di fratelli e il numero di comportamenti cooperativi.

Nella Figura 5.4 è stata rappresentata la stessa correlazione tra il numero di fratelli e la presenza di comportamenti cooperativi, con l'utilizzo invece di un boxplot. Questa scelta è stata fatta per rappresentare in maniera più evidente la relazione che vogliamo mostrare.

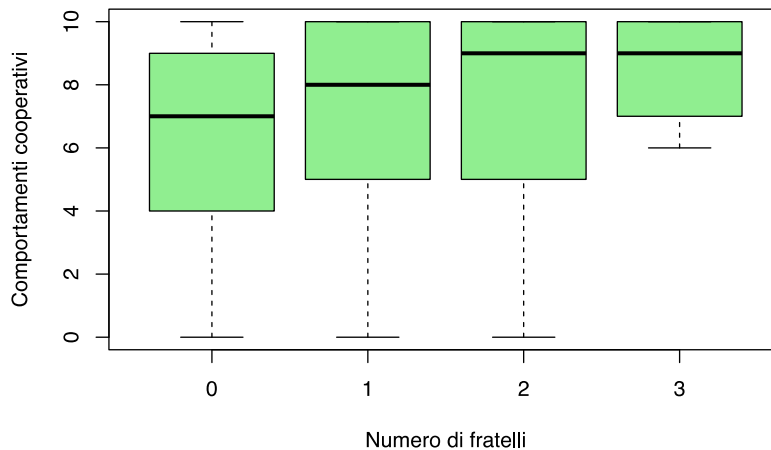


Figura 5.4. Boxplot rappresentante la relazione tra il numero di fratelli e la quantità di comportamenti cooperativi.

5.2 Comportamenti cooperativi e identità morale

Per valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini fossero associati all'identità morale del bambino sono state condotte anche in questo caso delle correlazioni.

Come si osserva dalla Figura 5.5, non è emersa nessuna relazione significativa tra i comportamenti cooperativi e l'identità morale ($r=.05$). Sull'asse x troviamo la somma dei comportamenti cooperativi messi in atto, mentre sull'asse delle y troviamo il punteggio della scala dell'Identità morale. Osservando la distribuzione dei dati si nota che i partecipanti non sono distribuiti in modo omogeneo sull'asse dell'identità morale, in quanto la maggior parte dei partecipanti presenta un'identità morale abbastanza bassa, visto che la scala presenta dei punteggi che variano in un punteggio che va da un minimo di 10 a un massimo di 16. Per una visualizzazione grafica, si osservi il boxplot relativo al punteggio della scala MIT della figura 5.5.

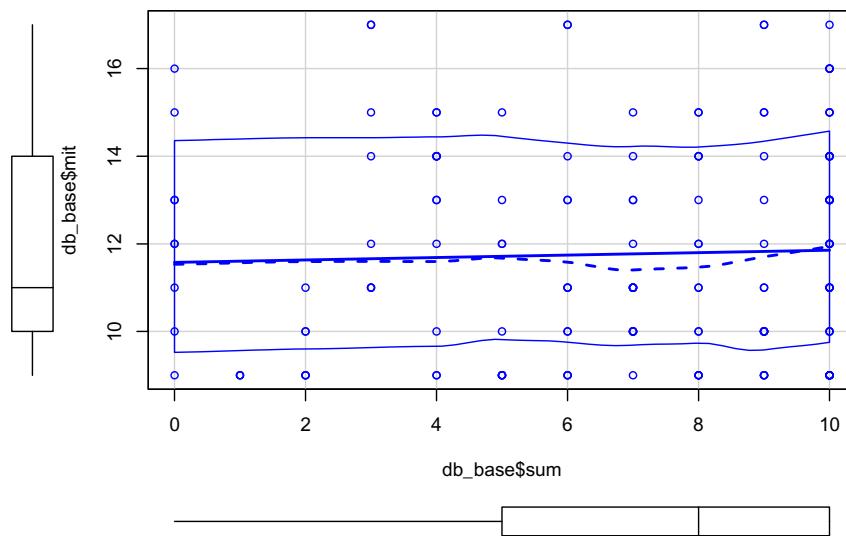


Figura 5.5. Relazione tra i comportamenti cooperativi e identità morale.

5.3 Comportamenti cooperativi, famiglia e identità morale

Per valutare se i comportamenti cooperativi messi in atto dai bambini fossero influenzati in modo diretto e indiretto dal supporto familiare e dall'identità morale, è stata condotta una regressione lineare inserendo a fattore le variabili della famiglia, nello specifico un item singolo circa la percezione di supporto da parte dei genitori, e dell'identità morale, considerando anche l'interazione tra queste. Abbiamo inoltre inserito l'età come variabile. Come si vede nella Tabella 5.1, l'unico effetto significativo individuato è rappresentato dall'età.

| | <i>B</i> | <i>ES</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|----------|-----------|----------|----------|
| <i>Età</i> | .48 | .19 | 2.56 | .01* |
| <i>Identità morale</i> | .03 | .46 | .06 | .95 |
| <i>Supporto familiare</i> | -.11 | 1.63 | -.07 | .95 |
| <i>Identità morale x Supporto familiare</i> | -.01 | .13 | -.07 | .94 |
| <i>R</i> ² | .06 | | | |

Note: **p* < .05 ***p* < .01 ****p* < .001

Tabella 5.1. Prima regressione lineare dei comportamenti cooperativi.

Per esplorare ulteriormente i dati, abbiamo poi condotto una seconda regressione sostituendo la singola scala del supporto parentale al punteggio totale legato al supporto familiare. Come si vede nella *Tabella 5.2*, il ruolo esercitato dall'età è incrementato in modo ancora più significativo ($p = .002$), mentre se osserviamo l'interazione tra l'identità morale e il supporto parentale osserviamo una relazione che, per quanto non sia statisticamente significativa, si avvicina ad esserlo ($p = .06$), così come lo sono l'identità morale ($p = .07$) e il supporto parentale ($p = .05$).

| | <i>B</i> | <i>ES</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|----------|-----------|----------|----------|
| <i>Età</i> | .56 | .18 | 3.08 | .002** |
| <i>Identità morale</i> | -.69 | .38 | -1.84 | .07 |
| <i>Supporto parentale</i> | -2.13 | 1.08 | -1.97 | .05 |
| <i>Identità morale x Supporto parentale</i> | .17 | .09 | 1.91 | .06 |
| <i>R²</i> | .07 | | | |

Note: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabella 5.2. Seconda regressione lineare dei comportamenti cooperativi.

Per meglio esplorare l'effetto dell'interazione abbiamo rappresentato le slopes del supporto parentale. Come si vede nella *Figura 5.5*, infatti, prendendo in considerazione soltanto il supporto parentale, in presenza di una maggiore identità morale manifestano un maggior numero di comportamenti cooperativi. Viceversa, i bambini che percepiscono minor supporto dai genitori mettono in atto un maggior numero di comportamenti cooperativi quando hanno una bassa identità morale rispetto a quando la loro identità morale è alta.

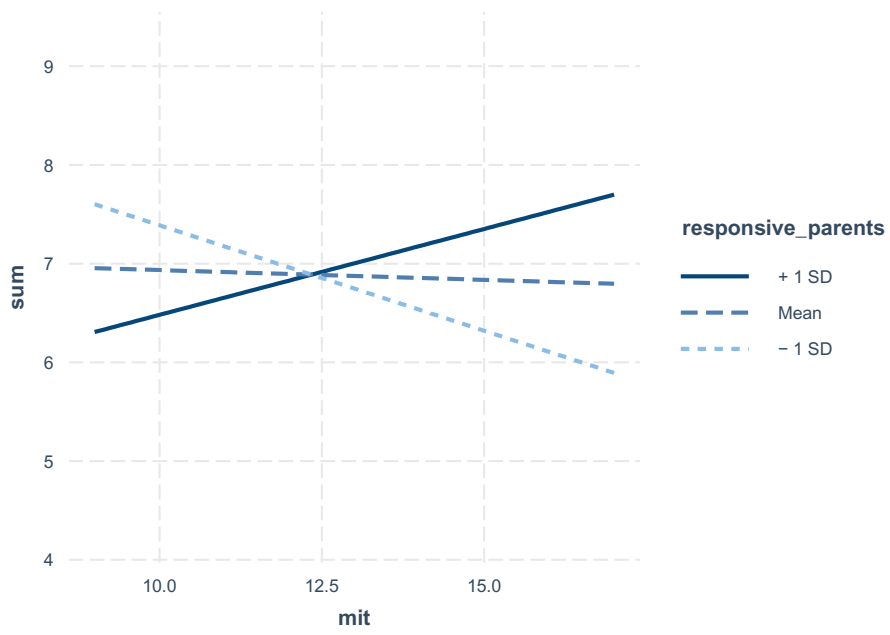


Figura 5.5. Slopes del supporto parentale.

CAPITOLO 6

DISCUSSIONE

Il presente lavoro si inserisce nel panorama di ricerca volto ad indagare come la messa in atto di comportamenti cooperativi possa essere influenzata da vari fattori. In questo caso i fattori presi in considerazione sono stati l'identità morale del bambino e la relazione che quest'ultimo ha con i propri genitori, con un focus specifico sul supporto familiare e sulla responsabilità genitoriale. In particolare, è stata valutata la relazione che intercorre tra la messa in atto dei comportamenti cooperativi e l'identità morale, tra i comportamenti cooperativi e il supporto familiare e infine sono state condotte due regressioni lineari per valutare quanto peso possano avere queste due variabili e la variabile riguardo alla presenza di fratelli sulla quantità dei comportamenti cooperativi messi in atto. Verranno quindi presentati i risultati dello studio, i suoi punti di forza e i limiti, delle proposte per le ricerche future e, infine, le implicazioni operative dello studio.

6.1 Correlazione tra i comportamenti cooperativi e supporto familiare percepito

La prima domanda di ricerca ha lo scopo di valutare la relazione che intercorre tra la quantità dei comportamenti cooperativi messi in atto dal bambino e la percezione del supporto familiare da parte del bambino stesso. Dalle analisi dei risultati però non è emersa alcuna correlazione significativa tra queste due variabili in nessuna delle scale usate per valutare la relazione tra genitori e bambino, mentre le scale relative alla famiglia sono associate tra di loro, il che ci fa intendere che le diverse scale misurano gli stessi costrutti. Un risultato interessante riportato anche nei risultati della ricerca riguarda la relazione che intercorre tra la messa in atto dei comportamenti cooperativi e la presenza e il numero di fratelli, che dimostra avere una significatività statistica.

Data la letteratura presa in esame, per quanto riguarda la relazione tra genitore e bambino ci aspettavamo una correlazione positiva tra le due variabili. Giner Torrén e colleghi (2017) avevano già dimostrato infatti come, nonostante ci fosse una tendenza innata del bambino a cooperare, già in infanzia era possibile notare delle differenze a seconda della cultura di riferimento. In particolare, per quanto riguarda la famiglia, in letteratura vari studi avevano dimostrato come la frequenza dei comportamenti cooperativi era in parte determinata dal calore familiare (Daniel et al., 2015), dal clima affettivo familiare (Jenkins et al., 2012) e dalle pratiche genitoriali (Spinrad et al., 2018). La mancanza di

correlazione potrebbe essere spiegata forse dal campione di riferimento, differente da quello preso in esame in letteratura in quanto in questo studio la media di età è più bassa poiché prendeva più in considerazione l'età prescolare. Un'altra ipotesi prende in considerazione gli item, i quali forse non erano del tutto esaustivi riguardo al supporto familiare, vista la vastità del concetto e vista la quantità delle pratiche parentali che possono influire con lo sviluppo dei comportamenti prosociali, come suggerito anche dalla letteratura.

Per quanto riguarda il risultato osservato sul numero di fratelli, già in letteratura erano presenti dei risultati contrastanti, ma quella presa in considerazione non è molto recente e nemmeno molto vasta. Il risultato, comunque, si trova in accordo con quanto suggerito dallo studio di Downey e colleghi (2004), il quale indicava che la presenza di fratelli correlava con migliori competenze interpersonali, ampliando anche le conoscenze sull'argomento.

6.2 Correlazione tra comportamenti cooperativi e identità morale

La seconda domanda di ricerca mirava a valutare se l'identità morale dei bambini in età scolare correla con la quantità dei comportamenti cooperativi messi in atto dallo stesso. Anche in questo caso l'analisi dei dati non ha riportato alcun dato statisticamente significativo.

La letteratura di riferimento, in questo caso, presentava diversi cambiamenti nel corso dello sviluppo del bambino in età scolare per quanto riguarda l'identità morale. In particolare, intorno agli otto anni è stato notato un aumento dell'identità morale del bambino, e ciò è stato possibile osservarlo tramite esperimenti sull'altruismo cooperativo (Herrmann et al., 2019) e sull'equità (Blacke et al., 2011). In entrambi gli ambiti, infatti, i bambini di età inferiore agli otto anni mettevano in atto dei comportamenti maggiormente centrati su sé stessi rispetto ai bambini di otto anni. Nello studio di Janssens e Deković, (1997) era stata evidenziata una differenza tra i bambini di sei anni e i bambini di otto. In questo studio, infatti, la correlazione tra ragionamento morale e i comportamenti prosociali era significativa solo per i bambini più piccoli, mentre questa non risultava significativa se si prendevano in considerazione i bambini di otto anni. Nonostante il nostro campione di riferimento fosse composto da bambini dai 6 agli 11 anni, l'età media del campione era di 7.9 anni, il che potrebbe aver inficiato i risultati.

Infatti, l'identità morale del campione risulta essere bassa, come si può osservare nel capitolo dei risultati. Questa disomogeneità lungo l'asse dell'identità morale potrebbe aver inficiato il risultato, soprattutto se si tiene conto della letteratura riguardo alla teoria della «morality-as-cooperation», secondo cui la morale sarebbe a servizio della promozione della cooperazione (Curry, 2016). Sempre riguardo alla questione legata all'età del campione, avendo partecipato a parecchie interviste coi diversi bambini delle varie fasce di età, dal punto di vista qualitativo un'osservazione che è stata possibile effettuare riguarda uno degli item della scala MIT. Questo item chiedeva al bambino di decidere cosa fare nel caso in cui il proprio migliore amico avesse detto una bugia alla maestra. Quello che ho osservato è che i bambini più piccoli non esitavano a dirlo alla maestra, mentre più crescevano e meno erano propensi a farlo. Questa potrebbe essere una base di partenza per futuri studi.

6.3 Relazione tra comportamenti cooperativi, identità morale e supporto familiare

Il terzo e ultimo obiettivo di ricerca era quello di valutare se e come l'identità morale e il supporto familiare influissero sui comportamenti cooperativi sia presi singolarmente che in interazione tra di loro. Inoltre, è stata inserita tra le variabili l'età. Per fare ciò sono state condotte due analisi di regressione. Per la prima regressione lineare sono stati presi in esame, oltre all'età, la scala relativa all'identità morale e tutte le scale relative ai genitori. Tuttavia, l'unico effetto statisticamente significativo è risultato essere l'età. A questo punto è stata svolta un'altra regressione lineare prendendo il supporto parentale come unico fattore relativo alla famiglia. Anche in questo caso la variabile dell'età risulta essere l'unica statisticamente significativa. Tuttavia, c'è una tendenza alla significatività anche nell'interazione tra supporto familiare e identità morale. Esplorando graficamente questo valore abbiamo osservato come bambini che ricevono un più alto supporto parentale, in presenza di una maggiore identità morale manifestano un maggior numero di comportamenti cooperativi. Viceversa, i bambini che percepiscono minor supporto dai genitori mettono in atto un maggior numero di comportamenti cooperativi quando hanno una bassa identità morale rispetto a quando la loro identità morale è alta. Dunque, sembrerebbe che maggiori comportamenti cooperativi vengano messi in atto quando si possiede un'alta identità morale e dei genitori molto supportivi e, dall'altra parte, quando si hanno genitori poco supportivi e una bassa identità morale.

Dalla letteratura presa in riferimento il risultato non era atteso solo per quanto riguarda i comportamenti cooperativi in bambini con basso supporto parentale e bassa identità morale. Era stata più volte evidenziata la relazione che intercorreva tra le variabili prese in considerazione e l'aumento della messa in atto dei comportamenti prosociali e cooperativi. Come evidenziato da Smetana (1999), i genitori insegnano ai bambini le regole morali e le norme sociali per rendere i propri figli più prosociali. Secondo questa teoria, infatti, ci aspettavamo che all'aumentare del supporto familiare e dell'identità morale aumentasse anche la frequenza dei comportamenti cooperativi. La seconda parte del risultato citata in precedenza invece richiede maggiori approfondimenti. Pastorelli e colleghi (2016) avevano però evidenziato come i fattori legati al supporto familiare venissero sempre più messi in secondo piano in favore delle caratteristiche genetiche del bambino con l'aumentare dell'età. In conclusione, possiamo quindi suggerire che potrebbe essere l'età del bambino ad influenzare maggiormente la messa in atto di comportamenti prosociali, in accordo con lo studio condotto da Chernyak e colleghi (2019), in cui si osservava un andamento crescente in bambini occidentali nella messa in atto di comportamenti cooperativi. L'età non è stata studiata in maniera approfondita, dato che non era obiettivo specifico di questo studio, ma ricerche future potrebbero approfondire il ruolo dell'età specificatamente in età scolare attraverso magari un lavoro comprendente uno studio di follow-up.

6.4 Limiti della ricerca

La presente ricerca presenta alcune limitazioni che è doveroso inserire per una visione più completa del lavoro condotto. Uno dei limiti di maggiore impatto per la presente ricerca che è stato già menzionato riguarda l'età del campione. In particolare, sarebbe stato utile inserire più classi con bambini di età superiore per rendere il campione più eterogeneo in termini di età sia per studiare al meglio la variabile dell'identità morale sia per vedere in che modo l'influenza delle variabili legate al supporto familiare cambi a seconda dell'età, come evidenziato da Pastorelli e colleghi (2016). D'altro canto, però, un altro limite riguarda la comprensione degli item a seconda dell'età. Per molti bambini di prima e seconda elementare gli item erano difficilmente comprensibili, mentre per la maggior parte dei bambini di quarta e quinta elementare gli stessi item erano forse troppo semplici, soprattutto per quanto riguarda lo Slingshot Challenge. Riguardo sempre alla comprensione, un altro limite da segnalare riguarda l'eterogeneità etnica dei bambini in

quanto nelle diverse scuole erano presenti bambini immigrati di prima o seconda generazione, e spesso questi ultimi parlavano poco la lingua italiana o comunque non riuscivano a comprendere tutti i termini utilizzati nella ricerca. Questo rendeva difficoltosa la somministrazione degli item e spesso quest'ultima avveniva soltanto in maniera parziale. Un altro limite potrebbe riguardare, più per i bambini piccoli, la lunghezza della somministrazione dei diversi test, che spesso li stancava o annoiava, mentre per i più grandi la lunghezza sembra essere adeguata.

Un altro importante limite per la ricerca è la mancanza di informazioni riguardo il background familiare, la quale avveniva soltanto attraverso l'intervista fatta al bambino, da cui si poteva ricavare soltanto una sua percezione riguardo ciò. In particolare, sarebbe stato utile poter raccogliere informazioni sulle pratiche genitoriali e sui valori morali e prosociali della famiglia di provenienza. Queste informazioni ci avrebbero dato la possibilità di esplorare maggiormente la variabile legata al supporto familiare e ai comportamenti cooperativi vista la letteratura presa in considerazione sulla similarità dei valori familiari condivisi, di cui un esempio è lo studio di Padilla-Walker e colleghi (2016), secondo cui la trasmissione dei valori morali fosse maggiore in famiglie che consideravano importanti i valori prosociali.

Riguardo al setting sperimentale poi, un possibile limite potrebbe essere dovuto alle fonti di distrazione che potevano essere presenti all'esterno dell'aula adibita alla raccolta dati. È accaduto più volte che l'aula fosse vicina al cortile della scuola dove giocavano i bambini, e quindi potevano esserci schiamazzi, o l'aula stessa avesse all'interno dei materiali che servivano ad altre classi; quindi, di tanto in tanto, poteva entrare qualche insegnante o bambino a prendere qualcosa che gli serviva.

Per quanto riguarda invece i laboratori psicoeducazionali sviluppati precedentemente alla raccolta dati, un limite importante riguarda il numero degli incontri. Con solo due incontri, infatti, i bambini più piccoli non si ricordavano molto e anche noi non abbiamo potuto sviscerare l'argomento in maniera più approfondita e precisa.

6.5 Proposte future

Dalle limitazioni del paragrafo precedente, potrebbero venirsi a creare delle idee per ricerche future, le quali potrebbero prendere spunto dal lavoro presentato e ampliarla

soppiantandone i limiti. In particolare, per quanto riguarda il limite maggiore riguardo l'età, si potrebbe pensare di creare un'altra ricerca in cui si prendono in considerazione le stesse variabili, ma con un campione dall'età più eterogenea e più ampio in termini di quantità per studiare al meglio quanto e come l'età possa influenzare i comportamenti cooperativi e l'identità morale. Si potrebbe pensare di creare due studi con due fasce di età, con una che va dai 6 agli 8 anni e un'altra che andrebbe dai 9 anni agli 11 anni. In questo modo si potrebbe aumentare la comprensione degli item da parte dei bambini più piccoli, validando gli item dei due studi ovviamente.

Un'altra importante proposta riguarda il limite del background familiare che un lavoro futuro dovrebbe tenere in considerazione per uno studio più approfondito sul ruolo del supporto familiare sulla messa in atto dei comportamenti cooperativi, ma anche per quanto riguarda le pratiche genitoriali e i valori dei genitori che poi trasmettono ai bambini. Si potrebbe pensare di introdurre uno studio basato sull'osservazione di un momento di gioco che potrebbe essere strutturato o libero tra genitori e figli, così da osservare anche direttamente tutte le variabili che qui abbiamo raccolto soltanto attraverso la percezione del bambino, nonostante ci sia un dispendio di tempo maggiore.

Per quanto riguarda il limite del setting, si auspica per il futuro che ogni scuola possa avere un'aula dedicata al benessere psicologico dei bambini, in cui questi ultimi possano partecipare a degli incontri di psicoeducazione periodicamente e avere un'aula di riferimento in cui possano esprimere emozioni e preoccupazioni tranquillamente.

6.6 Implicazioni operative

Vorrei soffermarmi maggiormente sul discorso accennato prima riguardante l'aula dedicata. Un esempio di ciò è già stato istituito dal team Isola della Calma in uno dei plessi in cui è stata anche svolta poi la raccolta dati per il presente lavoro. In particolare, quest'aula è stata messa a disposizione dalla scuola per creare uno spazio sicuro in cui i bambini potessero alleggerirsi del peso sia scolastico e sia, a volte, familiare, partecipando a dei laboratori sul benessere psicologico in cui si cercavano di trasmettere ai bambini delle strategie utili a conoscere e controllare le proprie emozioni e a riconoscerle negli altri, così da migliorare il proprio rapporto con le stesse. Oltre a questi laboratori, il team "Isola della Calma" ha garantito, con la partecipazione di noi tirocinanti, anche un servizio gratuito di doposcuola dove, oltre a fare i compiti, si avevano dei momenti di

svago in cui i bambini facevano esperienza di diverse relazioni, sia tra pari che con delle figure adulte, attraverso attività strutturate e gioco libero atti a far scaricare loro la tensione della giornata scolastica e, dall'altro lato, a favorire un ambiente di gioco prosociale. La scuola in cui abbiamo lavorato questi mesi presenta una struttura multietnica, con famiglie che versano in condizioni socioeconomiche differenti e con diverse difficoltà, tra cui povertà educativa ed emotiva. Attraverso i progetti citati sopra, il team "Isola della Calma" puntava a colmare queste difficoltà in un contesto in cui i bambini passano la maggior parte del loro tempo e in cui si instaurano le loro prime relazioni: la scuola. Il progetto mirava a coinvolgere anche gli insegnanti poiché la loro collaborazione risultava utile vista la loro conoscenza più profonda dei propri bambini. Per questo motivo sarebbe auspicabile consegnare loro strategie utili che possano usare anche dopo la fine del laboratorio per aiutare i propri bambini a stare bene, a regolare le proprie emozioni e a strutturare un clima di classe positivo per tutti. La figura dell'insegnante, infatti, spesso non viene supportata e formata adeguatamente per gestire lo stress che può derivare da tutte le difficoltà che i bambini portano in classe, per questo sarebbe opportuno che anche loro venissero sostenuti durante l'anno scolastico. Per quanto riguarda il clima scolastico, è stato notato dalla letteratura che il supporto emozionale della classe promuove i comportamenti prosociali anche in bambini con genitori che presentano una sintomatologia depressiva (Johnson, Seidenfeld, Izard, Kobak, 2012). Vista la penuria di interazioni sociali che un bambino con genitori clinicamente depressi risulta avere nel corso dello sviluppo, con particolare attenzione ai primi anni di vita, questo risultato è molto importante e ci fa capire quanto il tempo passato a scuola possa essere importante per i bambini e il loro sviluppo. Questo risultato, inoltre, si inserisce all'interno della cornice teorica secondo cui il benessere dei bambini non dipende soltanto dal contesto familiare, ma da tutti i contesti che il bambino frequenta (Bronfenbrenner, 1979).

Sia durante questi mesi di attività nelle scuole sia per quanto riguarda la raccolta dati non siamo riusciti a lavorare in maniera soddisfacente con i genitori, in quanto gli scambi con loro erano fugaci e spesso poco frequenti. Abbiamo quindi mirato a rendere l'ambiente scolastico e la relazione coi pari due sistemi per quanto possibile protettivi, ma ci auspichiamo che in futuro anche i genitori possano essere resi parte di un percorso formativo affinché si possa riuscire a rendere tutti i contesti in cui vive il bambino dei

contesti in cui egli non subisca stress eccessivo o richieste che non sono adatte alla sua età.

Ci auspichiamo, per il futuro, che tutto il personale che lavora a stretto contatto con i bambini, come gli insegnanti, gli educatori e anche i collaboratori scolastici possano ricevere più spazio all'interno del dibattito pubblico e più formazione, e che lo psicologo scolastico riceva più spazio all'interno della scuola. Infine, in futuro si spera che tutti i bambini della scuola possano accedere ad un servizio come quello proposto dall'“Isola della Calma” con laboratori psicoeducazionali e un servizio di doposcuola gratuito soprattutto per quei bambini che non se lo possono permettere, non solo per aiutarli a fare i compiti ma anche solo per dare loro delle opportunità di socializzazione in più, soprattutto in un momento come questo in cui ce n'è ancora più di bisogno.

BIBLIOGRAFIA

- Aquino, K., Freeman, D., Reed, A. II, Lim, V. K., and Felps, W. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *J. Pers. Soc. Psychol.* 97, 123–141. doi: 10.1037/a0015406
- Aquino, K., McFerran, B., and Laven, M. (2011). Moral identity and the experience of moral elevation in response to acts of uncommon goodness. *J. Pers. Soc. Psychol.* 100, 703–718. doi: 10.1037/a0022540
- Aquino, K., and Reed, A. II. (2002). The self-importance of moral identity. *J. Pers. Soc. Psychol.* 83, 1423–1440. doi: 10.1037//0022-3514.83.6.1423
- Balliet, D., Wu, J., e De Dreu, C. K. (2014). Ingroup favoritism in cooperation: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(6), 1556
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall, Oxford.
- Barclay, P., e Willer, R. (2007). Partner choice creates competitive altruism in humans. *Proceedings of the Royal Society of London B*, 274, 749–753.
- Bardi, A., e Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207–1220. doi:10.1177/0146167203254602
- Barkan, R., Ayal, S. e Ariely, D. (2015). Ethical dissonance, justifications, and moral behaviour. *Curr. Opin. Psychol.* 6, 157–161
- Barni, D., Knafo, A., Ben-Arieh, A., e Haj-Yahia, M. M. (2014). Parent-child value similarity across and within cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 853–867. doi:10.1177/0022022114530494
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and Theory of Mind*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Barrett, K.C., Zahn-Waxler, C., e Cole, P.M. (1993). Avoiders vs. amenders: Implications for the investigation of guilt and shame during toddlerhood?. *Cognition e Emotion*, 7, 481–505
- Batson, C. D. (2011). What's wrong with morality?. *Emotion Review*, 3, 230 –236. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073911402380>
- Bauer, M., Chytilová, J., Pertold-Gebicka, B., 2014. Parental background and other-regarding preferences in children. *Exp. Econ.* 17, 24–46
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414. doi:10.2307/585170
- Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81–95. doi:10.1037/h0025583
- Ben-Ner, A., List, J.A., Putterman, L., Samek, A., 2017. Learned generosity? An artefactual field experiment with parents and their children. *J. Econ. Behav. Org.* 143, 28–44.
- Berger, P. L., e Luckmann, T. (1966). The social construction of reality. *London: Allen Lane The Penguin Press.*
- Binmore, K. e Samuelson, L. (1992) Evolutionary stability in repeated games played by finite automata. *J. Econ. Theory* 57, 278–305
- Blacke, P. R., e McAuliffe, K. (2011). ‘‘I had so much it didn’t seem fair’’: Eight-year-olds reject two forms of inequity. *Cognition* 120, 215–224.
- Blake, P. R., e Rand, D. G. (2010). Currency value moderates equity preference among young children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 210–218.
<https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2009.06.012>
- Bloom, P. (2013). Just babies: The origins of good and evil. *New York, NY: Crown*
- *Boesch, C. and Boesch, H. (1989), Hunting behavior of wild chimpanzees in the Tai *National Park. Am. J. Phys. Anthropol.*, 78: 547-573.
<https://doi.org/10.1002/ajpa.1330780410>
- Boos, M., Kolbe, M., Kappeler, P. M., e Ellwart, T. (Eds.). (2011). Coordination in human and primate groups. *Springer Science e Business Media.*
- Bower, A. A., Casas, J. F. (2016). What parents do when children are good: parent reports of strategies for reinforcing early childhood prosocial behaviors. *J Child Fam Stud*, 25:1310-1324.
- *Bowles, S., Gintis, H. (2013). A cooperative species. *Princeton Univ Pr.*
- Boyd, R., e Richerson, P. J. (1992). Punishment allows the evolution of cooperation (or anything else) in sizable groups. *Ethology and Sociobiology*, 13, 171–195.
doi:10.1016/0162-3095(92)90032-Y
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Brownell, C. A., e Carriger, M. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year of life. *Child Development*, 61, 1164-1174.

Brownell, C. A., e Carriger, M. (1991). Collaboration among toddler peers: Individual contributions to social contexts. In L. Resnick e J. Levine (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 365-383). *Washington, DC: American Psychological Association (APA)*.

Brownell, C. A. (2011). Early developments in joint action. *Review of Philosophy and Psychology*, 2, 193. doi: 10.1007/s13164-011-0056-1

Brownell, C. A., Ramani, G. B., e Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77, 803–821.
doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.t01-1-.x-i1

Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., Drummond, J. (2013). Socialization of Early Prosocial Behavior: Parents' Talk About Emotions is Associated With Sharing and Helping in Toddlers. *Infancy*, 18(1), 91–119.
DOI: 10.1111/j.1532-7078.2012.00125.x

Buon, M., Jacob, P., Margules, S., Brunet, I., Dutat, M., Cabrol, D., e Dupoux, E. (2014). Friend or foe? Early social evaluation of human interactions. *PLoS ONE*, 9, e88612. doi:10.1371/journal.pone.0088612

Cabrera, N. J., Shannon, J. D., e Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Developmental Science*, 11(4), 208-213.
doi:10.1080/10888690701762100

Camerer, C. (2003). *Behavior Game Theory: Experiments in Strategic Interaction*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press

Campbell, D. (1983) The two distinct routes beyond kin selection to ultrasociality: Implications for the humanities and social sciences. *The nature of prosocial development: Theories and strategies*, ed. D. L. Bridgeman, pp. 11–41. Academic Press.

Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., e Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or parenting practices? Parenting, sympathy, and pro-social behaviours among adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 168, 147-176

Chatham, C. H., Frank, M. J., e Munakata, Y. (2009). Pupillometric and behavioral markers of a developmental shift in the temporal dynamics of cognitive control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(14), 5529-5533.

Chernyak, N., Leimgruber, K.L., Dunham, Y.C., Hu, J., Blake, P.R. (2019). Paying back people who harmed us but not people who helped us: Direct negative reciprocity precedes direct positive reciprocity in early development. *Psychol. Sci.* 30(9):1273–86

Chivers, D. (1987). J. Goodall 1986. The chimpanzees of Gombe: Patterns of behavior. *Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts)*. 673 pages. ISBN 0-674-11649-6. *Journal of Tropical Ecology*, 3(2), 190-191. doi:10.1017/S0266467400002029

Cipriani, M., Giuliano, P., Jeanne, O. (2013). Like mother like son? Experimental evidence on the transmission of values from parents to children. *Journal of Economic Behavior e Organization*, Volume 90, Pages 100-111, ISSN 0167-2681, <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2013.03.002>.

Connor, R. C. (1995). The benefits of mutualism: A conceptual framework. *Biological Reviews*, 70 (3), 427–457.

Cooper, C. R. (1980). Development of collaborative problem solving among pre-school children. *Developmental Psychology*, 16, 433-440.

Coskun, K., e Kara, C. (2019). Moral identity test (MIT) for children: reliability and validity. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32

Cunha, S. B., Rodrigues Sampaio, L., e Cabral Ribeiro Eulalio, G. (2021). Distributive behavior, cooperation and gender differences: evidence from Dictator experiments. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 23, 1-20.

Curry, O. S., Chesters, M. J. (2012). ‘Putting Ourselves in the Other Fellow’ s Shoes’: The Role of ‘Theory of Mind’ in Solving Coordination Problems. *Journal of Cognition and Culture*, 12, 147–159.
<https://www.researchgate.net/publication/270638116>

Curry, O.S., (2016). Morality as cooperation: a problem-centred approach. In The evolution of morality. T. K. Shackelford and R. D. Hansen, eds. Pp. 27–51. *New York: Springer*.

Curry, O. S., Mullins, D. A., Whitehouse, H. (2019). Is It Good to Cooperate?. *Current Anthropology Volume 60*, Number 1 pag. 47-69.

Dahl, A. (2013). The social context of early helping: Naturalistic investigations. *Presented at the Jean Piaget Society*, Chicago, IL, United States

Dahl, A., (2014). Definitions and Developmental Processes in Research on Infant Morality. *Human Development*; 57:241–249.
DOI: 10.1159/000364919

Daniel, E., Madigan, S., Jenkins; J. M. (2015). Paternal and Maternal Warmth Motivates Preschoolers Development of Prosociality. *Journal of Family Psychology*. *Early view*.
doi: 10.1037/fam0000120

Darling, N., e Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

Davidov, M. e Grusec, J.E. (2006), Untangling the Links of Parental Responsiveness to Distress and Warmth to Child Outcomes. *Child Development*, 77: 44-58.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x>

Ding, W., Shao, Y., Sun, B., Xie, R., Li, W., Wang, X. (2018). How Can Prosocial Behavior Be Motivated? The Different Roles of Moral Judgment, Moral Elevation, and Moral Identity Among the Young Chinese. *Front. Psychol.* 9:814.
doi: 10.3389/fpsyg.2018.00814

Dodge, K. A., Coie, J. D., e Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 719–788). *Hoboken, NJ: Wiley.*

Doring, A. K., Makarova, E., Herzog, W., Bardi, A. (2017). Parent–child value similarity in families with young children: The predictive power of prosocial educational goals. *British Journal of Psychology*, 108, 737–756.
DOI:10.1111/bjop.12238.

Downey, D. B., e Condron, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66, 333–350.
doi: 10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x

Dutra, N. B., Boccardi, N. C., Silva, P. R. R., Siqueir, J. O. (2018). Adult criticism and vigilance diminish free riding by children in a social dilemma. *Journal of Experimental Child Psychology, Volume 167*, Pages 1-9, ISSN 0022-0965.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.007>.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., e Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon, e R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646–718). John Wiley e Sons, Inc..

*Emler, N., e Valiant, G. (1982). Social interaction and cognitive conflict in the development of spatial coordination skills. *British Journal of Psychology*, 73, 295–303.

Endedijk H. M., Cillessen A. H. N., Cox R. F. A., Bekkering H. e Hunnius S. (2015). The Role of Child Characteristics and Peer Experiences in the Development of Peer Cooperation. *Social Development Vol 24* No. 3 521–540
doi: 10.1111/sode.12106

Engelmann, J., Herrmann, E., e Tomasello, M. (2012). Five-year-olds, but not chimpanzees, attempt to manage their reputations. *PLoS One*, 7(10), e48433.

Engelmann, J. M., Over, H., Herrmann, E., e Tomasello, M. (2013). Young children care more about their reputations with ingroup members and potential reciprocators. *Developmental Science*, 16, 952–958.

- Engelmann, J. M., e Rapp, D. J. (2018). The influence of reputational concerns on children's prosociality. *Current Opinion in Psychology*, 20, 92–95.
- Engelmann, J. M., Herrmann, E., e Tomasello, M. (2016). The effects of being watched on resource acquisition in chimpanzees and human children. *Animal Cognition*, 19, 147–151.
- Erat, S., e Gneezy, U. (2012). White lies. *Manage. Sci.* 58, 723–733
- Fan, C-P. (2000). Teaching children cooperation - An application of experimental game theory. *Journal of Economic Behavior e Organization*, 41, 191–209.
[https://doi.org/10.1016/S0167-2681\(99\)00072-4](https://doi.org/10.1016/S0167-2681(99)00072-4)
- *Fehr, E., Glätzle-Rützler, D., e Sutter, M. (2013). The development of egalitarianism, altruism, spite and parochialism in childhood and adolescence. *European Economic Review*, 64, 369-383.
<https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2013.09.006>
- Foot, P. (1967). The problem of abortion and the doctrine of double effect. *Oxford Review* 5:5–15.
- Frankenburg, W. K., e Coons, C. E. (1986). Home Screening Questionnaire: its validity in assessing home environment. *The Journal of pediatrics*, 108(4), 624-626.
- Fudenberg, D. e Maskin, E. (1986) The folk theorem in repeated games with discounting or with incomplete information. *Econometrica* 54, 533 –556.
doi:10.2307/1911307
- Fujii, T., Takagishi, H., Koizumi, M., e Okada, H. (2015). The effect of direct and indirect monitoring on generosity among preschoolers. *Scientific Reports*, 5.
<https://doi.org/10.1038/srep09025>
- Gächter, S. e Herrmann, (2009). The limits of self-governance when cooperators get punished: experimental evidence from urban and rural Russia. *Eur. Econ. Rev.*
doi:10.1016/j.euroecorev.2010.04.003.
- Gächter S., Herrmann B., Thoni C. (2010). Culture and cooperation. *Phil. Trans. R. Soc. B* 365 2651–2661.
DOI: <http://doi.org/10.1098/rstb.2010.0135>
- Garcia, D., Moradi, S., Amato, C., Granjard, A., Cloninger, K. (2018). Well-Being and Moral Identity. *PsyCh J.*, 7, 53–54.
- Giner Torrens, M. e Kärtner, J. (2017). The influence of socialization on early helping from a cross-cultural perspective. *J. Cross Cult. Psychol.* 48, 353–368.
- *Gintis, H. (2007). The evolution of private property. *Journal of Economic Behavior and Organization* 64(1):1–16

- *Goodall, J. (1986). Social rejection, exclusion, and shunning among the Gombe chimpanzees. *Ethology and Sociobiology*, 7(3-4), 227-236.
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., e Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293, 2105–2108.
doi:10.1126/science.1062872
- Gowdy, J., e Krall, L. (2016). The economic origins of ultrasociality. *Behavioral and Brain Sciences*, 39, E92.
doi:10.1017/S0140525X1500059X
- Grusec, J., e Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization environmental factors in Indian and American families. *Child Development*, 51(4),10-30.
- Grusec, J., e Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socializationtheory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687-709.
- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived, eds C. L. M. Keyes and J. Haidt (*Washington, DC: American Psychological Association*), 275–289.
doi: 10.1037/10594-012
- *Haidt, J. (2012). The righteous mind. *New York, NY: Vintage Books*.
- Halberda, J., Mazocco, M. M., e Feigenson, L. (2008). Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement. *Nature*, 455(7213), 665-668
- *Hamilton, W. D. (1963). The evolution of altruistic behavior. *American Naturalist* 97:354–356
- Hamlin, J. K. (2015). The case for social evaluation in preverbal infants: Gazing toward one’s goal drives infants’ preferences for Helpers over Hinderers in the hill paradigm. *Frontiers in Psychology*, 5, 1563.
doi:10.3389/fpsyg.2014.01563
- Hammond, S., e Carpendale, J. (2014). Helping children help: The relation between maternal scaffolding and children early help. *Social Development*, 24(2), 367-383.
- Hardy, S., e Carlo, G. (2011a). Moral identity. In S. J. Schwartz (Ed.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 495–513). *New York, NY: Springer Science*.
http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_19.

Hauert, C., Michor, F., Nowak, M. A., Doebeli, M. (2006). Synergy and discounting of cooperation in social dilemmas. *Journal of Theoretical Biology*, Volume 239, Issue 2, Pages 195-202, ISSN 0022-5193, <https://doi.org/10.1016/j.jtbi.2005.08.040>.

Havighurst, S.S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C., Stargatt, R. (2015). An Emotion-Focused Early Intervention for Children with Emerging Conduct Problems. *J Abnorm Child Psychol* 43, 749–760. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9944-z>

Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 167–176. doi: 10.1080/01650250042000726

Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., e Simson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 40, 905–916. doi: 10.1111/1469-7610.00508

Hay, D. F., Caplan, M., e Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, e B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121–142). New York: Guilford.

Henrich, J. (2016). The Secret of Our Success: How Culture Is Driving Human Evolution, Domesticating Our Species, and Making Us Smarter. *Princeton, NJ: Princeton Univ. Press*.

Henrich, J., e Muthukrishna, M. (2021). The origins and psychology of human cooperation. *Annual Review of Psychology*, 72, 207-240.

Herrmann, E., Engelmann, J. M., Tomasello, M. (2019). Children engage in competitive altruism. *Journal of Experimental Child Psychology* 179, 176–189. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.008>

Hermes, H., Hett, F., Mechtel, M., Schmidt, F., Schunk, D., e Wagner, V. (2020). Do children cooperate conditionally? Adapting the strategy method for first-graders. *Journal of Economic Behavior e Organization*, 179, 638-652.

Hert, S. G. e Krettenauer, T. (2016). Does Moral Identity Effectively Predict Moral Behavior?: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, Vol. 20, No. 2, 129 –140.

Hett, F., Mechtel, M., Hermes, H., Schmidt, F., Schunk, D., e Wagner, V. (2018). Do Children Cooperate Conditionally? Adapting the Strategy Method for First-Graders. *Adapting the Strategy Method for First-Graders (January 31, 2018)*.

Hoffman, M.L. (1963). Parent discipline and the child's consideration for others. *Child Development*, 34, 573–588.

- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. II, pp. 261-360). New York: Wiley.
- Hoffman, M.L., e Saltzstein, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45–57.
- *Hong, J. C., Hwang, M. Y., e Peng, Y. C. (2012). Gender difference of social behavior in the cooperative-competitive game. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 244-254. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.029>
- House, B. R., Silk, J. B., Henrich, J., Barrett, H. C., Scelza, B. A., Boyette, A. H., ... Laurence, S. (2013). Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110, 14586–14591.
- House, B. R., Kanngiesser, P., Barrett, H. C., Broesch, T., Cebiglu, S., Crittenden, A. N., ... e Silk, J. B. (2020). Universal norm psychology leads to societal diversity in prosocial behaviour and development. *Nature Human Behaviour*, 4(1), 36-44.
- Ikeda, A., Okumura, Y., Kobayashi, T., Itakura, S. (2018). Children passively allow other's rule violations in cooperative situations. *Scientific Report*, 8:6843. DOI:10.1038/s41598-018-25210-4
- Janssens, J. M., e Deković, M. (1997). Child rearing, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 509-527.
- Jebb, A.T., Morrison, M., Tay, L., Diener, E. (2020). Subjective Well-Being around the World: Trends and Predictors across the Life Span. *Psychol. Sci*, 31, 293–305
- Jenkins, J., Rasbash, J., Leckie, G., Gass, K., e Dunn, J. (2012). The role of maternal factors in sibling relationship quality: A multilevel study of multiple dyads per family. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 622-629. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02484.x
- Johnson, S. R., Seidenfeld, A. M., Izard, C. E., Kobak, R. (2012). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers?. *Early Childhood Research Quarterly* 28 (2013) 282–290.
- Johnston, M., e Krettenauer, T. (2011). Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti- and prosocial behaviour in adolescence: A case for mediation? *European Journal of Developmental Psychology*, 8, 228 –243. <http://dx.doi.org/10.1080/17405621003619945>
- Kohlberg, L. (1964). "Development of moral character and moral ideology," in Review of Child Development Research, eds M. L. Hoffman and L. W. Hoffman (*New York, NY: Russell Sage Foundation*), 381–431.

*Kohlberg, L. (1969). Stages in the development of moral thought and action. *New York, NY: Holt, Rinehart e Winston.*

Kosse, F., Deckers, T., Pinger, P., Schildberg-Hörisch, H., Falk, A., 2020. The formation of prosociality: causal evidence on the role of social environment. *J. Polit. Econ.* 128:2, 434–467.

Krettenauer, T., e Casey, V. (2015). Moral identity development and positive moral emotions: Differences involving authentic and hubristic pride. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 15, 173–187.
<http://dx.doi.org/10.1080/15283488.2015.1023441>

*Kruger, A. (1992). The effect of peer and adult–child transactive discussions on moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 191–211.

Kujawa, A., Dougherty, L., Durbin, C. E., Laptook, R., Torpey, D., e Klein, D. N. (2014). Emotion recognition in preschool children: Associations with maternal depression and early parenting. *Development and Psychopathology*, 26(1), 159-170.
doi:10.1017/S0954579413000928

Lai, W., Yang, Z., Mao, Y., Zhang, Q., Chen, H., Ma, J. (2020). When Do Good Deeds Lead to Good Feelings? Eudaimonic Orientation Moderates the Happiness Benefits of Prosocial Behavior. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 4053

*Langergraber, K.E., Schubert, G., Rowney, C., Wrangham, R., Zommers, Z., Vigilant, L. (2011). Genetic differentiation and the evolution of cooperation in chimpanzees and humans. *Proc. Biol. Sci.* 278:2546–52

Lapsley, D., Hardy, S.A. (2017). Identity formation and moral development in emerging adulthood. In *Flourishing in Emerging Adulthood: Positive Development During the Third Decade of Life*; Padilla-Walker, L.M., Nelson, L.J., Eds.; *Oxford University Press: New York, NY, USA.*

Lefebvre, J. P., Krettenauer, T. (2019). Linking Moral Identity With Moral Emotions: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*. Vol. 23(4) 444–457.
<https://doi.org/10.1177/108926801988088>

Leimgruber, K. L., Shaw, A., Santos, L. R., e Olson, K. R. (2012). Young children are more generous when others are aware of their actions. *PLoS One*, 7(10), e48292.

*Lewis, D. K. (1969). *Convention: a philosophical study.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

LoBue, V., Nishida, T., Chiong, C., DeLoache, J. S., e Haidt, J. (2010). When getting something good is bad: Even three-year-olds react to inequity. *Social Development*. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00560.x

*Maynard Smith, J. e Price, G. R. (1973). The logic of animal conflict. *Nature* 246:15–18.

Melis, A. P., e Semmann, D. (2010). How is human cooperation different?. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 365(1553), 2663–2674. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0157>

*Meyer, M., Hunnius, S., van Elk, M., van Ede, F., e Bekkering, H. (2011). Joint action modulates motor system involvement during action observation in 3-year-olds. *Experimental Brain Research*, 211, 581–592.
doi: 10.1007/s00221-011-2658-3

Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science*, 20, 944–948.

Newton, E. K., Laible, D., Carlo, G., Steele, J. S., e McGinley, M. (2014, April 7). Do Sensitive Parents Foster Kind Children, or Vice Versa? Bidirectional Influences Between Children's Prosocial Behavior and Parental Sensitivity. *Developmental Psychology*. Advance online publication.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0036495>

Nowak, M.A. and Sigmund, K. (2005) Evolution of indirect reciprocity. *Nature* 437, 1291–1298

Nowak M. A. (2012). Evolving cooperation. *Journal of Theoretical Biology, Volume 299*, Pages 1-8, ISSN 0022-5193,
<https://doi.org/10.1016/j.jtbi.2012.01.014>.

Ohtsuki, H., Iwasa, Y., e Nowak, M. A. (2009). Indirect reciprocity provides only a narrow margin of efficiency for costly punishment. *Nature*, 457(7225), 79-82.

Padilla-Walker, L. M., Nielson, M. G., e Day, R. D. (2016). The role of parental warmth and hostility on adolescents' prosocial behavior toward multiple targets. *Journal of Family Psychology*, 30, 331–340.
doi:10.1037/fam0000157

Parikh, B. (1980). Development of moral judgment and its relation to family environmental factors in Indian and American families. *Child Development*, 51(4), 10-30.

Pastorelli, C., Lansford, J.E., Luengo Kanacri, B.P., Malone, P.S., Di Giunta, L., Bacchini, D., Bombi, A.S., Zelli, A., Miranda, M.C., Bornstein, M.H., Tapanya, S., Uribe Tirado, L.M., Alampay, L.P., Al-Hassan, S.M., Chang, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Oburu, P., Skinner, A.T. and Sorbring, E. (2016), Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *J Child Psychol Psychiatr*, 57: 824-834.

<https://doi.org/10.1111/jcpp.12477>

- Perlmutter, M., Behrend, S. D., Kuo F., Muller, A. A. (1989). Social influences on children's problem solving. *Developmental Psychology*, 25, 744-754.
- *Phelps, E., e Damon, W. (1989). Problem solving with equals: Peer collaboration as a context for learning mathematics and spatial concepts. *Journal of Educational Psychology*, 81, 639-646.
- Phillips, J., De Freitas, J., Mott, C., Gruber, J., Knobe, J. (2017). True Happiness: The Role of Morality in the Folk Concept of Happiness. *J. Exp. Psychol. Gen*, 146, 165-181.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. London: Routledge e Keegan Paul.
- Pianta, R. C. (1992). Child-parent relationship scale. *Unpublished measure, University of Virginia*, 11, 39-41.
- Ramani, G. B. (2012). Influence of a Playful, Child-Directed Context on Preschool Children's Peer Cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 58, No. 2, pp. 159-190. <https://www.jstor.org/stable/23098461>
- Rand, D. R., Nowak, M. A. (2012). Human cooperation. *Trends in Cognitive Sciences*, Volume 17, Issue 8, Pages 413-425, ISSN 1364-6613, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.06.003>.
- Reynolds, S. J., e Ceranic, T. L. (2007). The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: an empirical examination of the moral individual. *J. Appl. Psychol.* 92, 1610-1624.
doi: 10.1037/0021-9010.92.6.1610
- Ribeiro Eulalio Cabral, G., Rodrigues Sampaio, L., Baistos Santana, R. (2022). Slingshot Challenge and Star Mines: two digital games as a prisoner's dilemma to assess cooperation in children. *Behavior Research Methods*, 54(2), 597-610.
- Riley, A. W., Forrest, C. B., Rebok, G. W., Starfield, B., Green, B. F., Robertson, J. A., e Friello, P. (2004). The child report form of the CHIP-child edition: reliability and validity. *Medical care*, 221-231
- Roberts, G. (1998). Competitive altruism: From reciprocity to the handicap principle. *Proceedings of the Royal Society of London B*, 265, 427-431.
- Rossano, F., Rakoczy, H., e Tomasello, M. (2011). Young children's understanding of violations of property rights. *Cognition*, 121, 219-227.
doi:10.1016/j.cognition.2011.06.007
- *Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., e Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.

Rothrauff, T. C., Cooney, T. M., e An, J. S. (2009). Remembered parenting styles and adjustment in middle and late adulthood. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 64B(1), 137–146

Rushton, J. P., e Teachman, G. (1978). The effects of positive reinforcement, attributions, and punishment on model induced altruism in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 322–325

Sampaio, L. R., e Pires, M. F. D. N. (2015). Sharing in Private and Public Situations: does this really Matter for Children? *Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-7.
<https://doi.org/10.1017/sjp.2015.45>

Schwartz, S.J., Mullis, R.L., Waterman, A.S., Dunham, R.M. (2000). Ego Identity Status, Identity Style, and Personal Expressiveness: An Empirical Investigation of Three Convergent Constructs. *J. Adolesc. Res.*, 15, 504–521

Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H., e Tomasello, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, 124, 325–333.
[doi:10.1016/j.cognition.2012.06.004](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.06.004)

Shaw, A., Montinari, N., Piovesan, M., Olson, K. R., Gino, F., e Norton, M. I. (2014). Children develop a veil of fairness. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143, 363–375.
<https://doi.org/10.1037/a0031247>

Sigmund, K. (2010). *The Calculus of Selfishness*. Princeton University Press.

*Skyrms, B. (1996). *Evolution of the social contract*. Cambridge: Cambridge University Press

Slocombe, K.E., Seed, A.M. (2019). Cooperation in children. *Current Biology*. Vol. 29, Issue 11.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2019.01.066>.

Smetana, J. G., e Braeges, J. L. (1990). The development of toddlers' moral and conventional judgments. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 329–346.
[doi:10.1037/0012-1649.25.4.499](https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.499)

Smetana, J. G. (1999). The Role of Parents in Moral Development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28:3, 311-321.
DOI: [10.1080/030572499103106](https://doi.org/10.1080/030572499103106)

Sommerville, J.A., Enright, E.A., Horton, R.O., Lucca, K., Sitch, M.J., e Kirchner-Adelhart, S. (2018). Infants' prosocial behavior is governed by cost-benefit analyses. *Cognition* 177, 12–20.

Spinrad, T. L., Gal, D. E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology*, 20: 40–44.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.004>

*Sterry, T. W., Reiter-Purtill, J., Gartstein, M. A., Gerhardt, C. A., Vannatta, K., e Noll, R. B. (2010). Temperament and peer acceptance: The mediating role of social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 189–219.
doi: 10.1353/mpq.0.0047

Stets, J. E., e Carter, M. J. (2011). The moral self: Applying identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 74, 192–215.
<http://dx.doi.org/10.1177/0190272511407621>

Sutter M., Untertrifaller A., (2020). Children’s heterogeneity in cooperation and parental background: An experimental study. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 171, 286–296.

Sylwester, S., e Roberts, G. (2010). Cooperators benefit through reputation-based partner choice in economic games. *Biology Letters*, 6, 659–662.

Takagishi, H., Kameshima, S., Shug, J., Koizumi, M., e Yamagishi, T. (2010). Theory of mind enhances preference for fairness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 130–137.

Tangney, J. P., Stuewig, J., e Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372.

Tarnita, C. E., Wage, N., e Nowak, M. A. (2011). Multiple strategies in structured populations. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(6), 2334-2337.

*Tomasello, M. (2009). Why we cooperate. *Cambridge, MA: MIT P*

Tomasello, M., Melis, A., Tennie, C., Wyman, E., Herrmann E. (2012). Two key steps in the evolution of human cooperation: the interdependence hypothesis. *Curr. Anthropol. In press.*

Tomasello, M., e Vaish, A. (2013). Origins of human cooperation and morality. *Annual review of psychology*, 64, 231–255.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143812>.

Tracy, J., e Robins, R. W. (2007). The self in self-conscious emotions. In J. Tracy, R. W. Robins, e J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 3–20). *New York, NY: Guilford Press.*

Treccani. *Cooperazione*, in: <https://www.treccani.it/vocabolario/cooperazione/>.
[consultato il 14/07/2022]

*Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology* 46(1):35–57

Tuomela, R. (1993). What Is Cooperation?. *Erkenntnis*, 38(1), 87–101.
<http://www.jstor.org/stable/20012456>

Turchin, P. (2013) The puzzle of human ultrasociality: How did large-scale complex societies evolve?. *Cultural evolution*, ed. P. Richerson e M. Christiansen, pp. 61–73. MIT Press.

Uzefovsky, F., Doring, A. K., e Knafo-Noam, A. (2016). Values in middle childhood: Social and genetic contributions. *Social Development*, 25, 482–502.
doi:10.1111/sode.12155

Vaish, A., e Tomasello, M. (2014). The early ontogeny of human cooperation and morality. In *Handbook of Moral Development*, M. Killen, and J. Smetana, eds. (New York: Psychology Press), pp. 279–298.

Van Kleef, G. A., Van Doorn, E. A., Heerdink, M. W., e Koning, L. F. (2011). Emotion is for influence. *European Review of Social Psychology*, 22, 114–163.

Van de Vondervoort, J. W., e Hamlin, J. K. (2016). Evidence for intuitive morality: Preverbal infants make sociomoral evaluations. *Child Development Perspectives*, 10(3), 143-148.

Vogelsang, M., K. Jensen, S. Kirschner, C. Tennie, and M. Tomasello (2014). Preschoolers are sensitive to free riding in a public goods game. *Frontiers in Psychology* 5.

Wainryb, C., e Recchia, H. (2014). Parent-child conversations as contexts for moral development. In C. Wainryb and H. Recchia (Eds.), *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development* (pp. 3-18).

Walker, L. J., Hennig, K. H., e Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child development*, 71(4), 1033-1048.

Warneken, F. e Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science* 311, 1301–1303.

Warneken, F., Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Dev Psychol*, 44:1785-1788.

Warneken, F., Hare, B., Melis, A.P., Hanus, D., Tomasello, M. (2007). Spontaneous Altruism by Chimpanzees and Young Children. *PLoS Biol* 5(7): e184.
<https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0050184>

Warneken, F. (2013). Young children proactively remedy unnoticed accidents. *Cognition*, 126, 101–108.

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. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 98, 222–244.

Weisel, O. e Shalvi, S. (2015). The collaborative roots of corruption. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 112, 10651–10656.

*Williams, S. T., Ontai, L. L., e Mastergeorge, A. M. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior and Development*, 30, 353–365. doi: 10.1016/j.infbeh.2006.10.008

Williams, A., e Moore, C. (2014). Exploring disadvantageous inequality aversion in children: how cost and discrepancy influence decision making. *Frontiers in Psychology*, 5, 1088.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01088>

Wynn, K., e Bloom, P. (2014). The moral baby. In M. Killen e J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 435–453). *New York, NY: Psychology Press*.

Yang, F., Knobe, J., Dunham, Y. (2021). Happiness Is from the Soul: The Nature and Origins of Our Happiness Concept. *J. Exp. Psychol. Gen.*, 150, 276–288

Zarbatany, L., Hartmann, D. P., e Gelfand, D. M. (1985). Why does children's generosity increase with age: Susceptibility to experimenter influence or altruism? *Child Development*, 56, 746–756.

* = Opera non direttamente consultata.