



UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA

UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

TESI DI LAUREA

**IL COMPORTAMENTO AGGRESSIVO NELL'INFANZIA:
MODELLI TEORICI E LORO RISVOLTI APPLICATIVI PER
LA RIDUZIONE DEL COMPORTAMENTO AGGRESSIVO**

DOCENTE relatrice: Prof.ssa Elena Cattelino

STUDENTESSA: Daila Jessica Remoli

Matricola: 23 D03 548

Ringraziamenti

Alla mia relatrice, Prof.ssa Elena Cattelino, desidero rivolgere il mio più profondo ringraziamento per la guida preziosa e attenta e per la disponibilità con cui ha accompagnato la stesura di questo lavoro e ne ha permesso la realizzazione. I suoi insegnamenti di Psicologia dello Sviluppo e la sua passione per la materia sono stati per me un punto di riferimento fondamentale e un'ispirazione per il mio percorso futuro.

A mia madre, che mi ha da sempre sostenuta e supportata, aiutandomi a raggiungere questo importante obiettivo.

A mio figlio, per aver compreso con pazienza e maturità, anche quando non era facile, le mie assenze per raggiungere questo traguardo. Grazie per essere stato al mio fianco.

Indice

Introduzione	3
Capitolo 1 – Ipotesi teorico-interpretative	7
Aggressività, violenza e bullismo	7
1.1 Prospettiva etologica	9
1.2 Prospettiva analitica	13
1.3 Modello dell'apprendimento	16
1.4 Modelli deterministici	20
1.5 Orientamento cognitivista	22
1.6 Conclusioni	30
Capitolo 2 – Aggressività infantile e competenze emotive e socio-cognitive: fattori di rischio e protezione	32
2.1 Un quadro integrato delle competenze implicate nell'aggressività	34
2.2 Relazione tra aggressività e abilità emotive	35
2.3 Competenze socio-cognitive e aggressività	40
2.4 Processi di autoregolazione e aggressività	44
2.5 Risorse sociali e strategie alternative all'aggressività	48
2.6 Conclusioni	52
Capitolo 3 – Interventi per la prevenzione e la riduzione dei comportamenti aggressivi nell'infanzia: applicazioni dei modelli SIP e SEL	53
3.1 Risvolti applicativi della teoria di Dodge	54
3.2 Implicazioni per l'intervento scolastico	55
3.2.1 Interventi	56
3.2.2 Evidenze recenti, limiti e prospettive applicative del modello SIP	68
3.3 Risvolti applicativi del modello SEL: apprendimento socio-emotivo	70
3.3.1 Evidenze recenti sull'efficacia dei programmi SEL	72
3.3.2 Il programma 4Rs e il supporto MyTeachingPartner	74
3.3.3 Valutazione metodologica dello studio di Portnow e colleghi	75
3.4 Sintesi, limiti e conclusioni	76
Conclusioni	78
Riferimenti bibliografici	81

Introduzione

Le manifestazioni aggressive durante l'infanzia rappresentano una delle tematiche più complesse e dibattute all'interno degli studi sullo sviluppo psicologico. In termini generali, l'aggressività può essere definita come un comportamento intenzionalmente diretto a danneggiare un'altra persona che è motivata a evitare tale danno; essa va distinta sia dalla rabbia, che costituisce un'esperienza emotiva, sia dall'assertività, che non implica necessariamente un intento lesivo (Anderson & Bushman, 2002).

Le condotte aggressive possono assumere forme fisiche o verbali, ma anche relazionali, come l'esclusione intenzionale o la compromissione dei rapporti sociali. Possono inoltre essere dirette o indirette e svolgere funzioni differenti: l'aggressività reattiva costituisce prevalentemente una risposta impulsiva a una provocazione percepita, mentre quella proattiva è più pianificata e orientata al conseguimento di un vantaggio (Card et al., 2008; Vitaro et al., 2006). Non ogni episodio aggressivo deve essere interpretato come indice di psicopatologia o come una semplice "fase di crescita": alcune manifestazioni, soprattutto fisiche, compaiono precocemente e tendono a diminuire con lo sviluppo del linguaggio, dell'autoregolazione e delle competenze sociali. Sono soprattutto la persistenza, la frequenza, l'intensità, la rigidità e la compromissione del funzionamento a segnalare un possibile percorso di rischio (Tremblay et al., 2004).

Le condotte aggressive coinvolgono fattori biologici, relazionali, cognitivi e sociali. La loro presenza persistente nei contesti scolastici e familiari può avere ricadute significative sia sul benessere del bambino sia sulla qualità delle relazioni con coetanei e adulti. Le traiettorie aggressive derivano infatti da transazioni dinamiche tra caratteristiche individuali e ambienti di sviluppo: temperamento e capacità di autoregolazione interagiscono con pratiche educative, relazioni di attaccamento, esperienze con i pari, clima scolastico e condizioni socioculturali (Magnusson & Stattin, 2006; Perkins et al., 2024). Per questo motivo, comprendere le origini dell'aggressività e individuare strategie efficaci per prevenirla costituisce un obiettivo rilevante della ricerca psicologica e dell'intervento educativo.

Nel corso del tempo, diverse prospettive teoriche hanno tentato di spiegare l'aggressività infantile, mettendo in rilievo aspetti differenti del fenomeno. Le prime ipotesi hanno cercato le radici dell'aggressività nell'istinto e nella biologia, per poi rivolgersi a spiegazioni intrapsichiche e, successivamente, a modelli più complessi, capaci di considerare l'interazione

tra variabili individuali, cognitive e contestuali.

La presente tesi si propone di ricostruire questo percorso. L'obiettivo è duplice: da un lato, analizzare criticamente i principali modelli teorici elaborati per spiegare l'aggressività; dall'altro, esaminare come i loro principi siano stati tradotti in programmi di prevenzione e riduzione dei comportamenti aggressivi. Particolare attenzione viene dedicata ai processi di elaborazione dell'informazione sociale e alle competenze socio-emotive, considerati possibili meccanismi modificabili attraverso l'intervento.

Il lavoro è articolato in tre capitoli.

Il capitolo 1, "Ipotesi teorico-interpretative", offre una panoramica dei principali orientamenti che si sono occupati di aggressività. Si parte dalla prospettiva etologica, con i contributi di Lorenz e di Eibl-Eibesfeldt sull'aggressività come comportamento dotato, in determinate condizioni, di funzioni adattive. La teoria dell'attaccamento viene considerata come una cornice relazionale utile a comprendere in che modo la qualità delle prime relazioni possa contribuire alla regolazione emotiva e alla costruzione delle aspettative interpersonali (Bowlby, 1969/1982). Si prosegue con la prospettiva psicoanalitica, analizzando l'ipotesi freudiana della pulsione di morte e alcuni sviluppi successivi in Klein, Adler e Fromm. Quest'ultimo distingue tra aggressività benigna, biologicamente adattiva e connessa alla difesa, e aggressività maligna, specificamente umana e socialmente plasmata; tale distinzione contribuisce a superare una lettura esclusivamente istintuale del fenomeno (Fromm, 1973).

Vengono poi affrontate l'ipotesi frustrazione-aggressività, formulata originariamente da Dollard e colleghi (1939), e la sua successiva riformulazione: la frustrazione non produce inevitabilmente aggressività, ma può generare un'affettività negativa che, in presenza di segnali aggressivi e di determinate interpretazioni, aumenta la probabilità di risposte aggressive (Berkowitz, 1989). Uno spazio distinto è riservato alla teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (1973), secondo la quale i comportamenti aggressivi possono essere acquisiti e mantenuti attraverso osservazione, imitazione, rinforzo diretto e rinforzo vicario. Il capitolo si conclude con le prospettive cognitivo-evolutive e interazionistiche, soffermandosi sui contributi di Bandura, Dodge e Magnusson. In particolare, il modello di elaborazione dell'informazione sociale (*Social Information Processing* [SIP]) descrive una sequenza di processi – codifica degli indizi, interpretazione, chiarificazione degli obiettivi, generazione e valutazione delle risposte e messa in atto del comportamento – attraverso i quali il bambino costruisce la propria risposta nelle situazioni sociali (Crick & Dodge, 1994). Errori o distorsioni

in tali passaggi, come il *bias* di attribuzione ostile, possono accrescere il rischio di risposte aggressive, pur non determinandole in modo inevitabile.

Il modello SIP è presentato come uno dei quadri maggiormente sostenuti dalla ricerca, poiché consente di collegare esperienze pregresse, processi cognitivi ed elementi situazionali. Il contributo di Magnusson viene invece collocato nella prospettiva olistico-interazionistica: lo sviluppo è interpretato come il prodotto di relazioni reciproche e dinamiche tra persona e contesto, non come la somma lineare di singoli fattori (Magnusson & Stattin, 2006). Il limite di molti modelli consiste nella difficoltà di spiegare l'eterogeneità delle traiettorie, le differenze tra funzioni e forme dell'aggressività e il peso variabile dei contesti culturali e relazionali.

Il capitolo 2, "Aggressività infantile e competenze emotive e sociocognitive: fattori di rischio e di protezione", approfondisce i meccanismi emotivi, cognitivi e relazionali coinvolti nell'aggressività. La prima parte esamina la relazione con la consapevolezza e la comprensione delle emozioni, l'empatia, l'autoregolazione e il concetto di sé; fiducia e valorizzazione personale vengono trattate come risorse personali e relazionali, evitando di assimilarle impropriamente alle competenze emotive in senso stretto. La seconda parte considera il riconoscimento delle emozioni altrui, l'assunzione di prospettiva (*role taking*), l'interpretazione delle intenzioni e il controllo degli impulsi. Difficoltà in queste aree possono aumentare la probabilità che il bambino ricorra all'aggressività, ma non rappresentano cause necessarie o sufficienti: il loro effetto dipende dall'interazione con motivazioni, apprendimento, relazioni e caratteristiche del contesto (Eisenberg et al., 2010).

Il capitolo 3, "Interventi per la prevenzione e la riduzione dei comportamenti aggressivi nell'infanzia: applicazioni dei modelli SIP e SEL", rappresenta il passaggio dalla teoria alla pratica. Nella prima parte vengono descritti i risvolti applicativi del modello SIP di Dodge, con riferimento a uno studio che ha testato l'efficacia di interventi mirati a modificare specifiche fasi dell'elaborazione dell'informazione sociale. È opportuno precisare che il SIP è un modello esplicativo dei processi sociocognitivi, mentre il *Social and Emotional Learning* (SEL) è una cornice educativa e preventiva più ampia, finalizzata a promuovere competenze intrapersonali e interpersonali. Nella seconda parte viene presentato il SEL e, a titolo esemplificativo, il programma 4Rs (*Reading, Writing, Respect and Resolution*), che integra alfabetizzazione, competenze socio-emotive e risoluzione dei conflitti. In uno studio randomizzato a livello di scuola, il programma è stato associato, nel tempo, a una maggiore riduzione dell'aggressività riferita dagli insegnanti e a miglioramenti di alcuni processi socio-cognitivi e comportamenti prosociali; tali risultati devono tuttavia essere interpretati considerando popolazione, contesto,

qualità dell'implementazione e specifiche misure utilizzate (Jones et al., 2010; 2011). Più in generale, le meta-analisi sugli interventi SEL universali indicano effetti medi favorevoli sulle competenze socio-emotive, sul comportamento e sul rendimento scolastico, sebbene con eterogeneità tra programmi e studi (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

La tesi intende mostrare come la comprensione teorica del comportamento aggressivo possa tradursi in interventi concreti. L'integrazione tra modelli esplicativi, valutazione dei fattori di rischio e di protezione e programmi applicativi costituisce una via promettente per promuovere, fin dall'infanzia, competenze che aiutino i bambini a regolare le emozioni, interpretare più accuratamente le situazioni sociali e affrontare i conflitti in modo non aggressivo. In questa prospettiva, la prevenzione non coincide soltanto con la riduzione dei comportamenti problematici, ma comprende anche il potenziamento delle risorse individuali, familiari e scolastiche e la verifica empirica dell'efficacia degli interventi.

CAPITOLO 1

IPOTESI TEORICO-INTERPRETATIVE

Aggressività, violenza e bullismo

La violenza giovanile può essere associata a condizioni di marginalità, frustrazione o scarsità di opportunità e può assumere, in alcuni contesti, una funzione di affermazione identitaria, acquisizione di *status* o riconoscimento nel gruppo dei pari. Non va tuttavia interpretata come una risposta automatica a tali condizioni: deriva dall'interazione tra fattori individuali, familiari, scolastici, comunitari e socioculturali. La teoria dell'apprendimento sociale sottolinea, in particolare, che le condotte aggressive possono essere apprese attraverso l'osservazione di modelli e mantenute dalle conseguenze attese o sperimentate (Bandura, 1973).

L'educazione emotiva può contribuire alla prevenzione, promuovendo consapevolezza emotiva, autoregolazione, empatia, capacità decisionali e competenze relazionali. Goleman (1995) ha favorito la diffusione del concetto di intelligenza emotiva, mentre Mayer e Salovey (1997) ne hanno proposto un modello scientifico centrato sulle abilità di percepire, utilizzare, comprendere e regolare le emozioni. Tali contributi costituiscono cornici teoriche, non prove dirette dell'efficacia educativa. Questa è sostenuta più propriamente dalle ricerche sugli interventi di *Social and Emotional Learning*, che mostrano effetti medi positivi sulle competenze socio-emotive e sui problemi comportamentali, con risultati variabili in funzione del programma e della qualità dell'implementazione (Durlak et al., 2011).

È opportuno distinguere aggressività, comportamento aggressivo e violenza. In psicologia, l'aggressività non coincide soltanto con una tendenza interna e invisibile: il termine può indicare sia una disposizione sia una classe di comportamenti. Il comportamento aggressivo è generalmente definito come un'azione intenzionalmente diretta a danneggiare un'altra persona che è motivata a evitare il danno (Anderson & Bushman, 2002). L'affermazione di sé e la tutela dei propri interessi, quando non implicano l'intenzione di danneggiare, sono più correttamente ricondotte all'assertività o alla competizione, non all'aggressività in senso tecnico. Fromm (1973) distingue invece un'aggressività "benigna", difensiva e adattiva, da una forma "maligna", distruttiva; si tratta però di una formulazione teorico-filosofica che non coincide con le definizioni operative oggi prevalenti nella ricerca.

La violenza è definita dall'Organizzazione mondiale della sanità come l'uso intenzionale,

effettivo o minacciato, della forza fisica o del potere contro sé stessi, un'altra persona, un gruppo o una comunità, che produca o abbia un'elevata probabilità di produrre lesioni, morte, danno psicologico, compromissione dello sviluppo o privazione (World Health Organization, 2002). La distinzione rispetto all'aggressività non risiede nella sola intenzionalità di nuocere, che caratterizza anche molte condotte aggressive, ma soprattutto nella gravità dei mezzi, delle conseguenze potenziali e nell'inclusione dell'uso o abuso di potere. La violenza può pertanto essere considerata una forma particolarmente grave di aggressione, mentre non tutte le condotte aggressive raggiungono la soglia della violenza.

L'aggressività, intesa come disposizione o comportamento, può emergere nelle interazioni umane in risposta a provocazioni percepite, conflitti, frustrazioni o rotture della fiducia. Dodge e Coie (1987) hanno distinto empiricamente due funzioni dell'aggressività: proattiva e reattiva. L'aggressività proattiva è relativamente pianificata, non necessariamente preceduta da provocazione e utilizzata strumentalmente per ottenere vantaggi, *status* o risorse. L'aggressività reattiva è invece una risposta impulsiva e affettivamente intensa a una minaccia o provocazione percepita. Le due forme sono correlate e possono coesistere nella stessa persona; è quindi opportuno considerarle dimensioni o funzioni del comportamento (Polman et al., 2007). Sul piano dei processi sottostanti, l'aggressività reattiva è più frequentemente associata a rabbia, elevata reattività emotiva e tendenza ad attribuire intenzioni ostili in situazioni ambigue: al contrario, quella proattiva è maggiormente collegata all'aspettativa che l'aggressione produca esiti vantaggiosi e alla valutazione positiva della sua efficacia strumentale (Crick & Dodge, 1996; Dodge & Coie, 1987).

Una classificazione distinta riguarda la forma assunta dall'aggressione. L'aggressione manifesta o aperta comprende attacchi fisici e verbali diretti; l'aggressione relazionale mira invece a danneggiare relazioni, appartenenza al gruppo o reputazione, per esempio attraverso esclusione, minaccia di ritiro dell'amicizia o diffusione di dicerie. La concettualizzazione dell'aggressività relazionale è attribuita soprattutto a Crick e Grotpeter (1995), mentre Crick e Dodge (1996) hanno analizzato le differenze nei processi di elaborazione dell'informazione sociale associati alle forme manifesta e relazionale. Le dicotomie diretto/indiretto e manifesto/relazionale non sono perfettamente sovrapponibili: un'aggressione relazionale può essere diretta oppure indiretta (Card et al., 2008).

Il bullismo (*bullying*) è una specifica forma di comportamento aggressivo e non un sinonimo di aggressività in generale. È caratterizzato da intenzionalità aggressiva, ripetizione nel tempo e squilibrio di potere che rende difficile alla vittima difendersi (Olweus, 1993; Wolke

& Lereya, 2015). Può essere agito da un singolo o da un gruppo e assumere forme fisiche, verbali e relazionali, dirette o indirette. Sebbene spesso abbia una componente proattiva o strumentale, non è corretto ricondurlo invariabilmente alla sola aggressività proattiva, poiché motivazioni, dinamiche di gruppo e reazioni emotive possono essere eterogenee.

Nel bullismo diretto gli attacchi sono apertamente rivolti alla vittima e possono essere fisici, come calci, pugni o danneggiamento degli oggetti, oppure verbali, come insulti, minacce e prese in giro. Nelle forme indirette o relazionali il danno viene prodotto attraverso esclusione, manipolazione delle relazioni o diffusione di dicerie. Perché tali condotte siano qualificate come bullismo, non basta tuttavia la presenza di un singolo conflitto o episodio aggressivo: occorre valutarne ripetizione, squilibrio di potere e inserimento nella dinamica del gruppo dei pari.

1.1 Prospettiva etologica

La prospettiva etologica nasce dall'applicazione allo studio dell'essere umano dei metodi di osservazione e analisi utilizzati nello studio del comportamento animale. L'obiettivo è individuare le radici biologiche dell'aggressività e il suo possibile valore adattivo per la sopravvivenza dell'individuo e della specie. Secondo l'etologo Konrad Lorenz (1966), l'aggressività costituisce una disposizione istintiva innata e spontanea, presente nell'essere umano e in numerose specie animali. Nel modello proposto dall'autore, essa non dipende esclusivamente da stimoli esterni ma tende ad accumularsi nel tempo come una pressione interna che richiede uno scarico periodico. Si tratta del cosiddetto modello idraulico dell'aggressività, oggi considerato soprattutto di interesse storico e non pienamente confermato dalle evidenze empiriche. Questa concezione si discosta nettamente da quella psicoanalitica freudiana: per Lorenz l'aggressività non è soltanto una reazione alla frustrazione, ma una spinta endogena relativamente autonoma. La sua funzione primaria è conservativa e adattiva. Negli animali sociali serve a tre scopi fondamentali: 1) regolare la distanza interindividuale, 2) stabilire gerarchie di dominanza che riducono la necessità di scontri fisici continui, 3) difendere il territorio e le risorse. Nei vertebrati superiori, Lorenz osserva che rituali e posture di minaccia possono permettere di risolvere i conflitti limitando il rischio di uccidere il conspecifico sconfitto. L'istinto aggressivo è quindi definito "amico della vita" poiché, nella prospettiva dell'autore, favorisce la selezione naturale e la coesione del gruppo (Attili & Di Blasio, 2003).

Nell'essere umano, secondo Lorenz, l'aggressività si sarebbe in parte "emancipata" dagli

stimoli scatenanti specifici. Rispetto agli animali, l'uomo dispone anche di armi artificiali capaci di produrre danni a distanza, riducendo l'efficacia dei segnali di resa e dei meccanismi inibitori sviluppati nel corso dell'evoluzione. Il problema non consiste quindi nel fatto che l'essere umano sia l'unico animale capace di uccidere un conspecifico, ma nel possibile squilibrio tra la potenza distruttiva degli strumenti costruiti e i meccanismi biologici di inibizione dell'aggressività. Tra i principali fattori inibitori Lorenz richiama l'amore e l'amicizia, ossia legami affettivi che possono trasformare l'aggressività intra-specifica in cooperazione. Anche il sentimento di appartenenza all'umanità rappresenta, per l'autore, un possibile correttivo biologico e culturale all'istinto distruttivo (Attili & Di Blasio, 2003).

Eibl-Eibesfeldt riprende l'impianto etologico di Lorenz ma introduce alcune precisazioni: aggressività e amore non vengono considerati semplicemente come due espressioni della stessa pulsione, bensì come sistemi comportamentali relativamente distinti, entrambi dotati di una base innata; l'aggressività può attivarsi come meccanismo di difesa e contribuire alla protezione dei piccoli, del gruppo familiare e delle risorse di fronte a minacce esterne; i comportamenti affiliativi e di accudimento derivano invece dalla necessità di assistere la prole che, nella specie umana, nasce immatura e richiede cure prolungate. Questa dipendenza avrebbe favorito la selezione di comportamenti di accudimento, cooperazione e stabilizzazione dei legami tra adulti. In questa prospettiva, anche la sessualità contribuirebbe a consolidare il legame di coppia, aumentando la continuità della cooperazione genitoriale e, quindi, le probabilità di sopravvivenza della prole. Rispetto a Lorenz, Eibl-Eibesfeldt assume una posizione meno pessimistica: se Lorenz vede nell'uomo un essere pericoloso che deve reprimere l'istinto aggressivo, Eibl-Eibesfeldt (1970) sottolinea che l'uomo è per costituzione un animale sociale e dispone anche di tendenze affiliative e di meccanismi di regolazione dell'aggressività, quali l'empatia, il senso di giustizia e la capacità di formare alleanze. Il problema non risiede pertanto nell'esistenza dell'aggressività in sé, ma nelle condizioni ambientali e culturali che possono favorirne o limitarne l'espressione (Attili & Di Blasio, 2003).

Anche John Bowlby, psichiatra e psicoanalista, applica i contributi dell'etologia allo studio dello sviluppo umano. Egli formula la teoria dell'attaccamento, esposta nella trilogia "Attaccamento e perdita" (1969 – 1980). La sua tesi di partenza è clinica: i disturbi psicopatologici non derivano esclusivamente da dinamiche intrapsichiche, ma possono essere collegati anche a esperienze reali di separazione, perdita e indisponibilità delle figure di accudimento (Attili & Di Blasio, 2003). Dal confronto con l'etologia dei primati, Bowlby ipotizza che il bambino possieda una predisposizione biologica a organizzare gerarchicamente

i legami di attaccamento, sviluppando generalmente una preferenza per una figura principale senza che ciò escluda la possibilità di instaurare legami significativi con altre figure di cura. Tale organizzazione ha un chiaro valore adattivo. Nei mammiferi, il riflesso di aggrapparsi e la protesta alla separazione contribuiscono a mantenere il cucciolo vicino alla figura protettiva. Nell'essere umano, il neonato dispone del riflesso di prensione, ma non può mantenere autonomamente la vicinanza attraverso l'aggrapparsi e la locomozione; utilizza pertanto segnali quali il pianto, il sorriso e le vocalizzazioni per richiamare l'adulto. La paura dell'estraneo e la protesta al distacco sono risposte che emergono nel corso dello sviluppo e contribuiscono a mantenere la vicinanza protettiva in condizioni percepite come potenzialmente pericolose (Attili & Di Blasio, 2003).

Bowlby spiega il funzionamento dell'attaccamento mediante la teoria dei sistemi di controllo: l'attaccamento è un sistema comportamentale orientato allo scopo di mantenere o ristabilire la vicinanza con la figura di riferimento. Il comportamento dell'adulto è complementare e forma con quello del bambino un sistema diadico regolato da *feedback* reciproci (Attili & Di Blasio, 2003). Un contributo centrale della teoria è costituito dal concetto di Modelli Operativi Interni. Attraverso le interazioni ripetute con le figure di accudimento, il bambino costruisce rappresentazioni mentali di sé, dell'altro e della relazione. Questi modelli funzionano come filtri interpretativi: un bambino con attaccamento sicuro tende ad aspettarsi una figura disponibile e sensibile e a percepirsi come degno di cura; un bambino con attaccamento insicuro può invece sviluppare aspettative di indisponibilità, incoerenza o rifiuto. I Modelli Operativi Interni mostrano una relativa continuità nel tempo, ma non sono immutabili e possono essere modificati da successive esperienze relazionali significative. Essi contribuiscono inoltre a spiegare, senza determinarla rigidamente, la continuità intergenerazionale dei modelli di attaccamento (Attili & Di Blasio, 2003). Nella prospettiva di Bowlby, alcune manifestazioni di collera e aggressività possono essere comprese in relazione all'attivazione del sistema di attaccamento, soprattutto quando il bambino sperimenta separazioni, minacce alla disponibilità della figura di accudimento o cure gravemente inadeguate. La collera può avere inizialmente una funzione adattiva, poiché segnala il disagio e favorisce il ricongiungimento. Può però assumere forme disfunzionali quando le separazioni sono prolungate, la perdita è permanente o le risposte di cura risultano cronicamente carenti o imprevedibili. In tali condizioni aumenta il rischio che la rabbia diventi persistente e si associ a ostilità o comportamenti problematici; ciò non significa tuttavia che l'attaccamento insicuro costituisca una causa unica o necessaria dell'aggressività e delle condotte antisociali (Attili &

Di Blasio, 2003).

Limiti della teoria etologica

Sebbene Lorenz ed Eibl-Eibesfeldt abbiano il merito di aver riportato l'attenzione sulle radici biologiche ed evolutive dell'aggressività, i loro modelli presentano limiti significativi legati soprattutto alla scarsa considerazione della variabilità individuale e del contesto. La prospettiva etologica tende, infatti, a descrivere l'aggressività come una disposizione universale della specie, minimizzando le differenze che emergono tra soggetti in termini di temperamento, esperienze personali e caratteristiche cognitive. In particolare, gli autori etologi non spiegano in modo soddisfacente perché, a parità di predisposizione biologica, solo alcuni individui sviluppino comportamenti aggressivi stabili mentre altri riescono ad inibirli efficacemente.

La teoria dell'attaccamento di Bowlby rappresenta un importante ampliamento della prospettiva etologica, poiché introduce il ruolo delle prime relazioni di accudimento nella comprensione dello sviluppo socio-emotivo. Il concetto di Modelli Operativi Interni consente infatti di spiegare come le esperienze precoci influenzino le aspettative e le modalità con cui l'individuo interpreta le relazioni interpersonali. Tuttavia, tale prospettiva attribuisce un ruolo prioritario alle esperienze di attaccamento e non approfondisce in modo sistematico l'influenza dei successivi processi di apprendimento, delle rappresentazioni cognitive e delle influenze ambientali che intervengono nel corso dello sviluppo. Inoltre, i modelli etologici faticano a rendere conto di forme di aggressività che non hanno una funzione adattiva evidente, come l'aggressività strumentale, quella appresa per osservazione e rinforzo, quella incentivata da specifici contesti sociali e culturali. Essi risultano inoltre meno adeguati a spiegare la notevole variabilità individuale nell'espressione dell'aggressività e il ruolo svolto dai processi cognitivi e di autoregolazione. Proprio per colmare queste lacune, a partire dalla seconda metà del Novecento, accanto agli sviluppi del comportamentismo classico e dell'apprendimento sociale, si è progressivamente affermata la prospettiva comportamentista che sposta l'attenzione dall'istinto all'apprendimento e analizza l'aggressività come comportamento acquisito e mantenuto attraverso meccanismi di rinforzo, frustrazione, osservazione e interazione con l'ambiente.

1.2 Prospettiva analitica

La psicoanalisi interpreta l'aggressività come una componente psichica innata, radicata nella struttura pulsionale dell'individuo e non come semplice risposta a stimoli esterni. All'interno di questa cornice teorica le diverse scuole divergono sull'origine di tale spinta e sul ruolo che essa assume nello sviluppo della personalità.

Freud: dal principio di autoconservazione alla pulsione di distruzione

Nelle prime teorizzazioni Freud inserisce l'aggressività tra le spinte volte alla conservazione del Sé. In questa fase essa ha una funzione strumentale: aiuta l'individuo a rimuovere gli impedimenti e a garantire la sopravvivenza. Con l'introduzione della seconda teoria funzionale Freud introduce una svolta radicale: accanto alla pulsione di vita (*Eros*), orientata a creare legami e a conservare la vita, pone la pulsione di morte (*Thanatos*) che tende alla riduzione della tensione e al ritorno a uno stato di assenza di tensione. In questa prospettiva l'aggressività rappresenta una possibile manifestazione esteriore della pulsione distruttiva, diretta verso l'esterno anziché contro il soggetto stesso. L'Io, per evitare l'annientamento interno, devia parte di questa energia verso l'esterno, indirizzandola contro oggetti, persone o norme sociali. Quando tale deviazione non è possibile, la distruttività può rivolgersi verso il soggetto stesso, dando origine a forme di sofferenza auto-inflitta e di autocritica estrema (Attili & Di Blasio, 2003). Nel "Il disagio della civiltà", Freud applica questo schema al piano sociale. La convivenza collettiva impone all'individuo di frenare sia gli impulsi sessuali che quelli distruttivi; di conseguenza, l'essere umano sperimenta un conflitto permanente tra le proprie pulsioni e le richieste della vita sociale. L'energia pulsionale inibita può contribuire alla formazione del senso di colpa attraverso l'interiorizzazione delle norme morali nel Super-Io, generando un conflitto psichico costante tra la spinta distruttiva e il divieto di esprimerla.

Gli sviluppi post-freudiani: frustrazione, compensazione e funzione adattiva

Dopo Freud, la psicoanalisi si frammenta in posizioni diverse. Melanie Klein, nota nel campo della psicoanalisi infantile, eredita da Freud l'ipotesi di una distruttività originaria, ma la interpreta all'interno della teoria delle relazioni oggettuali, attribuendo un ruolo centrale alle fantasie inconsce e alle prime relazioni con la figura materna. Fin dalla nascita il neonato sperimenta stati di tensione legati alla dipendenza totale dalla figura di accudimento. Ogni

esperienza di frustrazione può riattivare vissuti di ostilità e angoscia. Per Klein, l'invidia rappresenta una delle forme più arcaiche di tali vissuti, poiché nasce dal rapporto con l'oggetto percepito come fonte di gratificazione, ma anche di privazione (Klein, 1932).

Un'altra concezione teorica che si differenzia da quella freudiana è quella di Adler, significativa perché in alcuni punti converge con la teoria etologica. Adler si allontana completamente dal concetto di pulsione di morte. Più che come "spinta al potere", egli interpreta l'aggressività come espressione della tensione dell'individuo a superare il sentimento di inferiorità e a perseguire la propria realizzazione personale. In questa prospettiva, l'ostilità non è distruttiva in sé, ma rappresenta un'energia orientata all'adattamento e all'affermazione di sé. Solo quando l'ambiente ostacola tale processo, essa può assumere forme disfunzionali e prevaricatrici (Adler, 1907; 1908).

Un altro studioso, Anthony Storr (1968), riprende alcune intuizioni di Adler integrandole con prospettive etologiche. Egli considera l'aggressività una risorsa evolutiva che favorisce il processo di differenziazione e di costruzione dell'identità personale. In questa prospettiva l'aggressività non coincide necessariamente con la violenza, ma costituisce una forza psicologica che può favorire autonomia, iniziativa e crescita personale. Diventa patologica quando perde questa funzione adattiva e assume carattere distruttivo (Storr, 1968).

Lo psicoanalista e filosofo tedesco Erich Fromm distingue due forme di ostilità. La prima ha radici biologiche e funzione protettiva: serve a difendere l'integrità fisica e psichica quando questa è minacciata; la seconda è invece tipicamente umana, non programmata dall'evoluzione e priva di utilità adattiva. Nasce dalle condizioni sociali e culturali che impediscono la realizzazione dei bisogni esistenziali. Quando l'individuo non riesce a dare espressione a bisogni di appartenenza, creatività o autonomia, l'energia psichica si devia verso la distruzione. Fromm definisce la prima aggressività benigna perché è programmata dall'evoluzione e condivisa con altre specie animali ed ha una finalità difensiva. Le caratteristiche chiave sono: nasce come reazione ad una minaccia e cessa quando il pericolo viene rimosso, non è fine a sé stessa ed ha uno scopo limitato. Funziona come regolazione biologica, nel senso che è soggetta a meccanismi di freno interni che impediscono di sterminare i conspecifici, espletando così una funzione evolutiva perché garantisce la sopravvivenza dell'individuo e della specie. Questa forma di aggressività non è patologica, ma è una risorsa necessaria. La vera novità di Fromm è l'ipotesi dell'aggressività "maligna", una forma di violenza assente nel mondo animale e tipica solo dell'uomo. Manca di base biologica perché non prevista dall'evoluzione, anzi la compromette, ha come obiettivo non la difesa, ma l'annientamento dell'altro solo per il piacere

stesso di distruggerlo e deriva da condizioni esistenziali a cui l'uomo risponde quando il contesto socioculturale lo blocca e gli impedisce la realizzazione dei propri bisogni. Esempi tipici sono: sadismo, odio ideologico, fanatismo ecc. La tesi centrale di Fromm (1973) è quindi socioculturale: una società che favorisce autonomia, cooperazione e sviluppo dell'individualità riduce l'aggressività maligna; al contrario, una società che produce alienazione, impotenza e conformismo la aumenta. La violenza diventa così un sintomo sociale più che una fatalità biologica. Tuttavia, il limite alla teoria di Fromm sui due tipi di aggressività è l'eccessiva distinzione che rischia di sottovalutare le forme miste in cui difesa e crudeltà si intrecciano. Inoltre, non spiega le differenze individuali all'interno dello stesso contesto culturale (Attili e Di Blasio, 2003). La differenza tra Freud e Fromm sta nel fatto che Freud vede l'aggressività come un dato biologico ineliminabile, mentre Fromm sposta il baricentro dal biologico al sociale: l'ostilità difensiva è inevitabile, ma la violenza distruttiva nasce quando l'essere umano non riesce a realizzare i propri bisogni esistenziali dentro a una struttura sociale inadeguata. Freud ha una visione pessimistica sulla possibilità di ridurre l'aggressività, mentre Fromm apre una prospettiva trasformativa: cambiando la cultura si può ridurre la componente maligna.

La distinzione proposta da Fromm tra aggressività benigna e aggressività maligna rappresenta uno dei primi tentativi di superare una concezione esclusivamente biologica dell'aggressività, attribuendo un ruolo centrale ai fattori storici, culturali e sociali nella genesi della violenza propriamente umana.

Limiti dei modelli psicoanalitici

Il nodo critico di questi modelli è la difficoltà di verifica empirica. Il costrutto di pulsione di morte resta una metafora difficile da operationalizzare e rischia di spiegare ogni atto violento con una spinta interna non misurabile. Inoltre, pur con le aperture di Klein e Fromm, questi modelli attribuiscono un ruolo relativamente limitato ai processi di apprendimento, ai meccanismi cognitivi di elaborazione delle informazioni sociali e alle influenze contestuali, aspetti che diventeranno centrali nei successivi modelli comportamentisti e socio-cognitivi.

1.3 Modello dell'apprendimento

Le teorie dell'apprendimento si differenziano dalle prospettive psicoanalitiche ed etologiche perché non ricercano l'origine dell'aggressività principalmente in istinti o pulsioni innate, ma concentrano l'attenzione sul ruolo del contesto, degli stimoli ambientali e delle conseguenze del comportamento. Per questi autori, il comportamento aggressivo può essere acquisito, rafforzato o inibito attraverso l'esperienza e l'interazione con l'ambiente. Un riferimento fondamentale è il volume "Frustrazione e aggressività" pubblicato nel 1939. Il gruppo di ricercatori dell'università di Yale formato da Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939) si interrogò sull'esistenza di un legame automatico e necessario tra frustrazione e condotta aggressiva. L'idea non nacque interamente con questi autori, poiché Freud aveva già affrontato il rapporto tra frustrazione e aggressività in alcune sue opere ("Lutto e melanconia" e "Introduzione alla psicoanalisi"). Il gruppo di Yale la riprese rielaborandola all'interno di una prospettiva maggiormente orientata allo studio del comportamento. Nella sua formulazione originaria, l'ipotesi sosteneva che "l'aggressività è sempre conseguenza di una frustrazione [...] e, inversamente, l'esistenza di una frustrazione conduce sempre a qualche forma di aggressività". La frustrazione veniva definita come l'interferenza con il raggiungimento di una risposta-meta, cioè con il conseguimento di un obiettivo verso il quale era orientato il comportamento dell'individuo. Secondo il modello, più cresce l'intensità della frustrazione, tanto più cresce l'intensità della risposta aggressiva. La spiegazione prende avvio dal concetto di "condizione istigatrice" con il quale gli autori indicano ciò che precede il comportamento e ne aumenta la probabilità di comparsa. L'istigazione può derivare sia da condizioni esterne sia da bisogni o rappresentazioni interne e viene considerata in termini quantitativi, cioè in relazione alla sua intensità. Essa orienta l'individuo verso una risposta-meta, vale a dire un'azione capace di concludere una determinata sequenza comportamentale e di soddisfare il bisogno che l'ha attivata. Se nelle esperienze precedenti determinate sequenze comportamentali hanno permesso di raggiungere risultati utili, le risposte che hanno condotto a tale esito tendono a essere rafforzate. Il problema nasce quando un ostacolo interferisce con il raggiungimento della risposta-meta. Tale interferenza produce frustrazione e genera un'ulteriore istigazione che, secondo la prima formulazione del modello, è orientata verso l'aggressività. L'aggressività può essere rivolta contro chi ha provocato la frustrazione oppure, quando la risposta diretta è inibita, può essere spostata verso altri bersagli. Ogni azione, che in questa fase riduce l'intensità dell'istigazione, viene definita risposta sostitutiva. Per i ricercatori di Yale, la frustrazione è quindi la condizione istigatrice dell'aggressione e scatta ogni volta che un ostacolo si frappone

fra un bisogno e ciò che serve per soddisfarlo. Essi, con aggressività, indicano tutte quelle sequenze comportamentali la cui risposta-meta è arrecare offesa a una persona o a una cosa. Precisano che l'aggressività non è sempre evidente perché può restare a livello di pensiero, di sogno, di progetto di rivalsa e può essere rivolto verso chi ha provocato la frustrazione, un soggetto estraneo o addirittura contro sé stessi, come accade nel suicidio, nel masochismo o nel martirio. La relazione tra frustrazione e aggressività veniva descritta attraverso alcuni principi fondamentali. Secondo il primo, la forza dell'istigazione all'aggressività cresce in relazione all'intensità della frustrazione: quanto più è importante l'obiettivo ostacolato tanto più intensa dovrebbe essere la spinta aggressiva. Il secondo principio riguarda l'inibizione della risposta: l'intensità dell'inibizione di un atto aggressivo aumenta in relazione alla gravità della punizione prevista come sua conseguenza. La punizione non va tuttavia confusa con il rinforzo negativo: la punizione tende a ridurre la probabilità di un comportamento, mentre il rinforzo negativo la aumenta attraverso la rimozione o l'evitamento di uno stimolo avversivo. Se il soggetto prevede conseguenze negative, la risposta aggressiva può essere inibita. Il terzo principio afferma che il bersaglio dell'aggressività non è necessariamente stabile: la spinta più intensa sarebbe inizialmente rivolta verso chi ha provocato la frustrazione; tuttavia, quando l'aggressione diretta comporta una punizione elevata o non può essere espressa, essa può essere dislocata su altri bersagli differenti e più accessibili. Quando la causa è il soggetto stesso oppure mancano vie di scarico esterne, l'aggressività si rivolta contro di sé e questo genera altra frustrazione. Infine, il quarto principio riguarda la catarsi: secondo l'ipotesi originaria, l'espressione della risposta aggressiva avrebbe ridotto l'istigazione ad aggredire, producendo uno "scarico" della tensione. Questa formulazione deve essere considerata una componente storica del modello e non un risultato scientificamente confermato. Le ricerche successive hanno infatti mostrato che l'espressione dell'aggressività non determina necessariamente una riduzione stabile della tendenza ad aggredire e può, in alcune condizioni, rafforzare risposte e schemi aggressivi.

In sintesi, nella formulazione iniziale il circuito può essere descritto come segue: la frustrazione attiva l'istigazione ad aggredire, la previsione di una punizione può inibire l'aggressione diretta, l'inibizione può favorire lo spostamento della risposta verso un altro bersaglio, l'azione aggressiva era considerata capace di ridurre temporaneamente la tensione. Il modello del gruppo di Yale appare pertanto lineare e deterministico, e, in questa prima versione l'uomo appare passivo: è prevalentemente reattivo agli stimoli istigatori esterni, e il comportamento aggressivo viene ricondotto all'interferenza con il raggiungimento di un obiettivo. L'ipotesi originaria fu tuttavia criticata e successivamente modificata anche da alcuni

dei suoi stessi autori come Sears e Miller: Sears (1941) mantenne l'idea che la frustrazione potesse favorire l'aggressività, ma riconobbe che la risposta aggressiva non rappresenta l'unica conseguenza possibile; Miller (1941) sviluppò ulteriormente questa revisione, sostenendo che la frustrazione può attivare una pluralità di risposte già apprese e organizzate gerarchicamente. In questa nuova formulazione, la frustrazione non determina automaticamente l'aggressività, ma crea una condizione nella quale possono essere attivate diverse risposte. La condotta effettivamente scelta dipende dalla storia di apprendimento dell'individuo, dalle conseguenze sperimentate in passato e dalla disponibilità di strategie alternative. Se una risposta non aggressiva permette di superare l'ostacolo o ridurre la tensione, tende a consolidarsi; se invece la condotta aggressiva si dimostra efficace e non comporta conseguenze sfavorevoli, aumenta la probabilità che venga nuovamente utilizzata. Quindi, il rapporto tra frustrazione e aggressività non è necessariamente innato o automatico, ma può essere influenzato dell'esperienza: il bambino può apprendere che l'aggressione gli permette di ottenere ciò che desidera, interrompere una richiesta, allontanare un coetaneo o attirare l'attenzione degli adulti. In questi casi, il comportamento aggressivo viene mantenuto perché produce conseguenze considerate vantaggiose, secondo i principi dell'apprendimento strumentale.

Un altro autore, Rosenzweig (1934), sposta l'attenzione sul significato soggettivo attribuito alla situazione: la frustrazione non dipende soltanto dalla presenza oggettiva di un ostacolo, ma dal modo in cui l'individuo lo percepisce e lo interpreta. Egli distingue, in particolare, le reazioni *need-persistent*, orientate alla persistenza e alla soddisfazione del bisogno, dalle reazioni *ego-defensive*, dirette principalmente alla protezione dell'Io di fronte a una situazione vissuta come minacciosa. Questa prospettiva introduce una mediazione cognitiva tra l'evento frustrante e la risposta comportamentale: infatti, non è l'ostacolo in sé a produrre necessariamente aggressività, ma il significato che esso assume per il soggetto e le modalità di risposta apprese nelle esperienze precedenti. Una successiva revisione particolarmente importante dell'ipotesi frustrazione-aggressività è stata proposta da Berkowitz (1989). Secondo il modello neoassociazionista cognitivo, la frustrazione rappresenta una delle diverse esperienze avversive capaci di generare uno stato affettivo negativo. Tale stato può attivare pensieri, ricordi e tendenze all'azione collegati all'aggressività, senza però determinare necessariamente una condotta aggressiva. Il comportamento finale dipende infatti anche dall'interpretazione della situazione, dalla presenza di segnali aggressivi, dalle norme sociali e dalle capacità di controllo dell'individuo.

I principali meccanismi dell'apprendimento richiamati da questi modelli possono essere sintetizzati nel modo seguente:

- 1) Apprendimento attraverso le conseguenze: se una condotta aggressiva consente di ottenere un risultato desiderato o di interrompere una situazione spiacevole, la probabilità che venga ripetuta può aumentare; se invece è seguita da una punizione efficace e coerente può diminuire. Occorre tuttavia ricordare che una punizione incoerente, eccessivamente severa o essa stessa aggressiva può offrire un modello di comportamento violento e non produrre gli effetti educativi desiderati.
- 2) Apprendimento di risposte alternative: il soggetto può disporre di più comportamenti per affrontare una situazione frustrante. Se una risposta non aggressiva permette di raggiungere l'obiettivo o di regolare la tensione, tende a consolidarsi e a diventare più accessibile nelle situazioni successive. Quindi, l'aggressività costituisce una delle possibili risposte apprese, e non la conseguenza inevitabile della frustrazione.
- 3) Apprendimento per significato soggettivo: la risposta dipende dal modo in cui l'individuo interpreta l'ostacolo e valuta la minaccia per i propri bisogni (*need-persistive*) o per la propria immagine (*ego-defensive*). Le esperienze precedenti contribuiscono alla costruzione di tali modalità interpretative.
- 4) Apprendimento del dislocamento: quando l'aggressione diretta verso la fonte della frustrazione è inibita o comporta conseguenze negative, la risposta può essere rivolta verso un bersaglio diverso e percepito come meno pericoloso. Tale spostamento non deve però essere interpretato come una strategia necessariamente consapevole né come un mezzo per ottenere una catarsi effettivamente dimostrata.

Nel complesso, le revisioni del modello originario mostrano che il soggetto apprende, seleziona, interpreta e mette in atto strategie; non è mosso esclusivamente dalla frustrazione, ma seleziona le proprie risposte sulla base della storia di apprendimento, delle conseguenze previste, del significato attribuito alla situazione e delle strategie comportamentali disponibili. Questi sviluppi segnano il progressivo superamento del determinismo iniziale e preparano il passaggio alle teorie dell'apprendimento sociale e ai modelli socio-cognitivi, in cui l'individuo viene considerato parte attiva nell'interpretazione e nella regolazione del proprio comportamento.

1.4 Modelli deterministici

Il modo in cui la psicologia ha spiegato l'aggressività si è mosso a lungo tra due posizioni principali: una prima posizione colloca la causa prevalentemente all'interno dell'individuo, mentre l'altra la individua soprattutto nell'ambiente. Il passaggio dall'una all'altra e le successive revisioni consentono di ricostruire il percorso teorico che va dalle teorie "istintualistiche" alle prime formulazioni e revisioni dell'ipotesi frustrazione-aggressività. Le prime impostazioni psicoanalitiche ed etologiche possono essere ricondotte, pur con importanti differenze, a modelli a prevalente causalità interna. In queste prospettive l'aggressività viene spiegata soprattutto come effetto di pulsioni o disposizioni innate appartenenti alla natura dell'essere umano. La casualità è interna perché l'origine della spinta aggressiva viene collocata nel soggetto e non dipende necessariamente dalla presenza di uno specifico stimolo ambientale. Nella formulazione idraulica proposta da Lorenz, in particolare, l'energia aggressiva si accumulerebbe progressivamente e, raggiunta una certa soglia, tenderebbe a essere scaricata. Il comportamento aggressivo rischia pertanto di essere rappresentato come un esito difficilmente evitabile. L'ambiente esterno non crea la spinta aggressiva, ma può fornire l'occasione, lo stimolo scatenante o il bersaglio verso cui indirizzarla. Il soggetto è quindi descritto come prevalentemente guidato da forze interne sulle quali esercita un controllo limitato.

Con il gruppo di ricerca di Yale, formato da Dollar, Doob, Miller e altri collaboratori, il punto di vista cambia radicalmente. Attraverso l'ipotesi frustrazione-aggressività, l'attenzione si sposta dalle disposizioni interne alle condizioni esterne che ostacolano il comportamento orientato a uno scopo. La causa della condotta aggressiva viene individuata nella frustrazione, cioè nell'interferenza con il raggiungimento di un obiettivo desiderato. La causalità diventa quindi prevalentemente esterna poiché l'aggressività viene ricondotta alla presenza di un ostacolo che impedisce il raggiungimento di uno scopo. Tale ostacolo non deve tuttavia essere necessariamente imprevedibile né esclusivamente esterno: può anche dipendere da condizioni personali o sociali che il soggetto vive come impedimenti. Il determinismo rimane, ma si rovescia: non è più una spinta interna a attivare necessariamente l'aggressione, ma è la frustrazione a essere considerata, nella formulazione originaria, una condizione sufficiente a produrla. L'essere umano viene quindi descritto come un soggetto prevalentemente reattivo che, quando incontra un ostacolo, risponde con aggressività perché tale comportamento viene considerato una modalità diretta per eliminare l'impedimento o ridurre la tensione. In questo quadro, il comportamento umano è interpretato soprattutto come una risposta automatica a condizioni che interferiscono con il raggiungimento degli obiettivi. Questa visione rigida

mostra però dei limiti evidenti. Infatti, una relazione eccessivamente meccanica tra frustrazione e aggressione non riesce a spiegare le differenze individuali, poiché non tutte le persone reagiscono in modo aggressivo alle medesime situazioni frustranti. Inoltre, la stessa persona può rispondere in maniera differente a seconda del contesto, delle conseguenze previste e delle strategie disponibili.

Miller (1941), negli anni successivi, contribuì a correggere il modello introducendo il ruolo dell'apprendimento. La causalità resta inizialmente collegata alla presenza di un ostacolo ambientale, ma il rapporto tra frustrazione e aggressività non viene più considerato automatico. La risposta aggressiva diventa più probabile quando, nelle esperienze precedenti, il soggetto ha imparato che aggredire è efficace per rimuovere l'ostacolo o ottenere un risultato. Se invece ha appreso strategie alternative più efficaci, tenderà ad usare queste ultime. La storia di apprendimento diventa pertanto un elemento di mediazione tra la situazione frustrante e la risposta. Il determinismo si sposta, quindi, dalla reazione immediata alla storia passata del soggetto, ma viene progressivamente attenuato dalla considerazione della pluralità delle risposte possibili.

Rosenzweig (1934; 1944) contesta l'idea che la frustrazione sia un dato oggettivo. Secondo la sua prospettiva, un evento diventa frustrante solo se il soggetto lo percepisce e lo definisce come tale. La causalità rientra quindi dentro l'individuo, non come istinto, ma come capacità di attribuire significato. Uno stesso ostacolo può essere letto in modi completamente diversi da persone diverse. Rosenzweig (1944) distingue, tra le altre, le risposte *need-persistent*, orientate alla persistenza del bisogno e alla ricerca di una soluzione, e le risposte *ego-defensive* rivolte soprattutto alla protezione dell'Io di fronte a una situazione vissuta come una minaccia alla propria identità e al proprio valore. L'aggressività può comparire soprattutto quando l'evento viene interpretato come una minaccia personale e vengono attivate modalità difensive, ma non rappresenta l'unica risposta possibile. In questo modo, la causa del comportamento non viene più identificata soltanto nell'ostacolo in sé, ma anche nel significato che il soggetto gli attribuisce. Il passaggio dall'ipotesi originaria alle sue successive revisioni segna quindi il progressivo superamento di una concezione rigidamente deterministica: tra stimolo e risposta vengono introdotti la storia di apprendimento, l'interpretazione soggettiva e la disponibilità di strategie alternative.

La valutazione conclusiva che emerge da questi modelli è che, nonostante tali aperture, l'essere umano continua a essere concepito in larga misura entro uno schema stimolo-risposta. Le prime revisioni riconoscono il ruolo dell'esperienza e dell'interpretazione, ma non

descrivono ancora pienamente la capacità del soggetto di anticipare le conseguenze, formulare obiettivi, autoregolarsi e modificare attivamente il proprio ambiente. Queste dimensioni cognitive, emotive e sociali diventeranno centrali nei successivi modelli dell'apprendimento sociale e nelle prospettive socio-cognitive.

1.5 Orientamento cognitivista

Contributo di Albert Bandura

Gli studiosi della corrente cognitivista spostano l'attenzione dai soli fattori esterni che favoriscono l'aggressività alla molteplicità dei processi personali, comportamentali e ambientali che ne influenzano l'acquisizione e il mantenimento nel tempo. Il soggetto non è più considerato passivo, ma elabora rappresentazioni, aspettative e criteri normativi attraverso processi di mediazione cognitiva che regolano sia l'apprendimento sia l'attuazione del comportamento aggressivo. La posizione di Albert Bandura costituisce un passaggio fondamentale dal paradigma comportamentista a quello socio-cognitivo nello studio dell'aggressività. L'autore si allontana dalla teoria yalesiana, secondo la quale la frustrazione produceva in modo quasi automatico aggressività, e propone un modello in cui il soggetto partecipa attivamente ai processi di apprendimento e di scelta comportamentale. Egli contesta l'idea che si impari esclusivamente attraverso tentativi ed errori poiché l'essere umano possiede la capacità di ricavare principi generali dall'osservazione di esempi specifici presenti nell'ambiente sociale. Questo processo, definito modellamento astratto (Bandura, 1986), consente di costruire rappresentazioni simboliche di comportamenti senza doverli necessariamente sperimentare in prima persona. L'apprendimento può quindi avvenire anche senza una prova diretta del comportamento e senza che il soggetto ne sperimenti personalmente le conseguenze. Dal punto di vista empirico, gli esperimenti di Bandura con il pupazzo Bobo fornirono importanti evidenze di questo meccanismo. L'esposizione a un modello adulto aggressivo poteva favorire nei bambini l'acquisizione e la successiva riproduzione di comportamenti verbali e fisici analoghi, anche in assenza di rinforzo diretto rivolto all'osservatore. L'osservazione diviene quindi una via autonoma di acquisizione comportamentale. Nella prospettiva di Bandura, il rinforzo non agisce esclusivamente sul soggetto che mette in atto il comportamento, ma anche su chi lo osserva. Se il comportamento del modello produce conseguenze favorevoli, l'osservatore può sviluppare aspettative positive circa l'utilità della stessa condotta e risultare maggiormente motivato a riprodurla; se, al

contrario, il modello viene punito, la probabilità di esecuzione può diminuire. In questo senso il rinforzo assume una funzione informativa e motivazionale, perché fornisce al soggetto un criterio per valutare possibili vantaggi e rischi di una determinata azione, senza doverne sostenere direttamente il costo. Bandura (1978) formula il principio della *causazione triadica reciproca* secondo cui l'ambiente, la persona e il comportamento costituiscono un sistema di influenze reciproche: l'ambiente influenza la persona e il comportamento; la persona, attraverso le proprie convinzioni, aspettative e capacità, modifica l'ambiente e regola il proprio comportamento; il comportamento, a sua volta, produce effetti sull'ambiente e sulla persona. Questa architettura teorica ridefinisce il ruolo della frustrazione che non è più considerata una causa necessaria e sufficiente dell'aggressività, ma una condizione contestuale che può essere interpretata e gestita in modi diversi: il soggetto può quindi non ricorrere all'aggressività quando valuta che tale risposta sia inefficace, rischiosa o incoerente con i propri obiettivi con le norme interiorizzate. Secondo Bandura, perché un comportamento osservato venga effettivamente riprodotto, non è sufficiente la semplice esposizione al modello; il soggetto deve innanzitutto prestare attenzione al comportamento osservato; deve poi riuscire a conservarne gli aspetti rilevanti in memoria, traducendoli in rappresentazioni simboliche; deve possedere le abilità motorie e cognitive necessarie per riprodurlo e, infine, deve essere sufficientemente motivato a metterlo in atto sulla base delle conseguenze previste.

L'apprendimento per osservazione (Bandura et al., 1961) coinvolge pertanto quattro processi fondamentali: attenzione, ritenzione, riproduzione e motivazione. Questa articolazione spiega perché non tutte le condotte osservate vengano successivamente eseguite: l'acquisizione di un comportamento e la sua attuazione sono due processi distinti. Il bambino può aver appreso una condotta aggressiva senza necessariamente riprodurla, qualora non la consideri utile o appropriata.

Bandura (1977) sottolinea inoltre il ruolo dell'autoefficacia, ossia la convinzione del soggetto di essere in grado di organizzare e attuare le azioni necessarie per raggiungere un determinato risultato. Essa si sviluppa attraverso le esperienze dirette di padronanza, le esperienze vicarie, in cui l'osservazione di modelli simili a sé che riescono favorisce la percezione di poter fare altrettanto, la persuasione verbale, cioè il supporto verbale ricevuto da altri, e l'interpretazione degli stati fisiologici ed emotivi che vengono interpretati come segnali di capacità o inadeguatezza. L'autoefficacia è specifica rispetto ai diversi ambiti di azione: un bambino può percepirsi poco capace di gestire un conflitto attraverso il dialogo, ma molto capace di ottenere risultati mediante l'aggressione. Di conseguenza, non è corretto affermare

che una bassa autoefficacia generale conduca necessariamente all'aggressività. Ciò che assume rilievo è il confronto tra l'autoefficacia percepita nelle condotte aggressive e quella relativa alle strategie prosociali e autoregulative. In sintesi, la teoria social-cognitiva di Bandura mostra che il comportamento aggressivo può essere appreso attraverso l'osservazione di modelli, ma viene messo in atto in funzione delle aspettative sulle conseguenze, dei criteri morali interiorizzati, delle capacità di autoregolazione e dell'autoefficacia percepita. L'aggressività non è quindi la conseguenza inevitabile dell'esposizione a un modello, ma il possibile esito dell'interazione reciproca tra caratteristiche personali, comportamento e ambiente.

Contributo di Kenneth Dodge

Un contributo fondamentale alla comprensione del modo in cui il bambino seleziona ed elabora l'informazione sociale è rappresentato dal modello elaborato da Dodge e Crick. Nel 1994, gli autori proposero una riformulazione del modello del *Social Information Processing*, volta a spiegare il comportamento sociale, compresa l'aggressività, attraverso i processi cognitivi ed emotivi che mediano tra la situazione e la risposta. L'idea di base è che tra lo stimolo e condotta si collochi una serie di processi mentali reciprocamente collegati: distorsioni, conoscenze pregresse o difficoltà in una o più fasi possono aumentare la probabilità di una risposta aggressiva, senza tuttavia determinarla necessariamente. Il modello non deve quindi essere inteso come una sequenza rigidamente lineare, ma come un processo dinamico e ricorsivo, influenzato dalle esperienze precedenti, dagli schemi mentali e dallo stato emotivo del soggetto. Il modello si articola in sei fasi. La prima fase è la *codifica* degli indizi interni ed esterni: il bambino seleziona le informazioni che ritiene rilevanti nella situazione sociale, comprese quelle provenienti dall'ambiente e dal proprio stato emotivo. Le ricerche di Dodge hanno mostrato che alcuni bambini con condotte aggressive possono prestare un'attenzione selettiva agli indizi che segnalano minaccia, dominanza o ostilità, trascurando segnali alternativi o prosociali. Tale selezione riduce la quantità e la qualità delle informazioni disponibili per le fasi successive e suggerisce l'ipotesi di un *deficit* nella capacità di codifica.

La seconda fase è l'*interpretazione* degli indizi. In questa fase il bambino attribuisce un significato alla situazione e cerca di comprendere le intenzioni degli altri. Uno dei meccanismi più studiati è il *bias* di attribuzione ostile; di fronte a eventi ambigui, alcuni bambini aggressivi tendono ad attribuire all'altro intenzioni negative in modo stabile e generalizzato. Questa tendenza riguarda soprattutto le forme di aggressività reattiva e non caratterizza

necessariamente tutti i bambini aggressivi. Inoltre, non deve essere spiegata esclusivamente come conseguenza di un deficit di *role-taking* (capacità di mettersi mentalmente nei panni dell'altro, di immaginare come quella persona sta vivendo la situazione) o di *perspective-taking* (incapacità di comprendere stati mentali ed emozionali diversi dai propri). Può dipendere dall'interazione tra esperienze relazionali precedenti, schemi ostili, emozioni intense e aspettative consolidate nei confronti degli altri.

La terza fase è la *chiarificazione o selezione degli obiettivi*. Il bambino decide cosa vuole ottenere da una situazione sociale. Gli obiettivi possono riguardare, ad esempio, la ricerca di una soluzione condivisa, la difesa di sé, l'ottenimento di un oggetto, la vendetta o l'affermazione del proprio *status*. Essi dipendono da fattori interni, esperienze passate e norme del contesto sociale e culturale. Gli obiettivi orientano tutto il comportamento che verrà messo in atto subito dopo; essi non sono fissi, ma possono essere modificati nel corso dell'interazione, poiché il processo di elaborazione sociale è dinamico e viene continuamente aggiornato sulla base delle nuove informazioni. L'individuo non si limita a scegliere cosa fare ma fa anche delle ipotesi su cosa quel risultato comporterà per lui. Questa anticipazione è influenzata sia da ciò che ha imparato in passato, sia dalle norme e dai valori del contesto culturale in cui vive. Quando lo scopo è poco adatto alla situazione, la condotta che ne deriva è inadeguata sul piano relazionale. Al contrario, quando il bambino si orienta verso obiettivi prosociali, il suo agire favorisce un'immagine positiva di sé all'interno del gruppo dei pari. Per Dodge, questa fase è il ponte tra interpretazione e azione.

La quarta fase è l'*accesso o costruzione delle possibili risposte*. Il bambino recupera dalla memoria strategie già sperimentate oppure ne elabora di nuove. Alcuni bambini aggressivi possono disporre di un repertorio di risposte più limitato e poco flessibile in cui le soluzioni antagonistiche o coercitive risultano maggiormente accessibili. Ciò non significa che tutti siano incapaci di generare alternative pacifiche, ma che tali alternative possono risultare meno disponibili o meno consolidate nelle situazioni emotivamente attivanti.

La quinta è la *decisione della risposta*. Il bambino mette a confronto le varie opzioni sulla base di più criteri, tra cui l'efficacia attesa, le conseguenze previste, l'accettabilità morale e sociale della condotta e la propria capacità di metterla in atto, e decide quale mettere in atto. Alcuni bambini aggressivi possono sopravvalutare i benefici della risposta aggressiva, sottovalutandone gli effetti negativi o percepirla particolarmente efficace nell'utilizzarla. Nelle forme proattive e strumentali di aggressività, la scelta non deriva necessariamente da un errore

interpretativo, ma può essere sostenuta dall'aspettativa che l'aggressione permetta di ottenere vantaggi, *status* o controllo sugli altri.

La sesta fase è la *messa in atto della risposta*. Anche quando il bambino ha selezionato una strategia non aggressiva, deve possedere le competenze comunicative, emotive e comportamentali necessarie per realizzarla. Difficoltà di autoregolazione, elevata attivazione emotiva e scarse abilità sociali possono rendere la risposta aggressiva più immediatamente accessibile.

L'esito del comportamento produce a sua volta nuove informazioni e conseguenze che vengono integrate nella memoria e negli schemi del bambino, influenzando le elaborazioni successive. La valutazione delle conseguenze non rappresenta quindi una fase aggiuntiva e separata, ma è parte del carattere ricorsivo del modello.

Il modello di Dodge e Crick è stato messo in discussione anche alla luce delle ricerche sul bullismo. Sutton, Smith e Swettenham (1999) hanno proposto la figura del “bullo socialmente abile” osservando che alcuni bulli non presentano *deficit di perspective-taking* o di *role-taking*. Al contrario, possono possedere buone capacità di comprensione cognitiva degli stati mentali altrui e utilizzarle per manipolare il contesto sociale a proprio vantaggio. Questa prospettiva non invalida il modello del *Social Information Processing*, ma mostra che il bullismo non deriva sempre da un *deficit* cognitivo. In alcuni casi si tratta di una strategia pianificata e strumentale, sostenuta dal rinforzo dei pari, dalla ricerca di *status* e dallo squilibrio di potere. Occorre inoltre distinguere la comprensione cognitiva degli stati mentali altrui dall'empatia affettiva e dalla preoccupazione per il benessere della vittima. Per comprendere il bullismo servono quindi modelli complementari che integrino al *Social Information Processing* le dinamiche di gruppo, la dimensione dello *status* tra pari, il potere, le norme dei pari e il rinforzo sociale.

Il punto di forza del modello di Crick e Dodge consiste nel superamento di una spiegazione lineare dell'aggressività attraverso un modello interazionistico e multifattoriale. Il comportamento non nasce esclusivamente da una caratteristica stabile nel bambino né soltanto dallo stimolo ambientale, ma dal modo in cui quella specifica situazione viene codificata, interpretata e valutata. Questo significa che lo stesso evento, ad esempio un urto accidentale, può produrre risposte diverse a seconda degli indizi selezionati, delle intenzioni attribuite all'altro, degli obiettivi perseguiti e delle strategie disponibili.

Il modello integra fattori cognitivi, emotivi e sociali e consente di individuare i processi sui quali intervenire in ambito preventivo ed educativo.

È tuttavia necessario distinguere tra aggressività reattiva, maggiormente associata all'attribuzione ostile e alla disregolazione emotiva, e aggressività proattiva, più frequentemente connessa alle aspettative positive circa i risultati della condotta aggressiva.

In questo modo integra fattori cognitivi, emotivi e sociali, e consente di individuare i processi su cui intervenire in ambito preventivo ed educativo. È tuttavia necessario distinguere tra aggressività reattiva, maggiormente associata all'attribuzione ostile e alla disregolazione emotiva, e aggressività proattiva, più frequentemente connessa alle aspettative positive circa i risultati della condotta aggressiva.

Contributo di David Magnusson

Mentre il modello di Crick e Dodge analizza principalmente i processi che intervengono nelle specifiche situazioni sociali, Magnusson (1988) l'attenzione verso le configurazioni individuali e le traiettorie di sviluppo nel tempo. L'unità di analisi non è più soltanto il singolo comportamento, ma il *pattern* comportamentale inteso come configurazione organizzata di caratteristiche psicologiche, biologiche e comportamentali. (Magnusson & Endler, 1977) Nella prospettiva di Magnusson, il pattern non deve essere inteso come una semplice somma fissa di rabbia, condotte aggressive, interpretazioni ostili e attivazione fisiologica. Esso rappresenta piuttosto il modo complessivo e organizzato in cui diverse caratteristiche della persona funzionano congiuntamente in determinati contesti.

La differenza riguarda quindi anche la prospettiva temporale: l'episodio aggressivo si manifesta in una situazione specifica, mentre *il pattern* viene osservato nel corso del tempo. Per Magnusson, lo sviluppo non è spiegabile isolando singole variabili, ma deve essere interpretato come il risultato dell'interazione dinamica tra individuo e ambiente. Un comportamento aggressivo può stabilizzarsi quando specifiche caratteristiche personali interagiscono nel tempo con contesti che non riescono a modularle o che ne rinforzano l'espressione. Il *pattern* si stabilizza quando si verifica un *mismatch* tra persona e ambiente, cioè quando un individuo con alta reattività e bassa autoregolazione incontra un contesto che, invece di modularlo, lo rinforza: pari devianti che agiscono comportamenti aggressivi, adulti che rispondono con coercizione, regole scolastiche poco chiare. Il progetto "Orebro" chiamato anche "Individual Development

Project”, ideato e diretto da Magnusson (1988), ha seguito circa 1300 bambini di Orebro, in Svezia, dai 10 ai 16 anni fino all’età adulta. Questa ricerca ha consentito di studiare la continuità e il cambiamento di differenti configurazioni individuali e di analizzare i rapporti tra funzionamento precoce e successivo adattamento. I dati mostrano che chi era molto aggressivo a 10 anni aveva molta probabilità di esserlo ancora a 13 e 16 anni. Non era l’atto singolo ad essere stabile, ma il *pattern* completo: rabbia, comportamento, interpretazioni ostili. Il progetto ha confrontato i soggetti che restavano aggressivi con quelli che smettevano di esserlo. La differenza non era solo nel temperamento; infatti, chi è uscito dal *pattern* aveva cambiato contesto: insegnanti diversi, sport di squadra, amicizie prosociali; al contrario, chi è rimasto dentro il *pattern* aveva trovato contesti che lo rinforzavano: bande di pari devianti, famiglie conflittuali, scuola punitiva. Quindi il *pattern* si mantiene se l’ambiente lo incastra. A 16 anni i ragazzi con *pattern* aggressivo stabile avevano già più bocciature, più assenze a scuola, contatti con la polizia e consumo di alcol. Successivamente nel tempo, il rischio di condotte antisociali, disoccupazione e problemi legali era molto più alto. Questo collega l’aggressività infantile a una traiettoria di rischio a lungo termine. Il progetto Orebro del 1965 illustra che l’aggressività diventa un problema clinico e sociale solo quando un *pattern* reattivo stabile incontra, nel tempo, contesti che lo mantengono anziché regolarlo. Magnusson precisa inoltre che l’aggressività va letta anche come risposta da stress. In condizione di elevata attivazione fisiologica e cognitiva, derivanti da richieste ambientali percepite come eccessive o non controllabili, i soggetti con un repertorio limitato di strategie di regolazione tendono ad adottare l’aggressività come meccanismo di scarico dell’*arousal*. L’espressione di tale risposta non è determinata dallo stress in sé, ma dall’interazione tra lo stimolo stressogeno e il *pattern* individuale, caratterizzato da elevata reattività, *bias* interpretativo ostile e ridotta autoregolazione. La stabilizzazione di tale *pattern* è mediata da fattori contestuali: il rinforzo ambientale può trasformare la risposta acuta in una strategia di *coping* cronica.

Il modello consente di interpretare il comportamento aggressivo come esito dell’interazione tra predisposizioni, processi psicologici e contesti di sviluppo. Tuttavia, presenta alcuni limiti tra cui la necessità di verificare la generalizzabilità dei risultati ottenuti in un determinato contesto storico e culturale e la minore attenzione inizialmente dedicata a forme di aggressività relazionale e indiretta. Per Magnusson, l’aggressività grave non nasce da un’unica causa, ma da tanti fattori di rischio che si sommano e dalla mancanza i fattori di protezione. La prospettiva di Magnusson non propone una formula matematica secondo cui il rischio sarebbe semplicemente uguale alla somma dei fattori di rischio meno la somma delle

protezioni: essa sostiene piuttosto che gli esiti evolutivi derivano da configurazioni complesse e che lo stesso fattore può assumere significati differenti in relazione al *pattern* complessivo della persona e al contesto (Magnusson, 1988). Possono essere considerati rilevanti quattro livelli di fattori di rischio: 1) individuale (temperamento difficile, bassa regolazione emotiva, QI basso, iperattività), 2) familiari (genitori ostili, poco monitoraggio, punizioni fisiche, conflitti coniugali), 3) scolastici/coetanei (fallimento scolastico, rifiuto dei pari, amicizie devianti), 4) sociali (povertà, quartiere violento, scarsi servizi). Anche le risorse protettive, come la presenza di adulti di riferimento, le competenze cognitive e sociali e il sostegno scolastico, possono contribuire a modificare le traiettorie. Il problema si aggrava con l'accumulo dei fattori di rischio in assenza o carenza di fattori di protezione che possano fungere da "cuscinetto". Tuttavia, non sarebbe corretto affermare che un singolo fattore "non faccia quasi nulla": alcuni fattori possono avere un peso rilevante, ma il loro effetto dipende generalmente dalla combinazione con altre caratteristiche personali e ambientali.

Magnusson propone di studiare la persona come un sistema unitario e organizzato superando sia i modelli unifattoriali dominanti negli anni '60 come il modello disposizionale rigidamente centrato su tratti stabili e decontestualizzato, sia i modelli ambientalisti di tipo unidirezionale. Magnusson propone di studiare la persona come un sistema, superando sia i modelli disposizionali sia quelli ambientalisti di tipo unidirezionale. La prospettiva interazionista può essere sintetizzata in tre principi fondamentali: 1) *Olisticità dell'individuo*: l'individuo va considerato come un sistema totale e integrato. Lo sviluppo non avviene in singoli fattori o variabili di per sé, in isolamento dalla totalità. Una persona funziona come un organismo unico in cui, se cambia una parte, cambia tutto; 2) *Processo dinamico e reciproco persona-ambiente*: l'individuo funziona e si sviluppa in un processo continuo, dinamico e reciproco di interazione con il suo ambiente; 3) *L'integrazione dei sottosistemi biologici e psicologici*: il carattere del processo di interazione tra persona e ambiente dipende dall'interazione tra i sottosistemi psicologici e biologici dell'individuo.

Da questa prospettiva deriva la necessità di privilegiare lo studio dei *pattern* individuali, integrare dati relativi alle disposizioni personali e ai contesti, utilizzare disegni longitudinali e valutare l'adattamento sia rispetto alle richieste sociali sia rispetto al benessere e al funzionamento interno del soggetto.

La prospettiva di Magnusson presenta punti di contatto con la causazione reciproca triadica di Bandura poiché entrambe rifiutano una causalità unidirezionale. Tuttavia, Magnusson attribuisce una particolare rilevanza alla persona come sistema organizzato, ai

processi biologici e alle traiettorie evolutive di lungo periodo. Magnusson e Crick e Dodge possono quindi essere considerati complementari, ma non corrispondono rispettivamente a una prospettiva puramente nomotetica e a una puramente idiografica. Magnusson adotta un approccio *person-oriented*, centrato sulle configurazioni individuali e sulle traiettorie di sviluppo, mentre Crick e Dodge propongono un modello generale dei processi che intervengono nelle specifiche situazioni sociali. Il primo consente di comprendere la stabilità e il cambiamento dei *pattern* nel corso dello sviluppo, mentre il secondo permette di individuare i processi cognitivi ed emotivi che possono essere modificati attraverso interventi preventivi ed educativi.

1.6 Conclusioni

I modelli teorici fin qui esposti hanno rappresentato importanti tentativi sistematici di spiegare l'aggressività infantile come fenomeno psicologico, identificando ciascuno un meccanismo centrale: l'istinto, il conflitto intrapsichico, l'apprendimento per rinforzo e per osservazione, i processi dell'elaborazione dell'informazione sociale. I primi modelli etologici, psicoanalitici e comportamentisti hanno generalmente privilegiato singoli fattori esplicativi, offrendo interpretazioni utili ma parziali del fenomeno. Riletti alla luce delle evidenze contemporanee, essi mostrano alcuni limiti legati soprattutto alla difficoltà di integrare in un'unica prospettiva la variabilità individuale e la pluralità dei contesti di sviluppo. Le successive prospettive socio-cognitive e interazioniste, rappresentate da Bandura, Crick e Dodge e Magnusson, hanno progressivamente superato tale impostazione, introducendo il ruolo attivo del soggetto, dei processi cognitivi ed emotivi e delle interazioni reciproche tra persona e ambiente. Tuttavia, anche questi modelli possono essere ulteriormente ampliati considerando alcuni elementi oggi ritenuti centrali, tra cui le caratteristiche individuali che rendono unico ogni bambino e modulano l'espressione dell'aggressività: il temperamento, la reattività emotiva, le capacità di autoregolazione, i fattori biologici e neuropsicologici, le condizioni di salute, le caratteristiche di personalità e la storia di esposizione a esperienze avverse o traumatiche precoci. A questi si aggiungono i diversi livelli del contesto di sviluppo, quali l'ambiente familiare, scolastico e sociale, le relazioni con i pari e, più recentemente, i contesti digitali nei quali i bambini comunicano e costruiscono le proprie relazioni. Tali fattori non agiscono isolatamente né producono esiti inevitabili, ma si combinano nel tempo dando origine a differenti traiettorie di sviluppo. È proprio dal riconoscimento di questa complessità che nasce la necessità di adottare modelli interazionisti, evolutivi e multilivello, in grado di integrare

caratteristiche individuali, processi psicologici, relazioni e contesti. In questa prospettiva, il comportamento aggressivo non è riconducibile a una singola causa, ma rappresenta il possibile esito di transazioni dinamiche tra fattori di rischio e di protezione che operano nel corso dello sviluppo.

CAPITOLO 2

Aggressività infantile e competenze emotive e socio-cognitive: fattori di rischio e di protezione

Introduzione

L' aggressività infantile rappresenta una delle problematiche comportamentali più studiate in psicologia dello sviluppo, sia per la sua stabilità nel tempo, sia per le ricadute sullo sviluppo sociale ed emotivo del bambino. Sebbene l'aggressività possa rappresentare in alcuni contesti una risposta adattiva a minacce o frustrazioni, quando si stabilizza e diventa il principale stile di regolazione delle relazioni interpersonali costituisce un fattore di rischio rilevante per la qualità delle relazioni tra pari e per la traiettoria evolutiva complessiva (CASEL, 2020). L'aggressività va tuttavia considerata un fenomeno eterogeneo: forme reattive, impulsive e legate alla rabbia possono infatti presentare antecedenti e meccanismi differenti rispetto alle forme proattive e strumentali.

La ricerca contemporanea ha progressivamente superato le letture unicamente comportamentistiche o ambientalistiche, orientandosi verso modelli che integrano fattori individuali, cognitivi ed emotivi e contestuali. Partendo dagli studi di Crick e Dodge (1994) sul *Social Information Processing* e dalle ricerche sulla regolazione emotiva, (Durlak, Weissberg, Dymnicki et al., 2011; Gratz & Roemer, 2004; Payton et al., 2000) l'aggressività viene oggi interpretata come il possibile esito dell'interazione tra modalità di elaborazione degli stimoli sociali, caratteristiche emotive e capacità di autoregolazione. È ormai chiaro che l'aggressività infantile si associa a specifici *deficit* nelle competenze emotive e socio-cognitive. In particolare, nei bambini con maggiori livelli di aggressività sono state riscontrate, con frequenza variabile, mostrano infatti difficoltà nella lettura dei segnali sociali, una maggiore tendenza ad attribuire intenzioni ostili nelle situazioni ambigue e difficoltà nella regolazione emotiva comportamentale. Tali associazioni non implicano che tutti i bambini aggressivi presentino gli stessi *deficit* né che tali difficoltà siano cause sufficienti dell'aggressività.

Il ruolo dei processi di elaborazione dell'informazione sociale è sostenuto anche da evidenze meta-analitiche: la tendenza ad attribuire intenzioni ostili agli altri è significativamente associata all'aggressività infantile, sebbene la forza di tale relazione vari in funzione delle caratteristiche del bambino e del contesto sociale (Verhoef et al., 2019). Più

recentemente, una revisione meta-analitica degli interventi basati sul modello del *Social Information Processing* ha mostrato che il potenziamento di tali abilità può produrre miglioramenti nei processi cognitivi sociali e una riduzione dei comportamenti aggressivi e dirompenti (Peng et al., 2024). Le competenze emotive e socio-cognitive, dunque, emergono come fattori fondamentali per comprendere sia l'insorgenza che il mantenimento dei comportamenti aggressivi, sia i processi di prevenzione che quelli di cambiamento (Röll et al., 2012; Higgins, 1981).

Le competenze emotive e socio-cognitive emergono dunque come fattori rilevanti per comprendere lo sviluppo e il mantenimento dei comportamenti aggressivi. A queste dimensioni si affiancano processi di autoregolazione e fattori relazionali, che verranno distinti nel capitolo per finalità espositive, pur essendo profondamente interconnessi nello sviluppo reale del bambino. Al fine di comprendere le basi del comportamento aggressivo, occorre approfondire i processi cognitivi, relazionali e affettivi che sottendono al comportamento aggressivo e ne fanno da regolatori e mediatori. Occorre quindi analizzare quei fattori e quelle abilità che sostengono e che attivano i comportamenti aggressivi, abilità che fanno da fattori di protezione. Le principali tra queste abilità sono: la fiducia in sé stessi e negli altri, l'empatia, la valorizzazione di sé, la capacità di *Role Taking*, il controllo degli impulsi (Tani & Bagatti, 2003). La fiducia in sé e negli altri favorisce una lettura delle interazioni sociali come prevedibili e sicure, riducendo la tendenza ad interpretare l'ambiguità in chiave ostile. L'empatia consente di riconoscere e condividere lo stato emotivo dell'altro, inibendo comportamenti che possono causare danno (Feshbach, 1987). La valorizzazione di sé e dell'altro sostiene l'autostima e il rispetto reciproco, diminuendo la necessità di affermarsi attraverso il dominio o l'intimidazione. Le competenze socio-cognitive rappresentano, invece, l'insieme delle abilità attraverso cui il bambino elabora le informazioni sociali, pianifica le risposte e gestisce l'interazione. La capacità di leggere le emozioni e di fare *role taking* (Selman, 1980; Davis, 1994) permette di decentrarsi e di anticipare le conseguenze delle proprie azioni, mentre una comunicazione chiara riduce fraintendimenti e conflitti. Il controllo degli impulsi e la regolazione emotiva sono i meccanismi che permettono di modulare rabbia e frustrazione senza agire in modo impulsivo (Caprara et al., 1985). Sul piano relazionale la prosocialità, la cooperazione, la capacità di gestire i conflitti e la capacità di competere in modo non distruttivo offrono al bambino strategie alternative all'aggressione per negoziare obiettivi all'interno del gruppo.

L'analisi sulle origini filogenetiche del comportamento aggressivo non basta, da sola, a spiegare come e perché alcuni bambini sviluppino traiettorie stabili di aggressività. Le ricerche sullo sviluppo del comportamento aggressivo indicano due aspetti fondamentali capaci di favorire la costruzione di modalità socialmente competenti di interazione: l'acquisizione di competenze affettive e socio-cognitive. La disposizione aggressiva e quella prosociale risultano generalmente associate in senso inverso, ma non devono essere considerate necessariamente come estremi di un unico *continuum*: il comportamento del bambino può variare in funzione delle situazioni e delle relazioni considerate.

2.1 Un quadro integrato delle competenze implicate nell'aggressività

Per procedere nell'analisi è utile distinguere tra competenze emotive, competenze socio-cognitive, processi di autoregolazione e dimensioni relazionali. Tale distinzione ha principalmente una funzione espositiva, poiché nello sviluppo del bambino queste dimensioni interagiscono continuamente. Il riconoscimento delle emozioni, per esempio, coinvolge contemporaneamente processi percettivi, emotivi e cognitivi; allo stesso modo la regolazione della rabbia richiede sia capacità emotive sia funzioni di controllo comportamentale.

L'aggressività non deriva quindi esclusivamente dalla presenza di fattori di rischio, ma può essere favorita anche da una minore disponibilità di risorse protettive. Abilità quali riconoscere le emozioni, assumere il punto di vista dell'altro, regolare l'attivazione emotiva, negoziare e cooperare possono offrire al bambino modalità alternative con cui affrontare frustrazioni e conflitti (Tani & Bagatti, 2003). Non si tratta tuttavia di un rapporto deterministico: tali competenze modificano probabilità e traiettorie di comportamento in interazione con temperamento, relazioni familiari, contesto dei pari e caratteristiche delle situazioni.

2.2 Relazione tra aggressività e abilità emotive

Competenza emotiva

Tra le variabili affettive implicate nello sviluppo dell'aggressività, un ruolo centrale è attribuito alla competenza emotiva. Le emozioni accompagnano l'intero sviluppo e forniscono informazioni rilevanti su noi stessi, sugli altri e sulle situazioni sociali (Denham et al, 2007). Lo sviluppo della competenza emotiva avviene inoltre all'interno delle relazioni: i bambini apprendono come interpretare, esprimere e regolare le emozioni osservando l'espressività degli adulti, le loro reazioni e le modalità con cui le emozioni vengono nominate e gestite. Il costrutto di competenza emotiva si riferisce all'insieme di abilità relative all'espressione, alla comprensione e alla regolazione delle proprie ed altrui emozioni (Denham & Couchoud, 1988; Saarni 1999). Le difficoltà in queste competenze possono associarsi a maggiori problemi esternalizzanti e aggressivi, soprattutto quando si combinano con difficoltà di autoregolazione e di elaborazione delle informazioni sociali. Non è quindi opportuno considerare la mancanza di competenza emotiva come causa unica o diretta dell'aggressività. L'analisi sulle origini filogenetiche remote del comportamento aggressivo non basta, da sola, a spiegare come e perché alcuni bambini sviluppino traiettorie stabili di aggressività. Le ricerche sullo sviluppo del comportamento aggressivo indicano due aspetti fondamentali capaci di favorire la costruzione di modalità socialmente competenti di interazione: l'acquisizione di competenze affettive e socio-cognitive. La disposizione aggressiva e quella prosociale risultano generalmente associate in senso inverso, ma non devono essere considerate necessariamente come estremi di un unico *continuum*: il comportamento del bambino può variare in funzione delle situazioni e delle relazioni considerate. Per comprendere in modo più articolato le radici dell'aggressività è quindi necessario considerare l'intreccio tra processi cognitivi, affettivi, autoregolativi e relazionali, in coerenza con il modello di elaborazione dell'informazione sociale di Crick e Dodge.

Empatia

Tra le variabili di natura affettiva coinvolte nello sviluppo dell'aggressività, l'empatia rappresenta uno dei fattori di maggiore rilevanza. L'empatia può essere definita come un'interazione tra due persone, con una che sperimenta e condivide i sentimenti dell'altra. Questa condivisione affettiva può avvenire in ogni interazione interpersonale: tra genitori e figli, tra insegnante e studente, tra amici e anche tra estranei (Feshbach, 1997). L'empatia si

riferisce a mettere sé stessi nei panni dell'altro, dare un senso alla sua prospettiva e a ciò che sta sperimentando, sentendo, pensando; significa assumere il ruolo dell'altro e vederlo dal suo quadro di riferimento interno (Eagle & Wolitzky, 1997). L'empatia è un'esperienza complessa di unione nella comprensione, una sorta di risonanza di sentimenti che produce una comprensione più precisa di sé, dell'altro e della relazione (Jordan, 1989). Implica la capacità di tollerare l'ansia, di aprirsi all'esperienza di un'altra persona, di cogliere lo stato affettivo dell'altro, di risuonare con lui emotivamente e di ottenere una maggiore comprensione del suo mondo interiore (Jordan, 1989).

L'empatia è un costituente fondamentale della comunicazione e della conversazione quotidiana: in essa si verifica il processo di tentare di comprendere il significato delle affermazioni e il punto di vista dell'interlocutore. Tale processo rende possibile la costruzione di un terreno comune e l'impegno reciproco nel compiere le opportune correzioni nella conversazione quando si verificano degli errori di comprensione (Schegloff, 1991; Clark & Brennan, 1991). Da alcuni autori l'empatia è stata definita principalmente come un fenomeno affettivo riferito all'esperienza delle emozioni di un'altra persona (Langer, 1967; Mehrabian & Epstein, 1972; Stotland 1969); per altri invece, l'empatia è stata descritta soprattutto come costruito cognitivo relativo alla comprensione dell'esperienza dell'altro. (Barrett-Lennard, 1962; 1981; Borke, 1971). Un terzo filone ne sottolinea la natura multidimensionale, includendo componenti affettive e cognitive (Brems, 1989; Hoffman, 1977; Gladstein, 1983). Le prospettive contemporanee tendono a considerare queste componenti distinguibili sul piano concettuale ma interagenti nell'esperienza sociale. Più in generale, gli studi sull'interazione tra affettività e cognizione mostrano come gli stati emotivi possano influenzare memoria, interpretazione e giudizio e, reciprocamente, come l'elaborazione cognitiva contribuisca a modulare la risposta emotiva (Bower, 1983; Isen, 1984).

La sintesi dei risultati emersi da diverse ricerche evidenzia associazioni tra l'empatia dei genitori, le loro modalità relazionali ed educative e alcuni aspetti dello sviluppo socio-emotivo del bambino. Per quanto riguarda la figura materna livelli più elevati di empatia risultano associato a maggiore coinvolgimento e affettività, minore ostilità e minor ricorso a pratiche punitive o eccessivamente restrittive. Al contrario, una minore empatia materna può associarsi a maggiore ostilità, punizioni, repressione, conflittualità e difficoltà nelle pratiche educative. Queste relazioni sono probabilistiche e non deterministiche e devono essere considerate insieme alle caratteristiche del bambino, del genitore e del contesto familiare.

L'empatia materna non incide soltanto sullo sviluppo dell'empatia nel bambino, ma si associa anche ad aspetti più ampi del suo sviluppo socio-emotivo. In particolare, l'empatia dei genitori e le loro modalità di regolazione emotiva risultano associate alla competenza sociale e ai problemi emotivi e comportamentali dei figli (Meng et al., 2020). Alcuni studi evidenziano inoltre un'associazione tra minore empatia materna e maggiori problemi comportamentali del bambino, in particolare problemi della condotta (Psychogiou et al., 2008). L'empatia dei genitori può influire sullo sviluppo socio-emotivo anche indirettamente, attraverso le modalità con cui essi rispondono alle emozioni negative dei figli (Hu et al., 2020). Nel complesso, livelli più adeguati di empatia genitoriale possono contribuire alla competenza sociale e a un migliore adattamento socio-emotivo del bambino (Meng et al., 2020).

La dimensione affettiva dell'empatia può avere un ruolo nella regolazione dell'aggressività nel bambino. Il comportamento aggressivo comporta infatti il provocare dolore e disagio nell'altro; la percezione di tale sofferenza può generare una risposta emotiva vicaria e contribuire a inibire la condotta aggressiva (Feshbach & Feshbach 1968; 1986). Tale relazione non deve tuttavia essere interpretata come automatica: l'empatia costituisce uno dei diversi fattori che possono modulare l'aggressività e il suo effetto varia in funzione della componente empatica considerata, del tipo di aggressività e delle capacità di autoregolazione.

Un aspetto rilevante di questa inibizione legata all'empatia è che essa vale sia per le condotte aggressive strumentali, sia per quelle legate alla rabbia. Da ciò si deduce che i bambini con un livello di empatia più elevato dovrebbero risultare meno aggressivi rispetto a chi ha un livello più basso di empatia. Una delle ragioni per cui il rapporto tra empatia e comportamento prosociale è diverso dal rapporto tra empatia e aggressività sta nel tipo di mediazione. Nel comportamento prosociale l'empatia "spinge all'azione": il bambino che prova empatia nel vedere un suo compagno stare male, è motivato a fare qualcosa di positivo per lui, come aiutare, cooperare, consolare. Quindi c'è bisogno che il bambino sia capace di riconoscere l'emozione, capire cosa serve e poi mettere in atto un comportamento prosociale. Nel comportamento aggressivo, invece, l'empatia funziona come un freno che blocca l'azione. Se il bambino prova empatia e vede il dolore che potrebbe causare con un'aggressione, quel dolore "lo prova" anche lui e questo lo fa fermare prima di agire. Per questo tipo di mediazione non serve fare nulla di attivo: la capacità di sentire il disagio dell'altro potrebbe contribuire a inibire la spinta aggressiva.

Sicurezza relazionale e attaccamento

Un ruolo importante per lo sviluppo di relazioni interpersonali sufficientemente sicure e prevedibili è svolto dalla qualità delle prime relazioni di accudimento. Si tratta di una dimensione che si struttura nelle prime fasi di vita, all'interno della relazione primaria di accudimento. Le prospettive classiche di Spitz, Erikson (1950) e Winnicott (1960) e, soprattutto, la teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1988) hanno sottolineato come la sensibilità e la responsività della figura di riferimento contribuiscano alla costruzione di aspettative relative alla disponibilità dell'altro e alla possibilità di ricevere protezione. Quando la relazione primaria tra il bambino e la figura di attaccamento è soddisfacente, il bambino interiorizza un modello di mondo benevolo. Questo gli permette di sviluppare la capacità di ricevere cura e, di avere fiducia in questa persona e sviluppare un sentimento di sicurezza. Tale sentimento permette al bambino di non vivere gli eventi che accadono come necessariamente pericolosi così come le persone nuove che incontra e, in caso di reali minacce alla sua integrità, confiderà nelle proprie capacità e nell'esistenza di una "base sicura" dalla quale ricevere supporto. per generalizzazione, la capacità di dare nelle relazioni future. Al contrario, relazioni primarie carenti o incoerenti generano diffidenza e sfiducia. Tale atteggiamento di sfiducia non rimane circoscritto alla figura di accudimento, ma tende a connotare tutte le successive relazioni interpersonali del soggetto (Tani & Bagatti, 2003).

Strettamente connesso alla fiducia è il sentimento di sicurezza che deriva dalla percezione di poter contare su una base sicura rappresentata dalla figura di riferimento. Questa base consente al bambino di non percepire il mondo come intrinsecamente minaccioso. Sapere di poter fare ritorno ad un appoggio in caso di difficoltà permette di confidare nel sentimento di fiducia e sicurezza.

Quando il bambino sviluppa un sufficiente senso di sicurezza relazionale, l'aggressività può essere più facilmente regolata e integrata nelle normali funzioni di autoaffermazione. Diventa la forza che consente al soggetto di affermare sé stesso. In questo scenario l'aggressività può avere una funzione costruttiva. In assenza di tale sicurezza, invece, alcune situazioni interpersonali possono essere interpretate più facilmente come minacciose e favorire risposte difensive o ostili. Dunque, la storia relazionale costituisce uno dei fattori che contribuiscono alla modalità con cui il bambino interpreta le relazioni e regola le proprie risposte aggressive, in interazione con caratteristiche temperamentali, cognitive, emotive e contestuali (Tani & Bagatti, 2003).

Quando il legame primario risulta carente, possono manifestarsi ripercussioni su più livelli lungo tutto il ciclo dello sviluppo.

Secondo la teoria dell'attaccamento, esperienze di accudimento meno sensibili o meno prevedibili possono contribuire a diverse forme di insicurezza. Le evidenze meta-analitiche più recenti mostrano un'associazione negativa tra sicurezza dell'attaccamento e aggressività e un'associazione positiva tra insicurezza e aggressività; inoltre, il *bias* di attribuzione ostile può rappresentare uno dei meccanismi di collegamento tra attaccamento e condotte aggressive (Xu et al., 2024). Nel corso della crescita, la fiducia e la sicurezza personale diventano progressivamente legate alla costruzione dell'immagine di sé e alla valorizzazione delle proprie caratteristiche, dei propri limiti e di quelli altrui (Tani & Bagatti, 2003). La valorizzazione serve sia a far vedere i punti di forza, sia ad aiutare il bambino a riconoscere e accettare i propri limiti e difetti.

La valorizzazione, la sicurezza e la fiducia in sé sono fattori fondamentali per lo sviluppo dell'autostima nel bambino.

Autostima

Per autostima si intende il valore e l'immagine che un individuo ha di sé, cioè la dimensione valutativa globale del sé, quanto si ritiene di valere. Questo aspetto è strettamente collegato alla sicurezza e fiducia in sé stessi, che contribuiscono al processo di valorizzazione attraverso cui il bambino, nel rapporto con gli altri, diventa sempre più capace di riconoscere e apprezzare le qualità positive e degne di considerazione che egli possiede (Santrock et al., 2009; Tani & Bagatti, 2003).

In uno studio condotto su autostima e aggressività nei bambini, Diamantopoulou, Rydell e Henricsson (2008) partono da due teorie diverse sul legame tra autostima e aggressività. La prima ipotesi è quella della bassa autostima: i bambini con bassa autostima sono più aggressivi; la seconda ipotesi è invece quella dell'autostima "contestata": i bambini aggressivi non hanno bassa autostima, anzi si sopravvalutano. Sono aggressivi perché "contestano" questa immagine gonfiata di sé, soprattutto se sono rifiutati dai pari. L'obiettivo dello studio era verificare quale delle due ipotesi fosse più vera, controllando anche genere, problemi di interiorizzazione, e accettazione tra pari. Il campione era costituito da 652 bambini svedesi di 12 anni, di cui 330 maschi. Per quanto riguarda la bassa autostima, è risultato che più bassa è l'autostima, maggiore è l'aggressività. Relativamente all'autostima cointestata è risultato che più il bambino

sovrastima la propria accettazione sociale, più è aggressivo, ma questo valeva solo per i bambini rifiutati. Per i bambini con *status* “medio” la sovrastima non portava ad aggressività. È emerso che la bassa autostima e la sovrastima predicono l’aggressività in modo separato, ma mettendoli insieme, la sovrastima pesa di più. Inoltre, l’effetto sovrastima correlato all’ aggressività è più forte nei maschi. Anche il fatto di essere rifiutati porta ad aggressività soprattutto nei maschi. Per le femmine le differenze erano minori. I ricercatori interpretano che una bassa autostima potrebbe portare a più emozioni negative, che sfociano in aggressività, mentre i bambini con sovrastima sono aggressivi perché avrebbero una scarsa capacità di leggere i segnali sociali. Quindi non si accorgono di essere rifiutati e continuano a pensare di essere accettati. Quando la realtà “contesta” questa idea reagiscono con rabbia e aggressività. I risultati hanno dato confermato entrambe le ipotesi. Alla fine, i ricercatori traggono conclusioni importanti e cioè che non bisogna puntare solo ad aumentare o a ridurre l’autostima dei bambini aggressivi, ma sarebbe invece più utile lavorare sulle loro abilità sociali. Interventi di questo tipo, infatti, hanno mostrato effetti positivi nel tempo: i bambini diventano meno aggressivi e vengono accettati di più dai compagni (Diamantopoulou, Rydell et al., 2008).

2.3 Competenze socio-cognitive e aggressività

Lo sviluppo delle competenze affettive precedentemente descritte si configura come condizione necessaria per l’acquisizione della competenza sociale nel bambino. Accanto a tali processi, contribuiscono in maniera determinante anche ulteriori abilità riconducibili alla sfera socio-cognitiva (Tani & Bagatti, 2003)

In quanto esseri socio-emotivi i bambini mostrano un forte interesse per il loro mondo sociale e sono motivati fin da subito a orientarsi verso gli altri e a conoscerli. I processi biologici, cognitivi e sociali sono un aspetto importante dello sviluppo del bambino e questi processi sono inestricabilmente intrecciati insieme (Lowe et al., 2016).

Riconoscimento delle emozioni

Un’ importante conquista socio-cognitiva del bambino è il *Social Referencing*, cioè la capacità di leggere le emozioni di altre persone (De Quinzio et al, 2016) al fine di decidere come agire in una particolare situazione. (Santrok et al., 2001). In tale prospettiva il prerequisito basilare risulta essere la capacità di decodificare gli indici, sia verbali che non verbali, attraverso cui si manifestano gli stati emotivi dell’altro. Tale capacità di discriminazione emotiva

rappresenta dunque il fondamento su cui si costruiscono le successive abilità di interpretazione e regolazione delle interazioni sociali (Tani & Bagatti, 2003). Questa capacità svolge una funzione motivazionale rilevante, orientando il comportamento del bambino rispetto agli stimoli ambientali.

Dal punto di vista ontogenetico, è solo dalla seconda metà del primo anno di vita che il bambino inizia ad attribuire un significato emotivo alle espressioni facciali. Il processo di etichettatura delle emozioni altrui si fonda su due abilità: la capacità di discriminare accuratamente i diversi indicatori espressivi e quella di integrarli tra loro. Grazie a questa competenza, il bambino impara ben presto a rispondere in modo coerente alle emozioni altrui (Tani & Bagatti, 2003).

Secondo le principali teorizzazioni più recenti, l'esperienza emotiva è un'entità complessa, multicomponentiale, che interessa vari piani della persona, tra loro integrati (Zammuner & Cigala, 2001).

Negli ultimi anni la ricerca si è spostata dallo studio delle emozioni vissute allo studio della loro concettualizzazione. I bambini sviluppano delle "teorie ingenuie" sulle emozioni (Zammuner, 1995a) che includano prototipi e copioni: informazioni sugli antecedenti, risposte fisiologiche, espressive, comportamentali, cognitive e strategie di regolazione. Queste conoscenze permettono al bambino di gestire il proprio comportamento emotivo e di prevedere quello altrui, influenzandone così la competenza sociale (Zammuner, 1995b; 2000).

La capacità di riconoscere emozioni varia in base all'età, al genere e alla cultura. Una maggiore conoscenza emotiva è correlata positivamente con competenze sociali come: comunicazione (Manstead & Edwards, 1992), gestione dei conflitti con madre e fratelli (Slomokowsky & Dunn, 1992), gioco con i pari (Youngblade & Dunn, 1995), comportamento in classe (Denham & Auwerback, 1995). Essa dipende da fattori cognitivi: Harris (1989) parla di "teoria della mente" secondi cui dai 3 anni, e in modo più stabile dai 6 anni, il bambino usa credenze e desideri per spiegare le emozioni ed è in grado di considerare prospettive diverse (Meerun, Terwogt & Olthof, 1989). Oltre ai fattori cognitivi, i fattori sociali giocano un ruolo determinante. Saarni e Harris (1989) sottolineano il ruolo della socializzazione diretta, indiretta, e delle aspettative comunicate. Variabili come il linguaggio emotivo dei genitori, le pratiche di socializzazione e l'espressività familiare favoriscono le conoscenze emotive. Al contrario, ignorare o distogliere l'attenzione dalle emozioni del bambino le ostacola (Zammuner et al. 2001).

Col procedere dell'età la capacità di riconoscere le emozioni risulta meno legata a un'etichettatura superficiale e richiede una consapevolezza maggiore. Il bambino impara che esistono delle regole sociali che stabiliscono quando e come è opportuno mostrare o nascondere determinate emozioni e che queste regole variano in base al contesto e alla cultura (Dunn 1988). Molte ricerche hanno evidenziato che i bambini con comportamenti aggressivi presentano una significativa difficoltà nel riconoscere le emozioni degli altri. In particolare, mostrano una scarsa competenza nel decodificare i segnali sociali ambigui. (Dodge & Feldman, 1990; McKeough, Yates & Marini, 1994) e sono incompetenti nell'interpretare le reazioni altrui. Tutto ciò li porta a rispondere in maniera aggressiva perché tendono a considerare l'aggressività come una strategia efficace da mettere in atto. Inoltre, non riescono a valutare in anticipo l'effetto delle loro azioni sugli altri (Randall, 1997).

Role taking

Un altro requisito cognitivo importante per la competenza sociale è la capacità del *role taking*. (Selman, 1980) Essa non coincide con l'empatia affettiva, ma riguarda prevalentemente la capacità cognitiva di rappresentarsi il punto di vista dell'altro, distinguendolo dal proprio (Higgins 1981). Lo sviluppo di questa capacità si realizza per tappe e Higgins individua tre dimensioni fondamentali lungo le quali i bambini diventano progressivamente più competenti:

- 1) Dal concreto all'inferenziale: indipendenza dallo stimolo, cioè andare oltre a ciò che si vede. Il bambino piccolo descrive: "è alto, ha i capelli biondi". Il bambino più grande inferisce: "è arrabbiato, è egoista, ha paura". Il salto è passare da caratteristiche osservabili a caratteristiche interne e psicologiche.
- 2) Dall'elemento singolo alla rete: interrelazione di fattori multipli, cioè considerare più elementi. Il bambino a 3-4 anni considera un fattore: "ha picchiato = è cattivo"; a 6-7 anni considera due fattori: "ha picchiato, ma era per difendersi = non è cattivo"; a 10-11 anni considera più di tre fattori e le relazioni tra loro: "ha picchiato, era per difendersi, ma lo fa sempre, quindi ha problemi di rabbia". Con l'aumentare dell'età aumenta il numero di schemi che il bambino può tenere attivi contemporaneamente.
- 3) Controllo e inibizione del sé. Il bambino deve bloccare le sue conoscenze, le sue emozioni, desideri, per non contaminare il giudizio. Se manca anche solo una di queste tre dimensioni, secondo Higgins, non c'è vero *role taking*. Il *role taking* non è innato ma evolve gradualmente durante lo sviluppo. Nel corso

dello sviluppo le inferenze sociali tendono a diventare meno dipendenti dalle caratteristiche immediatamente osservabili e maggiormente basate su stati mentali, intenzioni e informazioni contestuali. Secondo Selman (1980), il bambino passa progressivamente da una prospettiva più egocentrica a forme più mature di coordinamento tra punti di vista diversi. La capacità di assumere la prospettiva dell'altro può contribuire alla gestione dei conflitti poiché rende possibile considerare spiegazioni alternative del comportamento altrui e riduce la probabilità di risposte esclusivamente impulsive o ostili (Tani & Bagatti, 2003).

Comunicazione referenziale

Un'altra capacità cognitiva che sta alla base della competenza sociale è la comunicazione referenziale. Essa può assumere rilevanza nella regolazione delle interazioni conflittuali, poiché una comunicazione capace di tenere conto delle conoscenze e del punto di vista dell'interlocutore può ridurre incomprensioni e interpretazioni erranee. Per riuscire a comunicare in modo referenziale, il bambino deve decentrarsi dal suo punto di vista, valutare quali informazioni possiede l'altro e costruire un messaggio adeguato al suo interlocutore. Questa capacità è collegata al *role taking* e alla competenza sociale e può contribuire indirettamente alla riduzione di situazioni di incomprensione suscettibili di generare conflitto (Tani & Bagatti, 2003). Si tratta di saper distinguere l'emozione reale dell'altro dall'emozione espressa; di saper collegare gli indizi della situazione all'esperienza soggettiva dell'altro; di accettare la diversità di interpretazione, cioè il bambino deve rendersi conto che due persone nello stesso evento possono vedere cose diverse e reagire in modo diverso; di personalizzare, cioè tenere conto di chi è l'altro, della sua storia, del suo carattere, di come reagisce di solito, di cosa si aspetta da quella situazione. In pratica, il bambino deve fare delle "inferenze personalizzate" che tengano conto del contesto, della situazione e delle caratteristiche individuali dell'altro. Tutto questo richiede un processo di decentramento, cioè il bambino deve uscire dal suo punto di vista egocentrico. Il passaggio centrale è valutare correttamente cosa sa l'altro e cosa non sa. Il bambino deve rendersi conto che le informazioni in possesso dell'altro possono essere molto diverse dalle sue. E se le informazioni sono diverse, anche le conclusioni e le emozioni che ne derivano saranno diverse. La comunicazione referenziale ha un peso diretto sullo sviluppo della competenza sociale: in particolare, è positivamente associata all'empatia poiché chi riesce a comunicare in modo referenziale riesce anche a mettersi nei panni dell'altro; è il punto in cui il *role taking* diventa azione concreta, prima il bambino capisce il punto di vista dell'altro, poi lo usa per costruire un messaggio che lui possa davvero ricevere,

ossia arrivando a comprendere che persone diverse possono “vedere” e reagire in modo differente ad uno stesso evento, riuscendo così a compiere “inferenze personalizzate” che tengano conto della possibilità che le informazioni acquisite possano essere molto differenti da quelle possedute (Tani & Bagatti, 2003). Proprio perché riduce i fraintendimenti, funziona anche da freno all’aggressività. Se il bambino riesce a spiegarsi tenendo conto del punto di vista dell’altro, è meno probabile che nascano incomprensioni e conflitti.

2.4 Processi di autoregolazione e aggressività

Controllo dell’impulsività

Un ulteriore processo centrale nella regolazione del comportamento aggressivo è il controllo dell’impulsività. L’analisi dei correlati del comportamento aggressivo non può prescindere dal controllo inibitorio e dalla capacità di modulare l’attivazione emotiva. Irritabilità, cioè tendenza a reagire con nervosismo anche a stimoli piccoli, instabilità emotiva, cioè sbalzi d’umore, difficoltà a mantenere un tono emotivo stabile, e impulsività, ossia agire subito, senza fermarsi a pensare alle conseguenze, possono aumentare la probabilità di risposte aggressive quando il bambino è sottoposto a frustrazione o provocazione. La relazione non è tuttavia lineare: l’esito dipende anche dall’interpretazione dell’evento, dalle strategie disponibili e dalle caratteristiche del contesto.

Frustrazione → attivazione emotiva → processi di interpretazione e regolazione → possibile risposta comportamentale. Questo schema evidenzia che la frustrazione non conduce necessariamente all’aggressività: la risposta dipende dall’interazione tra intensità dell’attivazione emotiva, controllo inibitorio, interpretazione dell’evento, repertorio di strategie e caratteristiche del contesto. Nell’infanzia tali capacità sono ancora in sviluppo; il compito dell’adulto è quindi aiutare il bambino a riconoscere e nominare la rabbia, comprenderne le cause e apprendere modalità di espressione e regolazione alternative alla violenza.

Quando un bambino impara a gestire l’impulsività, ottiene tre risultati: autocontrollo, relazione con gli altri in modo competente e affermazione del proprio punto di vista anche in gruppo. Uno studio di Caprara (1993) mostra che i bambini aggressivi hanno un profilo di tratti e di disposizioni di risposte che si discosta da quello di altri bambini solo in modi marginali. Nel tempo, deviazioni marginali originariamente piccole possono essere amplificate e diventare diverse dal modello tipico dei coetanei. Caprara e collaboratori (2000) hanno condotto una serie di esperimenti e osservazioni che coinvolgono bambini della scuola primaria con l’obiettivo di

scoprire e comprendere i fattori che comportano il rischio di produrre e consolidare interazioni disadattive. L'oggetto della ricerca era misurare la disposizione aggressiva, l'instabilità emotiva, la disposizione pro-sociale. Quest'ultima caratteristica è stata presa in esame da alcuni autori (Eron & Huesmann, 1984; Parke & Slaby, 1983) al fine di esaminare se le disposizioni pro-sociali fungano da contrappeso alla disposizione aggressiva. Una ricerca precedente aveva dimostrato che era utile distinguere tra manifestazione di aggressione in cui era evidente un ampio e spesso sofisticato coinvolgimento di processi di regolazione cognitiva, come nel caso dell'offesa premeditata, e manifestazione di aggressioni in cui il funzionamento cognitivo era compromesso in concomitanza con l'alterazione delle funzioni eccitatorie. Studi effettuati per correlare la mancanza di controllo emotivo con la disposizione aggressiva, hanno rilevato una positività: entrambe le dimensioni sono state reputate predittive per quanto riguarda esiti devianti successivi (Af Klinteberg et al., 1990). La letteratura, da parte sua, ha portato a prestare particolare attenzione ai legami tra stabilità emotiva e disposizione aggressiva, sia per le frequenti correlazioni positive riscontrate tra mancanza di controllo emotivo e aggressione, sia per il grande valore predittivo attribuito a entrambe le dimensioni per quanto riguarda esiti devianti successivi (Magnusson et al., 1983; Af Klinteberg et al., 1990).

Multifattorialità e scostamenti marginali

Una serie di analisi fattoriali ha permesso di identificare i tre costrutti - instabilità emotiva, disposizione aggressiva e disposizione pro-sociale - e di sviluppare tre scale per misurarli, sotto forma di questionari di autovalutazione. Diverse repliche hanno confermato la validità e l'affidabilità dei tre strumenti di autovalutazione, anche per bambini di 7 anni. Altri studi hanno confermato le elevate correlazioni positive tra instabilità emotiva e disposizione aggressiva, elevate correlazioni negative tra disposizione aggressiva e disposizione pro-sociale, e un forte livello di accordo tra autovalutazione, valutazione degli insegnanti, valutazione dei genitori, e valutazione dei pari (Caprara & Laeng, 1988; Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1992). È sembrato quindi plausibile identificare i bambini sui quali le varie valutazioni concordavano nel rilevare una forte disposizione aggressiva, una forte instabilità emotiva, e un basso livello pro-sociale, come "bambini a rischio". Questa è stata la base per una nuova fase di ricerca in cui i cosiddetti "bambini a rischio" sono stati messi a confronto con i cosiddetti "bambini normalmente adattati" in una varietà di esperimenti progettati per indagare il possesso e il grado di sviluppo di particolari abilità cognitive e sociali in senso lato associate alla nozione di "intelligenza sociale" (Cantor & Kihlstorm, 1986) (cioè la conoscenza delle regole sociali e la

regolazione del comportamento per raggiungere gli obiettivi mantenendo buone relazioni), che sembravano essenziali per raggiungere e mantenere interazioni adeguate. A questo scopo sono state esaminate: la capacità di riconoscere le emozioni dall'espressione facciale, seguendo il paradigma di Ekman e Friesen (1971); la capacità di dedurre affetti specifici da eventi specifici seguendo il paradigma di Weiner (1985) riguardo al ruolo dei processi attributivi nella regolazione delle emozioni e della motivazione; le forme preferite di influenza sociale e quelle ritenute più efficaci, seguendo il paradigma di French e Raven (1959).

È risultato che: 1) Bambini a rischio: non hanno un grande problema, ma tante deviazioni marginali. Piccole differenze in aggressività, instabilità emotiva, poca pro-socialità; 2) Come diventano grandi i problemi: le piccole deviazioni si amplificano nel tempo per tre motivi, ossia gli altri reagiscono male, effetto a catena; nessuno capisce la vera causa, di conseguenza si rompono le relazioni; meccanismi di contrasto e ritiro da parte degli altri amplificano la devianza. I piccoli scostamenti marginali dalla norma che considerati singolarmente non sono significativi, manifestano la loro sostanzialità quando si accumulano con altri *micro-deficit* (Caprara 1993). In sintesi, Caprara sostiene che un singolo *micro-deficit*, inteso come imperfezione, incertezza o storpiatura nell'interazione, è di per sé insignificante. Tuttavia, la somma di più micro-deviazioni in specifiche abilità socio-interattive può determinare l'emergere di *pattern* comportamenti chiaramente disadattivi. Da ciò discendono rilevanti implicazioni per la prevenzione e la rieducazione. Proprio la loro apparente irrilevanza rende i *micro-deficit* fattori di rischio insidiosi, in quanto spesso sfuggono all'attenzione dell'adulto non specificatamente formato al riconoscimento anche dei minimi sintomi del disagio infantile, venendo conseguentemente sottostimati e trascurati nell'intervento educativo (Tani & Bagatti, 2003).

Disregolazione emotiva

Tra i processi di autoregolazione maggiormente associati all'aggressività assume particolare rilievo la regolazione emotiva, attraverso cui il bambino modula intensità, durata ed espressione delle proprie risposte emotive in funzione delle richieste della situazione. Quando questa capacità è carente, si parla di disregolazione emotiva. Gli studi longitudinali suggeriscono che difficoltà di regolazione possono rappresentare un fattore di rischio per successive condotte aggressive, pur all'interno di relazioni evolutive complesse e potenzialmente bidirezionali (Röll et al., 2012). Una recente revisione sistematica con meta-

analisi di 171 studi e 252.605 partecipanti ha confermato che le difficoltà di regolazione emotiva e l'uso di strategie maladattive sono associati a maggiori livelli di aggressività, con un legame particolarmente evidente per l'aggressività reattiva (Smith et al., 2026).

Uno studio di Röhl, Koglin e Petermann del 2012 nasce con l'obiettivo di fare chiarezza su uno dei nodi centrali nello studio della psicopatologia infantile. Gli autori raccolgono i risultati degli studi longitudinali pubblicati tra il 2006 e il 2011 per capire se la disregolazione emotiva sia una causa o piuttosto una conseguenza dei problemi esternalizzanti. Dagli studi emerge un dato molto coerente: i bambini con scarse abilità di regolazione emotiva hanno più probabilità di sviluppare un comportamento aggressivo negli anni successivi. Questa relazione resta stabile fino all'adolescenza. Uno studio di Herts, McLaughlin e colleghi (2012) mostra come sia proprio la disregolazione a predire l'aggressività 7 mesi dopo, e non il contrario. Per questo gli autori concludono che la disregolazione emotiva viene considerata un vero e proprio fattore di rischio. Tuttavia, questa relazione non è diretta perché ad influenzarla ci sono sia il genere che il contesto sociale. Rispetto al genere, gli studi mostrano che l'associazione è più marcata nelle bambine. Una bambina con bassa regolazione a due anni ha molte più probabilità di sviluppare un'aggressività stabile e clinica rispetto a un bambino. Probabilmente perché nelle femmine le competenze emotive maturano prima e quindi pesano di più sull'adattamento. Sul piano sociale, il ruolo più importante ce l'hanno i pari. I bambini che non sanno regolare le emozioni tendono ad essere rifiutati dal gruppo, e questo rifiuto, a sua volta, li porta a sviluppare più aggressività e comportamenti antisociali in adolescenza. Al contrario, avere buone abilità pro-sociali sembra proteggere, soprattutto le ragazze, dal rischio di aggressività relazionale. Anche la famiglia e il quartiere contano. Stili genitoriali troppo controllanti o duri rendono più difficile lo sviluppo della regolazione, mentre relazioni positive con i fratelli, la favoriscono. Allo stesso modo, crescere in contesti violenti aumenta la disregolazione e, a cascata, l'aggressività. In conclusione, gli autori sottolineano che, nonostante i limiti dovuti al numero ancora ridotto di studi e al fatto che la maggior parte dei campioni non sia clinica, i dati dicono che la disregolazione emotiva è uno dei principali fattori di rischio per l'aggressività infantile. Dal punto di vista preventivo, questo significa che lavorare precocemente sulle competenze emotive dei bambini e sulla qualità delle loro relazioni, può fare una grande differenza per bloccare traiettorie a rischio (Röhl, Koglin & Peterman, 2012).

2.5 Risorse sociali e strategie alternative all'aggressività

Disposizioni prosociali

La letteratura ha anche suggerito di esaminare le disposizioni prosociali come contrappeso alla disposizione aggressiva (Eron & Huessman, 1984; Parke & Slaby, 1983).

Storicamente, lo studio del comportamento pro-sociale, si è concentrato sui comportamenti osservabili, mentre gli approcci successivi hanno approfondito anche emozioni, motivazioni e processi cognitivi che lo sostengono. La prosocialità indica la tendenza a mettere in atto comportamenti diretti a beneficiare l'altro, come aiutare, consolare, condividere, cooperare. Essa è associata a una migliore qualità delle relazioni con i pari e può favorire l'adattamento sociale e scolastico; non va tuttavia interpretata come semplice opposto dell'aggressività, poiché le due disposizioni possono coesistere in misura diversa a seconda dei contesti (Caprara & Bonino, 2006).

Cooperazione

All'interno del repertorio delle competenze sociali infantili, la cooperazione è la capacità di strutturare relazioni orientate al conseguimento di obiettivi condivisi, mediante il contributo attivo di ciascun membro del gruppo. Tale abilità assume un valore centrale nello sviluppo, in quanto consente di organizzare l'interazione con l'altro secondo modalità pro-sociali, alternative a quelle conflittuali e aggressive. In letteratura, la cooperazione è stata ampiamente utilizzata come indicatore di competenza sociale e, per opposizione, come variabile predittiva di una bassa tendenza a manifestare condotte aggressive (Huesmann & Eron, 1985; Caprara & Laeng, 1988; Richard et al. 2002). L'abilità cooperativa rappresenta, dunque, un fattore che media la qualità della relazione tra pari. L'analisi osservativa del comportamento infantile evidenzia, però, che la cooperazione non è un costrutto unitario. Già nelle prime fasi del gioco si registra la compresenza di condotte eterogenee: da un lato comportamenti aggressivi e di affermazione di sé, dall'altro comportamenti di condivisione e sostegno reciproco. Tutto questo ha condotto a riconoscere la multidimensionalità della cooperazione in cui è possibile distinguere la cooperazione relazionale e la cooperazione strumentale.

La prima è l'insieme di comportamenti finalizzati a mantenere e a rafforzare il legame affettivo con l'altro. Qui l'obiettivo non è il compito, ma la qualità della relazione stessa. La seconda, invece, è l'insieme di comportamenti orientati al raggiungimento di un obiettivo

comune e condiviso. In questo caso la cooperazione è funzionale al compito e indipendente dalla natura del legame affettivo tra i soggetti coinvolti. Nelle relazioni caratterizzate da elevata significatività affettiva si osserva spesso la coesistenza di spinte opposte: da un lato la tendenza all' affermazione di sé attraverso l'aggressività, dall' altro, comportamenti volti a preservare e consolidare il legame (Tani, 1991). Da tale dato deriva una conclusione teorica rilevante: la competenza cooperativa si fonda sulla capacità di mediazione tra interesse personale e interesse altrui. Cooperare efficacemente implica dunque, l'integrazione di due dimensioni comportamentali: una dimensione pro-sociale, orientata al supporto e all'aiuto dell'altro e una dimensione assertiva, orientata all'espressione delle proprie esigenze e capacità. (Tani & Bagatti, 2003).

Problem solving

Nella relazione sociale, la capacità di risolvere i conflitti è decisiva. Il conflitto è una situazione interattiva in cui due o più soggetti hanno obiettivi, desideri e opinioni opposte e ognuno cerca di far prevalere la propria posizione sull'altra. Esso viene definito come uno scambio sociale caratterizzato da reciproca opposizione tra due parti (Shantz, 1987). Tale situazione può avere origine dalla condivisione di risorse limitate, dalla necessità di trovare una soluzione comune a un problema o dal confronto tra punti di vista diversi. In questo clima conflittuale, i bambini possono usare strategie eterogenee che vanno da modalità adattive, come richiedere l'intervento dell'adulto o discutere sulla situazione, a modalità disadattive, come aggredire fisicamente o verbalmente.

Da una prospettiva evolutiva, la risposta aggressiva è la più immediata per affrontare un conflitto, ma con il progredire dello sviluppo il bambino elabora gradualmente strategie più mature e complesse per gestire i problemi sociali. L' acquisizione di tali strategie è strettamente legata allo sviluppo della capacità di simbolizzazione, cioè la possibilità di usare simboli come il linguaggio, le immagini mentali, il pensiero. Essa costituisce un passaggio evolutivo fondamentale nella regolazione dell'aggressività perché consente al bambino di distaccarsi dall'immediatezza dell'evento e di operare sul piano della rappresentazione mentale e linguistica.

Nell'infanzia, risolvere i conflitti, risulta un compito molto impegnativo, secondo Doise e Mugny (1984), il conflitto obbliga il bambino a confrontarsi con un punto di vista diverso dal proprio. Per risolvere il conflitto, il bambino deve abbandonare il proprio punto di vista

egocentrico e considerare anche quello dell'altro, cioè deve decentrarsi per comprendere anche le esigenze degli altri individui coinvolti. Deve riuscire a integrare i punti di vista diversi per giungere ad una soluzione condivisa mediante una complessa ristrutturazione cognitiva. Dunque, dal disequilibrio di partenza, il conflitto si dirige verso un equilibrio grazie ad una capacità cognitiva più complessa. Alcuni autori chiamano questa situazione "Conflitto socio-cognitivo" (Doise & Mugny, 1984; Doise, 1990).

Le strategie che il bambino usa per risolvere i conflitti influenzano la relazione con i suoi pari. Se la strategia è pro-sociale come la cooperazione o la negoziazione, i bambini tendono a essere più accettati dal gruppo e scelti come compagni di gioco, mentre, se la strategia messa in atto è di tipo ostile, aggressiva fisicamente o verbalmente, la relazione è danneggiata perché i bambini vengono rifiutati dal gruppo dei pari (Rose & Asher, 1999).

Capacità di competere

Un altro aspetto importante della competenza sociale è la capacità di competere. Nella letteratura psico-educativa, la competizione è stata spesso vista come dannosa ed è stata talvolta contrapposta alla cooperazione, ma le ricerche mostrano che competere non implica necessariamente ostilità o aggressività. La competizione può essere orientata al compito e al miglioramento delle proprie prestazioni oppure al confronto diretto con l'avversario; il suo significato dipende dal contesto, dalle regole e dalla qualità della relazione tra i partecipanti.

Van Avermaet (1996) sottolinea che la distinzione tra cooperazione e competizione non riguarda solo il contesto sociale, ma anche il modo in cui le persone vivono psicologicamente la situazione. Il modo in cui alcuni individui rappresentano il confronto può rendere come competitive anche situazioni che non lo sono in realtà. Per gareggiare bisogna gestire due esigenze opposte. Da una parte bisogna competere contro l'altro per vincere, dall'altra bisogna collaborare con l'altro, rispettando le regole del gioco; solo in questo modo, può essere mantenuta la relazione per tutta la durata della gara. La competizione rappresenta una situazione particolarmente complessa da gestire perché impegna il soggetto su più livelli contemporaneamente. A livello comportamentale è richiesta un'azione rivolta a superare l'avversario, a livello cognitivo è necessario confrontare le proprie capacità con quelle dell'altro e gestire le aspettative sul risultato, tutelando la propria immagine e l'autostima. Sul piano relazionale ed emotivo, invece, è fondamentale saper regolare la frustrazione e le tendenze aggressive, mantenendo con l'altro un rapporto basato sul rispetto delle regole comuni. Proprio

per questa articolazione interna, le modalità con cui le persone affrontano la competizione possono variare molto. La ricerca si è quindi interrogata sui fattori che rendono alcuni soggetti più competenti di altri in questo ambito. Tra le variabili analizzate ci sono le differenze di genere, la posizione all'interno del gruppo dei pari (Fonzi, Tani, Tassi, 1988) e alcuni tratti di personalità e di temperamento (Tani, 1991)

Tassi e Schneider (1997) all'interno del costrutto della competizione hanno distinto due principali tipologie: una competizione centrata sul compito, il cui obiettivo è riuscire a “fare bene” e una competizione centrata sull'altro, il cui obiettivo è il confronto diretto con l'avversario e dimostrare di essere “migliore dell'altro”. Questa distinzione ha permesso di chiarire meglio il legame tra competizione e altri comportamenti. Gli studi indicano che competere non porta automaticamente ad aggressività e che esistono forme di competizione compatibili con comportamenti sociali positivi. In particolare, chi adotta una competizione orientata al compito tende a ricevere maggiore accettazione sociale e a manifestare buone competenze relazionali. Al contrario, chi adotta una competizione orientata a prevalere sull'altro mostra più frequentemente comportamenti aggressivi e va incontro al rifiuto dei pari. In sintesi, quando la competizione è vissuta come scontro diretto a “far fuori” l'altro, tende a sfociare in aggressività e a determinare il rifiuto sociale (Tassi, Schneider, Richard, 2001).

Dalle interviste condotte da Fülöp e collaboratori (2011) in diversi paesi europei emerge che i bambini vivono la competizione soprattutto in funzione all'esito: vincere è eccitante e motivante perché permette di mettersi alla prova. Al tempo stesso, rifiutano la competizione quando percepiscono ingiustizia, imbroglio o eccessiva pressione. Tradizionalmente si ritiene che la competizione tra amici danneggi l'intimità della relazione (Sullivan, 1953). Eppure, i bambini percepiti come competitivi possono avere anche molti amici (Schneider et al., 2011).

La spiegazione è che con gli amici si compete in modo diverso: c'è maggiore rispetto delle regole e più affetto positivo rispetto a quando si compete con sconosciuti. Questo conferma che il significato della competizione dipende dal contesto relazionale (Steinkamp, 1990, Fonzi et al, 1997).

Per quanto riguarda le differenze di genere, alcuni studi hanno rilevato modalità differenti di espressione della competizione e del confronto sociale tra maschi e femmine. Tali differenze non possono però essere ricondotte a un'unica causa biologica o ormonale. Fattori biologici, processi di socializzazione, aspettative di genere, tipo di attività e caratteristiche del contesto

interagiscono nel modulare le modalità con cui bambini e bambine esprimono competizione, assertività e confronto sociale. (Underwood et al., 2004)

2.6 Conclusioni

Dalla trattazione presentata emerge come l'aggressività infantile non possa essere ricondotta a un'unica dimensione. Le evidenze discusse sottolineano il ruolo delle competenze emotive, delle abilità socio-cognitive, dei processi di autoregolazione e delle relazioni significative nello sviluppo e nella regolazione dei comportamenti aggressivi. Queste dimensioni non operano indipendentemente, ma interagiscono nel determinare il modo in cui il bambino percepisce una situazione sociale, interpreta il comportamento altrui, regola l'attivazione emotiva e seleziona una possibile risposta. In questa prospettiva, il modello di elaborazione dell'informazione sociale offre un quadro utile per integrare processi cognitivi ed emotivi: l'attribuzione di intenzioni, la regolazione della rabbia, l'empatia, il controllo dell'impulsività e la disponibilità di strategie prosociali concorrono, con pesi differenti, a rendere più o meno probabile una risposta aggressiva. Le evidenze recenti confermano sia il legame tra *bias* di attribuzione ostile e aggressività sia il ruolo delle difficoltà di regolazione emotiva, mostrando inoltre che interventi mirati ai processi di *Social Information Processing* possono produrre miglioramenti nei comportamenti problematici (Peng et al., 2024; Smith et al., 2026; Xu et al., 2024).

È pertanto opportuno evitare interpretazioni deterministiche e considerare l'aggressività come l'esito probabilistico di molteplici fattori di rischio e protezione che si influenzano reciprocamente nel corso dello sviluppo.

CAPITOLO 3

Interventi per la prevenzione e la riduzione dei comportamenti aggressivi nell'infanzia: applicazioni dei modelli SIP e SEL

L'analisi teorica evidenzia come i comportamenti aggressivi nell'infanzia possano essere sostenuti da specifici processi di elaborazione dell'informazione sociale. Il modello del *Social Information Processing* (SIP) di Dodge offre un quadro utile per comprendere tali meccanismi, evidenziando in particolare come, nei bambini con condotte aggressive, possano risultare distorte la codifica e l'interpretazione dei segnali sociali, la definizione degli obiettivi e la loro valutazione delle possibili risposte. Il modello del *Social Information Processing* (SIP) di Dodge offre un quadro utile per comprendere tali meccanismi: nei bambini con condotte aggressive possono risultare distorte la codifica e l'interpretazione dei segnali sociali, la definizione degli obiettivi e la valutazione delle possibili risposte.

Il presente capitolo analizza le principali ricadute applicative del modello SIP e, successivamente, il contributo dei programmi di *Social Emotional Learning* (SEL), interventi scolastici universali finalizzati allo sviluppo delle competenze socio-emotive. Questo approccio, nato con l'intento di promuovere lo sviluppo di competenze socio-emotive, rappresenta oggi una delle strategie più diffuse per la prevenzione dei problemi comportamentali a scuola. L'attenzione sarà posta sui programmi SEL che hanno dimostrato efficacia specifica nella riduzione dell'aggressività infantile attraverso l'insegnamento diretto di abilità socio-emotive. L'obiettivo non è individuare un unico intervento "più efficace" in assoluto, ma chiarire quali approcci dispongano di evidenze empiriche, per quali destinatari e a quali condizioni di implementazione. L'obiettivo è dunque chiarire quali approcci dispongano di evidenze empiriche a supporto degli interventi per la prevenzione e riduzione dei comportamenti aggressivi, specificandone l'efficacia in relazione ai destinatari e alle condizioni di implementazione e non quello di individuare un unico intervento "più efficace" in assoluto.

3.1 Risvolti applicativi della teoria di Dodge

Secondo il modello SIP, bambini e adolescenti non reagiscono direttamente agli eventi sociali, ma alla rappresentazione che ne costruiscono. Crick e Dodge (1994) hanno riformulato il modello come un processo circolare e dinamico: le operazioni di elaborazione si influenzano reciprocamente e sono guidate da strutture di conoscenza già presenti in memoria, quali schemi relazionali, regole, ricordi e credenze normative. Le difficoltà in uno o più passaggi aumentano la probabilità di risposte aggressive, senza tuttavia determinarle in modo inevitabile. Santone et al. (2020) hanno illustrato come questa cornice possa orientare la valutazione e il *counseling* scolastico. Il comportamento aggressivo nei bambini e negli adolescenti è un problema significativo per i consulenti scolastici. L'aggressività infantile merita attenzione perché può interferire con l'apprendimento e con le relazioni tra pari, ed è associata a esiti sfavorevoli nel tempo (Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1989); tali esiti dipendono comunque dall'interazione tra vulnerabilità individuali e fattori familiari, scolastici e sociali. Crick e Dodge hanno proposto che i bambini elaborano le informazioni sociali attraverso un processo di sei fasi sequenziali che sono le seguenti:

- 1) *Codifica* di segnali: il bambino seleziona e registra gli indizi interni ed esterni rilevanti. I bambini aggressivi possono prestare un'attenzione selettiva agli indizi ostili e trascurare informazioni contestuali o benevole.
- 2) *Interpretazione* dei segnali: il bambino attribuisce significato agli indizi e inferisce le intenzioni altrui. In situazioni ambigue può comparire un *bias* di attribuzione ostile, cioè la tendenza a interpretare come intenzionalmente ostile una condotta dall'intento incerto.
- 3) *Chiarificazione o selezione degli obiettivi*: il bambino definisce ciò che vuole ottenere nella situazione. Le condotte aggressive possono essere associate a obiettivi di dominio, o alla vendetta o controllo, a scapito di obiettivi relazionali e cooperativi.
- 4) *Accesso o costruzione delle risposte*: il bambino recupera dalla memoria o genera possibili strategie. Un repertorio ristretto e facilmente accessibile di risposte aggressive riduce la probabilità di produrre alternative prosociali.
- 5) *Decisione* sulla risposta: le alternative vengono valutate considerando aspettative di esito, autoefficacia, appropriatezza morale e conseguenze previste. Soprattutto nell'aggressività proattiva, la risposta aggressiva può essere giudicata efficace, legittima e capace di produrre vantaggi.

6) *Messa in atto della risposta*: il bambino traduce la decisione in comportamento. In questa fase risultano centrali le abilità esecutive, comunicative e di autoregolazione necessarie per realizzare una risposta non aggressiva.

La distinzione tra aggressività reattiva e aggressività proattiva è clinicamente utile, pur non descrivendo categorie reciprocamente esclusive: molti bambini, infatti, presentano entrambe le funzioni in misura diversa (Dodge & Coie, 1987).

L'aggressività reattiva è una risposta impulsiva, rabbiosa e difensiva a una minaccia percepita. Nel SIP, è collegata soprattutto a difficoltà nelle prime fasi, tra cui attenzione selettiva agli indizi minacciosi e attribuzione ostile in situazioni ambigue, in interazione con elevata attivazione emotiva e scarso controllo inibitorio. Ad esempio, un bambino urta un suo compagno e quest'ultimo ritiene che l'abbia fatto apposta e reagisce con aggressività. L'aggressività proattiva è invece maggiormente pianificata e strumentale: viene usata per ottenere beni, *status*, controllo o altri vantaggi. È più spesso associata a obiettivi strumentali, disponibilità di strategie aggressive e aspettative positive circa i loro esiti. Per esempio, un bambino è aggressivo con un compagno per ottenere la sua merenda, sa che funziona. Questa corrispondenza non è rigida: la valutazione deve considerare funzione del comportamento, contesto, emozioni e *pattern* individuale, evitando di dedurre automaticamente il sottotipo da un singolo episodio.

3.2 Implicazioni per l'intervento scolastico

Il modello SIP fornisce allo psicologo scolastico una mappa funzionale per formulare ipotesi sui processi che precedono e mantengono il comportamento aggressivo, ma non dovrebbe comunque sostituire una valutazione multimodale, capace di integrare colloqui, osservazioni, informazioni di insegnanti e genitori e, quando appropriato, strumenti standardizzati.

La ricostruzione di un episodio può esplorare, con un linguaggio adeguato all'età, ciascun passaggio del processo:

Fasi 1 e 2 – codifica e interpretazione

Si possono utilizzare vignette con situazioni ambigue e domande quali: “Cosa è successo qui? Quali indizi hai notato? Perché pensi che l'altro lo abbia fatto?”. Un possibile indicatore di rischio è l'attribuzione sistematica di intenzioni ostili in assenza di prove sufficienti.

Fase 3 – definizione degli obiettivi

Domande del tipo “Cosa volevi ottenere in quel momento?” aiutano a distinguere obiettivi di vendetta, dominio o evitamento.

Fasi 4 e 5 – generazione e decisione di risposta

Si valuta la capacità di produrre alternative, prevederne le conseguenze e stimarne efficacia e appropriatezza: “Quali altre cose avresti potuto fare? Che cosa sarebbe probabilmente successo dopo?”.

Fase 6 – esecuzione della risposta

Occorre verificare se lo studente possieda e sappia utilizzare, anche in condizioni di attivazione emotiva, abilità quali fermarsi, chiedere aiuto, comunicare in modo assertivo e negoziare.

3.2.1 Interventi

L’ intervento dovrebbe essere coerente con i processi maggiormente problematici, senza trascurare la regolazione emotiva e il contesto relazionale, diretto alla fase specifica in cui lo studente presenta il *deficit*.

Nelle fasi 1 e 2: attenzione agli indizi e ristrutturazione delle attribuzioni.

Obiettivo: ampliare gli indizi considerati e formulare interpretazioni alternative plausibili.

Tecniche: analisi guidata di episodi e vignette, role-play e verifica delle prove a favore o contro l’intenzionalità ostile.

Nella fase 3: riorientamento degli obiettivi.

Obiettivo: sostituire, quando possibile, obiettivi di dominio o vendetta con obiettivi di sicurezza, cooperazione e mantenimento delle relazioni.

Tecniche: chiarificazione degli obiettivi e confronto tra conseguenze immediate e a lungo termine delle diverse scelte.

Nelle fasi 4 e 5: *problem solving* sociale e valutazione delle conseguenze.

Obiettivo: ampliare il repertorio di risposte, aumentare l’autoefficacia nelle strategie prosociali e correggere aspettative e credenze che rendono l’aggressività attraente o legittima.

Tecniche: *brain storming* di soluzioni guidato, il gioco di ruolo, il modellamento, prove comportamentali e analisi costi-benefici.

Fase 6: *training* comportamentale e autoregolazione.

Obiettivo: rendere concretamente utilizzabili le risposte alternative attraverso abilità di autocontrollo, gestione della rabbia e comunicazione assertiva.

Tecniche: prove ripetute in contesti realistici, *feedback* specifico, rinforzo positivo e generalizzazione alle situazioni quotidiane.

A livello di classe sono inoltre utili regole chiare, disciplina non punitiva e coerente, relazioni.

Il SIP consente dunque una maggiore precisione nella formulazione dell'intervento, ma non giustifica l'idea che i programmi generalizzati "falliscano" abitualmente: interventi universali e interventi mirati svolgono funzioni differenti e possono essere integrati in un sistema multilivello.

Le prime formulazioni del SIP privilegiavano gli aspetti cognitivi; i successivi sviluppi hanno evidenziato l'intreccio tra cognizione, emozione e contesto morale (Arsenio e Lemerise, 2004). Schemi relazionali, regolazione emotiva, impulsività, esperienze di rinforzo e norme del gruppo influenzano l'elaborazione in tempo reale. Pertanto, l'aggressività non può essere spiegata soltanto da un "deficit cognitivo": nell'aggressività reattiva assumono particolare rilievo l'attivazione emotiva e il *bias* di attribuzione ostile, mentre in quella proattiva sono spesso centrali obiettivi strumentali, credenze normative e aspettative positive sull'efficacia dell'aggressione. Una critica principale al modello SIP elaborato da Crick & Dodge (1994) è che non ha preso in considerazione l'influenza delle emozioni (Li et al., 2013). È stato suggerito che i bambini con aggressività reattiva mostrino distorsioni più importanti a livello del SIP rispetto ai bambini con aggressività proattiva. Questo è spiegato dal fatto che i bambini con aggressività reattiva sperimentano una maggiore attivazione emotiva rispetto ai loro pari aggressivi proattivi, a causa dell'esperienza negativa della vittimizzazione e della maggior probabilità di rispondere con aggressività reattiva. Quest'ultima è stata associata a deficit a livello del SIP di entità maggiore rispetto all'aggressività proattiva (Powels, Scholte, Van Noorden & Cillessen, 2016).

Interventi sulla codifica e sul riconoscimento degli indizi (fase 1)

Gli interventi volti a migliorare l'attenzione focalizzata e le abilità di codifica attraverso un riconoscimento emotivo accurato sono utili nelle fasi iniziali del modello SIP. Il riconoscimento emotivo si riferisce alla capacità di distinguere diverse espressioni affettive nelle manifestazioni facciali, gestuali e verbali, in sé stessi e negli altri, nonché di comprenderne il significato socio-contestuale. I bambini aggressivi con *deficit* nelle abilità di riconoscimento emotivo mostrano difficoltà nello spiegare le cause delle emozioni complesse e nel riflettere su sé stessi in relazione agli altri (emozioni sociali come orgoglio o imbarazzo).

Gli interventi progettati per rafforzare le abilità di riconoscimento emotivo, come il riconoscimento facciale, possono aiutare i bambini a costruire un repertorio di attribuzioni più complesso. Gli psicologi possono insegnare abilità di codifica accurata attraverso esercizi di riconoscimento facciale, come mimare le espressioni facciali delle emozioni ai bambini e chiedere loro di interpretare cosa lo psicologo potrebbe provare, e far mimare le espressioni facciali delle emozioni ai bambini immaginando come potrebbe sentirsi qualcun altro. Questo esercizio può integrare gli interventi sull'assunzione di prospettiva e sul pensiero flessibile chiedendo ai bambini di immaginare "perché" qualcuno potrebbe provare un certo tipo di emozione. Si possono sollecitare i bambini a ipotizzare cosa pensano e provano gli altri e poi cercare di determinare cosa pensa e prova un'altra persona. Le discussioni con i bambini aggressivi riguardo alle loro valutazioni sulle percezioni e le emozioni dei bambini con cui sono in conflitto possono far luce su distorsioni cognitive, o errori di pensiero, come fare supposizioni su cosa pensano gli altri e generalizzazioni eccessive che portano ad attribuzioni ostili. Gli psicologi possono usare tecniche di ristrutturazione cognitiva come fare identificare al bambino la situazione problematica ("mi stava guardando e stava ridendo"), analizzare l'umore ("ero arrabbiato, imbarazzato"), identificare i pensieri automatici ("si stava prendendo gioco di me"), trovare prove che non supportano i propri pensieri e formulare pensieri alternativi ("gli altri bambini non mi stavano guardando", "magari stavano ridendo per uno scherzo"). Durante le prime fasi del SIP i bambini aggressivi che mostrano difficoltà a filtrare le informazioni sociali tendono a focalizzarsi su dettagli periferici, ovvero caratteristiche fisiche, piuttosto che sull'attribuzione di significato sociale. Ad esempio, i bambini con aggressività reattiva tendono a selezionare le informazioni sociali pertinenti e a fissarsi su un singolo indizio (espressione facciale, risata, ecc.) che interpretano come ostile (Crick & Dodge, 1996).

Interventi sull' interpretazione e sul bias di attribuzione ostile (fase 2)

Gli interventi per migliorare l'attenzione focalizzata e potenziare le abilità di interpretazione possono ridurre i *bias* di attribuzione ostile che rinforzano l'uso di risposte aggressive. Gli interventi per migliorare l'attenzione focalizzata includono test computerizzati di stimolazione visiva e l'interpretazione di situazioni sociali raffigurate. Un esempio di difficoltà nel distinguere gli indizi sociali centrali da quelli periferici può emergere quando un bambino, osservando un'immagine in cui due coetanei giocano insieme o condividono un oggetto, si limita a rilevarne la vicinanza fisica senza cogliere gli elementi che indicano la presenza di una relazione amicale o di un'interazione cooperativa. In questo caso, il bambino registra correttamente un dato percettivo – la ridotta distanza tra i due soggetti – ma non integra altri segnali maggiormente rilevanti sul piano sociale, come le espressioni facciali, l'orientamento reciproco dello sguardo, la condivisione dell'attività e la postura rilassata. La difficoltà non riguarda, pertanto, la semplice percezione degli stimoli presenti, ma la capacità di selezionare e collegare gli indizi necessari per attribuire alla situazione un significato relazionale complessivo. Un'elaborazione focalizzata su elementi isolati o periferici può produrre interpretazioni incomplete e, soprattutto nelle situazioni ambigue, aumentare la probabilità di non riconoscere le intenzioni cooperative o benevole degli altri. Per aumentare la consapevolezza dei bambini agli stimoli sociali centrali, gli interventi possono essere focalizzati sul riconoscimento degli indizi e sul *training* sugli stimoli rilevanti.

Ad esempio, gli psicologi possono fare domande sulla situazione sociale complessiva in un contesto più ampio (“cosa stavano facendo gli altri bambini?” “cosa stava succedendo intorno a te?”) per aiutare i bambini a includere informazioni sociali rilevanti aggiuntive nelle loro interpretazioni. I bambini aggressivi dovrebbero essere incoraggiati a considerare la probabile natura reciproca di un conflitto relazionale. Gli psicologi possono chiedere agli studenti di considerare la sequenza di eventi in una relazione, ponendo domande come: “Cosa è successo dopo?”, “Come hai reagito?” o “Cosa ha fatto la persona in seguito alla tua risposta?”. Si può promuovere in loro il pensiero flessibile, suggerendo ipotesi alternative all'ostilità. Inoltre, avere abilità di pensiero flessibile, può aiutare i bambini con aggressività reattiva a sospendere l'interpretazione immediata dell'altro come intenzionalmente ostile e a considerare spiegazioni alternative del suo comportamento. Invece di leggere una provocazione ambigua esclusivamente come un attacco deliberato, il bambino può essere guidato a riconoscere il possibile ruolo di incomprensioni, eventi accidentali, emozioni momentanee o differenti punti di vista. L'individuazione di somiglianze, bisogni ed esperienze condivise con l'altro può inoltre favorire l'assunzione di prospettiva e ridurre la distanza percepita tra sé e il

coetaneo. In questo modo, l'altro viene rappresentato meno rigidamente come una minaccia e diventa più probabile il ricorso a modalità di risposta non aggressive, quali la richiesta di chiarimenti, il dialogo o la negoziazione del conflitto.

Quando l'attenzione focalizzata migliora, il processo SIP diventa più intenzionale e consapevole, e questo potenzia le abilità socio-cognitive, l'attribuzione di intenzioni benevole nelle situazioni ambigue e una rappresentazione accurata delle emozioni altrui.

Interventi sulla generazione, valutazione ed esecuzione delle risposte (fasi 4-6)

Durante il SIP, vengono presentati stimoli sociali e viene chiesto di fare inferenze e selezionare risposte comportamentali coerenti con l'obiettivo sociale identificato in base alle richieste della situazione, processo che richiede un adeguato controllo cognitivo dell'attenzione focalizzata e dell'inibizione (Van Nieuwenhuijzen et al., 2015).

Per rispondere in modo socialmente competente, i bambini devono saper selezionare le informazioni irrilevanti, affinché la propria interpretazione della situazione non risulti condizionata da indizi marginali o fuorvianti. Devono inoltre essere capaci di generare diverse alternative comportamentali, valutarne le possibili conseguenze e individuare quella più adeguata agli obiettivi personali e alle caratteristiche della situazione. Tale processo richiede un sufficiente controllo inibitorio, necessario per sospendere la reazione immediata, contenere gli impulsi aggressivi ed evitare di formulare giudizi affrettati sugli eventi e sulle intenzioni altrui. L'inibizione è utile anche per impedire che schemi disadattivi influenzino negativamente il processo SIP negli scenari sociali ambigui. L'intervento con bambini con aggressività reattiva che mostrano *deficit* nel produrre risposte prosociali dovrebbe concentrarsi sul controllo degli impulsi per ritardare le loro risposte, e sullo sviluppo di un'educazione socio-cognitiva per identificare risposte prosociali. Si può insegnare ai bambini che mostrano *deficit* nella regolazione emotiva a identificare le emozioni e a sviluppare strategie per inibire la loro intensità emotiva.

I bambini che reagiscono con aggressività al rifiuto dei pari tendono maggiormente a tentare di nascondere la propria espressione emotiva, caratteristica associata ad un aumento dell'attivazione e che li espone ad un rischio maggiore di disregolazione emotiva (Cortez & Bugental, 1994). Essi hanno maggiori probabilità di reagire impulsivamente per eliminare rapidamente la loro emozione negativa e quindi non riescono a considerare come l'azione possa

essere incoerente con i loro obiettivi sociali. (Gratz & Roemer, 2004). I tentativi dei bambini di ridurre le emozioni negative dovrebbero essere reindirizzati a modificarle, piuttosto che a eliminare le esperienze emotive (Cortez & Bugental, 1994). L'acquisizione di strategie di autoregolazione può aiutare questi bambini a sviluppare un maggiore senso di controllo sulla propria esperienza emotiva.

Gli interventi progettati per accrescere la consapevolezza e la comprensione delle emozioni risultano particolarmente utili in questa fase, poiché la possibilità di modificare una risposta comportamentale dipende anche dalla capacità di riconoscere, monitorare e valutare la propria esperienza emotiva (Gratz & Roemer, 2004). A tale scopo, lo psicologo scolastico dovrebbe innanzitutto costruire una relazione di fiducia e offrire un contesto sicuro, in cui il bambino possa esplorare ed esprimere i propri vissuti senza temere giudizi o conseguenze negative. Tipicamente i bambini con condotte aggressive tendono a manifestare soprattutto la rabbia, mentre possono avere maggiori difficoltà a riconoscere emozioni concomitanti o antecedenti, quali tristezza, paura, vergogna, senso di esclusione o solitudine. La validazione emotiva da parte di un adulto di fiducia può aiutare i bambini a riconoscere e accettare i propri vissuti emotivi, riducendo la comparsa di reazioni secondarie disfunzionali, come vergogna, senso di colpa o ulteriore rabbia per il fatto stesso di provare determinate emozioni (Gratz & Roemer, 2004).

I bambini con condotte aggressive possono anche ricorrere all'aggressività come strategia disfunzionale per interrompere o attenuare rapidamente uno stato emotivo percepito come intenso e difficile da tollerare. In questi casi, anziché riconoscere l'emozione, comprenderne le cause e regolarne gradualmente l'intensità attraverso strategie interne, il bambino agisce sul contesto esterno, ad esempio attaccando la persona ritenuta responsabile del proprio disagio. L'aggressione può produrre un sollievo momentaneo o restituire una percezione di controllo, ma non favorisce lo sviluppo di capacità autonome e adattive di regolazione emotiva (Cole, Michel & Teti, 1994). In una fase iniziale, il bambino o l'adolescente può quindi avvalersi del sostegno dello psicologo scolastico, che svolge una funzione di co-regolazione e lo accompagna gradualmente nell'acquisizione di risorse interne. A tale scopo, lo psicologo può aiutarlo a individuare le situazioni che attivano emozioni quali rabbia, tristezza, paura o vergogna e a riconoscerne precocemente i segnali corporei, cognitivi e comportamentali. Il bambino può, per esempio, imparare a identificare manifestazioni come stringere i pugni, avvertire un aumento della temperatura corporea, percepire un'accelerazione del battito cardiaco o formulare pensieri ostili. Il riconoscimento tempestivo di questi segnali consente di intervenire prima che

l'attivazione emotiva raggiunga un'intensità tale da favorire una risposta impulsiva o aggressiva.

Quando bambini e adolescenti diventano consapevoli delle proprie emozioni, possono usare tecniche come la respirazione profonda, il dialogo interno positivo, e fare delle pause. Gli studenti possono identificare strategie per gestire le proprie emozioni e lo psicologo può aiutarli a ricordare i propri punti di forza e le proprie risorse. Le tecniche di *mindfulness* possono aiutare anche con i pensieri ansiosi e intrusivi che portano a risposte aggressive impulsive.

La costruzione di una relazione di fiducia con lo psicologo scolastico può sostenere il bambino nel sospendere la risposta immediata e nel tollerare temporaneamente l'attivazione emotiva, sapendo di poter successivamente rielaborare l'accaduto in un contesto protetto. Lo psicologo può inoltre fornire un *feedback* positivo, tempestivo e specifico quando il bambino riesce a controllare l'impulso aggressivo o a utilizzare modalità prosociali di gestione del conflitto. Tale rinforzo contribuisce a consolidare le strategie alternative e ad accrescere la percezione di autoefficacia. Imparare a riconoscere e accettare le proprie emozioni consente al bambino di accettare le proprie emozioni di comprenderne la natura transitoria e tollerabile, nonché di distinguere il vissuto emotivo dall'azione che ne può conseguire: provare rabbia, infatti, non implica necessariamente dover agire in modo aggressivo. Una maggiore consapevolezza emotiva può inoltre facilitare la chiarificazione degli obiettivi personali e la scelta di strategie coerenti con essi. Per esempio, il bambino può riconoscere che il proprio obiettivo è preservare un'amicizia e comprendere che minacciare di interrompere il rapporto quando l'amico non asseconda una sua richiesta può produrre un vantaggio immediato, ma risulta inefficace e controproducente nel lungo periodo.

Nel lavoro con bambini caratterizzati prevalentemente da aggressività reattiva, è opportuno considerare che l'elevata attivazione emotiva può temporaneamente ridurre la capacità di riflettere sull'accaduto e di utilizzare il *feedback* ricevuto. L'episodio dovrebbe quindi essere rielaborato quando il bambino ha recuperato uno stato di relativa calma, verificando la sua disponibilità a ripercorrere gli eventi, riconoscere le emozioni sperimentate e valutare possibili risposte alternative. La ripetizione verbale e comportamentale di sequenze prosociali può aiutarlo a prepararsi alle situazioni critiche e a rendere più facilmente accessibili risposte quali chiedere chiarimenti, esprimere il proprio disaccordo in modo assertivo, allontanarsi temporaneamente o rivolgersi a un adulto. Nel caso dell'aggressività proattiva, l'intervento dovrebbe invece concentrarsi soprattutto sulla revisione degli obiettivi strumentali, delle aspettative positive associate all'aggressione e delle credenze che la giustificano,

promuovendo obiettivi relazionali e strategie prosociali capaci di offrire benefici anche nel lungo periodo. (Sholte, Engels, Overbeek, van de Kemp, Haselager, 2007).

Interventi sull'empatia e sul ragionamento morale

Nel rapporto tra empatia e aggressività è necessario distinguere la componente cognitiva da quella affettiva. L'empatia cognitiva riguarda la capacità di comprendere la prospettiva, le intenzioni e gli stati mentali dell'altro; l'empatia affettiva concerne invece la condivisione o la risonanza emotiva rispetto alla sua esperienza. Nei bambini con condotte aggressive, soprattutto quando l'aggressività è proattiva e associata a tratti calloso-anemozionali, la capacità di comprendere cognitivamente gli altri può essere relativamente preservata, mentre possono risultare maggiormente compromesse la preoccupazione empatica, la sensibilità alla sofferenza altrui e il senso di colpa. Pertanto, la componente cognitiva può non essere deficitaria e, in alcuni casi, può essere utilizzata in modo strumentale per anticipare le reazioni altrui, esercitare controllo o perseguire obiettivi personali (Arsenio & Lemerise, 2004; Ritchie et al., 2022).

Una recente revisione meta-analitica, condotta su bambini e adolescenti, ha rilevato associazioni negative di entità piccola o moderata tra aggressività ed empatia generale, cognitiva e affettiva. I tratti calloso-anemozionali, caratterizzati da ridotta colpa, scarsa preoccupazione per gli altri e limitata espressione emotiva, mostravano invece associazioni più robuste con il comportamento aggressivo (Ritchie et al., 2022). Anche le evidenze neurobiologiche indicano che i giovani con problemi di condotta, in particolare quando presentano elevati tratti calloso-anemozionali, possono mostrare risposte atipiche agli stimoli emotivi e alla sofferenza altrui. Tali risultati suggeriscono che gli interventi non dovrebbero concentrarsi esclusivamente sull'abilità di riconoscere cognitivamente gli stati mentali, ma anche sulla responsività affettiva, sull'attenzione agli indizi di sofferenza e sulla motivazione prosociale (Berluti et al., 2023).

Lo psicologo scolastico può promuovere questi processi aiutando il bambino a ricostruire l'esperienza della persona danneggiata. Può, per esempio, chiedere: "Che cosa pensi abbia provato l'altro?", "Quali segnali ti permettono di formulare questa ipotesi?" e "Quali conseguenze può avere avuto il tuo comportamento?". È opportuno che tali domande non assumano una funzione colpevolizzante, ma favoriscano il riconoscimento concreto del danno, l'assunzione di responsabilità e la comprensione delle conseguenze interpersonali dell'azione. Il bambino può essere guidato a distinguere ciò che intendeva ottenere dagli effetti

effettivamente prodotti sul coetaneo. L'uso combinato di assunzione di prospettiva, analisi degli indizi emotivi e riflessione sulle conseguenze può contribuire al potenziamento delle competenze empatiche e socio-cognitive, purché tali attività siano adeguate all'età e inserite in un intervento più ampio (Santone et al., 2020; Blacher et al., 2023).

In questo percorso è importante distinguere il senso di colpa dalla vergogna. Il senso di colpa riguarda prevalentemente la valutazione negativa di uno specifico comportamento - "ho fatto qualcosa di sbagliato" - e, quando è proporzionato e accompagnato dalla possibilità di riparare, può sostenere l'assunzione di responsabilità e motivare condotte prosociali. La vergogna coinvolge invece più facilmente una svalutazione globale del Sé - "sono una persona sbagliata" - e può favorire evitamento, rabbia difensiva, attribuzione della colpa agli altri o ulteriore aggressività. L'intervento dovrebbe separare chiaramente la persona dal comportamento: il comportamento può essere considerato dannoso e richiedere riparazione senza che il bambino venga definito globalmente "cattivo" (Tangney et al., 2007; Malti & Krettenauer, 2013).

Il senso di colpa è considerato un'emozione appropriata in quanto indica una violazione dei valori prosociali, ossia è ritenuta un'emozione adattiva perché indica che il bambino ha violato i propri valori prosociali (Greenberg, 2015). Tuttavia, è importante che lo psicologo scolastico valuti se lo studente stia provando un senso di vergogna, che non è considerata un'emozione sana, poiché è associata a visioni negative di sé - "sono una persona cattiva" - e non solo del comportamento (Greenberg, 2015). Con i bambini con aggressività proattiva l'intervento dovrebbe riguardare anche gli obiettivi e i rinforzi associati alla condotta aggressiva. Se l'aggressività ha permesso di ottenere *status*, beni, obbedienza o controllo, la sola comprensione delle emozioni della vittima difficilmente sarà sufficiente a modificarla. È necessario rendere meno vantaggiosa la risposta aggressiva e, contemporaneamente, offrire modalità prosociali attraverso le quali il bambino possa soddisfare bisogni di riconoscimento, efficacia e appartenenza. L'attribuzione di ruoli strutturati di responsabilità, cooperazione o tutoraggio può essere utile soltanto quando è adeguatamente supervisionata, non conferisce potere indebito sui compagni e consente di sperimentare forme prosociali di *status* (Dodge & Coie, 1987; Crick & Dodge, 1994; Santone et al., 2020).

Il ragionamento morale può essere promosso invitando il bambino a riflettere sulla legittimità della propria condotta, sui diritti e sui bisogni delle persone coinvolte e sulle conseguenze a breve e a lungo termine. Domande come "Era una risposta giusta e proporzionata?", "Quale danno ha prodotto?" e "Che cosa potresti fare per ripararlo?" aiutano

a collegare la comprensione emotiva alla responsabilità morale. Questo passaggio è importante perché la capacità di riconoscere ciò che l'altro prova non garantisce, da sola, che tale conoscenza inibisca l'aggressione. La letteratura mostra infatti che le emozioni morali, soprattutto quando riferite alle proprie azioni e non soltanto a situazioni ipotetiche, sono associate sia ai comportamenti prosociali sia alla minore manifestazione di condotte antisociali (Malti & Krettenauer, 2013).

Un ulteriore obiettivo consiste nel contrastare i meccanismi di disimpegno morale attraverso cui il bambino giustifica o minimizza la condotta aggressiva, attribuisce la responsabilità alla vittima o riduce la gravità delle conseguenze (Bandura, 1999). La rilevanza di questi processi è sostenuta dalla meta-analisi di Killer et al. (2019), che, esaminando 47 campioni indipendenti comprendenti complessivamente 43.809 bambini e adolescenti, ha riscontrato un'associazione positiva di entità moderata tra disimpegno morale e comportamenti di bullismo. Sia l'aggressività proattiva sia quella reattiva possono essere accompagnate da giustificazioni morali, ma attraverso processi differenti. Nel primo caso, il bambino può considerare l'aggressione legittima o necessaria per raggiungere un obiettivo; nel secondo può rappresentarla come una risposta difensiva inevitabile a un'intenzione ostile attribuita all'altro. Va quindi sottolineato che alcuni bambini con aggressività reattiva la difficoltà principale può riguardare l'interpretazione della situazione e la regolazione dell'attivazione emotiva più che l'assenza di conoscenze morali (Arsenio & Lemerise, 2004; Killer et al., 2019).

L'assunzione di prospettiva può essere esercitata chiedendo al bambino di immaginare come si sentirebbe in una situazione analoga, ma dovrebbe essere accompagnata dall'analisi di episodi concreti e degli indizi emotivi effettivamente disponibili. Anche l'individuazione di somiglianze ed esperienze condivise con la persona danneggiata può ridurre la distanza psicologica e favorire la preoccupazione empatica. Tuttavia, la capacità di comprendere gli stati mentali altrui non produce automaticamente un comportamento prosociale: la relazione tra comprensione socio-cognitiva e prosocialità è significativa ma di entità contenuta e dipende anche dalla motivazione, dalla regolazione emotiva e dalle norme morali interiorizzate (Imuta et al., 2016; Ritchie et al., 2022). L'obiettivo non è quindi produrre una risposta emotiva forzata o indurre artificialmente senso di colpa, bensì sviluppare una comprensione più accurata delle conseguenze delle proprie azioni e una motivazione autonoma ad agire responsabilmente.

Le pratiche riparative possono offrire occasioni per riconoscere il danno, assumersi responsabilità e concordare azioni di riparazione. Un eventuale confronto tra autore e persona danneggiata deve però essere condotto da professionisti formati, essere volontario per entrambe

le parti e garantire prioritariamente la sicurezza e il benessere della vittima. Non dovrebbe essere utilizzato quando sono presenti intimidazione, uno squilibrio di potere non adeguatamente gestibile, il rischio di ulteriore vittimizzazione o l'assenza di un'autentica assunzione di responsabilità. Le evidenze recenti indicano effetti promettenti delle pratiche riparative sul clima scolastico, sulle competenze socio-emotive e sulla riduzione della violenza; tuttavia, l'eterogeneità degli interventi e dei disegni di ricerca non consente ancora conclusioni definitive sulla stabilità degli effetti a lungo termine (Alonso-Rodríguez et al., 2025).

Sia i bambini con aggressività reattiva sia quelli con aggressività proattiva possono infine beneficiare di un *training* sulle competenze sociali e sul *problem solving* interpersonale. L'intervento dovrebbe ampliare il repertorio di risposte non aggressive, aumentarne l'accessibilità e rafforzare l'autoefficacia necessaria per utilizzarle nelle situazioni reali. Nel caso dell'aggressività reattiva assumono particolare importanza la correzione delle attribuzioni ostili, la regolazione emotiva e il controllo inibitorio; nell'aggressività proattiva risultano invece centrali la revisione degli obiettivi strumentali, delle credenze normative e delle aspettative positive associate all'aggressione. Gli interventi comportamentali e socio-cognitivi dovrebbero quindi essere integrati e adattati alla funzione prevalente del comportamento, senza trascurare i fattori contestuali che lo rinforzano (Santone et al., 2020; Peng et al., 2024).

Si ritiene che gli schemi che supportano l'aggressività, associati a un basso *locus of control* interno, siano predittori di una valutazione favorevole e della decisione di mettere in atto un comportamento aggressivo, inclusa l'efficacia delle risposte aggressive, la valorizzazione dell'aggressività e le aspettative di esiti positivi (Fontaine et al., 2002).

Gli schemi che sostengono l'aggressività comprendono credenze sulla sua legittimità ed efficacia, aspettative relative ai suoi esiti e rappresentazioni delle relazioni interpersonali come prevalentemente competitive o minacciose. Tali strutture di conoscenza possono rendere più probabile una valutazione favorevole delle risposte aggressive, soprattutto quando il bambino ritiene di essere capace di metterle in atto e si aspetta che consentano di ottenere vantaggi, quali controllo, *status* o accesso a risorse. Anche la percezione di avere uno scarso controllo sugli eventi può contribuire, in alcuni bambini, a risposte difensive o impulsive; tuttavia, il rapporto tra *locus of control* e aggressività non è lineare e dovrebbe essere valutato insieme alle attribuzioni causali, all'autoefficacia aggressiva e alle aspettative di risultato (Crick & Dodge, 1994; Fontaine et al., 2002).

Le strutture mentali che orientano l'elaborazione delle informazioni sociali non sono immutabili, ma vengono progressivamente aggiornate attraverso le esperienze e il significato attribuito ai loro esiti (Crick & Dodge, 1994). Ad esempio, un bambino con aggressività proattiva può aver costruito uno schema secondo il quale l'aggressione costituisce un mezzo efficace e relativamente poco rischioso per ottenere obbedienza, beni o prestigio nel gruppo. La revisione di tale schema non dipende però dalla semplice presenza di una conseguenza negativa, come una sospensione scolastica. Una sanzione percepita come ingiusta o esclusivamente punitiva potrebbe infatti rafforzare l'ostilità verso gli adulti o confermare l'idea che le relazioni siano fondate sulla coercizione. Affinché l'esperienza produca un cambiamento, è necessario aiutare il bambino a collegare il proprio comportamento alle conseguenze immediate e a lungo termine, a confrontare gli esiti ottenuti con quelli desiderati e a sperimentare alternative prosociali concretamente efficaci.

Lo psicologo scolastico può accompagnare questo processo ricostruendo con il bambino la sequenza dell'episodio: gli indizi considerati, l'interpretazione formulata, l'obiettivo perseguito, le alternative disponibili, la risposta scelta e le conseguenze prodotte. L'obiettivo non consiste semplicemente nel convincerlo che l'aggressività sia rischiosa, ma nel favorire una valutazione più realistica dei suoi costi e benefici e nel modificare le credenze che ne sostengono l'uso. La revisione degli schemi può avvenire sia durante l'elaborazione della situazione sia successivamente, attraverso una riflessione guidata; la possibilità di intervenire in tempo reale dipende tuttavia dal livello di attivazione emotiva e dalle capacità di autoregolazione del bambino. Il momento dell'intervento dovrebbe quindi essere adattato alla funzione prevalente dell'aggressività. Nei bambini con aggressività reattiva, l'elevata attivazione emotiva e la riduzione temporanea del controllo inibitorio possono ostacolare la capacità di considerare interpretazioni alternative e utilizzare il *feedback*. Durante la fase di massima attivazione è pertanto prioritario ristabilire condizioni di sicurezza e favorire la regolazione emotiva; la rielaborazione cognitiva dell'episodio dovrebbe avvenire quando il bambino ha recuperato uno stato di relativa calma. L'intervento può allora concentrarsi sull'ampliamento degli indizi considerati, sulla riduzione del *bias* di attribuzione ostile e sulla preparazione di risposte alternative da utilizzare in situazioni future. La relazione tra attribuzione ostile e aggressività è sostenuta anche da evidenze meta-analitiche, sebbene la sua intensità vari in funzione delle caratteristiche del bambino e delle situazioni considerate (Verhoef et al., 2019).

I bambini con aggressività proattiva possono essere maggiormente capaci di riflettere sulla situazione anche in tempo reale, poiché il comportamento tende a essere meno dipendente da un'improvvisa attivazione emotiva. In questi casi, l'intervento dovrebbe concentrarsi soprattutto sugli obiettivi strumentali, sulle aspettative positive associate all'aggressione, sulle credenze che la legittimano e sui rinforzi sociali che ne mantengono l'utilizzo. Questa distinzione non deve tuttavia essere applicata rigidamente: come già detto, aggressività reattiva e proattiva possono coesistere nello stesso bambino e il profilo di elaborazione deve essere ricostruito attraverso più episodi, più fonti informative e differenti contesti.

Lo psicologo scolastico può inoltre aiutare il bambino a riconoscere la relazione tra schemi disadattivi, regolazione emotiva e funzioni esecutive. Difficoltà nel controllo inibitorio, nella memoria di lavoro o nella flessibilità cognitiva possono infatti rendere meno accessibili le risposte prosociali, soprattutto nelle situazioni emotivamente intense. Il lavoro cognitivo dovrebbe quindi essere affiancato da esercitazioni comportamentali, strategie di autoregolazione, modellamento, *role-play* e modificazioni del contesto che rendano le alternative non aggressive concretamente disponibili e vantaggiose. Le evidenze più recenti indicano che gli interventi guidati dal modello SIP possono migliorare sia specifiche abilità di elaborazione sia i comportamenti aggressivi e dirompenti, pur con effetti di entità differente nelle diverse fasi del processo (Peng et al., 2024).

3.2.2 Evidenze recenti, limiti e prospettive applicative del modello SIP

Le evidenze più recenti sostengono la rilevanza applicativa del modello SIP e la possibilità di modificare i processi di elaborazione dell'informazione sociale associati al comportamento aggressivo. La revisione sistematica e meta-analisi condotta da Peng et al. (2024) ha individuato 15 studi caratterizzati da disegni metodologicamente più rigorosi, comprendenti otto studi randomizzati a livello individuale, cinque studi randomizzati a *cluster* e due studi quasi-sperimentali con controllo statistico della selezione. Gli interventi fondati sul modello SIP hanno prodotto effetti medi pari a 0,35 sulle abilità di codifica, 0,13 sul *bias* di attribuzione ostile, 0,13 sulla formulazione degli obiettivi, 0,16 sulla decisione relativa alla risposta e 0,37 sui comportamenti aggressivi e dirompenti.

Questi risultati indicano che le abilità di elaborazione dell'informazione sociale sono modificabili attraverso interventi mirati e che il loro potenziamento può accompagnarsi a una riduzione delle condotte aggressive. Gli effetti non risultano tuttavia uniformi nelle diverse fasi

del processo: i cambiamenti relativi al *bias* di attribuzione ostile, alla formulazione degli obiettivi e alla decisione sulla risposta sono più contenuti rispetto a quelli riscontrati nella codifica degli indizi e nei comportamenti aggressivi e dirompenti. Tale variabilità suggerisce che la semplice correzione delle interpretazioni cognitive potrebbe non essere sufficiente e che gli interventi dovrebbero integrare *training* socio-cognitivo, regolazione emotiva, esercitazioni comportamentali e modificazione dei contesti nei quali l'aggressività viene rinforzata (Peng et al., 2024).

Nonostante la sua rilevanza teorica e applicativa, il modello SIP presenta infatti alcuni limiti. In primo luogo, se utilizzato isolatamente, può indurre a concentrare eccessivamente l'attenzione sui processi cognitivi individuali, trascurando il ruolo dell'attivazione emotiva, della regolazione affettiva, del ragionamento morale e delle condizioni relazionali e ambientali. Fattori quali povertà, esperienze traumatiche, pratiche educative familiari, rifiuto da parte dei pari, clima scolastico e norme del gruppo possono contribuire sia alla costruzione degli schemi socio-cognitivi sia al mantenimento del comportamento aggressivo. L'elaborazione dell'informazione sociale deve quindi essere collocata all'interno di una prospettiva evolutiva ed ecologica, nella quale caratteristiche individuali ed esperienze relazionali si influenzano reciprocamente (Arsenio & Lemerise, 2004; Santone et al., 2020).

La stessa distinzione tra aggressività reattiva e proattiva non deve essere applicata in modo eccessivamente rigido. I due sottotipi possono coesistere nello stesso bambino e uno specifico comportamento può svolgere funzioni differenti in momenti o contesti diversi. Inoltre, i processi cognitivi descritti dal modello non operano indipendentemente dall'attivazione emotiva. Nell'aggressività reattiva, per esempio, un elevato livello di attivazione può restringere l'attenzione, rendere maggiormente accessibili le attribuzioni ostili e ostacolare la valutazione di risposte alternative. Nell'aggressività proattiva possono invece assumere maggiore rilievo gli obiettivi strumentali, le credenze normative e le aspettative positive associate agli esiti dell'aggressione (Arsenio & Lemerise, 2004; Santone et al., 2020).

In secondo luogo, la suddivisione del processo in sei fasi costituisce uno strumento euristico utile, ma non implica che l'elaborazione si svolga sempre in modo rigidamente lineare, sequenziale e consapevole. Le diverse operazioni possono sovrapporsi e influenzarsi reciprocamente; inoltre, attraverso la ripetizione, alcune modalità di interpretazione e risposta possono diventare progressivamente automatiche. La presenza di una difficoltà in una singola fase non determina inevitabilmente una condotta aggressiva, così come comportamenti apparentemente simili possono derivare da combinazioni differenti di processi cognitivi,

emotivi, motivazionali e contestuali. Il modello dovrebbe pertanto essere utilizzato per formulare ipotesi funzionali, non per stabilire corrispondenze rigide tra uno specifico *deficit* e una determinata manifestazione comportamentale.

Un ulteriore limite riguarda la trasferibilità del modello alla pratica scolastica. La valutazione dettagliata delle singole fasi richiede tempo, formazione specifica e raccolta di informazioni provenienti da fonti differenti, come il bambino, gli insegnanti, i genitori e l'osservazione diretta. Tali risorse non sono sempre disponibili nei contesti educativi. È quindi necessario sviluppare procedure di valutazione brevi ma attendibili e individuare modalità sostenibili per integrare gli interventi individuali con azioni rivolte alla classe, agli insegnanti e alla famiglia. La formulazione basata sul SIP dovrebbe inoltre essere verificata attraverso più episodi e aggiornata nel tempo, evitando di attribuire automaticamente al bambino un deficit stabile sulla base di una singola situazione (Santone et al., 2020).

Nonostante questi limiti, il modello SIP offre una cornice utile per formulare ipotesi sui processi che precedono e mantengono il comportamento aggressivo e per selezionare obiettivi di intervento coerenti con le difficoltà del singolo bambino. Le sue applicazioni presentano importanti elementi in comune con gli interventi cognitivo-comportamentali, quali l'analisi delle interpretazioni, la revisione delle credenze, il *problem solving* e la sperimentazione di risposte alternative (Santone et al., 2020).

In conclusione, il principale contributo applicativo del modello consiste nella possibilità di superare interventi indistinti e di collegare la scelta delle strategie alle specifiche modalità attraverso le quali il bambino interpreta e affronta le situazioni sociali. Il modello non dovrebbe però essere utilizzato isolatamente. Gli interventi più promettenti sono quelli che integrano il lavoro sulle fasi del SIP con il potenziamento della regolazione emotiva e delle funzioni esecutive, l'apprendimento di risposte prosociali e la modificazione delle condizioni familiari, scolastiche e relazionali che possono rinforzare l'aggressività. In questa prospettiva, il SIP rappresenta non una spiegazione esaustiva del comportamento aggressivo, ma una componente di un approccio multimodale, evolutivo ed ecologico alla prevenzione e all'intervento (Arsenio & Lemerise, 2004; Santone et al., 2020; Peng et al., 2024).

3.3 Risvolti applicativi del modello SEL: apprendimento socio-emotivo.

Le competenze sociali ed emotive contribuiscono alla capacità dei bambini e degli adolescenti di affrontare i compiti di sviluppo, costruire relazioni positive, regolare il

comportamento e partecipare efficacemente alla vita scolastica (Payton et al., 2000). In questa prospettiva, i programmi scolastici di *Social and Emotional Learning* (SEL) sono stati sviluppati per promuovere in modo intenzionale tali competenze e, parallelamente, prevenire difficoltà emotive, relazionali e comportamentali. Poiché le scuole dispongono di tempo e risorse limitati, la scelta dei programmi dovrebbe privilegiare interventi sostenuti da evidenze empiriche, adeguati all'età e al contesto culturale, accompagnati da formazione degli insegnanti e monitorati nella qualità dell'implementazione (Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2022; Cipriano et al., 2023).

Adattato ad ogni differente contesto culturale e scolastico, si inserisce il SEL, processo attraverso il quale i bambini acquisiscono e applicano conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per costruire identità positive, gestire le emozioni, perseguire obiettivi personali e collettivi, mostrare empatia, stabilire relazioni supportive e assumere decisioni responsabili.

Il SEL non costituisce un singolo modello teorico o uno specifico programma, ma un approccio educativo sistemico. Secondo il *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), esso è il processo attraverso cui bambini, giovani e adulti acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per: sviluppare identità positive equilibrate, gestire emozioni, perseguire obiettivi personali e collettivi, mostrare empatia, instaurare e mantenere relazioni di supporto e assumere decisioni responsabili. Il quadro CASEL sottolinea inoltre che queste competenze si sviluppano nelle interazioni tra classe, scuola, famiglia e comunità; il SEL non può quindi essere ridotto a una sequenza di lezioni rivolte esclusivamente al singolo alunno (CASEL, 2020).

Le cinque aree di competenza individuate dal quadro CASEL (Goleman, Greenberg, Lantieri, Shriver, Weissberg, Niemi, 2020) sono:

- 1) *consapevolezza di sé (self-awareness)*, cioè la capacità di riconoscere le proprie emozioni, i propri pensieri e valori e di comprenderne l'influenza sul comportamento; comprende anche una valutazione realistica delle proprie risorse e dei propri limiti
- 2) *autogestione (self-management)*: cioè la capacità di regolare efficacemente le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni, gestire lo stress, controllare gli impulsi, mantenere la motivazione e perseguire obiettivi personali e/o collettivi;
- 3) *consapevolezza sociale (social-awareness)*: capacità di assumere la prospettiva altrui, provare empatia e compassione, comprendere norme sociali e riconoscere le risorse disponibili nella famiglia, nella scuola e nella comunità;

4) *abilità relazionali (relationship skills)*: capacità di stabilire e mantenere relazioni sane, comunicare chiaramente, ascoltare attivamente, cooperare, chiedere o offrire aiuto, lavorare in collaborazione per risolvere problemi e affrontare i conflitti in modo costruttivo;

5) *presa di decisione responsabile (responsible decision-making)*: capacità di compiere scelte costruttive, valutando le conseguenze delle proprie azioni per il benessere personale, interpersonale e collettivo (CASEL, 2020).

Le competenze descritte non sono indipendenti né si sviluppano in modo identico in tutte le fasi della vita. La loro manifestazione dipende dall'età, dalle richieste del contesto e dalle norme culturali. Di conseguenza, un programma SEL non dovrebbe trasferire meccanicamente attività uguali tra popolazioni differenti, ma adattarne linguaggio, esempi e modalità di partecipazione, preservando al contempo gli elementi centrali dell'intervento. La prospettiva contemporanea attribuisce particolare importanza anche all'equità educativa, alla partecipazione degli studenti e alla collaborazione autentica tra scuola, famiglia e comunità (CASEL, 2020; Cipriano et al., 2023).

Le competenze socio-emotive possono essere promosse mediante insegnamento esplicito, modellamento, apprendimento cooperativo, discussione guidata, *role-play* e opportunità di applicazione nella vita quotidiana della classe (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011). Durlak et al. (2011) hanno sintetizzato quattro caratteristiche ricorrenti nei programmi efficaci nell'acronimo SAFE - *Sequenced, Active, Focused, Explicit* - attività *sequenziali*, organizzate secondo una progressione coordinata; apprendimento *attivo*, che richiede agli studenti di esercitare competenze; tempo *focalizzato* intenzionalmente sul loro sviluppo; obiettivi *espliciti*, riferiti a conoscenze, atteggiamenti, e abilità chiaramente identificati. I criteri SAFE costituiscono indicazioni utili, ma non garantiscono da soli l'efficacia: contano anche la dose effettivamente erogata, la preparazione degli insegnanti, la qualità dell'implementazione e la coerenza tra *curriculum* e ambiente scolastico (Durlak et al., 2022; Cipriano et al., 2023; Shi & Cheung, 2024).

3.3.1 Evidenze recenti sull'efficacia dei programmi SEL

La meta-analisi di Durlak et al. (2011), comprendente 213 programmi scolastici universali e 270.034 studenti, ha rilevato effetti positivi sulle competenze socio-emotive, sugli atteggiamenti, sul comportamento e sul rendimento scolastico. La successiva meta-analisi di Taylor et al. (2017) ha indicato che una parte dei benefici permaneva nei *follow-up*, pur con

differenze considerevoli tra studi e risultati. Questi dati hanno contribuito a consolidare il SEL come strategia di promozione e prevenzione.

La più recente meta-analisi di Cipriano et al. (2023) ha esaminato 424 studi condotti in 53 Paesi, relativi a 252 interventi universali e a 575.361 studenti dalla scuola dell'infanzia alla secondaria. Rispetto alle condizioni di controllo, la partecipazione ai programmi SEL risultava associata a miglioramenti significativi nelle competenze, negli atteggiamenti, nel comportamento, nelle relazioni tra pari, nel clima e nella sicurezza scolastica, nel funzionamento scolastico e nel rendimento. Gli autori hanno però rilevato una marcata eterogeneità nei contenuti, nelle caratteristiche degli interventi, nei contesti e nella qualità dell'implementazione. È quindi più corretto parlare di effetti medi favorevoli che non di un'efficacia uniforme.

Un'ulteriore meta-analisi, circoscritta a 12 programmi di elevata qualità, 59 studi e 83.233 partecipanti, ha stimato un effetto complessivo piccolo, pari a 0,15 (Shi & Cheung, 2024). La formazione delle competenze socio-emotive degli insegnanti e il raggiungimento della dose raccomandata risultavano associati a esiti migliori, mentre gli studi condotti su larga scala tendevano a produrre effetti più contenuti. Alcune componenti, tra cui il supporto al clima e il coinvolgimento familiare, non emergevano come moderatori significativi in quella specifica meta-regressione; questo risultato non dimostra tuttavia che siano privi di valore. Le analisi dei moderatori sono osservazionali, utilizzano un numero limitato di programmi e possono risentire della codifica delle componenti e della correlazione tra caratteristiche degli interventi. Nel complesso, le revisioni recenti confermano l'utilità del SEL, ma richiamano l'importanza della fedeltà di implementazione, dell'adattamento al contesto e di valutazioni metodologicamente rigorose (Durlak et al., 2022; Cipriano et al., 2023; Shi & Cheung, 2024).

Uno studio condotto da Sam Portnow e collaboratori (2015), dell'Università della Virginia, ha esaminato come i programmi SEL possano ridurre il comportamento aggressivo oltre a favorire un supporto emotivo, definito nel presente studio come ambienti di apprendimento sicuri ed accoglienti (Hawkins et al., 2004; Schaps, Battistich & Solomon, 2004). Attualmente, non è chiaro quale componente sia più importante, o se entrambe le componenti, cioè programma SEL più supporto emotivo, siano ugualmente importanti. Le ricerche sugli interventi progettati specificamente per bambini che adottano comportamenti aggressivi e antisociali suggeriscono che ciascuna componente è ugualmente importante. Gli interventi progettati per bambini possono avere come obiettivo molteplici livelli di influenza. Questi interventi riducono i comportamenti aggressivi ed antisociali, indipendentemente dal

fatto che il bersaglio dell'intervento sia il bambino, il genitore o l'insegnante (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004).

3.3.2 Il programma 4Rs e il supporto *MyTeachingPartner*

Un esempio di integrazione tra alfabetizzazione, risoluzione dei conflitti e apprendimento socio-emotivo è il programma 4Rs, acronimo di *reading, writing, respect, resolution*. (“lettura, scrittura, rispetto e risoluzione dei conflitti”). Rivolto originariamente alle classi della scuola primaria, il programma utilizza opere di letteratura per l'infanzia come punto di partenza per discussioni, attività di scrittura, *role-play* ed esercitazioni finalizzate alla gestione della rabbia, all'ascolto, all'assertività, alla cooperazione, alla negoziazione e alla costruzione del senso di comunità (Brown et al., 2010).

Nel lavoro presentato da Portnow, Downer e Brown (2015), il curriculum 4Rs era associato a *MyTeachingPartner* (MTP), una forma di *coaching* individualizzato basato sulla videoregistrazione delle pratiche didattiche. Gli insegnanti registravano periodicamente le attività svolte in classe; il *coach* selezionava brevi segmenti, forniva un *feedback* scritto e discuteva con l'insegnante specifici aspetti delle interazioni con gli studenti. Il percorso prevedeva otto cicli di *coaching* nel corso dell'anno scolastico. La finalità era sostenere non soltanto l'aderenza al *curriculum*, ma anche la qualità delle interazioni insegnante–studente.

La qualità delle interazioni veniva valutata mediante il *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2008). Nel CLASS, il dominio del supporto emotivo comprende clima positivo, clima negativo, sensibilità dell'insegnante e considerazione delle prospettive degli studenti. La gestione del comportamento appartiene invece al dominio dell'organizzazione della classe e non dovrebbe essere inclusa nel punteggio di supporto emotivo. Questa distinzione è metodologicamente importante, perché definisce il costrutto utilizzato nelle analisi e impedisce di attribuire al supporto emotivo aspetti appartenenti a dimensioni differenti della qualità della classe.

Lo studio illustrato da Portnow et al. (2015) coinvolgeva 35 insegnanti delle classi terze, quarte e quinte, distribuiti in sei scuole pubbliche di New York. Il campione comprendeva classi ordinarie, classi di educazione speciale, classi inclusive e classi bilingui. Sebbene fosse

disponibile un gruppo di controllo abbinato, le analisi presentate dagli autori per esaminare i possibili meccanismi di cambiamento erano condotte all'interno del solo gruppo di intervento. L'obiettivo specifico non era quindi stimare nuovamente l'effetto causale complessivo di 4Rs+MTP, ma verificare se i cambiamenti nel supporto emotivo e in alcune abilità socio-cognitive fossero associati ai cambiamenti dell'aggressività.

I *bias* di attribuzione ostile e le strategie interpersonali aggressive rilevati mediante sei vignette che descrivevano provocazioni ambigue. Agli studenti è stato chiesto di immaginarsi come destinatari di una provocazione che coinvolge un coetaneo, la cui causa è sia visivamente che verbalmente ambigua. Per ogni scenario, gli studenti selezionavano tra alternative relative alle possibili cause e alle risposte comportamentali. Le risposte venivano dicotomizzate e aggregate tra gli scenari. L'aggressività e i problemi di condotta osservati dagli insegnanti erano misurati mediante scale del *Behavioral Assessment System for Children* (BASC, Reynolds & Kamphaus, 1998), mentre l'aggressività riferita dagli studenti era valutata attraverso l'*Aggression Scale* (Orpinas & Frankowsky, 2001). L'impiego di più informatori costituisce un punto di forza, perché riduce la dipendenza da un'unica fonte. Il supporto emotivo è stato misurato dal *Classroom Assessment System* (CLASS; Pianta, La Paro, Hamre, 2008), che valuta la qualità delle interazioni insegnante-studente.

Considerata la struttura gerarchica dei dati, con studenti raggruppati nelle classi e nelle scuole, gli autori hanno impiegato modelli multilivello. Gli esiti primaverili venivano predetti controllando i corrispondenti livelli autunnali e includendo come predittori i cambiamenti nel supporto emotivo e nelle abilità socio-cognitive, il livello iniziale di aggressività e alcuni termini di interazione (Portnow et al., 2015).

All'interno del gruppo di intervento, l'aumento del supporto emotivo risultava associato a una riduzione dell'aggressività e dei problemi di condotta riferiti dagli insegnanti; tale associazione era più favorevole quando diminuiva anche il *bias* di attribuzione ostile. La riduzione delle strategie interpersonali aggressive era inoltre associata a una minore aggressività autoriferita dagli studenti. I livelli iniziali di aggressività non risultavano moderare significativamente le associazioni considerate (Portnow et al., 2015).

3.3.3 Valutazione metodologica dello studio di Portnow e colleghi

I risultati di Portnow et al. (2015) sono coerenti con l'ipotesi che i programmi SEL possano operare attraverso processi complementari: il miglioramento delle abilità individuali e

la costruzione di un contesto relazionale più supportivo. Non consentono però di concludere che tali processi costituiscano meccanismi causali dimostrati. Le analisi erano infatti condotte esclusivamente nel gruppo trattato e i cambiamenti nei presunti mediatori non erano assegnati sperimentalmente. Le associazioni osservate potrebbero quindi riflettere anche variabili non misurate, cambiamenti concomitanti, regressione verso la media o influenze reciproche tra comportamento degli alunni e qualità delle interazioni in classe.

Altri limiti riguardano il numero ridotto di scuole, la possibile dipendenza di alcuni risultati dallo stesso informatore, la quantità di modelli e interazioni esaminati e l'assenza, nel resoconto congressuale, di informazioni dettagliate su dati mancanti, affidabilità delle misure nel campione, dimensioni degli effetti, intervalli di confidenza e correzioni per la molteplicità dei test. Il contributo di Portnow et al. (2015) è infatti un documento congressuale breve e non un articolo completo sottoposto alla consueta revisione tra pari. Esso è utile per formulare ipotesi, ma dovrebbe essere affiancato da studi pubblicati e da meta-analisi più ampie nella valutazione dell'efficacia del SEL.

3.4 Sintesi, limiti e conclusioni

Nel complesso, la letteratura indica che i programmi SEL universali possono produrre miglioramenti mediamente significativi nelle competenze socio-emotive, nel comportamento, nelle relazioni tra pari, nel clima scolastico e nel rendimento. Gli effetti sono generalmente piccoli o moderati e mostrano una considerevole variabilità tra programmi, popolazioni, contesti ed esiti (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Cipriano et al., 2023; Shi & Cheung, 2024). Non è quindi corretto parlare di un'efficacia ampia e indistinta: i risultati dipendono dalla qualità del programma, dalla dose erogata, dalla preparazione di chi lo implementa e dall'integrazione del *curriculum* nelle pratiche quotidiane della scuola.

Il SEL svolge soprattutto una funzione di promozione e prevenzione universale. Per bambini e adolescenti con aggressività persistente, problemi di condotta severi o bisogni clinici complessi, un programma universale non dovrebbe essere considerato un trattamento sufficiente. In questi casi è indicato un sistema multilivello che affianchi al SEL interventi selettivi o individualizzati, valutazione psicologica, coinvolgimento familiare e coordinamento con i servizi. La collaborazione con le famiglie e la comunità può favorire coerenza e generalizzazione delle competenze, ma non è teoricamente corretto affermare che, in sua assenza, il SEL “perda la propria funzione”: alcuni programmi scolastici producono comunque

benefici, sebbene un approccio sistemico possa aumentarne pertinenza e sostenibilità (Durlak et al., 2022; Cipriano et al., 2023).

La ricerca presenta ancora limiti rilevanti. Le definizioni e le misure delle competenze socio-emotive non sono sempre omogenee; gli esiti provengono spesso da questionari e informatori differenti; la fedeltà di implementazione è misurata in modo variabile; i *follow-up* a lungo termine sono meno numerosi delle valutazioni immediatamente successive all'intervento. Pur essendo aumentati gli studi condotti nella scuola secondaria e in Paesi diversi dagli Stati Uniti, rimangono meno consolidate le conoscenze sull'adolescenza, sull'adattamento culturale, sull'equità degli effetti e sui processi che rendono efficace un programma quando viene applicato su larga scala (Durlak et al., 2022; Cipriano et al., 2023; Shi & Cheung, 2024).

Il caso 4Rs+MTP suggerisce che lo sviluppo delle abilità socio-cognitive e la qualità del supporto emotivo possano operare congiuntamente. A causa dei limiti del disegno e delle analisi interne al gruppo trattato, tale conclusione deve però essere formulata come ipotesi e non come dimostrazione causale.

In conclusione, il contributo più solido del SEL consiste nell'integrare l'insegnamento esplicito delle competenze con la costruzione di ambienti scolastici relazionalmente supportivi. Questa integrazione è coerente con l'idea che l'aggressività non dipenda da un unico *deficit* individuale, ma dall'interazione tra processi socio-cognitivi, regolazione emotiva e caratteristiche dei contesti di sviluppo. I programmi SEL rappresentano pertanto una componente promettente di una strategia preventiva multilivello, a condizione che vengano selezionati sulla base delle evidenze, implementati con qualità e valutati senza attribuire ai risultati una portata causale superiore a quella consentita dal disegno di ricerca.

Conclusioni

Le evidenze emerse dalla letteratura e dagli studi analizzati nel presente lavoro suggeriscono che l'aggressività infantile non possa essere affrontata efficacemente attraverso interventi generici o esclusivamente punitivi. È invece opportuno promuovere le competenze socio-emotive di base, quali il riconoscimento e l'espressione delle emozioni, l'assunzione della prospettiva altrui, la regolazione emotiva e il controllo dell'impulsività. Queste abilità costituiscono risorse rilevanti per l'adattamento e per la qualità delle relazioni, senza rappresentare, da sole, una garanzia di sviluppo privo di difficoltà.

Il principale contributo del presente lavoro risiede nel collegamento tra modelli teorici e interventi finalizzati alla prevenzione e alla riduzione dell'aggressività infantile. I primi modelli etologici, psicoanalitici e comportamentisti hanno offerto interpretazioni storicamente rilevanti, ma parziali. Riletti alla luce delle evidenze attuali, mostrano limiti nella capacità di integrare la variabilità individuale, la pluralità dei contesti e il carattere dinamico dello sviluppo. Le prospettive sociocognitive e interazionistiche, associate ai contributi di Bandura, Crick, Dodge e Magnusson, non sostituiscono semplicemente i modelli precedenti, ma ampliano la comprensione del fenomeno mettendo in luce il ruolo attivo del soggetto, dei processi cognitivi ed emotivi e delle transazioni reciproche tra persona e ambiente (Crick & Dodge, 1994; Magnusson & Stattin, 2006).

Questi quadri possono essere ulteriormente articolati considerando le caratteristiche che contribuiscono all'unicità di ciascun percorso evolutivo: temperamento, reattività emotiva, autoregolazione, fattori biologici e neuropsicologici, condizioni di salute, tratti individuali ed eventuale esposizione precoce ad avversità o traumi. Tali fattori interagiscono con i contesti familiare, scolastico e sociale, con le relazioni tra pari e, soprattutto nelle fasi più avanzate dell'infanzia e nell'adolescenza, con gli ambienti digitali. Ne consegue che nessuna singola variabile è sufficiente a spiegare l'esordio, la forma o la persistenza delle condotte aggressive.

Le evidenze discusse sottolineano il ruolo delle competenze emotive, delle abilità sociocognitive, dei processi di autoregolazione e delle relazioni significative nello sviluppo e nella modulazione dei comportamenti aggressivi. Queste dimensioni operano in modo interdipendente e concorrono a orientare la maniera in cui il bambino codifica gli indizi sociali, interpreta le intenzioni altrui, regola l'attivazione emotiva, formula obiettivi e seleziona una possibile risposta. Nel ricercare le cause del comportamento aggressivo è quindi necessario

evitare spiegazioni deterministiche e considerare esiti e traiettorie come il prodotto probabilistico di fattori di rischio e di protezione che si influenzano reciprocamente nel tempo.

Il modello di elaborazione dell'informazione sociale offre un quadro utile per integrare processi cognitivi ed emotivi. L'attribuzione delle intenzioni, la regolazione della rabbia, l'empatia, il controllo dell'impulsività, gli obiettivi sociali e la disponibilità di strategie alternative contribuiscono a rendere più o meno probabile una risposta aggressiva (Crick & Dodge, 1994). Il legame tra *bias* di attribuzione ostile e aggressività è sostenuto anche da studi condotti in differenti contesti culturali, sebbene intensità e significato delle associazioni dipendano dalle norme e dalle esperienze sociali (Dodge et al., 2015). Alcuni interventi mirati a modificare tale *bias* hanno prodotto riduzioni dell'aggressività reattiva; questi risultati, tuttavia, devono essere interpretati alla luce dell'età dei partecipanti, delle dimensioni campionarie e delle caratteristiche dei disegni di ricerca (Lin et al., 2024).

Il SIP può aiutare a individuare alcuni processi sociocognitivi modificabili, mentre il *Social and Emotional Learning* (SEL) offre una cornice educativa per promuovere sistematicamente competenze intrapersonali e interpersonali. La loro integrazione costituisce pertanto una prospettiva promettente, non necessariamente l'unica o in assoluto la più valida: gli interventi devono essere scelti in funzione dei bisogni, del livello di rischio e dei contesti in cui il bambino vive.

Il contributo del SEL consiste nell'integrare l'insegnamento esplicito delle competenze con la costruzione di ambienti scolastici relazionalmente supportivi. Le meta-analisi confermano effetti medi favorevoli sulle abilità socio-emotive, sui comportamenti prosociali, sui problemi comportamentali e sul rendimento, ma documentano anche una notevole eterogeneità tra programmi, contesti e modalità di implementazione (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011). I programmi SEL rappresentano quindi una componente promettente di una strategia preventiva multilivello, a condizione che siano selezionati sulla base delle evidenze, adattati senza comprometterne i componenti essenziali e implementati con adeguata qualità.

In prospettiva, la sfida per la psicologia e per il mondo educativo consiste nel trasferire su scala più ampia gli interventi efficaci, preservandone qualità, sostenibilità ed equità. Ciò richiede formazione e supervisione di educatori e insegnanti, coinvolgimento delle famiglie, monitoraggio dell'implementazione e capacità di riconoscere precocemente non soltanto i comportamenti aggressivi, ma anche i contesti e i processi che li mantengono. Un clima

relazionale fondato su cooperazione, inclusione e rispetto reciproco può costituire un fattore protettivo, purché sia accompagnato da risposte proporzionate e da interventi più intensivi nei casi di rischio elevato.

Le forme dell'aggressività risentono dei cambiamenti sociali e tecnologici. Gli ambienti digitali possono estendere la portata, la persistenza e il pubblico di condotte ostili o relazionali. Il coinvolgimento digitale varia in relazione all'età, all'accesso alle tecnologie, alle pratiche familiari, alle dinamiche tra pari e al contesto culturale. Le manifestazioni *online* e *offline* possono coesistere e influenzarsi reciprocamente, richiedendo strumenti di valutazione e prevenzione sensibili ai diversi ambienti di relazione (Ansary, 2020).

L'aggressività infantile non è semplicemente lo "specchio" della società, ma un fenomeno evolutivo che prende forma nell'interazione tra caratteristiche individuali e condizioni relazionali e sociali. Il compito della psicologia non consiste soltanto nel reagire alle manifestazioni già consolidate, ma nel comprendere precocemente le traiettorie di rischio, rafforzare i fattori di protezione e costruire interventi capaci di evolvere insieme ai bambini e ai loro contesti. L'integrazione tra ricerca, teoria e pratica può così contribuire non solo a ridurre le condotte aggressive, ma anche a promuovere competenze emotive e sociali, relazioni più sicure e opportunità di sviluppo maggiormente inclusive.

Riferimenti bibliografici

- Adler, A. (1907). Studie über Minderwertigkeit von Organen. Berlin / Wien: *Urban & Schwarzenberg*.
- Adler, A. (1908). Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose. *Fortschritte der Medizin*, 26, 577-584
- Af Klinteberg, B., Schalling, D. & Magnusson, D. (1990). Childhood behaviour and adult personality in male and female subjects. *European Journal of Personality*, 4, 57-71.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>.
- Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101343.
- Archer, J. (2006). Testosterone and human aggression: An evaluation of the challenge hypothesis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(3), 319-335.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75(4), 987–1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00720.x>.
- Attili, G., Di Blasio, P. (2003). Ansia da separazione e misura dell'attaccamento normale e patologico. *Milano: Unicopli*.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575–582. <https://doi.org/10.1037/h0045925>.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Cap. 2, pp. 48-52 e 104-110.
- Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(43), 1–33. <https://doi.org/10.1037/h0093918>.
- Barrett-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91–100. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.2.91>.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59–73. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.59>.
- Berluti, K., Ploe, M. L., Marsh, C., An-Che, C., & Blair, R. J. R. (2023). Emotion processing in youths with conduct problems: an fMRI meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 153, 105324.
- Blacher, J., & Eisenhower, A. (2023). Preschool and childcare expulsion: Is it elevated for autistic children? *Exceptional Children*, 89(2), 178-196.

- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263–269. <https://doi.org/10.1037/h0031267>.
- Bower G. H. (1983). Affect and Cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, B302, 387-402.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129–148. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.2.129>.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books. (Original work published 1969).
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Brems, C. (1989). Dimensionality of empathy and its correlates. *The Journal of Psychology*, 123(4), 329–337.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153–167. <https://doi.org/10.1037/a0018160>.
- Cantor, N., Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and Social Intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Caprara, G. V. (1993). Marginal deviations, aggregate effects, disruption of continuity, and deviation amplifying mechanisms. In J. Hettema & I. J. Deary (Eds.), *Foundations of personality* (pp. 227–244). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-1660-2>.
- Caprara, G. V., & Bonino, S. (Eds.). (2006). *Il comportamento prosociale: Aspetti individuali, familiari e sociali*. Erickson.
- Caprara, G. V., & Laeng, M. (Eds.). (1988). *Indicatori e precursori della condotta aggressiva*. Bulzoni.
- Caprara, G. V., Barbaranelli C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-302.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Vallone, R. (1992). *Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva*. Firenze: Giunti.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>.
- CASEL. (2020). Goleman, D., Greenberg, M. T., Lantieri, L., Shriver, T. P., Weissberg, R. P. CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>.
- Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127–149). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-006>.

- Cortez, V. L., Bugental, D. B. (1994). Children's visual avoidance of threat: A strategy associated with low social control. *Merril-Palmer Quarterly*, 40(1), 82-97.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002. <https://doi.org/10.2307/1131875>.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. <https://doi.org/10.2307/1131945>.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark / Westview Press.
- De Quinzio, J. A., Poulson, C. L., Townsend, D. B., & Taylor, B. A. (2016). Social Referencing and Children with Autism. *The Behavior Analyst*, 39(2), 319-331. Doi: 10.1007/s40614-015-0046-1.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1988, March 17). Knowledge about emotions: Relations with socialization and social behavior [Paper presentation]. *Biennial Meeting of the Conference on Human Development*, Charleston, SC, United States.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). Guilford Press.
- Denham, S.A., & Auerback, S. (1995). Mother-Child Dialogue about Emotions and Preschoolers' Emotional Competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 121(3), 313-337
- Di Maggio, R., Zappulla, C., Pace, U., & Izard, C. E. (2013). La conoscenza delle emozioni in età prescolare: Un contributo alla validazione italiana dell'Emotion Matching Task (EMT). *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 17(3), 521-532. <https://doi.org/10.1449/76231>.
- Diamantopoulou, S., Rydell, A.-M., & Henricsson, L. (2008). Can both low and high self-esteem be related to aggression in children? *Social Development*, 17(3), 682-698. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00444.x>.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1146>.
- Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., Malone, P. S., Lansford, J. E., Sorbring, E., Skinner, A. T., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Zelli, A., Alampay, L.P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Oburu, P., & Pastorelli, C. (2015). Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(30), 9310-9315.

- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive*. Paris: Dunod.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press. Published for the Institute of Human Relations.
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Basil Blackwell / Harvard University Press.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Eagle, M. N., & Wolitzky, D. L. (1997). Empathy: A psychoanalytic perspective. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 217–244). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10226-009>.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1991) *Enciclopedia delle scienze sociali*, Enciclopedia Treccani.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1970). *Liebe und Hass. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen*. München: Piper.
- Einarsen, S. V., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (Eds.). (2020). *Bullying and harassment in the workplace: Theory, research and practice* (3rd ed.). CRC Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124–129.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. Cap. 7.
- Feshbach, N. D. (1997). Empathy: The formative years—Implications for clinical practice. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 33–59). American Psychological Association.
- Feshbach, N. D. (1987). Parental empathy, child adjustment and child aggression. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp.146-162). Cambridge University Press.
- Flavell, J. H., & Ross, L. (Eds.). (1981). *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge University Press.
- Fontaine, R. G., Burks, V. S., & Dodge, K. A. (2002). Response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior in White and Black boys. *Child Development*, 73(2), 568–587.

- Fonzi, A., Schneider, B. H., Tani, F., & Tomada, G. (1997). Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. *Child Development*, 68(3), 496–506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01954.x>.
- Fonzi, A., Tani, F., & Tassi, F. (1988). Le differenze individuali nella competenza sociale del bambino. *Età evolutiva*, 29, 78-87.
- Foster, W. K. (1984). Cooperation in the game and sport structure of children: One dimension of Psychosocial development. *Education*, 105(2), 201-205.
- Freud, S. (1920). *Al di là del principio di piacere*. Opere Vol. 9, Bollati Boringhieri.
- Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. Holt, Rinehart and Winston.
- French, J. R. P. Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Gini, G. (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale*, ed. Laterza.
- Giusti, E., & Locatelli, M. (2007). *L'empatia integrata: Analisi umanistica del comportamento motivazionale nella clinica e nella formazione*. Sovera Edizioni.
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 467–482. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.467>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gratz, K.L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. Doi:10.1023/B:JOBA.00000007455.08539.94.
- Greco, R., Curci, A., & Grattagliano, I. (2009). Criminalità minorile: General Strain Theory e il tratto di aggressione proattiva-reattiva. *Rivista di Psichiatria*, 44(5), 328–336. <https://doi.org/10.1708/453.5358>.
- Harris P. L. (1989). Children and Emotion: The Development of Psychological Understanding. In *Understanding Children's Worlds series*, Blackwell.
- Herts, K. L., McLaughlin, K. A., & Hatzenbuehler, M. L. (2012). Emotion dysregulation as a mechanism linking stress exposure to adolescent aggressive behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1111-1122.
- Higgins, E. T. (1981). Role taking and social judgment: Alternative developmental perspectives and processes. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 119-153). Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1977, March). A three component model of empathy [Paper presentation]. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, New Orleans, LA, United States.
- Hu, Y., Emery, H. T., Ravindran, N., & McElwain, N. L. (2020). Direct and indirect pathways from maternal and paternal empathy to young children's socioemotional functioning. *Journal of Family Psychology*, 34(7), 825–835. <https://doi.org/10.1037/fam0000745>.
- Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1984). Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 10(3), 243–251. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1984\)10:3<243::AID-AB2480100308>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1984)10:3<243::AID-AB2480100308>3.0.CO;2-6).

- Imuta, K., Henry, J.D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192-1205.
- Isen, A. M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (Vol. 3, pp. 179–236). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533–554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>.
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. L. G., & Aber, J. L. (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after one school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 829–842. <https://doi.org/10.1037/a0021383>.
- Jordan, J. V. (1989). *Relational development: Therapeutic implications of empathy and shame* (Work in Progress No. 39). Stone Center for Developmental Services and Studies, Wellesley College.
- Klein, M. (1932). *The Psycho-Analysis of Children*, London: Hogarth Press, pp. 196 e 250.
- Langer, S. K. (1967). *Mind: An essay on human feeling* (Vol. 1). Johns Hopkins Press.
- Li, J., Fraser, W., & Wike, T. L. (2013). Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent behavior*, 18(3), 357-364.
- Lin, S., Bai, X., Cheng, G., & Liu, W. (2024). The relationship between trait anger and reactive aggressive behavior in middle school students: the mediating role and intervention of hostile attribution bias. *BMC Psychology*, 12(1), 422.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Lowe, N. M., & Moran, V. H. (Eds.). (2016). *Nutrition and the Developing Brain*. CRC Press / Taylor & Francis Group.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45(4), 513-520.
- Magnusson, D. (1988). The logic and implication of a person-oriented approach. In R. Cairns et al. (Eds.), *Methods and models for studying the individual*. Sage.
- Magnusson, D. (1988). *Individual Development from an Interactional Perspective: A Longitudinal Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Magnusson, D., & Endler, N. S. (Eds.) (1977). *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology*. Lawrence Erlbaum.
- Magnusson, D., & Stattin, H. (2006). The person in context: A holistic-interactionistic approach. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 400–464). Wiley.
- Magnusson, D., Stattin, H., & Duner, A. (1983). Aggression and criminality in a longitudinal perspective. In K. T. Van Dusen & S. A. Mednick (Eds.), *Prospective Studies of crime and delinquency* (pp. 277-301).

- Malti, T., Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 84(2), 397-412.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Manstead, A.S.R. & Edwards, R. (1992). *Children's ability to recognize emotions from facial expressions and its relation to social competence / peer acceptance*. Research report.
- McDaniel, S. C., Watkins, L., Chow, J. C., Fedewa, M., & Nemer, S. (2023). Systematic literature review and meta-analysis of Coping Power: Effects and implications for implementation. *Journal of Applied School Psychology*, 39(4), 350–374. <https://doi.org/10.1080/15377903.2023.2196946>.
- McKeough, A., Yates, T., & Marini, A. (1994). Intentional reasoning: A developmental study of behaviorally aggressive and normal boys. *Development and Psychopathology*, 6(2), 285-304. Doi: 10.1017/S0954579400004594.
- Miller, N. E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48(4), 337-342.
- Meerum Terwogt, M., & Olthof, T., (1989). Awareness and self-regulation of emotion in young children. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 209-244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>.
- Meng, K., Yuan, Y., Wang, Y., Liang, J., Wang, L., Shen, J., & Wang, Y. (2020). Effects of parental empathy and emotion regulation on social competence and emotional/behavioral problems of school-age children. *Pediatric Investigation*, 4(2), 91–98. <https://doi.org/10.1002/ped4.12197>.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50–67. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001003>.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology* Vol. 4: Socialization, Personality, and Social Development (pp. 547-641). New York: Wiley.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Peng, J., Li, J., Li, D., Fang, Y., Zhang, C., Fraser, M. W., & Guo, S. (2024). Systematic review and meta-analysis of interventions to improve children's social information-processing skills. *Research on Social Work Practice*, 34(5), 507–534. <https://doi.org/10.1177/10497315231182449>.
- Perkins, E. R., Mossin, I., Goldstein, N. E., Jaffee, S. R., NeMoyer, A., Hernandez-Pena, L., Wallace, A. A., Saven, H. Q., Perlstein, S., Gardner, F., & Waller, R. (2024). How can (or could) biology inform more effective parenting interventions for childhood aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 78, Article 101985. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101985>.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System manual: K–3*. Paul H. Brookes Publishing.
- Polman, H., de Castro, B. O., Koops, W., van Boxtel, H. W., & Merk, W. W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(4), 522–535. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9109-4>.
- Portnow, S., Downer, J., & Brown, J. (2015). An increase in emotional support, a reduction in negative social emotional skills, or both? Examining how universal social emotional programs achieve reductions in aggression [Conference paper]. *Society for Research on Educational Effectiveness. ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED562106>.
- Pouwels, J. L., Scholte, R. H. J., Van Noorden, T. H. J., & Cillessen, A. H. N. (2016). Interpretations of Bullying by bullies, victims, and bully-victims in interactions at different levels of abstraction. *Aggressive Behavior*, 42(1), 54-65.
- Psychogiou, L., Daley, D., Thompson, M. J., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2008). Parenting empathy: Associations with dimensions of parent and child psychopathology. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 221–232. <https://doi.org/10.1348/02615100X238582>
- Randall, B. A. (1997). *The relation of cognitive, emotional, and motivational variables to preschooler's sharing*. Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1998). Behavior Assessment System for Children. *American Guidance Service*.
- Richard, J. F., Fonzi, A., Tani, F., Tassi, F., Tomada, G., & Schneider, B. H. (2002). Cooperation and competition. In P.K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 513-532). Blackwell Publishers.
- Ritchie, M. B., Neufeld, R. W. J., Yoon, M., Li, A. & Mitchell, D. G. V. (2022). Predicting youth aggression with empathy and callous unemotional traits: A meta-Analytic review. *Clinical Psychology Review*, 98, 102186.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Röll, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: Longitudinal associations. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(6), 909–923. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0303-4>.
- Rose, A. J. & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), 69-79.
- Rosenzweig, S. (1944). An outline of frustration theory. In: *Personality and the behavior disorders*. Vol 1, pp. 379-388.
- Rosenzweig, S. (1934). Types of reaction to frustration: a heuristic classification. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 29, 298-300
- Saarni, C. & Harris, P. L. (Eds.) (1989). *Children's Understanding of Emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

- Santana-Ferrándiz, M., Ibáñez-Pérez, J., & Moret-Tatay, C. (2025). Empathy and parental sensitivity in child attachment and socioemotional development: A systematic review from emotional, genetic, and neurobiological perspectives. *Children*, 12(4), 465. <https://doi.org/10.3390/children12040465>.
- Santone, E., Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Miravalle, J. (2020). Using social information processing theory to counsel aggressive youth. *Journal of School Counseling*, 18(18), 1–34. <https://jsc.montana.edu/articles/v18n18.pdf>.
- Santrock, J. W., Deater-Deckard, K., Lansford, J. E., & Rollo, D. (2026). *Psicologia dello sviluppo* (5ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 150–171). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-007>
- Schneider, B. H., Benenson, J., Fülöp, M., Berkics, M., & Sándor, M. (2011). Cooperation and competition. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 472–490). Wiley-Blackwell.
- Scholte, R. H. J., Engles, R. C. M. E., Overbeek, G., de Kemp, R. A. T., & Haselager, G. J. T. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 217–228
- Sears, R. R. (1941). Nonaggressive reactions to frustration. *Psychological Review*, 48(4), 343–346
- Selman, R. L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. New York Academic Press
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Children Development*, 58(2), 283–305
- Shi, J., & Cheung, A. C. K. (2024). Effective components of social emotional learning programs: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(4), 755–771. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7>.
- Simmel, G. (1955). *Conflict and the web of group affiliations* (K. H. Wolff & R. Bendix, Trans.). Free Press. (Original work published 1908).
- Slomkowski, C. L. & Dunn, J. (1992). Arguments and relationships within the family: Differences in young children's disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 28(5), 919–924. doi: 10.1037/0012-1649.28.5.919.
- Smith, K., Jones, A., Daly, N., Widdrington, H., Garofalo, C., & Gillespie, S. M. (2026). Emotion regulation and aggression: A systematic review and meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 52(1), e70055. <https://doi.org/10.1002/ab.70055>.
- Steinkamp, M. W. (1990). Competitiveness and peer acceptance in preschool children. Paper presented at the *Conference on Human Development*, University of Illinois.
- Storr, A. (1968). *Human Aggression*. London: Allen Lane.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 4, pp. 271–314). Academic Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.

- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., Mashek, D. J. (2007). Moral Emotions and Moral Behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Tani, F. (1991). Lo sviluppo delle strategie di gestione del conflitto. *Età Evolutiva*, 39, 73-81
- Tani, F., & Bagatti, E. (2003). *Il bambino aggressivo: Perché e che cosa fare*. Carocci.
- Tassi, F., & Schneider, B. H. (1997). Task-Oriented versus Other-Referenced Competition: Differential Implications for Children's Peer Relations. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(17), 1557-1580.
- Tassi, F., Schneider, B.H., & Richard, J. F. (2001). Competitive behavior at school: The relationship between competitive behavior and social acceptance, as a rated by teachers. In *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43–e50. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>.
- Underwood, M. K., Scott, B. L., Galperin, M. B., Bjornstad, G. J. & Sexton, A. M. (2004). An observational study of social exclusion under varied conditions: Gender and developmental differences. *Child Development*, 75(5), 1538-1555.
- Van Avermaet, E. (1996). Social dilemmas: Cooperation versus competition. In J. A. Stephens (Ed.), *Foundations of Social Psychology*
- Van Nieuwenhuijzen, M., van Rest, M. M., Embregts, P. J. M., Vriens, A., Oostermeijer, S., van Bokhoven, I., & Matthys, W. (2015) Executive functions and social information processing in adolescents with severe behavior problems. *Child Neuropsychology*, 23(2), 1-14. doi:10.1080/09297049.2015.1108396.
- Verde, P. C. (2007). Aggressività, violenza e sviluppo emozionale in infanzia e adolescenza. *Richard e Piggle*, 15(2), 190–202.
- Verhoef, R. E. J., Alsem, S. C., Verhulp, E. E., & de Castro, B. O. (2019). Hostile intent attribution and aggressive behavior in children revisited: A meta-analysis. *Child Development*, 90(5), e525–e547. <https://doi.org/10.1111/cdev.13255>.
- Visciglia, D., D'Ambrosio, F. (2012). “Bullismo e violenza. Un binomio della devianza minorile”, *Grafologia medica* n. 3-4.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12–19. <https://doi.org/10.1177/0165025406059968>.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- World Health Organization (2020). *Global status report on preventing violence against children*.
- World Health Organization (2002). *World report on violence and health*.
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585-595.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>.
- Xu, X., Wu, Y., Xu, Y., Ding, M., Zhou, S., & Long, S. (2024). The role of parent-child attachment, hostile attribution bias in aggression: A meta-analytic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(3), 2334–2347. <https://doi.org/10.1177/15248380231210920>.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492.
- Zammuner, V. L. (1995a). Naive Theories of Emotional Experience: Jealousy. In Russel et al. (Eds.), *Everyday Conceptions of Emotion*, Kluwer, pp. 435-456.
- Zammuner, V. L. (1995b). Naive Theories of Emotion: Why people might be uncertain or in conflict about felt emotions. Paper presented at the *EASP Small Group Meeting on "The narrative organization of social representations"*, Budapest, 6-9 September.
- Zammuner, V. L. (2000). Men's and women's lay theories of emotions. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and Emotion* pp. 48-70. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zammuner, V. L., & Cigala, A. (2001). La conoscenza delle emozioni in bambini in età scolare. *Età Evolutiva*, 69, 19–42.