

Università degli Studi di Roma “La Sapienza”

Facoltà di Psicologia 2



Tesi di Laurea

**LA PROMOZIONE DEL COMPORTAMENTO
PROSOCIALE: VALUTAZIONE DI UN MODELLO
D'INTERVENTO.**

Relatore

Prof. Gian Vittorio Caprara

Correlatore

Prof.ssa Maria Grazia Gerbino

Candidato
Antonio Zuffianò
Matricola n. 908623

Anno Accademico 2008-2009

*Questa copia è per il
Professor Robert Roche-Olivar,
autore del programma
"Young Prosocial Animation",
al quale va un ringraziamento speciale
per avermi dato la possibilità di
svilupparlo in Italia.*

Indice

1. IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE: UNA INTRODUZIONE TEORICA.	1
INTRODUZIONE	1
1.1. Prosocialità e Religione.....	2
1.2. Prosocialità e Filosofia	4
1.3. Prosocialità e Psicologia.....	8
1.3.1. Teorie del comportamento prosociale	13
1.3.1.1. <i>Le Teorie Evoluzionistiche</i>	13
1.3.1.2. <i>La Teoria Psicoanalitica</i>	15
1.3.1.3. <i>Le Teorie dell'Apprendimento</i>	17
1.3.1.4. <i>L'approccio Cognitivo-Evolutivo e la Psicologia Positiva</i>	18
1.4. L'importanza della Prosocialità	22
2. IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE: I FATTORI ASSOCIATI	25
2.1. Contributo genetico e strutture neurofisiologiche.....	25
2.2. Variabili sociodemografiche: età, sesso e status socioeconomico.....	29
2.3. Variabili cognitive	32
2.3.1. La capacità di assumere il punto di vista dell'altro	33
2.3.2. Ragionamento morale e valori.....	34
2.3.3. Le convinzioni di efficacia personale	36
2.4. Empatia, simpatia, disagio personale e altre variabili affettive	40
2.5. Altre caratteristiche di personalità	45
2.6. Stili educativi, pratiche genitoriali, gruppo dei pari e cultura	47
3. IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE: MISURA E INTERVENTO	53
3.1. La misura della Prosocialità	53
3.1.1. Le scale di misura	55
3.2. Gli interventi nel campo della prosocialità.....	60
3.2.1. Il programma <i>Young Prosocial Animation</i> (YPA)	62
4. APPLICAZIONE DEL PROGRAMMA YPA	69
4.1. Contesto e arco temporale dell'intervento	69

4.2. Il campione	70
4.3. Strumenti	74
4.4. Procedura	76
4.5. Ipotesi	77
4.6. Risultati	77
4.6.1. Prosocialità	78
4.6.2. Simpatia	80
4.6.3. Ulteriori risultati	81
4.7. Discussione	82
CONCLUSIONI E INDICAZIONI FUTURE	88
ALLEGATO A	92
ALLEGATO B	93
ALLEGATO C	94
BIBLIOGRAFIA	95

CAPITOLO 1. IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE: UNA INTRODUZIONE TEORICA.

*"Vi sono molte persone disposte a dare denaro o materiale,
ma pochissimi disposti a dare tempo e affetto"*

(Daniel Keyes, *Fiori per Algernon*).

INTRODUZIONE.

New York, 13 marzo 1964. Catherine Susan Genovese, nota come Kitty Genovese, venne accoltellata a più riprese e violentata in tutta tranquillità dal suo assassino nei pressi della sua abitazione. Circa una trentina di persone ascoltarono e videro la colluttazione, che durò più di mezz'ora, senza intervenire in alcun modo.

Comune di Rho (Mi), 8 settembre 2006. Un gruppo di coetanei salvò una bambina di sei anni che giocava con loro in cortile da un maniaco che era riuscito a prenderla con sé. I bambini, urlando tutti insieme per far accorrere i loro genitori, misero in fuga il pedofilo, salvando così la loro amica.

Jesolo (Ve), 22 luglio 2007. Dragan Cigan di 31 anni, cittadino bosniaco, morì annegato risucchiato dalla corrente alla foce del Piave, per salvare la vita di due bambini che stavano affogando. La sorella, intervistata il giorno dopo dai principali giornali, dirà che suo fratello Dragan non sapeva nemmeno nuotare.

Queste storie, realmente accadute, pur nella diversità e nella tragicità degli epiloghi, hanno in comune il tema dell'*aiuto al prossimo*. La cronaca di tutti i giorni è piena di

notizie di mancati soccorsi o di atti di eroismo come quello del giovane Dragan che, pur non sapendo nuotare, insieme con un marocchino, decise di mettere a repentaglio la sua vita per salvare due bambini in pericolo.

La questione fondamentale è questa: perché alcune persone sono disposte a rischiare la propria vita per aiutare uno sconosciuto e altre, invece, non sono disposte a cedere il proprio posto nel metrò per far sedere una signora incinta o un anziano? Cosa differenzia e caratterizza tale variabilità nel comportamento?

Rispondere a queste domande non è semplice, data la molteplicità e la complessità dei fattori che regolano il comportamento umano. Filosofi, psicologi, religiosi, biologi, scrittori ed economisti hanno elaborato teorie o proposto interessanti spunti di riflessione sul tema dell'aiuto e del sostegno al prossimo o, come viene generalmente denominato all'interno del dibattito scientifico, *comportamento prosociale*.

Per chiarire le radici teoriche e filosofiche del comportamento prosociale, è opportuno passare in rassegna i principali contributi provenienti da alcune di queste discipline, iniziando dal ruolo delle religioni, non solo per il profondo impatto che hanno avuto e hanno sullo sviluppo delle concezioni dell'uomo, ma, anche e soprattutto, per il loro ruolo di guida morale del comportamento (es. Benson et al., 2003; Furrow, King e White, 2004; Hardy e Carlo, 2005; Pichon, Boccato, Saroglou, 2007; Saroglou et al., 2005).

1.1. Prosocialità e Religione.

Da un'analisi della letteratura (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Roche-Olivar, 1995), si può sostenere che le religioni più professate sostanzialmente hanno a fondamento dei loro principi la valorizzazione e la diffusione dell'agire prosociale. Senza nessuna pretesa di esaustività, poiché esula dagli obiettivi del presente lavoro un'analisi

sistematica di tutte le fedi religiose, si è cercato di evidenziare in maniera generale lo stretto rapporto tra prosocialità e alcune delle principali religioni.

Nel Cristianesimo, ad esempio, con il comandamento *"ama il prossimo tuo come te stesso"* (Mt 19,16-19), si è posto alla base di tale confessione religiosa il sentimento di fratellanza e di solidarietà tra gli uomini, come testimoniato dalle figure dei Santi e da quella di Gesù che rappresentano dei modelli di carità e altruismo da seguire e da venerare.

Anche l'Islam, con il Corano, libro sacro per i Musulmani, presenta molti scritti rivolti alla carità, considerata come un dovere, al senso di fratellanza e di unità verso tutti i credenti, e alla lotta contro la schiavitù (si veda ad es. Hasnaoui, 2003).

Nel Buddhismo per raggiungere lo stato ultimo di felicità, il Nirvana, bisogna raggiungere le seguenti virtù: *metta* (che raccoglie in sé i significati di "amore altruistico", "gentilezza amorevole", etc.); *karuna* (compassione); *nekkhamma* (abbandono del risentimento e dell'avversione), *dana* (generosità), *parinamana* (trasmissione dei meriti), *mudita* (gioia simpatetica o compartecipe). E ancora, con il termine *bodhisattva* si indica colui che, mosso da una grande pietà e compassione, sceglie di aiutare tutti gli esseri per portarli alla salvezza. Infine, in un celebre passo del sutta 21 del *Majjhima Nikaya*, la seconda raccolta del "Canestro dei Discorsi" attribuiti a Buddha (si veda a tal proposito: Mazzocchi, Forzani e Tallarico, 1995) sono contenute delle indicazioni su come si dovrebbe svolgere la vita del monaco buddhista, indicazioni che ben si confanno alla prosocialità:

<< O monaci, anche se dei banditi dovessero tagliare selvaggiamente il vostro corpo, parte dopo parte, con una sega a doppia impugnatura, colui che dovesse nutrire dell'odio verso di loro non metterebbe

in pratica il mio insegnamento. A questo proposito, o monaci, dovreste praticare così: "Le nostre menti rimarranno equanimi e noi non pronunceremo alcuna parola cattiva; resteremo compassionevoli per il benessere di costoro, con una mente piena di gentilezza amorevole e priva in se stessa di odio. Continueremo a guardarli con una mente intrisa di gentilezza amorevole e, a partire da loro, guarderemo quindi il mondo intero con una mente intrisa di abbondante, intensa, incommensurabile gentilezza amorevole, una mente priva di odio e rancore". In questo modo, o monaci, dovreste praticare >> (*Kakacupamasutta*).

Anche l'Induismo con l' "ahimsa" (lett. "non violenza") rimanda ai concetti di amicizia, compassione e gentilezza, valori fondamentali per la convivenza civile. È interessante notare come tale valore della "non violenza" sia talmente sentito da coloro che si attengono scrupolosamente all' "ahimsa" da indurli ad avere una dieta vegetariana, per non arrecare danno a nessun essere vivente, inclusi gli animali.

L'Ebraismo, infine, l'ultima delle cinque grandi religioni riportate in questo breve excursus, presenta anch'esso un forte radicamento ai valori della solidarietà, della compassione e dell'amore per il prossimo, come ricordato dall' "Ahavat Israel", che consiste essenzialmente nella responsabilità che i membri del popolo ebraico dovrebbero avere l'uno verso l'altro per portare unione all'interno del popolo.

1.2. Prosocialità e Filosofia.

Sin dall'antichità, la filosofia si è sempre interrogata sulla natura – egoistica o meno – dell'uomo e sul concetto di morale. Soprattutto nel Settecento importanti filosofi hanno dibattuto l'origine dei comportamenti morali. Voltaire, ad esempio, riteneva che l'uomo, alla nascita buono, venisse corrotto successivamente nella sua indole dalla società. Nel suo *Dizionario Filosofico* (1764), in corrispondenza del lemma "malvagio", così scriveva:

<< ... Mettete assieme tutti i bambini dell'universo, in loro non vedrete che innocenza, dolcezza e timore; se fossero nati malvagi, malefici, crudeli, ne darebbero qualche segno, come i serpenti neonati cercano di mordere e i cuccioli di tigre di sbranare ... L'uomo quindi non è nato malvagio ... Il primo ambizioso ha corrotto la terra ... >> (Voltaire, 1764/1991, pag. 208-209).

Tale concezione dell'indole buona dell'uomo si traduceva, tra l'altro, in una visione ottimistica del mondo da parte del filosofo francese, il quale sosteneva che non più di una persona su mille fosse realmente malvagia (1764).

Kant (1785), attaccando l'egoismo etico, ossia quella concezione secondo cui sarebbe irrazionale comportarsi in maniera contraria al proprio interesse, sosteneva che il comportamento eticamente buono consiste nella conformità al *dovere* e che questo ha valore *di per sé*. In Kant, pertanto, l'uomo fa del bene solo quando si comporta in base al senso del dovere, e non in base alle proprie inclinazioni (per esempio la simpatia verso una persona). Il comportamento morale di un individuo, per il filosofo tedesco, è dettato: a) dall'adesione razionale ad una legge valida universalmente per tutti gli uomini e b) dal seguire nei suoi comportamenti uno standard oggettivo non determinato dai suoi specifici desideri, inclinazioni o interessi. Gli uomini dovrebbero quindi comportarsi in modo tale che la loro *massima* (regola d'azione con valore soggettivo) divenga anch'essa una legge universale, con valore oggettivo (Kant, 1788).

Anche Rousseau ha contribuito al dibattito sulla natura dell'uomo. Dall'analisi di tre delle sue opere più famose - *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini* (1755), *Emilio* (1762) e il *Contratto Sociale* (1762) - si evince che, in contrapposizione alla visione dell' *homo homini lupus* di Hobbes (1651), egli ritenesse che l'uomo, originariamente buono ed integro, fosse divenuto malvagio, competitivo e

ingiusto, a causa della corruzione della società da lui stesso creata. In particolare, Rousseau si scaglia contro quelle che egli ritiene essere le quattro cause della degradazione dell'uomo: a) *le scienze e le arti*, le quali hanno avuto il grave danno di favorire l' "apparire" invece dell'essere; b) *la proprietà*, che ha portato alla distinzione tra ricco e povero; c) *la magistratura*, che ha creato la distinzione tra chi è potente e chi non lo è; d) *il potere arbitrario*, che ha portato alla contrapposizione tra padrone e schiavo. Nel *Contratto Sociale* (1762) ancora Rousseau sostiene che l'unico modo per uscire da questo stato di corruzione ormai dilagante nella società è quello di stipulare un nuovo contratto sociale tra gli uomini basato sulla *volontà generale*, ossia una volontà che tenda all'interesse comune.

Hume (1748), distaccandosi da Kant che considerava la morale come una questione puramente razionale, introduce il ruolo dei sentimenti, i quali hanno una funzione fondamentale nel comportamento etico. In particolare, il filosofo scozzese dà risalto al concetto di simpatia, considerata come sentimento che spinge una persona ad immedesimarsi nella situazione di un'altra. Hume, inoltre, afferma che il bene e il male debbono essere valutati in funzione della loro utilità o dannosità *sociale*.

Un altro filosofo del XVIII secolo che ha sottolineato l'importanza di comportamenti simpatetici è Adam Smith. Nella *Teoria dei sentimenti morali* (1790), Smith descrive un sistema morale basato sul principio di simpatia. La simpatia, secondo il filosofo-economista, è un sentimento innato nell'uomo che corrisponde alla capacità di comprendere i sentimenti dell'altro, per potere ottenere, in tal modo, l'apprezzamento altrui. I comportamenti morali, quali quelli di solidarietà, rispetto, integrazione - spiega Smith - dipendono proprio da questo sentimento:

<< ... l'umanità, la giustizia, la generosità e lo spirito pubblico sono le qualità più utili agli altri >>.

(Smith, 1790. Tratto da: Sen, 2002, pag. 31-32)

Tra gli autori che più recentemente si sono occupati di comportamenti morali, ricordiamo: Thomas Nagel (1970) e la sua concezione in base alla quale è il principio di realtà (la considerazione del contesto politico e sociale in cui si agisce) ad indurre razionalmente l'uomo all'altruismo; Lawrence Blum (1980) che, rifiutando una visione kantiana razionale del senso del dovere, ha evidenziato l'influenza su quest'ultimo delle emozioni quali la simpatia e l'empatia, quest'ultima considerata come la capacità di sperimentare i sentimenti che sta provando un'altra persona in un dato momento; il sociologo Edgar Morin con la sua teoria di una nuova *antropoetica*.

Morin sicuramente merita una particolare attenzione. Invitato dall'UNESCO a scrivere un saggio che illustrasse e proponesse dei concetti per una migliore convivenza e comprensione tra i popoli, Morin (2001) afferma che compito della antropoetica del nuovo millennio è quello di:

<< ... realizzare l'unità planetaria nella diversità; rispettare negli altri, nel contempo, la differenza rispetto a sé e l'identità con sé; sviluppare l'etica della solidarietà; sviluppare l'etica della comprensione >>.
(Morin, 2001, pag. 112).

Il pensatore francese sostiene che punto fondamentale per sviluppare una più profonda solidarietà e comprensione è la presa di coscienza, da parte dell'umanità intera, della condizione di interdipendenza a livello planetario di destino. In tutto questo, continua l'autore, la scuola deve avere un ruolo fondamentale nel formare i cittadini del domani alla *cittadinanza terrestre*, ossia all'ascolto e alla comprensione delle voci

differenti, in particolare di quelle devianti e minoritarie. In altre parole, potremmo dire che, ciò che si augura Morin, a livello dell'intero globo, è lo sviluppo di un senso di identità sociale che contribuisca ad eliminare i conflitti tra i popoli.

Dopo questa breve - e sicuramente parziale - disamina dei contributi che la religione e la filosofia hanno offerto alla comprensione dell'agire morale, è necessario introdurre e soffermarsi più approfonditamente sul ruolo che la psicologia ha avuto nello studio della prosocialità e dei comportamenti altruistici.

1.3. Prosocialità e Psicologia.

Come sostenuto da vari autori (es. Caprara e Steca 2007; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006), l'interesse della psicologia per il tema della prosocialità (in precedenza, come si è visto, principalmente ad appannaggio della filosofia) è relativamente recente, collocabile intorno agli anni '70, periodo in cui i media iniziavano a dare risalto ai sempre più frequenti atti delinquenziali che avrebbero caratterizzato le società sino ad oggi.

Uno dei principali contributi della psicologia alla comprensione del comportamento prosociale è stata la volontà di mettere ordine, di chiarire, di dare delle definizioni operative al concetto di prosocialità e a quelli collegati di altruismo, empatia, simpatia, ragionamento morale, etc.

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, infatti, i termini "prosocialità", "altruismo", "comportamenti morali", etc., sono stati usati in modo pressoché equivalente, generando, in qualche modo, un'ambiguità di significato che solo la psicologia ha, in parte, provveduto a ridurre.

Una prima definizione di comportamento prosociale (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Fiske, 2004; Staub, 1979) lo descrive come quel comportamento teso a beneficiare

un'altra persona *in maniera volontaria*. L'enfasi sulla *volontarietà* è indispensabile perché sottolinea una delle prime caratteristiche del comportamento prosociale, ossia l'intenzionalità, il carattere non fortuito e non accidentale del fare del bene (Caprara, 2006). Trommsdorff e colleghi (2007) evidenziano, inoltre, come la connotazione della volontarietà debba anche includere la *spontaneità* dell'agire in modo prosociale, per differenziarlo da tutti quei comportamenti di aiuto agli individui che sono già insiti nella natura stessa della professione svolta (si pensi ai medici, alle infermiere, ai bagnini, etc.). A tal proposito, Caprara (2006) fa notare che una certa disposizione prosociale nelle cosiddette "professioni d'aiuto" è comunque innegabile ed indispensabile.

Nonostante la sufficiente chiarezza di questa prima definizione di condotta prosociale, gli studiosi dell'argomento, con il moltiplicarsi degli studi in questione, hanno fornito altre definizioni del comportamento prosociale e dell'ampio costrutto psicologico della *prosocialità*. Caprara, ad esempio, definisce la prosocialità come la:

<< ... tendenza a far ricorso ad azioni che si contraddistinguono per gli effetti benefici che producono negli altri ...>> (Caprara, 2006 pag.10).

Il termine tendenza, sottolinea l'autore, richiama le modalità abituali d'interazione con il mondo, modalità che sottendono una molteplicità di strutture mentali, processi cognitivi e affettivi, convinzioni, valori, scopi, esperienze e caratteristiche di personalità che la ricerca psicologica, nonostante i grandi progressi compiuti, ancora non ha contribuito ad individuare in forma esauriente ed esaustiva. Tali considerazioni aiutano a comprendere quanto sia complessa e diversificata la natura della prosocialità, natura che per esser ben intesa necessita dei contributi provenienti dalla biologia, dalla genetica,

dalla psicologia della personalità, dalla psicologia cognitiva, dalla psicologia sociale, e da altro ancora.

Simpson e Willer (2008), nella loro definizione aggiungono, inoltre, l'accento sui *costi* che spesso deve sopportare chi attua prosocialmente.

Per distinguere tra *comportamenti prosociali* e *altruistici* è opportuno analizzare altre definizioni. A prima vista i due tipi di comportamento sembrerebbero equivalenti, poiché entrambi hanno come obiettivo l'aiuto, il sostegno o, più generalmente, il "fare del bene".

Una chiave di lettura che ci permette di chiarire la natura differente dei due comportamenti (es. Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Fiske, 2004; Sánchez et al., 2006) rimanda al concetto di motivazione.

Infatti, l'altruismo è caratterizzato da una volontà di "fare del bene" che ha alla base una *motivazione intrinseca*, ossia un desiderio di aiutare l'altro senza l'attesa o la speranza di riconoscimenti o ricompense.

Il comportamento prosociale, invece, rimanda ad una classe di comportamenti sociali positivi che possono anche dare luogo a dei benefici per chi li mette in atto (in fin dei conti non avrebbe senso rifiutare una ricompensa per aver aiutato qualcuno, né tantomeno si può reprimere il piacere derivante dall'avere compiuto una buona azione).

A questo punto è interessante notare la definizione che Roche-Olivar dà dei comportamenti prosociali, poiché essa precisa meglio la natura di tali benefici:

<< ... quei comportamenti che, senza la ricerca di ricompense esterne, estrinseche o materiali, favoriscono altre persone o gruppi, secondo i criteri di questi ultimi, o fini sociali oggettivamente positivi. E, inoltre, che aumentano la probabilità di generare una reciprocità positiva di qualità e solidale nelle relazioni

interpersonali o sociali conseguenti, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa degli individui o gruppi implicati. >> (Roche-Olivar, 1995, p. 53).

La precisazione "senza la ricerca di ricompense esterne, estrinseche o materiali" lascerebbe quindi intendere che, per l'autore, i comportamenti prosociali possono anche essere quelli mossi da una aspettativa di ricompensa, a condizione però che sia *interna*, come, ad esempio, il desiderio di sentirsi bene per aver aiutato qualcuno. Tale desiderio, molto presente soprattutto in coloro che attraversano periodi negativi da un punto di vista relazionale (divorzi, separazioni, litigi con persone significative, etc.), potrebbe, proprio per questi motivi, rappresentare una spinta motivazionale aggiuntiva a mettere in atto dei comportamenti prosociali (si veda a tal proposito: il ruolo dell'*intelligenza emotiva*, così come descritta da Goleman, 1996 e la motivazione all'*accrescimento dell'autostima*, Fiske, 2004). Per Roche-Olivar, pertanto, i comportamenti prosociali si differenziano da quelli altruistici, poiché possono essere dettati dalla volontà di ricevere dei benefici interni (aumento dell'autostima, benessere, etc.).

Proseguendo in questo percorso di chiarificazione concettuale del comportamento prosociale, è senza dubbio degna di nota la definizione di Salfi e Monteduro (2003), non molto citata in campo accademico, che integra quella di Roche-Olivar (1995) aggiungendo la variabile della *consapevolezza*. Secondo i due autori, infatti, l'azione prosociale deve essere dettata da una motivazione ad agire *senza la ricerca consapevole* di ricompense esterne, estrinseche o materiali. Il comportamento prosociale, infatti, già intrinsecamente motivante (De Beni, 1998), può anche generare dei rinforzi esterni (es. una ricompensa in denaro per avere ritrovato e consegnato un animale smarrito) che, comunque, è importante che non siano perseguiti consapevolmente da chi si comporta prosocialmente,

in modo tale da salvaguardare il carattere libero e svincolato da ricompense dell'azione prosociale (Bortone, 2007).

Al di là di queste differenti sfumature di significato nella definizione del comportamento prosociale, considerata anche l'improbabilità che una condotta sia completamente altruistica o interamente dettata da "calcoli opportunistici", buona parte degli psicologi concorda nello stabilire un generale rapporto di *differenziazione/inclusione* tra la più ampia categoria dei comportamenti prosociali e quella più specifica dei comportamenti dettati da motivazioni altruistiche.

La seconda parte della definizione di Roche-Olivar è ancora più interessante, poiché evidenzia l'importanza di poter creare una certa reciprocità positiva a livello di relazioni interpersonali; reciprocità che sembra manifestarsi in maniera spontanea sin dalla più tenera età (Eisenberg, Cameron, Tryon, & Dodez, 1981; Fujisawa et al. 2008).

Secondo Roche-Olivar, con l'aumentare dell'età, se il destinatario dell'azione prosociale ha ben compreso le ragioni che hanno spinto l'altra persona ad aiutarlo, a sua volta potrebbe decidere di comportarsi prosocialmente. Infatti, come fa notare Bortone (2007), si può creare una sorta di *contagio di atteggiamenti* tra gli attori, contagio che favorisce comportamenti di reciproca disponibilità. Ovviamente, come ricorda lo stesso Roche-Olivar, è fondamentale che i comportamenti vengano considerati come spontanei e abbiano quale obiettivo primario *il bene dell'altro* anziché il proprio. Come detto in precedenza, però, non si può vietare ad una persona di reprimere il proprio senso di autostima e di autogratificazione per avere aiutato qualcuno, né tantomeno le si può impedire di non accettare una ricompensa per avere salvato una persona.

Il crearsi di un clima di reciprocità prosociale tra individui, infine, può portare a dei circoli di positività veri e propri, fondamentali per la sopravvivenza dei gruppi umani (Roche-Olivar, 2003).

1.3.1. Teorie del comportamento prosociale.

1.3.1.1. *Le Teorie Evoluzionistiche.*

Le teorie evoluzionistiche che hanno cercato di spiegare i comportamenti delle varie specie viventi sono tutte riconducibili in ultima istanza al pensiero di Charles Darwin (1809-1882).

Seguendo le indicazioni di Attili (2003), è opportuno fare delle distinzioni all'interno delle varie teorie evoluzionistiche in funzione dell'interpretazione che esse hanno dato dei principi darwiniani e del diverso peso attribuito alla selezione di gruppo ovvero alla selezione individuale:

- la *Scuola Tedesca dell'Etologia*, con esponenti di spicco Lorenz (1963; 1978) ed Eibl-Eibesfeldt (1970; 1996), ha concettualizzato i comportamenti altruistici come *determinati dalla selezione di gruppo*. Gli individui agirebbero altruisticamente, anche a loro discapito, in quanto spinti da pressioni selettive che hanno favorito e fatto evolvere quei comportamenti capaci di assicurare la sopravvivenza dei membri della specie. A tale proposito sono emblematici, in campo animale, i "sacrifici" che diverse specie di uccelli sono disposte a fare per salvare il proprio gruppo dai predatori.
- la *Scuola Inglese dell'Etologia* (Tinbergen, 1963; Hinde, 1981; 1989) offre, invece, una visione più articolata dei comportamenti altruistici. Pur non rinnegando il ruolo dell'istinto, gli etologi di questa scuola hanno evidenziato il ruolo di ulteriori

processi nel regolare il comportamento umano. Gli esseri umani sarebbero portati a mettere in atto azioni altruistiche principalmente verso coloro con cui condividono lo stesso patrimonio genetico (figli, fratelli, etc.). Questa visione, ripresa anche dalla sociobiologia di Wilson (1975), indica come gli individui tendano a beneficiare coloro che possono assicurare la continuità e la propagazione delle proprie caratteristiche genetiche; a riprova di ciò, basti pensare ai comportamenti di protezione dei genitori nei confronti dei figli. Una tale teorizzazione, però, implica una capacità di riconoscimento di coloro che hanno lo stesso patrimonio genetico. Studi condotti su varie specie animali hanno portato indicazioni positive in questo senso (Alberts, 1976; Leon, 1983); per quanto riguarda gli esseri umani le evidenze sono meno chiare, nonostante esista un maggior desiderio da parte degli individui a prendersi cura e assistere coloro con cui sono più strettamente legati geneticamente (Attili, 1991; Cunningham, 1985; 1986).

Come spiegare invece il comportamento di Dragan, il giovane che morì per salvare la vita di due bambini sconosciuti? È stato un comportamento dettato dall'istinto così come ipotizzato dalla Scuola Tedesca finalizzato a preservare il gruppo-specie, anche a costo della vita? Trivers (1971) offre una spiegazione in parte differente, quella dell'*altruismo reciproco*. Tale principio afferma che gli individui sono disposti ad aiutare una persona sconosciuta, poiché hanno l'aspettativa di essere contraccambiati in situazioni future di personale difficoltà. Nel caso poi di coloro che muoiono per aiutare, invece, l'aspettativa è che siano i loro parenti più prossimi i beneficiari dei futuri contraccambi di favore. Come fanno notare Attili (2003) ed Eibl-Eibesfeldt (1996), questo tipo di strategia si è potuta selezionare lungo la storia dell'evoluzione, in quanto in passato le società - villaggio erano per lo più composte da pochi membri, legati da vincoli

di consanguinità e che si frequentavano con una certa assiduità. Gli estranei, pertanto, erano generalmente pur sempre appartenenti alla stessa comunità e, per di più, vi era una forte probabilità che condividessero lo stesso patrimonio genetico. Così facendo, dunque, gli individui, tramite i propri comportamenti prosociali e tramite la reputazione di cui godevano, garantivano che la propria progenie venisse aiutata qualora fossero morti.

Nonostante le critiche e i risultati non sempre concordanti provenienti dagli studi condotti su questo versante (per una rassegna delle principali critiche si veda ad esempio: Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Penner et al. 2005), si può comunque affermare che i contributi dell'etologia hanno mostrato la presenza di una componente genetica nel comportamento prosociale, presenza che, in ogni caso, non può essere ricondotta semplicisticamente né ad un unico gene, né tantomeno può essere considerata stabile nel tempo. Si rimanda al paragrafo 2.1. l'approfondimento di questo tema.

1.3.1.2. La Teoria Psicoanalitica.

Sebbene la psicoanalisi non si sia mai occupata in maniera diretta dello studio della prosocialità, per Freud (1930) alla base della natura umana e dello sviluppo individuale vi sono due tendenze contrapposte: l'egoismo e l'altruismo, quest'ultimo inteso come un impulso a vivere con gli altri in comunità.

Come fanno notare Eisenberg, Fabes e Spinrad (2006), il maggior contributo della psicoanalisi allo studio del comportamento prosociale è, molto probabilmente, quello del concetto di "identificazione", poiché, anche se riadattato, è stato alla base delle argomentazioni dei teorici dell'apprendimento sociale. Tale concetto è stato evidenziato

nella teoria freudiana come momento fondamentale per consentire lo sviluppo del bambino, favorendone l'adattamento all'ambiente familiare e sociale.

Nella sua seconda topica, infatti, il padre della psicoanalisi identifica tre componenti basiche della natura umana:

- *Es*. Presente sin dalla nascita, può essere concepito come un calderone in perenne ebollizione di istinti primordiali, innati, aggressivi e sessuali, il cui fine è quello di soddisfare tali impulsi;
- *Io*. Agente intermediario tra l'*Es* e la realtà esterna, protegge l'individuo dai pericoli e apporta un significato razionale e socialmente accettabile alle tensioni pulsionali presenti nell'*Es*;
- *Super-Lo*. Struttura che riflette gli standard morali della società e si sviluppa tra i 4 ed i 6 anni di età, alla risoluzione del conflitto di Edipo (ossia al superamento del desiderio sessuale del bambino per il genitore del sesso opposto). Per superare tale conflitto, il bambino si identifica con il genitore del sesso opposto, introiettando caratteristiche personali, valori e modelli di comportamento di quest'ultimo.

Una volta sviluppato il *Super-Lo*, contenente al suo interno l'immagine dell' "Io Ideale" che detta le norme di comportamento e gli standard valoriali, il bambino sarà portato a comportarsi in maniera prosociale per non cadere nel *senso di colpa* dovuto alla mancata adesione a tali standard morali e sociali di condotta.

La *Psicologia dell'Io*, movimento psicoanalitico successivo a Freud, ha attribuito, invece, una maggior rilevanza al ruolo dell'*Io* rispetto a quello delle altre istanze. Secondo questo punto di vista gli standard morali ed i modelli valoriali sono qualcosa di più di quelli introiettati durante il complesso di Edipo. Il processo di identificazione e quello ad esso connesso dello sviluppo morale diventano, pertanto, qualcosa di più complesso e

dinamico che continua durante l'adolescenza e la gioventù. Si evidenzia, in tal modo, il ruolo di altri significativi – e non solo i genitori - nell'apprendimento dei principi morali che strutturano e completano la maturazione dell'Io (Erikson, 1966; Settlage, 1972).

1.3.1.3. Le Teorie dell'Apprendimento.

A differenza degli altri orientamenti psicologici che hanno enfatizzato l'importanza di fattori interni nel determinare la condotta prosociale, i teorici dell'apprendimento sottolineano come quest'ultima sia per lo più dettata da fattori ambientali esterni. I concetti, ormai classici nel campo della psicologia, di "condizionamento classico" e "condizionamento operante" spiegano l'agire prosociale facendo riferimento a rinforzi e ad associazioni di stimolo e risposta. Vari studi, soprattutto condotti in passato, hanno mostrato come individui che avevano ricevuto dei rinforzi positivi per aver agito in modo altruistico, tendessero a consolidare questo tipo di condotta (es. Gelfand et al., 1975; Grusec e Redler, 1980; Smith et al., 1979).

Con Bandura (1986), le speculazioni teoriche sopra descritte, di stampo chiaramente comportamentistico, si avvalgono dell'importanza del ruolo dei *processi cognitivi interni* all'individuo, considerando questi ultimi quali variabili fondamentali nell'orientare il comportamento umano capaci di mediare l'impatto dei fattori ambientali. Al di là quindi delle mere ricompense esterne fisicamente presenti, l'individuo può comportarsi altruisticamente tramite l'osservazione delle conseguenze della propria condotta o di quella altrui. Vari studi (es. Bandura, 1973; 1978) hanno dimostrato gli effetti dell'apprendimento per imitazione e hanno portato a una teorizzazione più complessa del rapporto tra cognizione e ambiente nel favorire lo sviluppo morale. L'acquisizione del ragionamento morale e dei comportamenti prosociali sarebbero,

secondo quest'ottica, il risultato di un lungo processo di apprendimento sociale. All'inizio, il bambino è principalmente regolato da fattori esterni (altri che rafforzano o puniscono la sua condotta), in seguito, si verifica una graduale sostituzione dei fattori esterni in favore di quelli interni di autoregolazione della condotta (Bandura, 1986). I processi di rappresentazione mentale delle conseguenze delle condotte future e i processi di valutazione di tali conseguenze sono un chiaro esempio delle capacità autoregolative dell'individuo. A questi fattori sono inoltre da aggiungere le proprie convinzioni di autoefficacia, ossia le valutazioni che le persone danno della loro capacità di mettere in atto particolari azioni (Bandura, 2001). Di particolare importanza per la prosocialità sono le convinzioni di efficacia emotiva e interpersonale (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003; Capanna e Steca, 2006; Caprara et al., 2008; Caprara e Steca, 2005; 2007), così come viene illustrato più approfonditamente nel paragrafo 2.3.3.

1.3.1.4. L'approccio Cognitivo-Evolutivo e la Psicologia Positiva.

Per gli psicologi cognitivo-evolutivi, la condotta altruista/prosociale è fortemente relazionata allo sviluppo cognitivo e morale del bambino. Piaget (1932), uno dei massimi rappresentanti di tale orientamento, descrive lo sviluppo morale come contraddistinto dal passaggio tra due fasi morali:

1°) Fase della *morale eteronoma*, caratterizzata dal rispetto e dall'aderenza stretta alle norme dell'adulto e da una forte obbedienza all'autorità. Tale periodo è il risultato dell'egocentrismo del bambino e del realismo morale (ossia una valutazione dei comportamenti in funzione delle conseguenze e non delle intenzioni);

2°) Fase della *morale autonoma*, caratterizzata, invece, da una visione più relativistica di quest'ultima, dal principio di uguaglianza e di cooperazione e dal fatto che la responsabilità si giudica anche in funzione delle intenzioni.

Rifacendosi al lavoro di Piaget, Kohlberg (1963; 1969; 1976; 1984), uno dei pionieri nel campo del ragionamento morale, ha elaborato una teoria stadiale maggiormente dettagliata. Secondo l'autore, lo sviluppo morale passa per tre livelli, ognuno di essi caratterizzato da 2 due sottofasi:

- **Livello Preconvenzionale.** Le norme sono viste come una realtà esterna;
 - I) *La punizione e l'obbedienza.* Il bambino decide se una cosa è sbagliata in base ai comportamenti che vengono puniti. Dà valore all'obbedienza in sé, ma obbedisce agli adulti in quanto sono più forti;
 - II) *L'individualismo, lo scopo strumentale e lo scambio.* Il bambino segue le regole quando favoriscono i suoi interessi e le osserva per egoismo;
- **Livello Convenzionale.** Il bambino passa dai giudizi basati su conseguenze di tipo esterno, alle valutazioni che si fondano sulle regole o norme del gruppo a cui appartiene (famiglia, compagni, etc.);
 - III) *Aspettative interpersonali.* Per il bambino sono importanti principalmente le norme valoriali e gli standard di comportamento della famiglia o del piccolo gruppo al quale egli appartiene;
 - IV) *Norme sociali stabilitate.* Si passa dalla considerazione per la famiglia o per il gruppo ristretto alla considerazione per il gruppo più ampio di società. Secondo Kohlberg, qui inizia *l'autonomia morale* ed è lo stadio in cui si *trova la maggior parte della popolazione*;

- **Livello Post Convenzionale.** Questo livello è caratterizzato da una concezione autonoma della morale in cui si discutono e si criticano i principi vigenti all'interno di una data società;

V) *Diritti Prioritari e Contratto Sociale.* L'azione è vista come il mezzo migliore per raggiungere il bene migliore per un maggior numero di persone e le leggi devono essere rispettate per preservare l'ordine sociale ma possono anche essere cambiate.

Ogni essere umano inoltre deve godere del diritto alla vita e alla libertà;

VI) *Principi Etici Universali.* Il giovane sviluppa e segue i principi etici che ha scelto da solo, principi etici che di solito si conformano alle leggi. Qualora, però, si dovesse verificare una discrepanza tra legge e coscienza morale, per esempio nel caso in cui la legge andasse a contrastare i diritti universali di dignità umana e di uguaglianza, in tal caso sarebbe la morale a predominare.

Data la chiarezza e la sequenzialità universale degli stadi, non deve stupire il fatto che la teoria di Kohlberg abbia avuto un così grande successo. È pur vero che su essa si è molto dibattuto, senza però che da tale dibattito siano scaturiti risultati positivi e concordi (Lapsley, 2006). Alcune delle principali critiche rivolte a Kohlberg, riguardano: la sequenzialità fissa ed universale degli stadi (es. Shweder, Mahapatra e Miller, 1987); la bassa percentuale di persone appartenenti agli stadi post convenzionali, in particolare al sesto (es. Puka, 1994); l'aver posto una esclusiva attenzione alla giustizia ed all'onestà quali uniche basi del ragionamento morale, escludendo altri orientamenti come "il prendersi cura degli altri"; l'aver utilizzato principalmente soggetti di sesso maschile nei suoi studi (Gilligan, 1982; 1987).

Le teorie di Kohlberg, inoltre, hanno influenzato il pensiero di Nancy Eisenberg, una psicologa che ha dedicato gran parte dei suoi studi all'analisi delle condotte prosociali e del ragionamento morale.

Gli studi della Eisenberg, pur presentando analogie concettuali con il modello a stadi di Kohlberg, si differenziano da esso per alcuni aspetti. Gli stadi sono considerati non universali (in particolare quelli post convenzionali) e non integrati necessariamente in una struttura gerarchica. Inoltre, per l'autrice, una forma di ragionamento morale può anche perdurare in età successive. La Eisenberg va oltre il riduzionismo razionalista di Kohlberg, in quanto analizza variabili emotive come l'empatia, la simpatia e considera, per di più, il contributo dei fattori ambientali nello sviluppo del *ragionamento morale prosociale*.

La Eisenberg (1986), nella sua teoria del *ragionamento morale prosociale*, propone cinque orientamenti:

- **Orientamento edonistico.** Durante la prima infanzia i bambini sono caratterizzati da un ragionamento focalizzato unicamente sulla soddisfazione dei bisogni personali;
- **Orientamento verso i bisogni altrui.** Tipico dei bambini dai 5 anni in su, tale orientamento presuppone una maturazione del bambino accompagnata da una maggiore sensibilità ai bisogni altrui anche se quest'ultimi sono in conflitto con i propri;
- **Orientamento alla approvazione sociale.** Durante la prima adolescenza, i ragionamenti e le condotte di aiuto riflettono il desiderio di essere accettati dagli altri;
- **Orientamento stereotipico.** Tipico dell'adolescenza, questo orientamento rimanda a ragionamenti e condotte prosociali legate ad immagini stereotipate di ciò che è buono o giusto:

- **Orientamento Internalizzato.** Tipico dei ragazzi di scuola superiore, tale orientamento si basa su valori interiorizzati, norme e responsabilità.

Il modello della Eisenberg ha trovato conferme a livello empirico, anche in Paesi e culture differenti (es. Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva e Frolich, 1996; Carlo, McGinley, Roesch e Kaminski, 2008; Eisenberg, Zhou e Koller, 2001).

In chiusura di questa rassegna dei principali contributi psicologici che hanno analizzato il comportamento prosociale, vale la pena ricordare gli studi condotti nell'ambito della Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Gli studi di Psicologia Positiva, avviati alla fine degli anni '80 negli Stati Uniti, si focalizzano, principalmente, sui temi della felicità, dell'ottimismo, del grado di soddisfazione della propria vita e del benessere. Pur non assumendo come oggetto primario di studio la prosocialità, gli psicologi positivi, in modo molto sfaccettato e diversificato, hanno focalizzato il loro interesse su questioni strettamente legate ad essa, quali le abilità interpersonali, il coraggio, la perseveranza, l'orientamento al futuro, la spiritualità, la saggezza, l'empatia, la simpatia, la responsabilità, l'educazione, la tolleranza e l'altruismo (Delle Fave, 2004). In sintesi si può affermare che i contributi della psicologia positiva hanno evidenziato l'importanza del fare volontariato per ottenere un migliore senso di autostima e di generale benessere (Hitlin, 2007); l'importanza della plasticità e della resilienza degli individui per un corretto adattamento; infine, il ruolo della simpatia per favorire un sano sviluppo (Lerner et. al., 2005), etc.

1.4. L'importanza della prosocialità.

In accordo con Roche-Olivar, la prosocialità si connota come elemento fondamentale per creare un clima di reciprocità positiva tra gli individui, favorendo una

convivenza pacifica improntata al rispetto dell'altro. I benefici del comportarsi positivamente non si traducono solo nella convivenza, ma anche a livello individuale. Sono molti i contributi che indicano come la prosocialità comporti la diminuzione di atteggiamenti violenti e dell'aggressività, un aumento dell'intelligenza emotiva, un arricchimento personale nel momento in cui ci decentriamo verso l'altro, un sano senso d'identità e una buona autostima. In particolare, comportarsi in maniera prosociale, oltre a favorire un sano adattamento all'ambiente sociale durante l'infanzia, l'adolescenza (Chen et al., 2002; Eisenberg e Fabes, 1998) e l'età adulta (Ellison, 1991; Wheeler, Gorey e Grenblatt, 1998; Young e Glasgow, 1998), costituisce anche una delle variabili capaci di contrastare l'insorgenza di disturbi antisociali e depressivi, di spiegare il futuro successo scolastico e di aumentare il senso di benessere (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli e Regalia, 2001; Caprara Barbaranelli e Pastorelli, 2001; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo, 2000; Caprara e Steca, 2005; Pastorelli, Gerbino, Vecchio, Steca, Picconi e Paciello, 2002). I vantaggi si estendono, inoltre, durante tutto il corso di vita e assumono un ruolo di particolare importanza durante la tarda età. Come illustrato da Steca e Caprara (2006), gli anziani che si comportano prosocialmente ottengono i seguenti vantaggi: aumento del valore e del significato della propria vita; possibilità di acquisire nuovi ruoli e responsabilità all'interno del proprio contesto sociale; sviluppo del pensiero positivo, inteso come la tendenza a fornire valutazioni favorevoli verso se stessi e verso il futuro (Caprara, Steca, Gerbino, Paciello e Vecchio, 2006); maggiori possibilità di integrazione sociale.

Appaiono pertanto evidenti gli innumerevoli benefici che la prosocialità porta all'interno e all'esterno dell'individuo, in una spirale virtuosa capace di incrementare il benessere globale. Da ciò scaturisce l'importanza di sviluppare e promuovere la

prosocialità tramite programmi e interventi mirati nelle diverse fasce d'età. Interventi che per essere progettati e implementati necessitano delle conoscenze che riguardano le variabili correlate al comportamento prosociale.

In virtù di questo, il prossimo capitolo verterà totalmente su una disamina dei principali fattori associati alle condotte prosociali e altruistiche.

CAPITOLO 2. IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE: I FATTORI ASSOCIATI.

Come descritto nel capitolo precedente, la condotta prosociale è un fenomeno complesso, sfaccettato e, per di più, caratterizzato ancora da alcuni lati oscuri. Ciononostante, gli studi condotti negli ultimi trent'anni hanno cercato di individuare i principali fattori connessi al "fare del bene". Nei prossimi paragrafi verranno presentate tali conclusioni, raggruppando le variabili in macro categorie per favorire una lettura più rapida e scorrevole.

2.1. Contributo genetico e strutture neurofisiologiche.

Vari autori (Caprara, 2006; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006) fanno notare come non ci sia un grande accordo sull'entità del contributo della genetica nella spiegazione del comportamento prosociale, entità che sembra variare tra il 40% e il 70%. Inoltre, isolare tale contributo da quello dell'educazione familiare o da quello di altri fattori richiede complessi disegni di ricerca e gruppi di gemelli da seguire per lungo tempo.

Per ciò che concerne il ruolo della famiglia, in base alle ricerche sinora condotte, sembra esserci una relazione tra lo stile educativo e affettivo da parte dei genitori e i comportamenti prosociali messi in atto dai figli (Eisenberg e Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Mestre et al., 2006). In particolare, come sarà analizzato più approfonditamente nel paragrafo 2.6., è stato riscontrato che uno stile educativo caratterizzato da amore, riflessione, ed autonomia - contrapposto ad uno stile educativo

caratterizzato da distacco, eccessivo controllo ed ostilità - favorisce una maggiore empatia nel fanciullo e ne incrementa la prosocialità (es. Hastings et al. 2005; Romano, Tremblay, Boulerice, e Swisher, 2005).

Knafo e Plomin (2006a; 2006b) hanno provato a dare una spiegazione più complessa ed articolata di tale correlazione, includendo nelle loro analisi la possibilità che i genitori amorevoli, al di là del loro stile educativo, condividano con i propri figli una tendenza genetica a comportarsi prosocialmente.

In un loro studio (2006b) condotto su 9424 coppie di gemelli monozigoti (condivisione di tutto il patrimonio genetico) e dizigoti (condivisione, in media, di metà dei geni), gli autori hanno cercato di identificare il contributo dell'ambiente in comune (ambiente familiare), dell'ambiente unico (non condiviso), e del patrimonio genetico per spiegare la stabilità ed il cambiamento nel comportamento prosociale dei bambini.¹

In accordo con precedenti ricerche (es. Scourfield, John, Martin e McGuffin, 2004), i risultati di questo studio hanno mostrato come il patrimonio genetico e l'ambiente non condiviso abbiano un maggior effetto con il passare dell'età, mentre l'effetto dell'ambiente condiviso decresca con il superamento della prima infanzia sia nei maschi che nelle femmine. Come sottolineano gli stessi autori, il ruolo dei geni che aumenta (dal 26-37% a due anni, al 51-72% a sette anni), sembrerebbe controiduitivo, poiché la famiglia e gli altri agenti di socializzazione sono in continua influenza sui geni, portando a potenziali riduzioni dell'effetto di questi ultimi. Knafo e Plomin (2006b) adducono due ipotetiche spiegazioni a tale risultato: la prima fa riferimento a un maggior ruolo del temperamento - che è basato sul corredo genetico - nell'influenzare a sua volta gli agenti

¹ I comportamenti prosociali sono stati valutati alle età di 2, 3, 4, 7 anni in base a punteggi forniti dai genitori e dagli insegnanti (solo a 7 anni).

di socializzazione man mano che il bambino cresce (ad esempio evocando risposte nei genitori o ricercando quelle situazioni capaci di incoraggiare le proprie tendenze genetiche); la seconda, invece, chiama in causa un aumento del ruolo dei geni legati allo sviluppo cognitivo.

In ogni caso, come fanno notare i due autori, le correlazioni gene-ambiente saranno meglio chiarite nel momento in cui saranno individuati con maggiore precisione i geni coinvolti nello sviluppo della prosocialità e delle variabili ad essa correlate.

Un altro risultato, inoltre, è di fondamentale importanza evidenziare: il ruolo dei geni nella stabilità e nell'evoluzione delle condotte prosociali.

Con riguardo alla prima questione, sicuramente non stupisce il fatto che i geni, bagaglio presente sin dalla nascita, rendano conto della stabilità nei comportamenti prosociali. Ciò che invece desta maggiore interesse è il fatto che la componente genetica, insieme con l'ambiente non condiviso, influenzano anche il cambiamento nelle condotte prosociali. Coerentemente con l'aumento della componente genetica prima illustrata, si è visto che, ad esempio, nei maschi di 7 anni età, il 32% della varianza del comportamento prosociale spiegata dal corredo genetico (57%), è dovuta a nuove influenze genetiche non presenti a 4 anni. Per le bambine di 7 anni rispetto a quelle di 4 anni, invece, il dato è del 14% su un totale del 55%. Il problema, a questo punto, rimane quello di identificare quali siano tali nuovi geni capaci di creare questi incrementi e queste nuove influenze. Probabilmente, alcuni di essi sono i geni legati allo sviluppo delle nostre capacità cognitive come, ad esempio, la capacità di assumere il punto di vista dell'altro che, come vedremo più avanti, è alla base dell'empatia e del comportamento prosociale.

I risultati di questo importante studio, diminuzione dell'impatto dell'ambiente condiviso sulla stabilità e sul cambiamento con il passare dell'età, e aumento del ruolo

della genetica e dell'ambiente unico sul comportamento prosociale, sono stati sostanzialmente confermati anche da ricerche successive (si veda ad esempio: Gregory et al., 2009; Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson e Rhee 2008; per una comparazione con soggetti appartenenti a culture non occidentali si veda anche: Hur e Rushton, 2007). Nonostante queste affascinanti indicazioni, gli studi genetici necessitano di ulteriori conferme, cercando, come detto prima, di individuare i possibili geni collegati al comportamento prosociale.

Per ciò che concerne il nostro sistema cerebrale, le ricerche, grazie agli studi di neuro-immagine, si sono mosse prevalentemente al fine di individuare le aree del cervello coinvolte nell'empatia, nell'altruismo, etc. Decety e Chaminade (2003) hanno individuato nell'amigdala e nella corteccia orbito-frontale le aree maggiormente implicate nell'attivazione emozionale durante l'ascolto di storie tristi. Uno studio più recente (Decety e Jackson, 2006) ha messo in luce, inoltre, il ruolo della corteccia insulare destra e della corteccia cingolata anteriore nell'empatia. Tali aree cerebrali sono quelle che più si sono attivate in quei soggetti che vedevano altri individui in una situazione di sofferenza.

Altri studi, ancora, hanno messo in evidenza il ruolo dei neuroni a specchio nelle risposte empatiche e simpatetiche, ossia di quei neuroni situati nella corteccia parietale che si attivano non solo quando stiamo eseguendo un'azione, ma anche quando altri individui ne fanno una simile (es. Gallese, 2001; Iacoboni, 2009). In particolare, Iacoboni (2009) sostiene che i neuroni a specchio sono il risultato dell'evoluzione del sistema cerebrale dell'uomo e che hanno una funzione adattiva: ci consentono di poter capire quello che avviene nella mente degli altri e quindi di agire in maniera più proficua nell'ambiente circostante. Va anche ricordato, inoltre, come l'abilità di inferire sentimenti

e pensieri altrui sia un processo cognitivo strettamente legato alle capacità simpatetiche dell'uomo e alla condotta prosociale.

Riassumendo, gli studi neuro-anatomici hanno fornito una prima mappatura delle aree cerebrali coinvolte nell'empatia e in altri variabili correlate al comportamento prosociale. Tale mappatura mostra abbastanza chiaramente una certa varietà delle zone coinvolte, varietà rispecchiante i differenti fattori legati alla prosocialità ed alle sue manifestazioni. In ogni caso, ulteriori studi dovranno sicuramente essere condotti nel campo dei neuroni a specchio e di altri tipi di neuroni al fine di evidenziare i vari settori del tessuto nervoso coinvolti nel comportamento prosociale.

2.2. Variabili sociodemografiche: età, sesso e status socioeconomico.

Età. Da una analisi della letteratura emergono prove riguardanti la capacità di simpatizzare e di agire prosocialmente già dai 18 mesi in su (Fujisawa et al., 2008; Vaish, Carpenter, Tomasello; 2009). Molti autori concordano sul fatto che le condotte prosociali aumentino negli adolescenti rispetto ai bambini di età prescolare (Carlo, 2006; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006) e tendano a rimanere sostanzialmente stabili nell'età adulta (Vecchione e Picconi, 2006). Tali risultati sono stati spiegati in vario modo. Innanzitutto, mano a mano che crescono, i bambini hanno più possibilità di sperimentare nuove forme di comportamenti, poiché l'esplorazione della realtà che li circonda si fa sempre più intensa, attiva e stimolante. Il bambino inizia a confrontarsi con i suoi pari, con insegnanti ed educatori, i quali non solo vanno ad incrementare i modelli da imitare, ma completano anche il processo di socializzazione tramite la trasmissione e il consolidamento delle "prosocial-skill", quali, ad esempio, la sensibilità e il rispetto dell'altro, la cooperazione, etc. (Allsopp, Santos, Linn; 2000; Parrila, Ma, Fleming e Rinaldi, 2002). Parallelamente a

tal esplorazione dell'ambiente sociale e fisico, il cervello del bambino inizia ad essere caratterizzato dalla presenza di abilità sociocognitive sempre più raffinate, processi cognitivi valutativi ed inferenziali sempre più complessi, migliori capacità autoregolative, etc. (Caprara, 2006; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006). Lo sviluppo di queste abilità, in particolare delle capacità di assumere la prospettiva dell'altro e di empatizzare, favoriscono il progresso del comportamento prosociale verso forme più evolute, diversificate e complesse. Questa evoluzione è fondamentale in quanto consente al soggetto di agire positivamente nei confronti dei suoi simili in modo sempre meno egocentrico (Hoffman, 2000).

Sesso. La letteratura, anche se con risultati non sempre concordi (es. Hastings, McShane, Parker e Ladha 2007), sembra mostrare una tendenza caratterizzata da una maggiore frequenza di comportamenti prosociali nelle femmine rispetto ai maschi (Eagley e Crowley, 1986; Vecchione e Picconi, 2006). Come fanno notare Hastings, McShane, Parker e Ladha (2007) spesso questo risultato è dovuto a differenti misurazioni della prosocialità. Infatti, potendosi quest'ultima manifestare in vario modo, occorre considerare più precisamente i tipi di comportamenti prosociali messi in atto dai due sessi. Alcuni dei primi contributi riguardanti differenze di genere nel comportamento prosociale si devono a Carol Gilligan (1982) che, criticando l'impianto metodologico di Kohlberg, propose il ruolo dell'educazione e dei valori trasmessi dai genitori ai figli, quali variabili determinanti lo sviluppo morale del bambino. In particolare, secondo l'autrice, esistono due tipi di orientamenti morali, la *moralità della giustizia e dei diritti* e la *moralità del prendersi cura dell'altro*. Queste due moralità si tradurrebbero in comportamenti sociali positivi differenti: i maschi sarebbero più propensi a comportamenti prosociali contro ingiustizie e soprusi, mentre le donne offrirebbero principalmente sostegno e supporto

emotivo. Secondo Hastings, Utendale e Sullivan (2007), infatti, il processo di socializzazione stereotipato cui sarebbero “sottoposte” le bambine, le spingerebbe maggiormente verso condotte di tipo assistenzialistico. Con il passare del tempo e con il prolungarsi di una educazione stereotipata di genere, le femmine metterebbero principalmente in atto azioni prosociali volte al supporto emotivo, alla cura ed al sostegno degli altri membri del proprio intorno familiare e del proprio gruppo di pari (Eagley e Crowley, 1986).

I maschi, invece, sempre coerentemente con un processo di socializzazione di genere stereotipato, sarebbero maggiormente propensi a forme di aiuto più attive, specialmente in situazioni rischiose, quando c’è la necessità di un serio aiuto o si è in pericolo (Vecchione e Picconi, 2006).

Status socioeconomico. Molti degli studi condotti nel campo della prosocialità hanno tenuto maggiormente in considerazione soggetti occidentali provenienti dal ceto medio o medio alto (McGinley, 2008). In caso di comparazioni tra bambini di differenti etnie, i risultati non offrono delle indicazioni chiare (Beutel & Johnson, 2004; McGinley, 2008). Lo status socioeconomico è stato per lo più inteso come la combinazione tra il livello educativo e il reddito familiare, anche se in alcuni casi si è tenuto in considerazione il quartiere di residenza. Ad esempio, Leventhal & Brooks-Gunn (2000) hanno rilevato un’associazione tra il vivere in un quartiere di “basso” livello e la ristrettezza delle risposte socio-emotive dei residenti. Per ciò che riguarda il reddito, buona parte della letteratura sembra concordare nell’individuazione di una relazione positiva con il comportamento prosociale nell’infanzia e nell’adolescenza (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Keresteš, 2006; McGinley, 2008; Romano, Tremblay, Boulerice, e Swisher, 2005). I bambini provenienti da famiglie ad alto reddito hanno più probabilità di vedere soddisfatte le loro

necessità fisiche ed emotive rispetto ai bambini di ceti inferiori, il che genera in questi ultimi sensazioni di rabbia e frustrazione. Come fa notare McGinley (2008), i bambini di ceti sociali bassi probabilmente non trovano un ambiente affettivo adeguato a rispondere ai loro bisogni. La disponibilità in casa dei genitori, infatti, sarebbe minore, poiché essi sono occupati in differenti lavori part-time, o, in generale, sono più preoccupati per la situazione economica che per il loro modo di educare e allevare i figli. Infine, McLoyd (1998), da una analisi della letteratura sul tema, individua nelle famiglie più povere uno stile educativo duro e severo da parte dei genitori, stile associato a future tendenze antisociali ed aggressive nei figli.

2.3. Variabili cognitive.

Da quanto detto sinora, mano a mano che si cresce, emergerebbe una tendenza caratterizzata da un aumento della prosocialità. Tale tendenza è stata ricondotta, in parte, ad un incremento e miglioramento delle capacità cognitive e sociocognitive dell'individuo.

Come spiegano Eisenberg, Fabes e Spinrad (2006), maggiori capacità cognitive dovrebbero essere relazionate positivamente al comportamento prosociale, poiché legate alla capacità di sapere riconoscere i bisogni dell'altro e all'abilità di saper pianificare le strategie migliori di aiuto. Da una disamina della letteratura, molti contributi mostrano delle correlazioni positive tra alcune misure dell'intelligenza, (es. Q.I., sviluppo linguistico, etc.) e la prosocialità (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo, 2000; Carlo, Hausmann, Christiansen & Randall, 2003).

Le capacità sociocognitive, congiuntamente allo sviluppo dell'empatia e della simpatia, sono capaci di rendere conto della condotta prosociale. In particolare assumono

un importante ruolo l'assunzione del punto di vista dell'altro, il ragionamento morale (Batson, 1991) e le convinzioni di autoefficacia (Caprara, 2006).

2.3.1. La capacità di assumere il punto di vista dell'altro.

In generale, una maggiore capacità di saper assumere la prospettiva degli altri e quindi di inferirne gli stati d'animo dovrebbe comportare una maggiore sensibilità verso l'altro e verso i suoi bisogni.

Partendo da tale assunto, Hoffman (1982) si è occupato dello sviluppo della capacità di assunzione del punto di vista altrui, poiché ritenuta capace di incrementare il livello della simpatia e dell'empatia e, conseguentemente, quello della prosocialità. Tale abilità, che si acquisisce da bambini con il gioco (Mead, 1934), consente al soggetto di differenziare il proprio sé da quello degli altri, differenziazione imprescindibile per capire il punto di vista cognitivo o lo stato emotivo altrui (Carlo et al., 1991). Nonostante moltissimi studi attestino un'associazione positiva dell'assunzione della prospettiva altrui con il comportamento prosociale e con l'empatia e la simpatia (per una rassegna si veda Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006), ciò non assicura che tale capacità porti sempre ad agire positivamente. Alcune persone, infatti, potrebbero tranquillamente riuscire a capire che una persona si trovi in uno stato di difficoltà e non per questo intervenire. Senza una reale motivazione ad agire prosocialmente, senza la convinzione sulle proprie abilità o senza i mezzi necessari per aiutare, l'adozione della prospettiva altrui non è una variabile di per sé capace di predire il comportamento prosociale. Inoltre, alcuni tipi di azioni prosociali, come quelli comportanti un basso costo per l'attore, attivandosi praticamente in modo automatico, non sembrano necessitare di tale abilità (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006). In conclusione, bisogna ricordare che l'adozione di prospettiva è maggiormente

capace di spiegare il comportamento quando: a) tale abilità è specificamente richiesta da una situazione o da un compito (Carlo et al., 1991); b) è associata all'assertività (Denham & Couchoud, 1991); c) è accompagnata da una motivazione ad agire prosocialmente (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006).

2.3.2. Ragionamento morale e valori.

Il ragionamento morale è una variabile che ha ricevuto molte attenzioni nello studio del comportamento prosociale. In linea generale, oltre ad un aumento della capacità di ragionare moralmente mano a mano che si cresce (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy e Shepard, 2005; Kohlberg, 1963), soprattutto nelle femmine (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy e Shepard, 2005; Pastorelli, Vecchio e Tramontano, 2006), sono state riscontrate correlazioni positive tra il livello di ragionamento morale ed il comportamento prosociale.

In particolare, come sottolineano Eisenberg, Fabes e Spinrad, (2006), gli studi che hanno preso in considerazione la teoria di Kohlberg hanno mostrato una certa relazione positiva tra il comportamento prosociale e il ragionamento morale orientato alla giustizia, caratteristico del suo modello. Relazioni più stabili e di maggior entità sono state riscontrate soprattutto con il modello del ragionamento prosociale di Eisenberg. In questo caso, infatti, i dilemmi morali presentati rimandano specificamente a situazioni prosociali piuttosto che ad altri comportamenti o ad altre questioni morali (per una rassegna si veda Eisenberg e Fabes, 1998).

Per ciò che riguarda il modello di Eisenberg, alcuni autori (Carlo, Hausman, Christiansen e Randall, 2003; Carlo, Koller, Eisenberg, DaSilva e Frohlich, 1996) hanno individuato una relazione positiva con il comportamento prosociale soprattutto quando il

livello di ragionamento inizia ad essere meno decentrato e più orientato verso gli altri. È stata riscontrata, invece, una relazione negativa tra il ragionamento edonistico e l'agire prosociale. L'orientamento basato su valori interiorizzati mostra una correlazione positiva con l'aiuto altruistico in situazioni anonime (ovvero quando i soggetti coinvolti non sono identificabili). Livelli più bassi di ragionamento morale prosociale sono maggiormente collegati a situazioni di aiuto in pubblico e negativamente correlati a condotte altruistiche (Carlo, Hausman, Christiansen e Randall, 2003). Alcuni studi condotti da Eisenberg (Eisenberg e Shell, 1986; Eisenberg et al. 1987) hanno mostrato, inoltre, come il ragionamento morale abbia un ruolo nel predire il comportamento prosociale solo se quest'ultimo implica un costo per chi agisce; azioni richiedenti un nullo o un basso costo, invece, venendo messe in atto in modo praticamente automatico, non richiederebbero un'attivazione cognitiva. È facile intuire, a tal proposito, come in situazioni implicanti un costo per chi agisce (es. spendere del tempo per aiutare qualcuno) possano sorgere dei conflitti tra il costo personale e la volontà di aiutare.

È necessario evidenziare, in ogni caso, come il ragionamento morale agisca di concerto con altre variabili nel promuovere la prosocialità. Ad esempio, sia la simpatia sia le emozioni che ci attribuiamo quando compiamo atti antisociali sembrano essere collegate alla prosocialità e allo sviluppo del ragionamento morale (Malti, Gasser e Buchmann, 2009; Pastorelli, Vecchio e Tramontano, 2006).

All'interno di queste variabili connesse al ragionamento morale, particolare importanza meritano i valori che possiede una persona. I *valori*, intesi come credenze e convinzioni verso ciò che riteniamo preferibile e desiderabile a livello individuale e sociale (Rokeach, 1973), sono un punto chiave del ragionamento morale, poiché forniscono gli standard e i criteri che determinano i giudizi nelle varie situazioni (Capanna e Vecchione,

2006). Infatti, sono proprio le nostre credenze verso ciò che è giusto o sbagliato, desiderabile o meno, a definire i parametri che ci porteranno in una situazione di dilemma morale ad intraprendere un corso d'azione ovvero un altro. Uno degli studiosi che più si è occupato di questo tema, Shalom Schwartz, ha sviluppato quella che è stata definita la *tassonomia universale dei valori umani* (Schwartz e Bilsky, 1987). I dieci valori ritenuti universalmente condivisi tra gli essere umani sono; potere, successo, edonismo, stimolazione, autodirezione, universalismo, benevolenza, tradizione, conformismo e sicurezza. In particolare, i valori di *autotrascendenza* (benevolenza e universalismo), ossia quei valori che trascendono il proprio sé e sono rivolti all'accettazione degli altri e all'impegno per il loro benessere, hanno mostrato di poter incidere sul comportamento prosociale sia direttamente, sia indirettamente tramite le convinzioni di efficacia relative al "saper gestire" le proprie emozioni e le relazioni interpersonali (Caprara e Steca, 2007; Schwartz, 2007).

Infine, un risultato interessante messo in luce da Capanna e Vecchione (2006) è l'associazione negativa tra la prosocialità e il valore della sicurezza, quest'ultimo inteso come la preferenza per l'incolumità e la stabilità del proprio sé, del proprio intorno familiare e della società in generale. La spiegazione probabile di questo risultato è da ricercarsi nella chiusura cognitiva verso l'esterno, nella non considerazione di tutto ciò che è al di fuori della propria ristretta sfera personale che si tradurrebbe in distacco e indifferenza verso i bisogni e le necessità dell'altro.

2.3.3. Le convinzioni di efficacia personale.

Le convinzioni di autoefficacia, così come descritte da Bandura (1986; 1997), sono da intendersi come *strutture cognitivo-motivazionali* dinamiche e plasmabili

dall'esperienza, capaci di rendere conto della direzione e della continuità della condotta degli individui. Esse rimandano alla convinzione di poter esercitare un certo controllo sul raggiungimento degli obiettivi che ci si pone nella vita, rispecchiando così il carattere *proattivo* dell'individuo nel plasmare il corso della sua esistenza. Le convinzioni di efficacia sono *dominio-specifiche*, poiché riflettono strutture conoscitive del proprio sé legate ad ambiti circoscritti della propria vita, quali la scuola, lo sport, etc. (Bandura, 1997; 2001). Esse ricoprono, inoltre, un ruolo fondamentale all'interno del sistema di autoregolazione individuale, poiché dirigono le energie e gli sforzi, sostenendo la motivazione durante il perseguitamento di determinate attività e/o obiettivi: quanto più una persona crede di poter riuscire in un determinato campo, maggiori saranno gli sforzi a persistere in tale settore della propria vita o attività.

Con riferimento al comportamento prosociale, la letteratura indica soprattutto la rilevanza di due convinzioni di efficacia: le *convinzioni di autoefficacia emotiva* e le *convinzioni di autoefficacia nella gestione delle relazioni interpersonali* (Capanna e Steca, 2006; Caprara, 2002; Caprara e Steca, 2005; 2007).

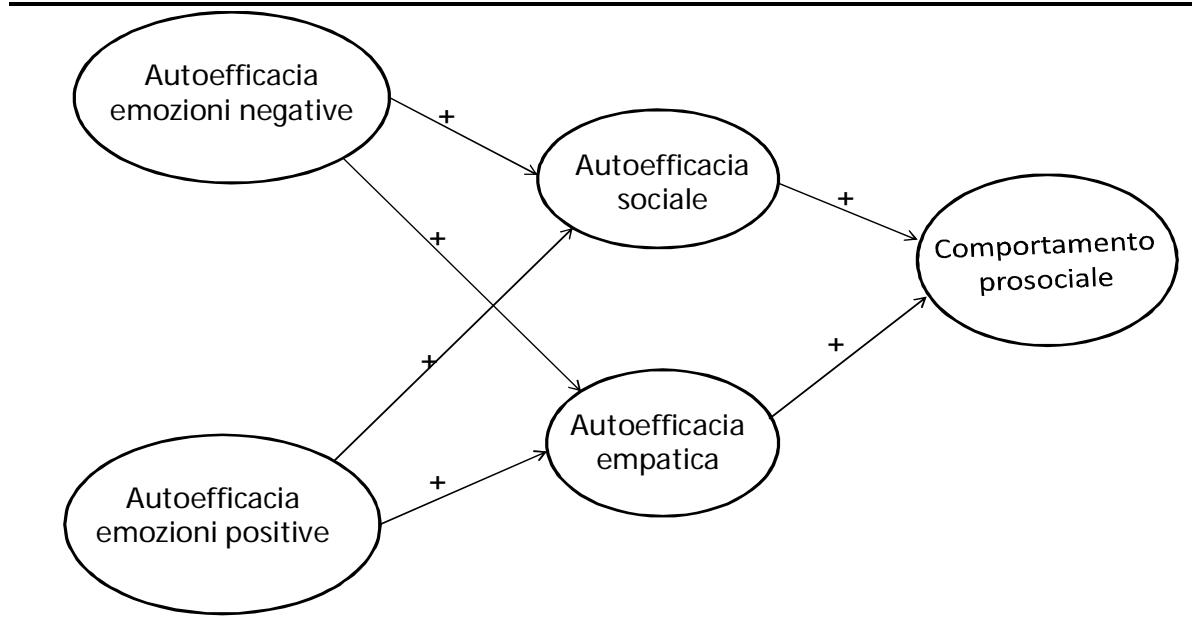
Le convinzioni di autoefficacia emotiva rimandano alla convinzione del soggetto di poter gestire le proprie emozioni negative e di poter esprimere quelle positive (Capanna e Steca, 2006). Un recente studio (Caprara, Di Giunta, Eisenberg, Gerbino, Pastorelli e Tramontano, 2008), scomponendo in due ulteriori fattori la convinzione di saper controllare le proprie emozioni negative, ha mostrato che la capacità di saper gestire il proprio abbattimento e la propria tristezza è correlata positivamente all'autostima; mentre la convinzione di poter controllare la propria rabbia si associa a bassi livelli di aggressività ed irritabilità. È facile a questo punto ricordare quanto siano fondamentali per stringere relazioni interpersonali significative e positive le nostre capacità di saper

controllare la nostra aggressività e la nostra ira, oltre all’importanza di avere una sana autostima (Fiske, 2004).

Le convinzioni di autoefficacia nella gestione delle relazioni interpersonali, invece, sono da ricondurre alle convinzioni di autoefficacia sociale, ossia alla capacità percepita di saper gestire le proprie esperienze con gli altri, e alle convinzioni di autoefficacia empatica, intese come la capacità percepita di sapersi immedesimare e comprendere i bisogni e i vissuti altrui (Caprara, Di Giunta, Eisenberg, Gerbino, Pastorelli e Tramontano, 2008).

La figura 2.1. rappresenta graficamente quanto detto sinora.

Figura 2.1. Relazioni tra convinzioni di efficacia e comportamento prosociale.



Tratto da: Capanna e Steca, 2006.

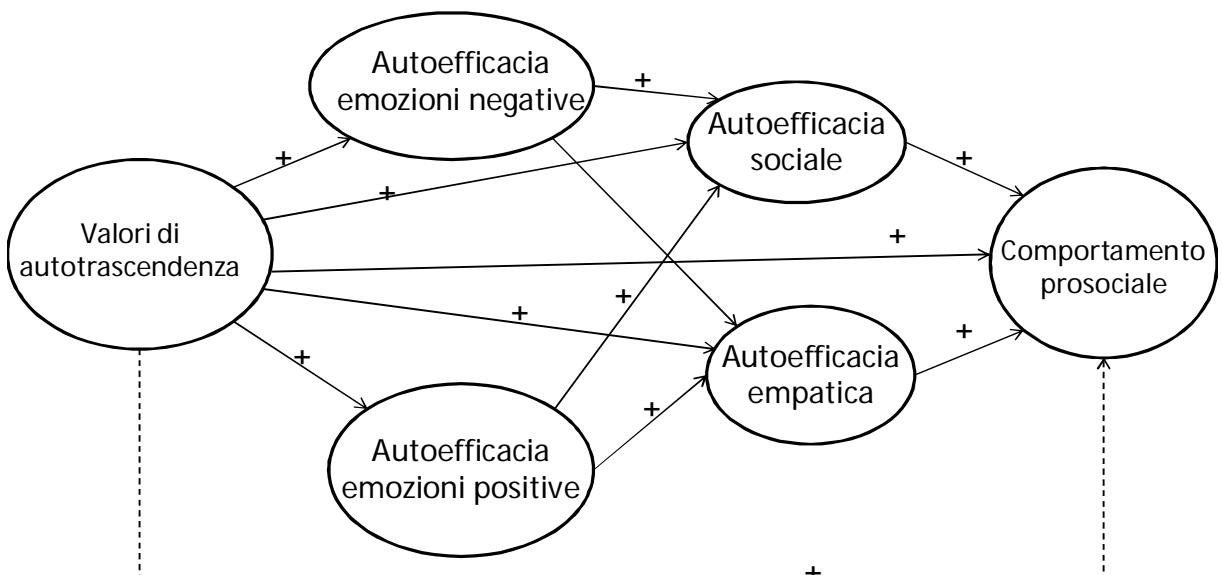
Secondo tale modello, il comportamento prosociale è positivamente influenzato dai due tipi convinzioni di autoefficacia interpersonale che, a loro volta, sono positivamente influenzati dalle convinzioni di autoefficacia emotiva. In altre parole, si assume che la capacità di saper controllare le proprie emozioni negative e di saper esprimere le proprie

emozioni positive (gioia, felicità, etc.) sia un fattore influenzante la convinzione di poter avere relazioni positive con gli altri. Tale modello ha ottenuto vari riscontri empirici con soggetti di diverse fasce d'età, mostrando l'autoefficacia empatica quale variabile maggiormente influenzante il comportamento prosociale (si veda ad esempio Alessandri, Caprara, Eisenberg e Steca, 2009; Capanna e Steca, 2006; Caprara e Steca, 2005; 2007). Questo risultato sembra essere pertanto un'ulteriore conferma dell'importanza della capacità di sapersi immedesimare nell'altro ai fini dell'agire prosociale. L'autoefficacia relativa all'espressione delle proprie emozioni positive, invece, si è dimostrata la variabile che maggiormente determina le convinzioni di autoefficacia interpersonale.

Infine, anche per le convinzioni di efficacia i valori giocano un importante ruolo: essi, infatti, sono le strutture fondanti gli obiettivi e gli scopi che una persona vuole raggiungere (Bandura, 2001). Come detto in precedenza, sono principalmente i valori di autotrascendenza ad essere strettamente legati al comportamento prosociale, sia direttamente, sia tramite i due tipi di convinzioni di autoefficacia precedentemente descritti (Caprara e Steca, 2007).

In figura 2.2. sono riassunte le relazioni di influenza tra i valori di autotrascendenza, le convinzioni di efficacia e il comportamento prosociale.

Figura 2.2. Relazioni tra valori, convinzioni di efficacia e comportamento prosociale.



La linea tratteggiata indica una relazione indiretta.

Tratto da: Caprara e Steca, 2007.

2.4. Empatia, simpatia, disagio personale e altre variabili affettive.

Il termine *empatia* deriva etimologicamente dal greco antico *εν* (en) e *πάθος* (pathos), e letteralmente vuol dire “nel sentimento”. Il significato di “empatia”, pertanto, rimanda alla capacità di una persona di capire e di provare i sentimenti altrui, capacità che quasi sembrerebbe implicare la presenza “fisica” nello stato d’animo dell’altro, come indicato dalla preposizione greca *εν* (en), tradotta in italiano come “in, dentro”.

In letteratura sono vari gli autori che si sono occupati di empatia. In questa sede, senza ripercorrerli tutti, si presenterà uno dei modelli più conosciuti, quello di Martin Hoffman, al fine di illustrare le caratteristiche generali di tale fenomeno. Hoffman (1982; 1984; 1987) ha definito l’empatia come un processo di attivazione emotiva appropriato e consonante con quello di un’altra persona. Questo processo consta di due fasi: a) la comprensione dello stato emotivo dell’altro; b) l’adattamento a tale stato.

Nel modello di Hoffmann, l' empatia è una predisposizione biologica (si veda a riguardo: Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson e Rhee, 2008) volta a sperimentare una risposta affettiva vicaria di fronte alle emozioni altrui e si sviluppa tramite cinque meccanismi:

- I) *Reazioni circolari primarie*. Il bambino molto piccolo piange in risposta ad altri bambini che piangono, senza però distinguere se la sensazione di malessere/ stress è sua o meno;
- II) *Mimica*. I bambini rispondono ai gesti, alle smorfie facciali e alle posture degli altri;
- III) *Associazione diretta*. Un evento triste in cui una persona è coinvolta può richiamarci alla mente una situazione che ci ha procurato un'emozione simile;
- IV) *Associazione mediata dal linguaggio*. Non è più necessario essere presenti direttamente in una situazione per creare delle associazioni tra stimoli. Sono sufficienti il linguaggio, la parola, un discorso o dei simboli per attivare in noi dei sentimenti empatici;
- V) *Capacità di assumere la prospettiva dell'altro*. Capacità di vedere le cose da un altro punto di vista (si veda il paragrafo 2.3.1.).

Secondo l'autore, inoltre, il processo di sviluppo dell' empatia avviene attraverso delle fasi di crescita cognitiva che vanno dall'*empatia globale* (tipica dei primi mesi di vita, non si ha una distinzione tra il sé e l'altro) all'*empatia per la condizione di vita dell'altro* (tipica dell'adolescenza, il soggetto riesce ad assumere il punto di vista non solo di una persona, ma di un'intera categoria di individui es. gli immigrati, i poveri, etc.). Nel passaggio tra questi due estremi, si ha una forma di *empatia egocentrica* in cui più che inferire i sentimenti dell'altro il soggetto tende ad attribuirgli le emozioni da lui sperimentate in situazioni simili. Queste fasi, comunque, non si escludono reciprocamente, come ha anche sostenuto Strayer (1987; 1989; 1993), considerato che, nell'individuo, possono convivere forme di empatia più evolute con quelle meno evolute.

Sulla base dell'analisi di altri modelli dell'empatia quali quelli di Strayer (1987; 1989; 1993) e di Davis (1994), oltre a quello ora presentato di Hoffmann, Bonino (2006) evidenzia come l'empatia sia un *fenomeno multidimensionale* che può essere rappresentato lungo un *continuum* caratterizzato:

- ad un estremo, da risposte affettive, immediate e involontarie in cui non si assiste ad una differenziazione netta tra i propri stati emotivi e quelli altrui, tra il sé e l'altro. In questa parte del continuum si attiva, pertanto, una sorta di *contagio e di fusione emotiva*, più che una risposta empatica vera e propria;
- all'altro estremo, invece, da *risposte realmente empatiche* mediate da processi cognitivi. Tra questi processi, assume un importante ruolo l'assunzione del punto di vista altrui che, tenendo separato il proprio sé da quello degli altri, consente di empatizzare, mantenendo però ben chiara la differenza tra il nostro stato d'animo e quello altrui.

Per ciò che riguarda i nessi tra empatia e prosocialità, sebbene alcuni studi indichino una relazione positiva (es. Barr e Higgins-D'alessandro, 2007; Feshbach, 1996; Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson e Rhee, 2008), il quadro non è sempre chiaro, soprattutto a causa dei differenti strumenti utilizzati per la misura dell'empatia (Bonino, 2006; Eisenberg e Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006). Ciononostante, in base a quanto detto sinora, si possono trarre delle conclusioni di carattere generale. Innanzitutto, le reazioni classificate lungo il primo estremo del continuum (contagio e fusione emotiva) non consentirebbero di agire prosocialmente, poiché assente la distinzione tra il proprio sé e l'altro: l'eccessiva attivazione emotiva e l'incapacità di saperla gestire (si veda il paragrafo 2.3.3.) non permetterebbero di orientare il comportamento verso condotte di aiuto (Harris, 1991). A livelli cognitivamente più sviluppati di empatia, poiché caratterizzati da un maggior decentramento cognitivo, da

una chiara distinzione tra il sé e l'altro e da una gestione sana e matura delle proprie emozioni, si assisterebbe, invece, a condotte che sono realmente di aiuto e di conforto per gli altri (Bonino, 2006).

Come detto in precedenza, l'empatia è un fenomeno complesso e multidimensionale e per questo la ricerca psicologica ha cercato di identificarne le differenti espressioni (Davis, 1980; 1983; 1994; Batson, 1987; Eisenberg e Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes e Spinrad 2006; Eisenberg, Guthrie, Cumberland, Murphy, Shephard, Zhou e Carlo, 2002). In particolare, è opportuno distinguere tra *empatia*, *simpatia* e *disagio personale* (Eisenberg, Fabes e Spinrad 2006; Pastorelli, Vecchio e Tramontano, 2006).

La simpatia è da intendersi come una risposta emotiva associata alla preoccupazione per il benessere altrui. Rispetto all'empatia, di cui spesso è una naturale conseguenza, la simpatia si differenzia poiché non prevede che il soggetto sperimenti lo stesso stato d'animo dell'altro, ma provi principalmente sentimenti di premura e preoccupazione. La simpatia ha alla sua base una motivazione diretta verso l'altro, motivazione che implica una chiara e netta distinzione tra il proprio e l'altrui stato d'animo, tra il sé e l'altro (Batson, 1991). Pertanto, come fanno notare alcuni autori (Bonino, 2006; Pastorelli, Vecchio e Tramontano, 2006), la simpatia è connessa a modalità più sviluppate e mature di sperimentare reazioni emotive, nonostante un recente studio di Vaish, Carpenter e Tomasello (2009) abbia mostrato la nostra capacità di simpatizzare sin dai primi anni di vita e, per di più, senza la presenza di stimoli emotivi visibili. Gli studi condotti per accettare le relazioni tra prosocialità e simpatia hanno dato indicazioni abbastanza chiare: la simpatia è una variabile capace di rendere conto del comportamento prosociale degli individui anche a livello cross-culturale (Trommsdorff et

al., 2007; per una rassegna generale si veda: Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; McGinley e Carlo, 2007). Per ciò che concerne i rapporti della simpatia con altre variabili nell'influenzare il comportamento prosociale, sono state evidenziate relazioni con la capacità di assumere la prospettiva altrui (Knight, Johnson, Carlo e Eisenberg, 1994) e con il ragionamento morale (Miller, Eisenberg, Fabes e Shell, 1996).

Un'altra possibile conseguenza dell'empatia è il disagio personale. Il disagio personale è una situazione caratterizzata da un alto coinvolgimento emotivo in cui i confini *sé-altri* non sono ben demarcati. Si può essere empatici con una persona che è triste o preoccupata e, al tempo stesso, venir sopraffatti dai sentimenti di quest'ultima, se non si riesce a tenere una chiara differenziazione tra noi e lui, tra i suoi sentimenti ed i nostri. Una tale situazione ci porta rapidamente a sperimentare uno stato di confusione emotionale accompagnato da ansia e sconforto, che genera in noi il desiderio di ridurre tale sensazione, piuttosto che la volontà di aiutare (Pastorelli, Vecchio e Tramontano, 2006). Inoltre, la relazione del disagio personale con il comportamento prosociale è sostanzialmente negativa, a meno che l'unico modo per ridurre tale spiacevole stato sia proprio quello di aiutare l'altro (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Trommsdorff et al., 2007).

In letteratura sono anche state analizzate relazioni tra altre risposte emotive e il comportamento prosociale. Culotta e Goldstein (2008) in uno loro studio condotto su dei giovani adolescenti, ad esempio, hanno individuato l'impatto della *gelosia* e dell'*ansia sociale* (intesa come la costante paura di essere valutati negativamente in situazioni sociali) nello spiegare il *comportamento prosociale proattivo*, ossia quella classe di azioni prosociali dettate dall'aspettativa di ricevere in futuro un beneficio (Boxer, Tisak e Goldstein, 2004). Sebbene per alcuni autori tale classe di azioni non è da annoverarsi tra i

comportamenti prosociali (si veda il paragrafo 1.3.), è comunque interessante notare la spiegazione dei risultati ottenuti offerta dalle autrici. La gelosia influenzerebbe il comportamento prosociale proattivo nel seguente modo: si ipotizzi una situazione in cui X è geloso dell'amicizia di Y con Z. In questa situazione, X potrebbe mettere in pratica dei comportamenti prosociali per apparire migliore di Z agli occhi di Y e ottenere così che Y passi più tempo con lui e non con Z.

Per quanto concerne il ruolo dell'ansia sociale, la spiegazione offerta fa riferimento al fatto che gli individui caratterizzati da questo stato d'animo agirebbero prosocialmente per poter essere valutati positivamente dai propri pari. In ogni caso, è bene ricordare come lo studio (Culotta e Goldstein, 2008) sia stato condotto su adolescenti e, pertanto, necessiti ancora di ulteriori conferme.

In conclusione, altre ricerche (es. Ciucci e Menesini, 2004; Menesini e Camodeca, 2008) si sono occupate del ruolo della vergogna (stato emotivo caratterizzato dalla consapevolezza di apparire agli occhi altrui in un modo indesiderato o spiacevole) e del senso di colpa (emozione derivante dal sapere che il proprio comportamento è stato sbagliato e causa di sofferenza ad altri individui). Queste emozioni sono in relazione positiva con la prosocialità, poiché legate al desiderio di riparare al torto fatto (senso di colpa) e di evitare sanzioni interne quali appunto la vergogna (Bybee & Quiles, 1998; Ferguson et al., 1999).

2.5. Altre caratteristiche di personalità.

Come illustrato nel paragrafo 2.1., l'essere prosociali è una caratteristica generale dell'individuo che sembra avere una certa stabilità nel tempo (Eisenberg et al., 2002; Knafo e Plomin, 2006b). Da un'analisi della letteratura si nota che alcuni tratti di

personalità si sono rivelati utili per rendere conto di questa stabilità nel comportamento prosociale. Ci sono, ad esempio, vari studi che hanno preso in considerazione la *"resilienza"*, intesa come la capacità dell'individuo di essere flessibile e di saper riorganizzare positivamente la propria vita di fronte alle avversità. Atkins et al. (2005) hanno notato che i soggetti classificati *"resilienti"* da bambini, con il passare degli anni si dedicano maggiormente ad attività di volontariato. Anche l' *"amicalità"*, una delle dimensioni del modello Big-Five (si veda Caprara e Cervone, 2003) sembra essere in relazione con la prosocialità. L'amicalità, infatti, rimandando ad aspetti quali l'altruismo, il prendersi cura, la cooperatività, etc., correla positivamente con l'agire prosociale (Barbaranelli e Fida, 2006; Caprara, Capanna, Steca e Paciello, 2005; Graziano ed Eisenberg, 1997). Barbaranelli e Fida (2006), in uno studio condotto su soggetti adolescenti e adulti, hanno mostrato come la prosocialità e l'amicalità, pur essendo fortemente correlate, rappresentino comunque delle aree di comportamento distinte. L'amicalità, infatti, comprende sia aspetti tipici della prosocialità (prendersi cura e dare supporto), sia aspetti differenti quali la cordialità, l'essere educati, etc. I risultati di questo studio, inoltre, mettono in luce come nel gruppo degli adulti la prosocialità sia un tratto tipico delle persone amicali. Negli adolescenti il quadro risulta meno chiaro, poiché ci sono anche delle relazioni tra la prosocialità e altri fattori di personalità quali l'energia, la coscienziosità e l'apertura all'esperienza. Una recente ricerca longitudinale di Caprara e colleghi (2009), inoltre, ha messo in luce come l'amicalità influenzzi la prosocialità sia direttamente, sia indirettamente tramite le convinzioni di autoefficacia empatica.

Anche la *"socievolezza"*, intesa come il desiderio e il piacere di stare in compagnia di altre persone (Cheek e Buss, 1981), è associata alla prosocialità. In particolare, risulta essere correlata sia a comportamenti prosociali spontanei (Eisenberg, Cameron, Tryon &

Dodez, 1981; Eisenberg, Pasternack, Cameron & Tryon, 1984), sia ad azioni prosociali verso estranei (Young et. al., 1999).

Il tratto dell' "assertività" (capacità di difendere e far valere le proprie posizioni) si associa anch'esso ad azioni di sostegno spontanee (Eisenberg et. al., 1984) e ad una maggiore capacità di simpatizzare (per una rassegna si veda Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006).

Infine, uno studio di Penner e colleghi (1995) ha individuato, tramite analisi fattoriali, due dimensioni principali della personalità prosociale: la prima rimandante all'ampia sfera delle emozioni e dei pensieri prosociali, quali la preoccupazione per l'altro, l'empatia, etc.; la seconda rispecchiante quelle convinzioni di efficacia relative al saper aiutare, convinzioni capaci, come abbiamo visto, di dare senso e continuità alla condotta umana (paragrafo 2.3.3.).

Come rilevano Penner, Dovidio, Piliavin e Schroeder (2005), sebbene sia indubbia la presenza di costellazioni di tratti associate alla prosocialità, rimangono molti dubbi sulle relazioni d'influenza tra tratti, empatia, simpatia e comportamento prosociale

2.6. Stili educativi, pratiche genitoriali, gruppo dei pari e cultura.

Da una analisi della letteratura (Barber et al., 2005; Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Mestre, Tur, Samper, Nacher e Cortes, 2006), è possibile individuare due dimensioni generali alla base delle ricerche che si sono occupate degli effetti degli stili educativi dei genitori sul comportamento dei propri figli. La prima di queste dimensioni è il *sostegno*, che fa riferimento alla presenza di un ambiente positivo, ricco di calore, amore e rispetto in cui il bambino può crescere strutturando relazioni positive con i propri genitori e con la realtà in generale.

La seconda dimensione è il *controllo*, inteso come il grado di adesione del bambino a regole e a standard valoriali.

In generale, si può affermare che lo sviluppo dell'empatia, del ragionamento morale e della prosocialità è favorito da uno stile educativo genitoriale basato su una relazione positiva con il bambino in cui vi è: un livello ottimale di supporto emotivo; una applicazione coerente delle norme; un'educazione all'autonomia e all'indipendenza (si veda: Mestre, Samper e Frias, 2004; Mestre, Tur, Samper, Nacher e Cortes, 2006).

Come rilevano alcuni autori, però, più che gli stili genitoriali, sarebbe proficuo ed interessante individuare le specifiche pratiche educative atte a favorire il comportamento prosociale (Carlo et al., 1998; Darling e Steinberg, 1993; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006). Ad esempio, alcuni ricercatori si sono occupati della pratica da parte dei genitori di discutere con i propri figli a riguardo di temi e questioni morali. Queste discussioni dovrebbero poter facilitare nel bambino l'interiorizzazione dei valori genitoriali, nonché sviluppare il suo orientamento verso i bisogni dell'altro e aumentare le abilità empatiche e simpatetiche (Dunn, Cutting e Demetriou, 2000; Laible, 2004; Thompson, 2006). Un recente studio condotto da Carlo e colleghi (2007) ha cercato di analizzare in maniera sistematica i rapporti di alcune pratiche genitoriali con la simpatia e la prosocialità in un campione di adolescenti. Le cinque pratiche genitoriali analizzate erano le seguenti:

- I) "ricompense sociali", rimandanti all'abitudine dei genitori a esprimere la propria approvazione, il proprio orgoglio ed il proprio piacere quando il bambino si comporta in maniera positiva;
- II) "ricompense materiali", rimandanti, invece, al fatto che i genitori siano soliti ricompensare le buone azioni del figlio tramite regali o altri doni materiali;

- III) "conversazione", ossia la discussione in famiglia di questioni morali, enfatizzando temi quali la compassione, l'empatia, etc.;
- IV) "comunicazione discorsiva", la quale si differenzia dalla pratica precedente per una maggiore attenzione al rispetto del punto di vista del bambino durante la discussione;
- V) "apprendimento basato sull'esperienza", ossia quella pratica educativa caratterizzata dalla volontà da parte dei genitori di incrementare le condotte prosociali nei figli facendoli agire concretamente (es. aiuto in chiesa, ad anziani, etc.).

I risultati, in generale, hanno mostrato relazioni positive dirette e indirette (tramite la simpatia) tra queste pratiche e alcune espressioni del comportamento prosociale (es. aiuto in situazioni pubbliche, aiuti anonimi, etc.), con l'unica eccezione del comportamento altruistico. Questo studio evidenzia, pertanto, l'importanza di considerare specifiche pratiche genitoriali per comprendere più dettagliatamente il ruolo dei genitori nello sviluppo prosociale del bambino, oltre che rimarcare la simpatia quale variabile moderatrice e preditrice della prosocialità (Carlo et al., 2007).

Oltre alla famiglia, in psicologia è stato studiato anche il ruolo del gruppo dei pari nel favorire la prosocialità. L'impatto del gruppo dei pari è presente soprattutto durante l'adolescenza, periodo in cui la personalità inizia a strutturarsi in base a pressioni sociali che non sono più unicamente riconducibili a quelle della famiglia. Nonostante l'importanza rivestita da tale fattore, gli studi che si sono occupati della sua relazione con il comportamento prosociale sono rari e non hanno individuato i processi specifici tramite cui il gruppo dei pari eserciterebbe la sua influenza (Carlo et al., 1999; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006). Gli studi presenti in letteratura pare che diano, comunque, alcune indicazioni di carattere generale. Avendo come sfondo teorico-concettuale la teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (1986), alcune ricerche hanno mostrato come

adolescenti dediti ad attività di volontariato, a differenza di altri inclini ad azioni e atteggiamenti antisociali, abbiano più amici impegnati in organizzazioni benefiche e frequentino con profitto la scuola (Zaff et al., 2003). Altri studi hanno riscontrato come stare con pari “prosociali” possa innalzare il livello di prosocialità (Fabes, Moos, Reesing, Martin e Hannish, 2005), al contrario frequentare compagni con livelli bassi di prosocialità possa condurre a delle diminuzioni in tale dimensione (Wentzel et al., 2004). C’è da chiedersi, a questo punto, quali siano i modelli maggiormente apprezzati e seguiti tra gli adolescenti. De Bruyn e Cillessen (2006) hanno individuato due tipologie di adolescenti popolari, il “*populistico*” (popolare ma non necessariamente amato) e il “*prosociale-popolare*” (popolare e amato). Gli adolescenti “populisticci” sono visti come volgari, bulli, aggressivi e con bassi profitti scolastici. Al contrario, i “prosociali popolari” sono amichevoli, disponibili e molto impegnati a scuola e nelle attività ad essa collegate. Nonostante questo contrasto, affermano i due ricercatori, entrambi i tipi sono caratterizzati dall’avere molti amici e dall’emanare una forte carica attrattiva. A questo punto rimane da chiarire perché i soggetti antisociali esercitino un certo fascino sui propri compagni. Le spiegazioni fornite dagli autori sono sostanzialmente tre: a) tutti gli adolescenti popolari hanno un certo *appeal* all’interno del proprio gruppo; b) sfidare apertamente le norme e le convenzioni sociali e scolastiche accresce il loro potere e il loro status di “tipi tosti”; c) sanno gestire contemporaneamente in modo machiavellico la loro capacità di farsi degli amici (anche tramite comportamenti prosociali proattivi) e di usare metodi coercitivi. Sembra che, pertanto, che tutti questi comportamenti antisociali vengano messi in atto per raggiungere la popolarità e i vantaggi da essa derivanti (molti amici, rispetto, timore, status, etc.). Purtroppo, una volta divenuti popolari, tali soggetti possono rappresentare modelli negativi da imitare.

Per concludere, è interessante ricordare alcune delle principali differenze che ci sono tra soggetti che appartengono a Paesi e culture differenti. In letteratura, una delle distinzioni che solitamente si incontra è quella di Hofstede (1980; 1983) tra culture "individualistiche" (tipicamente occidentali, caratterizzate da una maggiore centratura sull'individuo e sui suoi bisogni individuali) e culture "collettivistiche" (tipiche dei paesi orientali e sudamericani, che enfatizzano l'appartenenza al gruppo a discapito del singolo). È stato notato per esempio che gli adolescenti messicani preferiscono maggiormente i comportamenti prosociali di tipo cooperativo rispetto ai coetanei nordamericani (Knight et. al 1995), e che gli adolescenti cinesi sono più orientati verso i sentimenti umani e hanno una maggiore disposizione a rischiare la propria vita per salvarne un'altra (Ma, 1989). Questi risultati, sebbene ci siano anche dei dati che indicano sovrapposizioni tra Paesi differenti (es. Carlo et al., 1996), sembrerebbero derivare proprio dalle diverse concezioni e dai diversi motivi che sottendono il comportamento prosociale e il ragionamento morale nelle varie culture (Carlo et al., 1999; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006).

Al termine di questa rassegna teorica sono necessarie alcune considerazioni. Sebbene, come già detto, non ci siano delle indicazioni sempre concordanti tra l'agire positivo e alcuni dei fattori prima presentati, i progressi compiuti in questo campo sono molti e rilevanti. A tal proposito, ad esempio, se sappiamo che la capacità di simpatizzare esercita un ruolo nello sviluppo della prosocialità insieme con le convinzioni di autoefficacia e con il ragionamento morale, avremo la possibilità di progettare interventi volti a promuoverla in maniera più precisa. Inoltre, è facile immaginare l'importanza di

programmi tesi a incrementare il comportamento prosociale in centri di recupero, scuole, comunità, case-famiglia, e ovunque se ne avverte la necessità.

Il prossimo capitolo si occuperà proprio di questo tema e di quello ad esso connesso della misura della prosocialità.

CAPITOLO 3. IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE:

MISURA E INTERVENTO.

Nella considerazione svolte fino a questo punto, mancano due temi tra loro strettamente collegati. Il primo di essi è l'interrogativo "Come si misura la prosocialità?"; il secondo è "È possibile incrementare la prosocialità tramite appositi interventi?". Lo stretto legame tra i due temi emerge nella necessità di verificare un incremento tramite una misurazione valida e affidabile.

I prossimi paragrafi si propongono lo scopo di chiarire questi due temi.

3.1. La misura della prosocialità.

Così come riportato nel primo capitolo, la prosocialità è una tendenza a far ricorso ad azioni che sono di beneficio a una o più persone (Caprara, 2006). È stato altresì sostenuto che la condotta prosociale è volontaria in quanto il soggetto sceglie intenzionalmente e consapevolmente di aiutare (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Fiske, 2004; Staub, 1979).

Da una analisi della letteratura, emergono sostanzialmente due metodologie per valutare la prosocialità che non si escludono reciprocamente:

- a) l'osservazione e la codifica dei comportamenti dei soggetti;
- b) l'uso di scale.

La prima metodologia è tipica degli studi naturalistici o di laboratorio, la seconda, invece, è di sovente utilizzata nelle ricerche correlazionali tramite test.

In ogni caso, indipendentemente dal tipo di ricerca scelto, è necessario disporre di una teoria che ci dica cosa osservare e/o misurare. A tal proposito, sono state sviluppate differenti tipologie e classificazioni dei comportamenti prosociali. Disporre di una classificazione, infatti, offre al ricercatore impegnato in uno studio sul campo o di laboratorio la possibilità di avere una griglia per la codifica dei comportamenti messi in atto dal soggetto osservato. La stessa classificazione, inoltre, può permettere anche la creazione di una scala di misura. I differenti tipi di comportamenti prosociali, infatti, possono consentire lo sviluppo delle differenti dimensioni che andranno a comporre una scala (es. i "comportamenti altruistici" possono rappresentare una dimensione che viene indagata tramite un set specifico di item).

Un esempio di codifica dei comportamenti prosociali si può trovare nello studio naturalistico condotto in Kenya da de Guzman, Edwards e Carlo (2005) in cui sono stati osservati 89 bambini (dai due ai dieci anni di età) in vari contesti di vita quotidiana. I comportamenti prosociali, in base all'analisi di altri studi condotti nello stesso villaggio, sono stati ricondotti dai ricercatori a tre categorie:

- a) *comportamenti prosociali relativi al prendersi cura degli altri* (es. dare cibo, aiutare a vestirsi, etc.);
- b) *comportamenti prosociali dominanti*, ossia quelle azioni, per lo più verbali, attraverso cui si cerca di modificare condotte pericolose o non accettabili (es. illustrare le norme di comportamento in una data situazione, mostrare come si taglia il pane senza ferirsi, etc.);
- c) *comportamenti prosociali responsabili*, ossia le spiegazioni circa lo svolgimento di mansioni o compiti socialmente desiderabili (es. lavare i piatti, cucinare, etc.).

I risultati di questa interessante ricerca hanno evidenziato la capacità che specifici contesti hanno nell'attivare differenti forme di condotte prosociali (es. nelle situazioni dei "lavoretti quotidiani" vi era una maggiore frequenza dei comportamenti prosociali responsabili).

Riassumendo, si può sostenere che gli studi sia di laboratorio sia sul campo, come quello prima descritto, constino di alcune fasi: a) la scelta di un gruppo di soggetti da analizzare; b) lo sviluppo di una griglia di codifica dei comportamenti funzionale agli obiettivi che si vogliono raggiungere; c) la formazione e il monitoraggio degli osservatori all'uso di tale griglia. Va comunque sottolineato che le differenze tra i due tipi di ricerche (di laboratorio e naturalistiche) a livello di validità, affidabilità e di inferenze possibili sui risultati sono comunque rilevanti, pertanto si rimanda a testi specialistici per ulteriori approfondimenti (es. Mannetti, 1998).

3.1.1. Le scale di misura.

La storia della misurazione del comportamento prosociale può essere fatta risalire ai primi test di valutazione dell'altruismo (es. Cattel e Horowitz, 1952; Sawyer, 1966). Secondo Snyder e Lopez, nel loro recente manuale di psicologia positiva (2005), una delle scale più famose è il *Self-Report Altruism Scale* di Rushton, Crisjohn & Fekken (1981). A conferma del successo di questa scala ci sono suoi adattamenti in differenti contesti culturali (es. Chou, 1996) e un suo frequente utilizzo anche in recenti ricerche (es. Barr e Higgins-D'Alessandro, 2007; Dulin e Hill, 2003; Dy-Liacco et al., 2009; Krueger, Hicks e McGue, 2001; Powers e Hopkins, 2006).

Successivamente, con il progresso del dibattito scientifico, si sono affiancate alle scale misuranti il comportamento altruistico quelle rivolti all'indagine della prosocialità,

intesa quest'ultima come una categoria più ampia dell'agire positivo (si rimanda al paragrafo 1.3. per una distinzione tra comportamenti altruistici e prosociali). Tenendo presente tale differenza e senza alcuna pretesa di esaustività, in questa sede saranno soltanto descritti a fini illustrativi alcuni dei principali strumenti che hanno indagato tale costrutto.

In linea generale, le scale per misurare la prosocialità possono essere differenziati in base a due dimensioni: il *livello di specificità della misura* e le *fonti di informazione*.

Con riguardo al livello di specificità della misura, si suole distinguere (Carlo e Randall, 2002; Paciello, Vecchio e Pepe, 2006) tra *misure globali* e *misure specifiche* della prosocialità. Le prime indagano la consistenza del comportamento prosociale attraverso i differenti contesti di vita, le seconde, invece, ancorano la misurazione a specifiche azioni in determinate situazioni. È bene precisare che entrambi i tipi di misura sono soggetti a limitazioni. In particolare, le misure globali non considerano la varietà delle manifestazioni della prosocialità, invece le misure specifiche corrono il rischio di valere solo per determinati contesti e situazioni (Paciello, Vecchio e Pepe, 2006). La scelta di una scala globale ovvero specifica si baserà quindi sulla consapevolezza di tali limiti e in funzione degli obiettivi di ricerca che lo studioso vuole raggiungere.

In questa sede, a titolo esemplificativo, vengono presentate due scale, una specifica ed una globale, al fine di comprendere meglio le caratteristiche che contraddistinguono tali differenti misure (per una rassegna generale si veda Paciello, Vecchio e Pepe, 2006).

La *Prosocial Tendencies Measure* (PTM) sviluppata da Carlo e Randall (2002) è una scala "specifico" composta da 23 item che indaga sei differenti tipi di condotte prosociali negli adolescenti. Per ogni item il soggetto deve indicare su una scala da 1 a 5 (1= per niente, 5= del tutto) quanto l'affermazione presentata lo descriva. Le dimensioni indagate

dallo strumento fanno riferimento ai seguenti comportamenti prosociali: a) *pubblici*, ovvero compiuti volontariamente di fronte ad altre persone per ottenere l'approvazione altrui o per incrementare la propria autostima; b) *altruistici*, ovvero aventi come fine principale il bene dell'altro e non il proprio; c) *reattivi*, ovvero compiuti in risposta a richieste di aiuto; d) *emotivi*, ovvero effettuati in circostanze cariche emotivamente (es. un ragazzo che si è rotto un braccio e inizia a piangere e sanguinare); e) *legati a situazioni di emergenza* (sottotipo della categoria "emotivi"); f) *anonimi*, ovvero messi in atto senza conoscere l'identità dell'aiutato.

Come si può vedere, tale scala ha alla base una visione multidimensionale della prosocialità in quanto analizza vari tipi di comportamenti prosociali in differenti situazioni.

Un esempio di scala "globale" (Paciello, Vecchio e Pepe, 2006) rivolta sempre ad adolescenti, invece, è quella di Caprara e colleghi (2005). Tale misura, sviluppata a partire da una versione progettata per bambini di scuola elementare (Caprara e Pastorelli, 1993), consta di 16 item aventi un formato di risposta a 5 passi (da 1= quasi/mai a 5= quasi sempre/sempre). Validata secondo l'approccio della *Teoria Classica dei Test* e secondo quello dell'*Item Response Theory* (per un'introduzione a tali metodi si consiglia Barbaranelli e Natali, 2005) tutte le affermazioni sono riconducibili ad un'unica dimensione generale della prosocialità. La scala discrimina in modo pressoché uguale tra maschi e femmine e risulta essere particolarmente informativa per bassi e medi livelli di prosocialità, ossia riesce meglio a distinguere tra gli individui moderatamente prosociali piuttosto che tra coloro molto prosociali. Tale scala, utilizzata in diversi contesti in Italia (es. Paciello, Vecchio e Pepe, 2006), si trova nell'ALLEGATO A e sarà ulteriormente presentata nel quarto capitolo. Comunque, per un'analisi completa e dettagliata delle

proprietà psicometriche di tale strumento si rimanda alle considerazioni di Caprara e colleghi (2005).

Per ciò che concerne le fonti di informazione, invece, i questionari possono essere distinti tra quelli di *autovalutazione* e quelli di *eterovalutazione* (valutazioni del comportamento da parte di terze persone quali genitori, insegnanti, coetanei, etc.). I primi sono stati utilizzati soprattutto nel caso di adolescenti e adulti (esempi sono le scale prima presentate), i secondi principalmente con bambini in età prescolare e scolare (per una rassegna si veda Paciello, Vecchio e Pepe, 2006).

Un esempio di scala di eterovalutazione è quella di Romersi, Martínez-Fernández e Roche-Olivar (2009), solitamente utilizzata nei programmi di “incremento prosociale minimo” (PMIP) condotti dal gruppo di ricerca di Roche-Olivar. Per questa misura si prevede che la compilazione venga fatta da coetanei. È composta da 10 item con un formato di risposta a cinque passi (da 1= mai/quasi mai a 5= quasi sempre/sempre) e indaga i seguenti tipi di comportamenti prosociali:

- a) *Aiuto fisico*. Condotta che procura assistenza ad altre persone per raggiungere un determinato obiettivo, e che conta sull'approvazione delle stesse;
- b) *Servizio fisico*. Condotta tramite cui chi agisce prosocialmente sostituisce il destinatario di tale azione nello svolgimento di un'attività (es. X vede Y in difficoltà a cambiare la ruota di una macchina e decide di farlo al posto suo);
- c) *Dare*. Consegnare oggetti, cibo o altro;
- d) *Aiuto verbale*. Spiegazione informazioni e condivisione di idee o di esperienze utili per altre persone al fine del conseguimento di un obiettivo;
- e) *Conforto verbale*. Espressioni verbali volte a ridurre la tristezza di persone in pena o preoccupate, migliorando così il loro stato d'animo;

- f) *Conferma e valorizzazione positiva dell'altro*. Espressioni verbali che confermano il valore delle persone verso cui sono dirette in modo tale da salvaguardarne l'autostima;
- g) *Ascolto profondo*. Condotte meta-verbali ed atteggiamenti di attenzione che esprimono interesse verso i contenuti espressi dall'interlocutore in una conversazione;
- h) *Empatia*. Condotte che esprimono la capacità di aver compreso lo stato d'animo di un individuo e di star sperimentando sentimenti simili ai suoi;
- i) *Solidarietà*. Condotte fisiche o verbali che esprimono l'accettazione volontaria di condividere le conseguenze, specialmente quelle dolorose, della condizione di vita di altre persone (es. i missionari che scelgono di aiutare gli abitanti del terzo mondo o delle aree in cui sono presenti guerre);
- l) *Presenza positiva o unità*. Presenza personale che sostanzialmente riassume tutti i comportamenti prosociali prima elencati, al fine di creare un clima psicologico di benessere, di reciprocità e di unità all'interno di gruppi di individui.

Infine, vale la pena menzionare il *Child Social Behaviour Questionnaire* (CBSQ) di Warden e colleghi (2003). Tale questionario è molto interessante poiché prevede al suo interno varie misure del comportamento prosociale (aiutare, condividere, prendersi cura e aggregare) e la presenza di più valutatori: il bambino stesso, i coetanei e gli insegnanti. Quest'ultima caratteristica in particolare si è rivelata utile in quanto ha permesso di aumentare l'affidabilità dello strumento.

È bene ricordare, comunque, come i metodi presentati sinora non siano assolutamente in antinomia fra di loro. Infatti, sarebbe più proficuo, laddove possibile, un *approccio multi-metodo* (Paciello, Vecchio e Pepe, 2006) in cui si considerino contemporaneamente più tipi di misura e più osservatori, al fine di avere una valutazione più chiara, concordante e precisa dei comportamenti prosociali.

3.2. Gli interventi nel campo della prosocialità.

Da un'analisi della letteratura, si può notare come buona parte degli interventi condotti nel campo della prosocialità siano rivolti a studenti (es. Brugman, et al., 2003; Day-Vines e Terriquez, 2008; Landazabal e Fagoaga Azumendi, 2003; Martin, Martin, Gibson e Wilkins, 2007; Sprinkle, 2008; Utley et al., 2002; Warger e Rutherford, 1993; 1996). Le ragioni di tale scelta sono legate all'importanza di poter effettuare degli studi longitudinali al fine di monitorare i possibili cambiamenti nei soggetti, ma anche alla possibilità di poter includere gli interventi all'interno dei curricula scolastici, alla necessità di dover intervenire sin da subito su possibili condotte devianti, etc. Comunque, è possibile trovare anche esempi di interventi condotti in contesti non scolastici e con soggetti differenti, quali quelli rivolti a carcerati (Kerley, Matthews e Blanchard, 2005; Schippers, Märker e De Fuentes-Merillas, 2001), a individui affetti da disturbi mentali e comportamentali (es. Annis, 1982), etc.

In questa sede si è scelto di presentare, a titolo esemplificativo, due tipi di interventi possibili nel campo della prosocialità con giovani adolescenti.

Allsopp, Santos e Linn (2000), basandosi su alcuni loro interventi condotti con successo in contesti scolastici, hanno dettagliato una sorta di *memorandum* su come insegnare le "abilità prosociali" a ragazzi con delle carenze sotto questo aspetto. Le abilità prosociali che si volevano promuovere tra gli studenti, inoltre, erano ritenute fondamentali anche per il successo scolastico di questi ultimi (es. imparare a dire "grazie" e "prego", accettare le conseguenze del proprio comportamento, saper far fronte ai conflitti e agli insuccessi, capire i sentimenti altrui, cooperare, seguire ciò che viene detto dagli educatori, etc.). Secondo gli autori la maggior parte dell'intervento doveva avvenire a scuola, sia durante le ore normali di lezioni sia durante incontri specifici. Prima di fare

questo, però, era innanzitutto necessario coinvolgere le famiglie dei ragazzi in modo tale da creare una continuità educativa tra l'ambiente scolastico e quello familiare. Come opzione teorica avevano scelto il metodo della *task analysis*, ossia la scomposizione di un obiettivo in varie mansioni. In questo caso l'obiettivo era l'abilità prosociale da apprendere che veniva frazionata in una serie di specifici comportamenti. Ad esempio, l'abilità nel "seguire ciò che viene detto di fare dall'insegnante" era stata suddivisa nelle seguenti fasi:

- 1) Fermati (fermati quando senti l'insegnante che sta dando delle indicazioni);
- 2) Osserva (sposta i tuoi occhi sull'insegnante);
- 3) Ascolta (ascolta attentamente e fai domande per vedere se hai capito);
- 4) Agisci (solo se sei sicuro di aver compreso bene ciò che ti viene richiesto passa all'azione).

Tale procedura era dettata dall'idea che la scomposizione delle abilità prosociali in comportamenti chiari e specifici potesse facilitare l'apprendimento dei ragazzi. Inoltre, avere delle indicazioni concrete sulle specifiche azioni connesse ad ogni abilità facilitava il compito agli insegnanti su come agire, in modo tale da poter essere un esempio positivo per i ragazzi. Gli educatori avevano poi l'importante compito di dare rinforzi positivi e feedback precisi ai fini di un buon consolidamento del comportamento appreso. Inoltre, bisognava offrire vari tipi di situazioni "controllate" ai ragazzi per permettere loro di attuare prosocialmente in più contesti sociali differenti. Ultimo passo della procedura di intervento, infine, era quello di fornire occasioni di autovalutazione del proprio comportamento. Tale momento finale, secondo gli studiosi, era fondamentale in quanto consentiva l'interiorizzazione di tali comportamenti e lo sviluppo della capacità di autoregolazione negli studenti.

Per quanto riguarda il secondo esempio di intervento è preferibile analizzarlo con maggior precisione in quanto tale metodologia è alla base dello studio empirico presentato nel successivo capitolo.

3.2.1. Il programma *Young Prosocial Animation* (YPA).

Il programma YPA è stato sviluppato dal gruppo di ricerca LIPA (Laboratori d'Investigació Prosocial Aplicada) diretto dal Prof. Roche-Olivar della UAB, Università Autonoma di Barcellona (Spagna) ed è attualmente in una *fase di studio pilota*.

Pensato per essere rivolto a ragazzi adolescenti provenienti da situazioni disagiate, il progetto YPA ha come obiettivo fondamentale quello di *sensibilizzare i partecipanti alla prosocialità*. In altri termini, ciò che si vuole promuovere è un incremento della prosocialità a livello cognitivo ed emotivo, ossia un incremento a livello di atteggiamenti e di disposizioni ad agire e pensare prosocialmente, e non un cambio a livello comportamentale, come si prefiggono molti programmi quali, ad esempio, il *"programma minimo di incremento prosociale"* (PMIP) ideato sempre dallo stesso gruppo di ricerca (Roche-Olivar e Selva, 2009).

A livello di obiettivi la differenza tra YPA e PMIP è chiara: l'YPA è rivolto ad aumentare la sensibilità prosociale dei ragazzi a livello cognitivo ed emotivo; il PMIP, invece, è rivolto ad un cambio qualitativo e quantitativo dei comportamenti prosociali.

Secondo gli autori, un incremento a livello della sensibilità prosociale, intesa come una maggiore ricettività e propensione al pensiero positivo e prosociale, è di fondamentale importanza in quanto offre al soggetto nuovi strumenti cognitivi che gli potranno permettere sia di poter scegliere strade alternative alla violenza, sia di poter

scoprire i primi benefici della prosocialità (Roche-Olivar e Selva, 2009; si veda anche il paragrafo 1.4.).

Il programma YPA si prefigge di ottenere tale sensibilizzazione tramite la creazione di uno spazio aperto di dialogo in cui i soggetti coinvolti possano esprimere liberamente le proprie opinioni ed emozioni. Come materiale stimolo per il dibattito si è scelto il film *Un sogno per Domani*, regia di Mimi Leder (2000). Questo film è completamente imperniato sul tema della solidarietà e dell'agire prosociale e pertanto offre ai ragazzi delle basi per discutere su questioni quali l'aiuto al prossimo, il coraggio, l'amicizia, etc. I ragazzi dialogando fra loro hanno modo di condividere i propri pensieri su questi temi, le proprie speranze, le proprie esperienze di vita, etc. È fondamentale, va ripetuto, che il responsabile e il coordinatore YPA (quest'ultimo da eleggere tra i partecipanti) creino uno spazio di dialogo che sia realmente aperto, in cui non vengano attaccate le visioni differenti ma si faciliti la comprensione e il rispetto del punto di vista altrui, al fine di favorire un maggiore decentramento psichico e un maggior orientamento verso l'altro (Roche-Olivar e Selva, 2009). Tramite queste discussioni i ragazzi iniziano a conoscere e ad apprezzare i benefici della prosocialità.

Il progetto YPA sino ad oggi è stato sviluppato nei seguenti paesi: Florencia (Colombia), San José de Fragua (Colombia), Praia Grande, Santos (Brasile), Porto (Portogallo), Mar de Plata, Rio Cuarto (Argentina), Tiana, Barcelona (Spagna) e Oria (Italia).

STRUMENTAZIONE E CARATTERISTICHE DEL SETTING DEL PROGETTO YPA.

Gli strumenti da utilizzare per l'applicazione dell'intervento YPA sono i seguenti:

- a) Una copia del film *Un sogno per Domani*, regia di Mimi Leder (2000);

b) Fascicolo contenente le schede delle 19 scene da analizzare in cui si indica il minuto di inizio di ogni scena e si offrono alcune indicazioni per il dibattito. Un esempio di tali schede si trova nell'ALLEGATO B;

c) Schede per l'analisi delle scene da compilare da parte del responsabile YPA e del coordinatore.

d) Scala per la misura della prosocialità di Caprara e colleghi (2005);

e) Scala per la misurazione dell'impatto prosociale (EIP) di Roche Olivar;

f) Foglio informativo da dare ad ogni partecipante sui 10 tipi di condotta prosociale (Roche-Olivar e Selva, 2009).

Per quanto riguarda il setting, è sufficiente un'aula che sia dotata di uno schermo abbastanza grande e di un videoregistratore o lettore Dvd/Dvx. Sarebbe opportuno, inoltre, che le dimensioni dell'aula fossero tali da consentire la disposizione delle sedie a semi cerchio in modo tale da permettere ai partecipanti di guardarsi in faccia durante i dibattiti.

METODOLOGIA E CARATTERISTICHE DELL'YPA.

Come detto precedentemente, il progetto è in una fase pilota e pertanto è ancora suscettibile di cambiamenti. Stante tale doverosa premessa, il programma YPA prevede il reclutamento di alcuni soggetti adolescenti provenienti da situazioni disagiate che possono costituire un fattore di rischio psicosociale per gli stessi (condotte devianti, atti delinquenziali, etc.). Il reclutamento, preferibilmente su base volontaria, può avvenire presso case-famiglia, istituti, scuole o altri enti che offrono ospitalità a minori.

Individuato il gruppo o i gruppi con cui si lavorerà, il responsabile del progetto sviluppa l'intervento in 12 sessioni, ognuna della durata di un'ora circa.

Nella 1° sessione, il responsabile YPA fa scegliere ai ragazzi partecipanti colui che tra di loro assumerà il ruolo di *coordinatore* avente il compito di aiutare per tutto l'arco del progetto nel moderare il dibattito, nell'annotare le osservazioni, etc.

Il contenuto di delle sessioni è la visione di alcune scene (19) tratte dal film *Un sogno per Domani*, regia di Mimi Leder (2000). In ogni sessione abitualmente si vedono 2 scene del film e le si commentano in classe secondo la tabella 3.1.

Tabella 3.1.

CAPITOLO	BENEFICI PER CHI RICEVE L'AZIONE PROSOCIALE (RICEVENTE)	CHE SENTI?
COMPORTAMENTO RILEVANTE	BENEFICI PER IL CONTESTO	CHE POTREI FARE IO DI SIMILE?
ATTEGGIAMENTI DEDOTTI	BENEFICI PER CHI METTE IN ATTO L'AZIONE PROSOCIALE (AUTORE)	DIFFICOLTA' CHE VEDO
VALORE IMPLICATO	REQUISITI NECESSARI ALL'AUTORE PER METTERE IN ATTO LA CONDOTTA PROSOCIALE (CAPACITA', CONDIZIONI...)	OSSERVAZIONI
TIPO DI AZIONE PROSOCIALE	QUALI SONO I TUOI PENSIERI RIGUARDO A QUESTA AZIONE?	ARGOMENTI E DOMANDE PER RIFLETTERE E DISCUTERE

Analizziamo le voci della scheda.

- 1) **Capitolo:** ogni scena è un capitolo, in tutto sono 19 capitoli;
- 2) **Descrizione scena:** nella guida a disposizione del responsabile YPA ogni scena viene brevemente descritta;
- 3) **Comportamento rilevante:** azione centrale della scena da analizzare
- 4) **Attitudini:** atteggiamenti che si possono dedurre dal comportamento in questione;
- 5) **Valori implicati:** valori presenti nell'azione prosociale;
- 6) **Tipo di azione prosociale:** sono i 10 tipi di azioni prosociali descritti nel paragrafo 3.1.1, ovvero *Aiuto fisico, Servizio fisico, Dare, Aiuto verbale, Conforto verbale, Conferma e valorizzazione positiva dell'altro, Ascolto profondo, Empatia, Solidarietà, Presenza positiva o unità*;
- 7) **Benefici per chi riceve l'azione prosociale;**
- 8) **Benefici per il contesto:** possibili benefici "allargati" dell'agire prosociale che non si riducono unicamente a quelli ottenuti dall'autore dell'azione o da chi la riceve;
- 9) **Benefici per chi mette in atto l'azione prosociale;**
- 10) **Requisiti necessari all'autore per mettere in atto la condotta prosociale:** abilità, conoscenze, etc.
- 11) **Quali sono i tuoi pensieri riguardo a questa azione:** riflessioni dei partecipanti sull'azione prosociale;
- 12) **Che senti:** sentimenti provati dai ragazzi durante la visione della scena;
- 13) **Che potrei fare io di simile:** azioni che avrebbe fatto il soggetto partecipante se si fosse trovato in quella situazione;

13) Difficoltà che vedo: qualsiasi ostacolo rilevato che potrebbe essere di impedimento alla messa in atto dell'azione;

14) Osservazioni: considerazioni di varia natura sulla scena;

15) Domande per dibattere: domande per discutere del film presentate dal coordinatore e/o dai partecipanti.

Il responsabile YPA insieme con il coordinatore devono riempire questa scheda annotando tutte le informazioni necessarie e devono moderare il dibattito.

La sessioni dell'intervento sono riassunte nella tabella 3.2.

Tabella 3.2. (Adattata da Roche-Olivar e Selva, 2009).

1°sessione	Presentazione del progetto e somministrazione della scala di prosocialità di Caprara e colleghi (2005) ai soggetti partecipanti (PRE-TEST).
	Spiegazione del significato di "prosocialità" e illustrazione dei 10 differenti tipi di azioni prosociali (possibilmente tramite l'ausilio di supporti audiovisivi).
	Visione delle prime due scene del film con commento seguendo le voci descritte nella tabella 3.1 e cercando di identificare possibili similitudini tra le situazioni del film con la vita reale dei soggetti partecipanti.
2° - 11° sessione	Visione delle scene del film.
	Discussione in gruppo seguendo le voci descritte nella tabella 3.1 e cercando di identificare possibili similitudini tra le situazioni del film con la vita reale dei soggetti partecipanti.
12° sessione	Visione delle scene restanti del film.
	Discussione in gruppo seguendo le voci descritte nella tabella 3.1 e cercando di identificare possibili similitudini tra le situazioni del film con la vita reale dei soggetti partecipanti.
	Somministrazione della scala di Caprara e colleghi (2005) e dell'EIP di Roche-Olivar ai soggetti partecipanti (POST-TEST).

Come si può vedere la metodologia del programma è alquanto semplice: essa prevede una fase di PRE-TEST, la visione e la discussione delle scene del film, e una fase finale di POST-TEST.

Come sottolineato dallo stesso Roche-Olivar, la metodologia, seppur avendo un certo formato standard, si deve adattare a quelli che sono gli interessi e le motivazioni dei partecipanti, lasciando libero spazio ai temi da cui i ragazzi si sentono più coinvolti. Questo comporta un certo margine di libertà che il responsabile deve tenere in considerazione nell'implementazione del progetto. I ragazzi si devono sentire realmente stimolati a dibattere sul film e non devono essere obbligati a discutere di scene che non rappresentano niente di particolarmente significativo per loro. Una vera e reale *partecipazione attiva* dei ragazzi al progetto non può avvenire senza un profondo rispetto e una particolare attenzione che il responsabile YPA deve avere verso i loro interessi, le loro passioni e le loro aspettative.

Nel prossimo capitolo verranno presentati i risultati di una ricerca condotta con la metodologia YPA in Italia.

CAPITOLO 4. APPLICAZIONE DEL PROGRAMMA YPA.

In questo capitolo, di natura prevalentemente empirica, verranno descritti i risultati relativi ad una applicazione in Italia del programma Young Prosocial Animation.

4.1. Contesto e arco temporale dell'intervento.

L'intervento è stato condotto nella cittadina di Oria (Br) con il patrocinio del Comune. Le scuole coinvolte erano le seguenti: Scuola Media Statale "*Milizia Fermi*"; Liceo Scientifico e Tecnologico "*Vincenzo Lilla*"; Istituto Tecnico Commerciale per il Turismo. Ognuna di queste scuole ha garantito la partecipazione di 4 classi (2 partecipanti; 2 di controllo) per un totale di 12 classi (6 partecipanti; 6 di controllo). Il programma YPA è stato sviluppato nel periodo Ottobre 2008 - Marzo 2009 durante il normale orario scolastico, generalmente con cadenza settimanale. Gli incontri si sono svolti in ogni classe con una durata approssimativa di 45 minuti. Le classi coinvolte sono state scelte in collaborazione con i professori, prediligendo quelle in cui si erano verificati episodi devianti o condotte antisociali, condotte che, in alcuni casi, avevano richiesto l'intervento delle forze dell'ordine. La scelta dei gruppi di controllo, invece, è avvenuta tenendo conto, quando possibile, dell'età anagrafica dei soggetti partecipanti in modo tale da garantire un livello accettabile di omogeneità tra i gruppi.

4.2. Il campione.

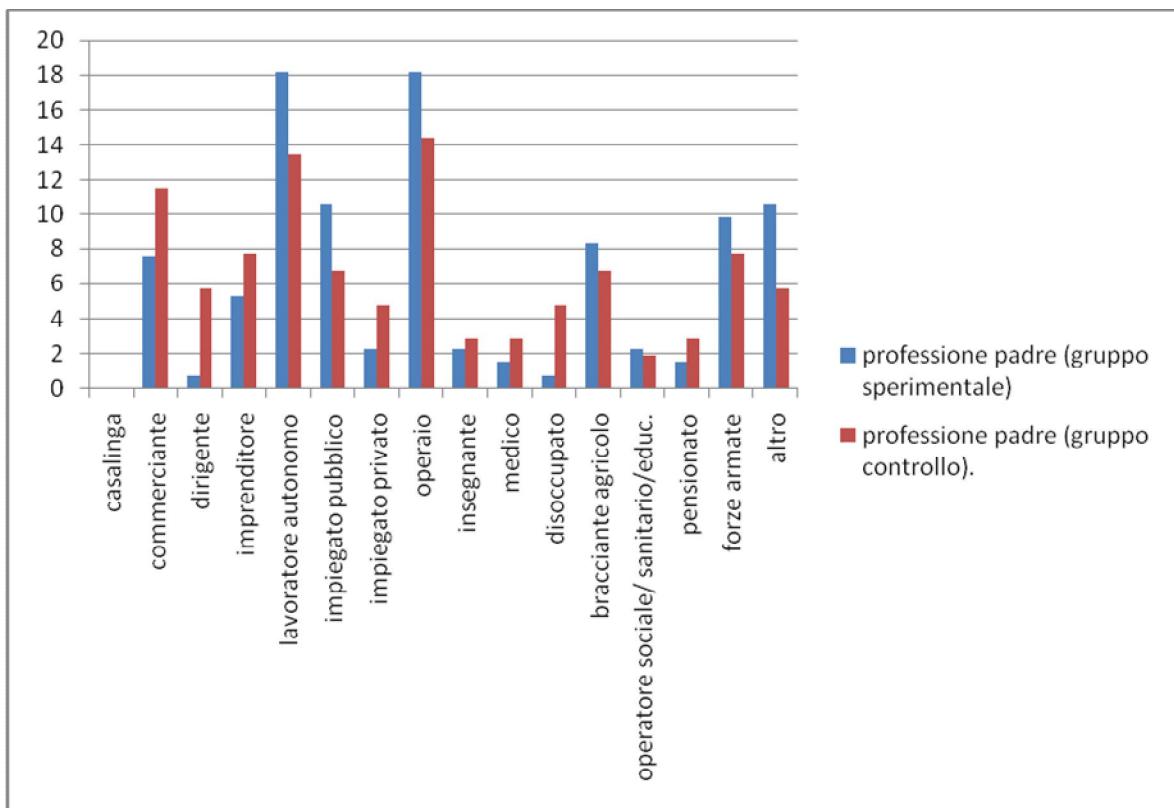
Il numero totale dei soggetti coinvolti nella fase PRE-TEST del programma YPA è di 250, di cui 137 nelle classi sperimentali (51.8% maschi; 47.4% femmine) e 113 (54.0% maschi; 43.4% femmine) nelle classi di controllo. Nelle classi sperimentali l'età è compresa tra i 12 anni e i 16 anni, con una media di 14.2 anni e una deviazione standard pari a 1.1. Nelle classi di controllo, invece, l'età è compresa tra i 12 anni e i 19 anni, con una media di 15.2 anni e una deviazione standard pari a 1.1.

Le famiglie dei soggetti del gruppo sperimentale (56.8%) e del gruppo di controllo (60.0%) sono prevalentemente monoredito.

Per ciò che concerne la professione del padre sono state identificate due mode sia nel gruppo sperimentale sia nel gruppo di controllo. Nel gruppo sperimentale i padri ricoprono in percentuale pressoché uguale (18.2%) la professione di *operaio* o di *lavoratore autonomo*². Sempre all'interno di questo gruppo, molti padri lavorano come *impiegati pubblici* (10.6%) o nelle *forze armate* (9.8%). Nel gruppo di controllo la situazione è molto simile, gli *operai* (14.4%) e i *lavoratori autonomi* (13.5%) sono le posizioni lavorative maggiormente frequenti, seguite dai *commercianti* (11.5%) e dalle *forze dell'ordine* (7.7%). La tabella 4.1. illustra in maniera più dettagliata le percentuali delle varie professioni dei padri.

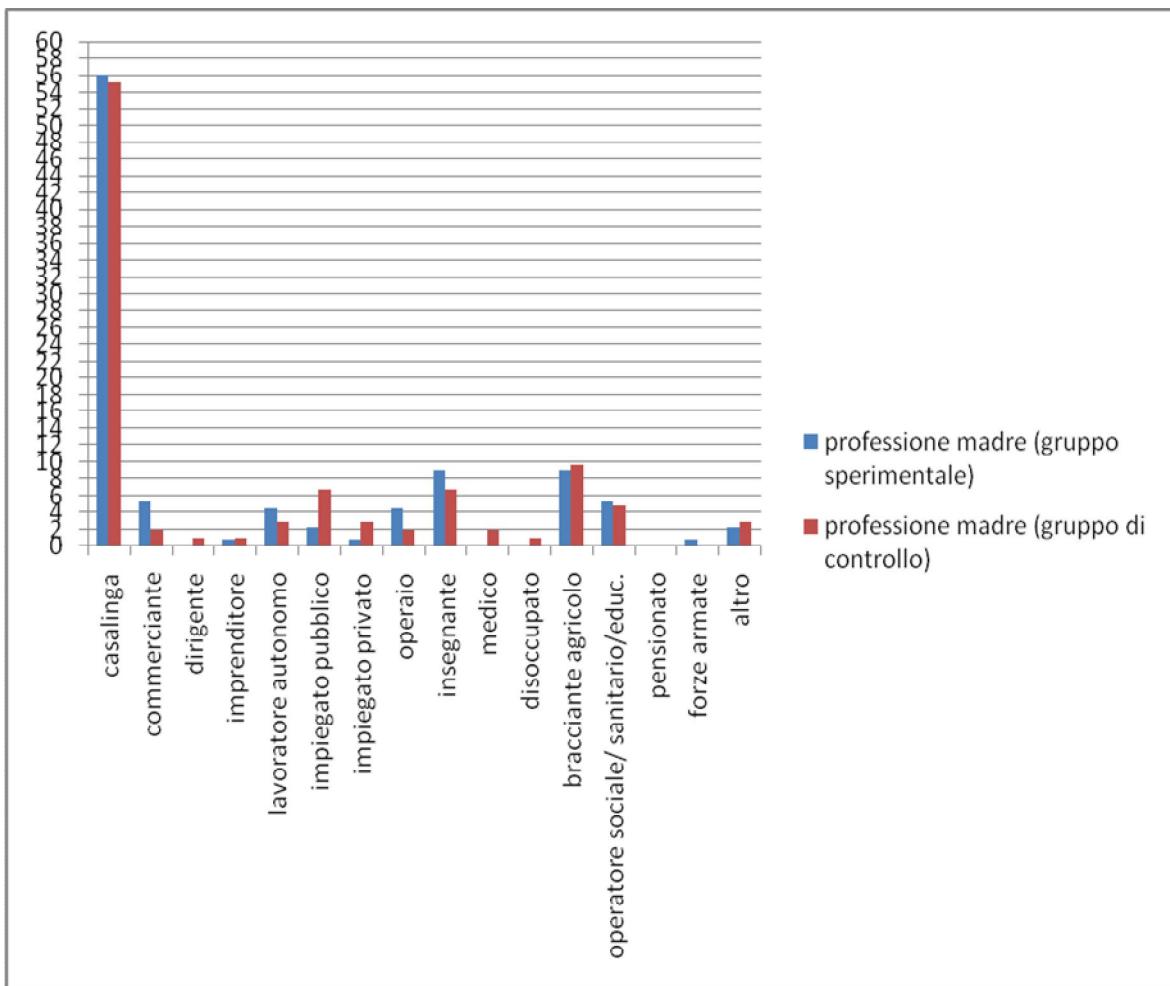
² IMPORTANTE: la categoria "Lavoratore Autonomo" è quasi totalmente rappresentata da figure professionali quali l'idraulico, l'elettricista, il meccanico, il sarto, etc.

Tabella 4.1. Professioni padre.



Per quanto riguarda la professione delle madri la categoria lavorativa più indicata è quella della *casalinga* sia nel gruppo sperimentale (56.0%) sia nel gruppo di controllo (55.2%). Altre professioni svolte dalle madri con una certa frequenza nei due gruppi sono quella di *bracciante agricolo* (rispettivamente il 9.0% e il 9.5%) e quella di *insegnante* (rispettivamente il 9.0% e il 6.7%). In tabella 4.2. è riportato il quadro completo delle professioni delle madri.

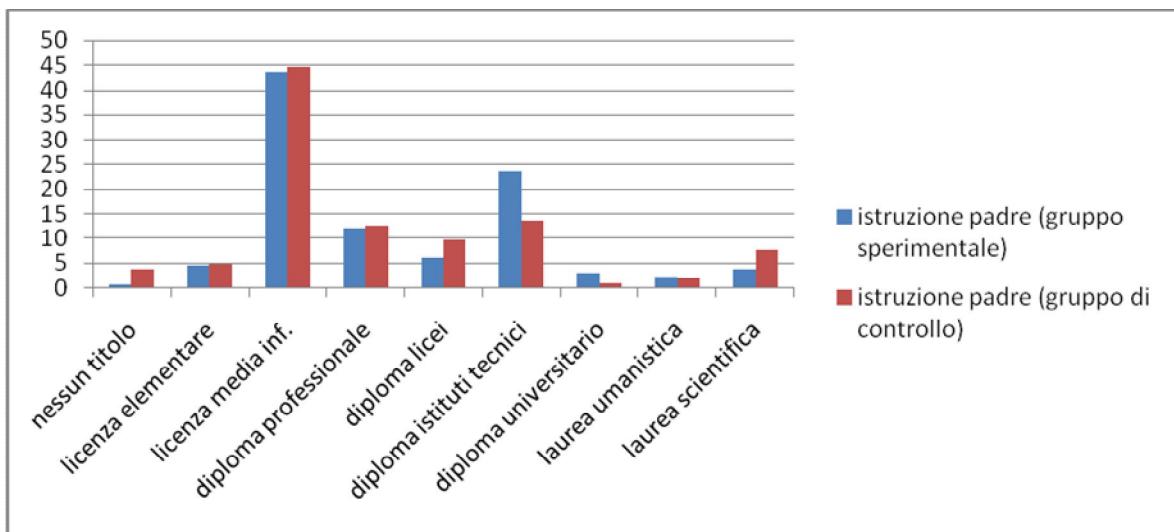
Tabella 4.2. Professioni madre.



Anche il livello d'istruzione dei genitori è risultato molto simile. Nel gruppo partecipante i due titoli di studio dei padri maggiormente frequenti sono la *licenza media inferiore* (43.5%) e il *diploma di scuola superiore ottenuto presso Istituti Tecnici* (23.7%). Le stesse categorie sono quelle con maggiori percentuali anche nel gruppo di controllo, ovvero *licenza media inferiore* (44.7%) e *diploma di scuola superiore ottenuto presso Istituti Tecnici* (13.6%).

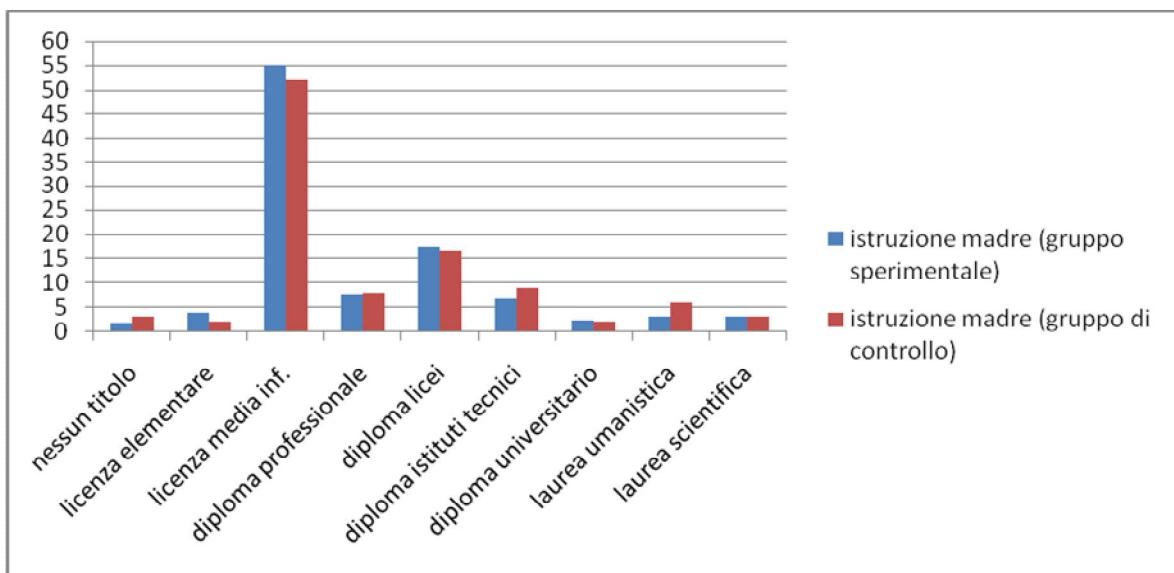
In tabella 4.3. sono confrontati i titoli di studio dei padri nei due gruppi.

Tabella 4.3. Titolo di studio del padre.



La *licenza media inferiore* è anche il titolo maggiormente frequente nelle madri, il 54.9% nel gruppo sperimentale e il 51.9% nel gruppo di controllo. A tale titolo di studio segue con maggior frequenza in entrambi i gruppi il *diploma di scuola superiore* ottenuto presso *Licei*, rispettivamente il 17.3% nel gruppo sperimentale e il 16.3% nel gruppo di controllo (Tabella 4.4.).

Tabella 4.4. Titolo di studio della madre.



In sintesi, sia il gruppo sperimentale sia quello di controllo sembrano essere caratterizzati dallo stesso tipo di situazione familiare: una famiglia per lo più monoredito, in cui il padre è impiegato come operaio o lavora in maniera autonoma (vedasi nota), ed è in possesso del titolo di licenza media inferiore. La madre, invece, è casalinga e, come il marito, ha principalmente il titolo di licenza media inferiore.

Per ciò che riguarda la fase di POST-TEST, il numero dei soggetti è sceso a 204, di cui 113 partecipanti e 91 di controllo, riportando sostanzialmente le stesse caratteristiche sociodemografiche descritte sinora.

4.3. Strumenti.

Si è scelto di misurare principalmente due variabili: il livello di *prosocialità* dei soggetti e la *simpatia*. Una misura della prosocialità dei soggetti è stata ritenuta indispensabile al fine di valutare una eventuale sensibilizzazione generale dei ragazzi su tale dimensione. È stato scelto di misurare anche la simpatia, intesa come una risposta emotiva associata alla preoccupazione per il benessere altrui (Pastorelli, Vecchio e Tramontano, 2006), in quanto in letteratura risulta essere uno dei fattori maggiormente associati all'agire positivo (es. Bonino, 2006; Caprara, 2006; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; McGinley e Carlo, 2007; Pastorelli, Vecchio e Tramontano, 2006; Trommsdorff et al., 2007).

Prosocialità. Per la valutazione della prosocialità è stata utilizzata la *scala per la misura della prosocialità per adulti* di Caprara e colleghi (2005). Tale scala, già descritta nel paragrafo 3.1.1., misura il grado di prosocialità dei soggetti. I 16 item dello strumento hanno un formato di risposta a 5 passi (da 1= quasi/mai a 5= quasi sempre/sempre) e valutano il grado con cui gli individui sono propensi a *condividere*, ad *aiutare*, a

preoccuparsi dei bisogni altrui e ad *empatizzare* (es. item "Divido con gli amici le cose che mi piacciono", "partecipo intensamente alle emozioni altrui"). Tale misura ha alla base una struttura unidimensionale, presenta ottime caratteristiche psicometriche (Caprara et al., 2005; Paciello, Vecchio e Pepe, 2006) ed è stata utilizzata in molti studi italiani (es. Alessandri, Caprara, Eisenberg e Steca, 2009; Paciello, Vecchio e Pepe, 2006). I coefficienti di attendibilità (alpha di Cronbach) di tale scala nella fase PRE-TEST e nella fase POST-TEST, pari rispettivamente a .88 e .87, sono risultati pienamente consistenti con criteri standard comunemente proposti in letteratura (Nunnally e Bernstein, 1994). La versione completa di tale strumento si trova nell'ALLEGATO A.

Simpatia. In accordo con McGinley e Carlo (2007), si è deciso di considerare le due sottoscale "preoccupazione empatica" e "assunzione di prospettiva" dell'*Interpersonal Reactivity Index (IRI)* di Davis (1983) in maniera congiunta, al fine di ottenere una misura globale della simpatia. In letteratura, infatti, i due costrutti "preoccupazione empatica" e "assunzione di prospettiva" risultano essere teoricamente ed empiricamente collegati (es. Davis, 1983). Sia la sottoscala della "preoccupazione empatica" (es. item "Provo spesso sentimenti di tenerezza e di preoccupazione per le persone meno fortunate di me") sia quella della "assunzione di prospettiva" (es. item "In caso di disaccordo cerco di tenere conto del punto di vista di ognuno prima di prendere una decisione") sono composte da 7 item rispetto ai quali i soggetti devono rispondere su una scala a 5 passi che va da 1= "non mi descrive per nulla" a 5= "Mi descrive del tutto". Le proprietà psicometriche di tale scala sono state già studiate in letteratura, riportando adeguati indici di validità e affidabilità (es. Davis e Franzoi, 1991; Laible et al., 2000).

Nel nostro campione, i coefficienti di attendibilità (alpha di Cronbach) della sottoscala "preoccupazione empatica" nella fase PRE-TEST e nella fase POST-TEST sono

stati pari rispettivamente a .68 e .67. Invece, i coefficienti di attendibilità (alpha di Cronbach) della sottoscala "assunzione di prospettiva" nella fase PRE-TEST e nella fase POST-TEST sono stati pari rispettivamente a .61 e .65., valori ritenuti sufficienti in letteratura (Nunnally e Bernstein, 1994).

In aggiunta a queste due misure è stata somministrata unicamente ai soggetti partecipanti la scala di Roche-Olivar *Valutazione dell'Impatto Prosociale* (EIP). Tale misura valuta l'impatto che il programma YPA ha avuto sui soggetti. E' composta da 13 item (es. item "Credo che gli argomenti trattati nel programma siano importanti") aventi un formato di risposta a 5 passi (da 1= molto in disaccordo a 5= molto d'accordo). Le proprietà psicometriche di questa misura sono ancora in analisi, essendo stata sviluppata di recente per il programma YPA. I risultati dell'EIP ottenuti in questo campione sono presentati nel paragrafo 4.6.3. Tale scala si trova nell'ALLEGATO C.

4.4. Procedura.

Per la procedura dell'intervento sono state seguite le linee guida di Roche-Olivar precedentemente descritte nel paragrafo 3.2.1. Rispetto a tale schema, l'unica variante introdotta consiste nel non aver utilizzato con continuità un coordinatore - da eleggere tra i partecipanti - avente il compito di aiutare il responsabile YPA durante tutto l'arco del progetto. Tale differenza di metodo è dipesa dalla necessità del responsabile YPA di dover gestire contemporaneamente il gruppo-classe e il coordinatore in un arco di tempo molto limitato (circa 45 minuti effettivi ad incontro).

4.5. Ipotesi.

Le ipotesi sviluppate sono di carattere generale per due ragioni: a) l'intervento rappresenta una fase pilota; b) l'intervento è rivolto unicamente a sensibilizzare alla prosocialità i soggetti piuttosto che ad aumentare la frequenza di specifici atti prosociali (Roche-Olivar e Selva, 2009).

In particolare ci si attende:

H1: un aumento significativo del grado di prosocialità e di simpatia nei soggetti partecipanti rispetto ai soggetti del gruppo di controllo passando dalla fase PRE-TEST alla fase POST-TEST;

H2: un aumento significativo nel grado di prosocialità e di simpatia maggiore nei maschi partecipanti rispetto alle femmine partecipanti. Buona parte della letteratura, infatti, sembra concordare nel ritenere le femmine maggiormente prosociali dei maschi (es. Eagley e Crowley, 1986; Vecchione e Picconi, 2006; si veda anche il paragrafo 2.2.).

Pertanto, un programma di sensibilizzazione prosociale dovrebbe avere degli effetti positivi principalmente sui soggetti di sesso maschile rispetto a quelli di sesso femminile, dato che questi ultimi dovrebbero presentare sin dall'inizio una maggiore sensibilità su tale dimensione.

4.6. Risultati.

A conferma di un possibile utilizzo congiunto delle due sottoscale, le correlazioni tra la "preoccupazione empatica" e l' "assunzione di prospettiva" sono risultate significative ed elevate (PRE-TEST $r = .542, p < 0.01$; POST-TEST $r = .460, p < 0.01$). I coefficienti di attendibilità (alpha di Cronbach) della nuova scala composta da 14 item, rispettivamente

pari a $\alpha = .77$ nel PRE-TEST e $\alpha = .76$ nel POST-TEST, sono risultati pienamente accettabili (Nunnally e Bernstein, 1994). Nel gruppo statistico considerato, inoltre, le correlazioni tra la "prosocialità" e la "simpatia" (misurata tramite la nuova scala a 14 item) sono risultate elevate sia nel PRE-TEST $r = .677, p < 0.01$, sia nel POST-TEST $r = .606, p < 0.01$. Tali risultati hanno rappresentato una conferma empirica delle relazioni esistenti tra i due costrutti. Un eventuale incremento nella "simpatia", pertanto, può essere considerato come un indicatore parziale della accresciuta sensibilità prosociale nei soggetti.

Al fine di verificare le ipotesi sono state condotte delle *analisi della varianza (ANOVA) con un modello fattoriale misto* in cui la *variabile entro i soggetti* (definita "tempo") erano le misurazioni della "prosocialità" o della "simpatia" nei due differenti tempi PRE-TEST E POST-TEST; le *variabili tra i soggetti*, invece, erano la "condizione" (sperimentale o di controllo) e il "genere" (maschio o femmina). Sia per la "prosocialità" sia per la "simpatia" sono state sempre rispettate le assunzioni relative alla uguaglianza delle varianze d'errore nei vari gruppi (il *test di Levene* è risultato sempre non significativo); l'assunzione di sfericità tramite il *test di Mauchley*, invece, non è stata possibile verificarla in quanto il fattore entro i soggetti ha soltanto due livelli (PRE-TEST, POST-TEST). Si rimanda a Barbaranelli (2003; 2006) per una discussione più approfondita sulle assunzioni alla base dell'ANOVA.

I risultati sono di seguito presentati in maniera separata per le due variabili.

4.6.1. Prosocialità.

Nella tabella 4.5. sono riportate le medie e le deviazioni standard della variabile prosocialità (PB) del gruppo partecipante e del gruppo di controllo nel PRE-TEST e nel POST-TEST sia per i maschi che per le femmine.

Tabella 4.5. Medie della variabile Prosocialità.

PRE-TEST				POST-TEST				
		(n= 250)				(n= 204)		
M= 3.46; Dev. St.= .68				M= 3.60; Dev. St.= .59				
Speriment.		Controllo		Speriment.		Controllo		
(n= 137)		(n= 113)		(n= 113)		(n= 91)		
M	Dev.St.	M	Dev.St.	M	Dev.St.	M	Dev.St.	
PB	3.46	.70	3.45	.66	3.66	.58	3.52	.60
maschi	3.35	.69	3.29	.69	3.60	.59	3.37	.53
femmine	3.59	.69	3.66	.59	3.73	.56	3.68	.65

In virtù del maggiore livello di prosocialità delle femmine abitualmente riscontrato in letteratura (es. Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Pastorelli, Vecchio e Tramontano, 2006) è stata condotta inizialmente un'analisi della varianza tra i soggetti (ANOVA) per identificare eventuali differenze di genere nella variabile "prosocialità" nella fase PRE-TEST. I risultati hanno mostrato, infatti, come le femmine, in generale, siano più prosociali dei maschi $F(1, 244) = 12.164, p = .001, \eta^2 = .05^3$.

Nell'ANOVA con modello fattoriale misto, considerando gli *effetti entro i soggetti*, è stato identificato come significativo unicamente l'effetto principale del fattore "tempo", ovvero l'incremento globale della "prosocialità" passando dal PRE-TEST al POST-TEST $F(1, 199) = 5.864, p = .016, \eta^2 = .03$. L'interazione "tempo*condizione" ha mostrato una tendenza alla significatività $F(1, 199) = 3.352, p = .069, \eta^2 = .02$, mentre le interazioni

³ Valori η^2 minori di .06 indicano una dimensione dell'effetto bassa, valori compresi tra .06 e .14 un effetto moderato, valori maggiori di .14 una dimensione alta dell'effetto (si veda Barbaranelli, 2003).

“tempo*genere” e “tempo*genere*condizione” non sono risultate significative, rispettivamente $F(1, 199) = 2.496, p = .116, \eta^2 = .01$ e $F(1, 199) = .037, p = .847, \eta^2 = .00$.

4.6.2. Simpatia.

Nella tabella 4.6. sono riportate le medie e le deviazioni standard della variabile “simpatia” (SIM) del gruppo partecipante e del gruppo di controllo nel PRE-TEST e nel POST-TEST sia per i maschi che per le femmine.

Tabella 4.6. Medie della variabile Simpatia.

PRE-TEST				POST-TEST				
(n= 250)				(n= 204)				
Speriment.		Controllo		Speriment.		Controllo		
(n= 137)		(n= 113)		(n= 113)		(n= 91)		
M	Dev.St.	M	Dev.St.	M	Dev.St.	M	Dev.St.	
SIM	3.50	.62	3.54	.56	3.54	.58	3.56	.52
Maschi	3.36	.60	3.44	.49	3.48	.56	3.40	.43
Femmine	3.64	.62	3.69	.60	3.60	.60	3.73	.55

Come per la “prosocialità”, inizialmente è stata condotta un’analisi della varianza tra i soggetti (ANOVA) per identificare eventuali differenze di genere nella variabile “prosocialità” nella fase PRE-TEST. I risultati, in accordo con la letteratura (es. Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Pastorelli, Vecchio e Tramontano, 2006) hanno mostrato come le femmine abbiano dei punteggi significativamente più alti dei maschi nella “simpatia” $F(1, 244) = 12.954, p = .000, \eta^2 = .05$.

Nell'ANOVA con modello fattoriale misto, considerando gli *effetti entro i soggetti*, non sono risultate significative né l'effetto principale del fattore "tempo" $F(1, 199) = .149$, $p = .700$, $\eta^2 = .00$, né le tre interazioni "tempo*condizione" $F(1, 199) = .115$, $p = .314$, $\eta^2 = .00$, "tempo*genere" $F(1, 199) = .506$, $p = .478$, $\eta^2 = .00$, e "tempo*genere*condizione" $F(1, 199) = .733$, $p = .393$, $\eta^2 = .00$.

4.6.3. Ulteriori risultati.

Per ciò che concerne l'EIP, oltre ad aver tradotto la scala dallo spagnolo all'italiano, sono state condotte delle analisi statistiche di base al fine di indagare la dimensionalità dello strumento. Un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) ha permesso di individuare una struttura monodimensionale della scala (dimensione "valutazione dell'impatto") con una varianza spiegata pari al 34.5% e con delle saturazioni comprese tra .388 e .734, valori ritenuti pienamente accettabili in letteratura (Barbaranelli e Natali, 2005). Per l'item "Credo che gli argomenti trattati nel programma siano importanti", avendo presentato dei valori di asimmetria (-1,480) e curtosi (3,483) elevati, è stato necessario dapprima normalizzare la sua distribuzione tramite la seguente formula: $\log_{10}(K-X)$ in cui K è una costante uguale a 1 + il valore massimo della variabile. I risultati dell'EFA hanno portato alla non considerazione di un unico item, "I valori del programma non sono applicabili nella vita quotidiana", in quanto presentava una saturazione insufficiente (.122). Le analisi di attendibilità dell'EIP ridotto a 12 item hanno mostrato un coefficiente $\alpha = .79$ ed una correlazione item-totale media pari a .47. Tali risultati sono ritenuti pienamente accettabili in letteratura (Nunnally e Bernstein, 1994). La media dei soggetti su tale variabile è risultata pari a 3.33 con una deviazione standard di .53. Tale valore sembra indicare un impatto percepito abbastanza positivo da parte dei partecipanti all'YPA.

Alla fine dell'intervento è stato inoltre chiesto ai soggetti partecipanti se la loro volontà ad agire in maniera prosociale fosse diminuita, rimasta la stessa, oppure aumentata dopo aver partecipato al programma YPA. I risultati indicano come, su un totale di 113 partecipanti nel POST-TEST, il 69.9% dei soggetti abbia dichiarato una maggiore volontà ad agire prosocialmente, il 28,3% dei soggetti abbia affermato che la volontà è rimasta la stessa e, infine, l' 1,8% dei soggetti abbia detto che è diminuita.

Inoltre, alla domanda di indicare in quali situazioni avessero maggiormente agito prosocialmente alla fine dell'intervento, i soggetti hanno dichiarato di aver aumentato le loro azioni prosociali: nelle amicizie (75.2%), in famiglia (48.7%), con i compagni di scuola (47.8%) e con gli sconosciuti in stato di bisogno (10.6%).

Infine, i soggetti partecipanti hanno sostenuto che durante l'intervento sono stati compiuti degli atti prosociali in classe con le seguenti percentuali: *molti* (8.8%), *abbastanza* (25.7%), *alcuni* (37.2%), *pochi* (16.8%) e *nessuno* (11.5%). Alla domanda aperta di indicare il tipo di atti prosociali compiuti in classe, alcuni soggetti hanno riportato il fatto di aver iniziato a dialogare con compagni con cui in precedenza non avevano un grande rapporto, una maggiore solidarietà a livello del gruppo-classe, etc.

4.7. Discussione.

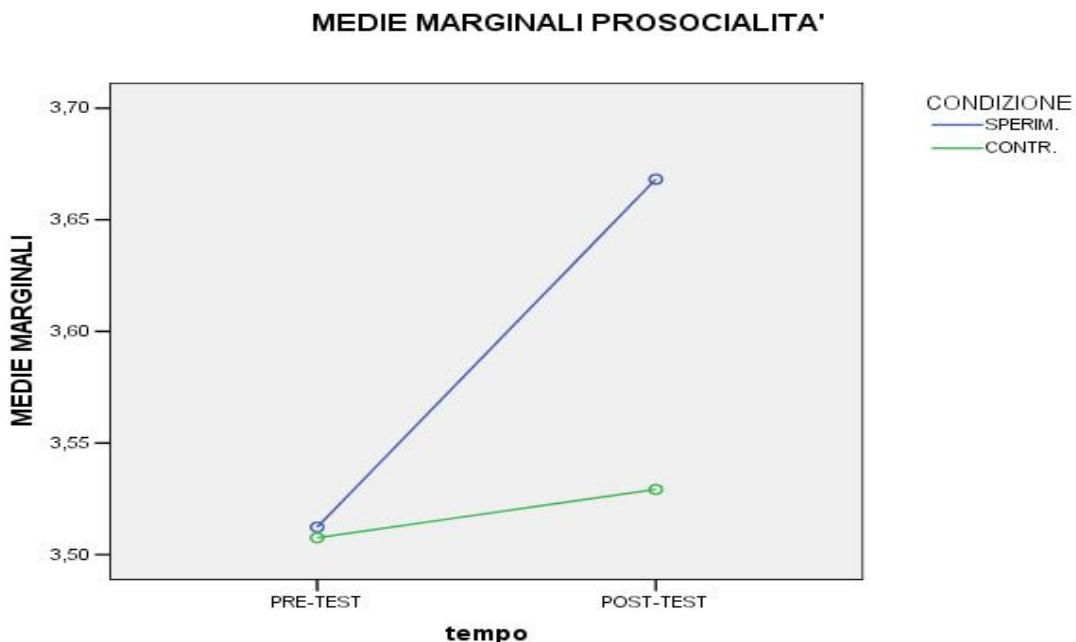
L'obiettivo dell'YPA, come specificato nel capitolo precedente, è quello di sensibilizzare i ragazzi alla prosocialità, sensibilizzazione intesa come una maggiore ricettività e propensione al pensiero positivo e prosociale.

Le indicazioni provenienti da questa applicazione dell'YPA, fatta per la prima volta in Italia, sono abbastanza simili a quelle ottenute in altri paesi (Roche-Olivar e Selva, 2009).

Per quanto concerne la verifica delle ipotesi, i risultati sembrano confermare parzialmente soltanto la prima.

Considerando la variabile “prosocialità”, si è visto come il livello dei soggetti su tale dimensione cresca significativamente nel POST-TEST, indipendentemente dal fatto di appartenere o meno al gruppo sperimentale. Tale incremento prosociale nell’adolescenza è stato già segnalato in letteratura (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006; Vecchione e Picconi, 2006) ed è legato a vari fattori quali, ad esempio, le accresciute capacità di ragionamento morale, lo sviluppo delle capacità empatiche e simpatetiche, la possibilità di poter agire prosocialmente in più situazioni (casa, scuola, gruppo di amici, etc.) rispetto a soggetti più piccoli d’età, la moltiplicazione dei modelli di riferimento, la maggiore importanza dei valori nell’influenzare la condotta, etc. (si veda il paragrafo 2.2.). Analizzando tale aumento nel tempo in funzione dell’appartenenza al gruppo sperimentale o di controllo, sebbene non sia stata riscontrata un’interazione significativa con la “condizione”, è emerso comunque un incremento chiaramente maggiore nei soggetti del gruppo sperimentale rispetto a quelli del gruppo di controllo nel POST-TEST. Sembrerebbe, pertanto, che l’aver partecipato al programma YPA abbia sortito un *primo passo* verso una sensibilizzazione prosociale nei soggetti del gruppo sperimentale, come indicato in figura 4.1.

Figura 4.1. Prosocialità.



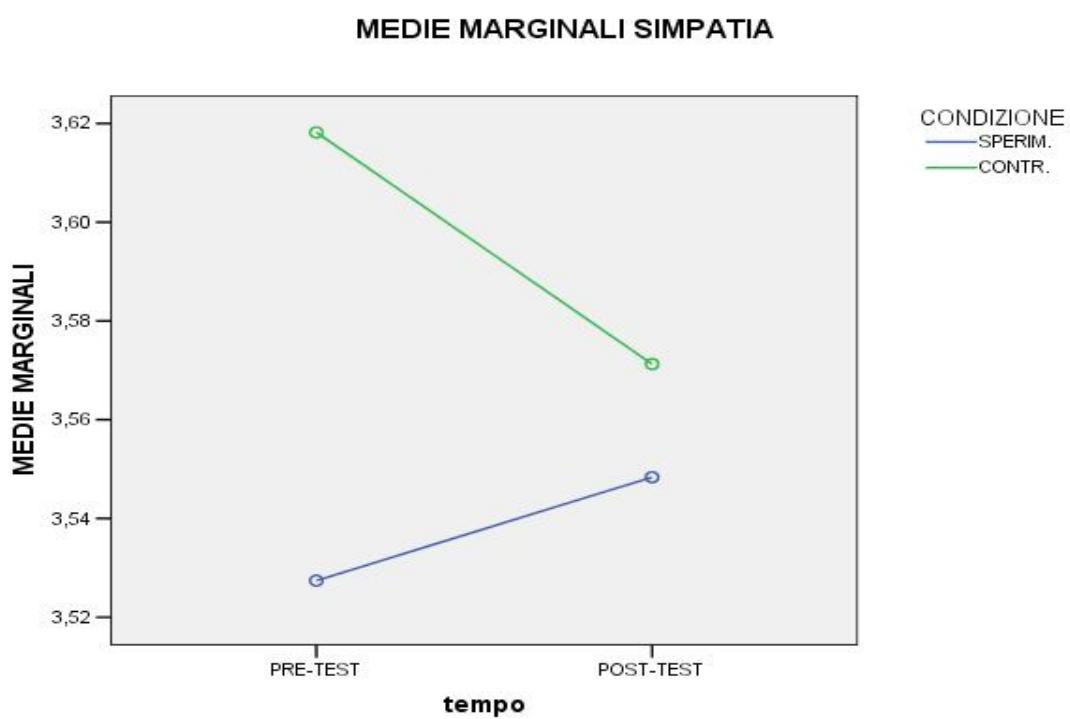
La non significatività dell'interazione può essere dovuta alle seguenti ragioni:

- il programma YPA ha come obiettivo unicamente la sensibilizzazione prosociale e non un incremento dei comportamenti prosociali veri e propri;
- il programma YPA è in una fase pilota ed è sicuramente suscettibile di miglioramenti;
- l'intervento è stato condotto in un arco di tempo relativamente breve (circa 4 mesi) in cui sono si sono verificate varie interruzioni per motivi scolastici.

Sempre in riferimento alla prima ipotesi, la variabile "simpatia" non sembra essere stata influenzata dalla partecipazione all'YPA. È plausibile ritenere, a tal proposito, che le capacità simpatetiche, essendo qualcosa di più specifico rispetto al costrutto globale della "prosocialità", necessitino di programmi di intervento maggiormente mirati e specifici, qualora le si voglia sviluppare. La capacità di simpatizzare, infatti, rimanda ad una

specifica "abilità" dell'individuo, quella di preoccuparsi del benessere altrui. La prosocialità, di converso, rappresenta una dimensione più ampia, multiforme e meno specifica, in quanto, oltre a manifestarsi in vario modo, ha alla base molteplici motivazioni. Infatti, si può aiutare per altruismo, per sentirsi meglio con se stessi, per una combinazione di questi due fattori, etc. A questo punto è bene ricordare come l'YPA abbia come obiettivo principale proprio l'incremento della sensibilità prosociale generale dei soggetti e non la sensibilizzazione delle più specifiche capacità simpatetiche. Un mancato incremento su tale dimensione, pertanto, può risultare accettabile se si considera la natura dell'intervento. In figura 4.2. è rappresentato l'andamento della variabile "simpatia".

Figura 4.2. Simpatia.



La seconda ipotesi non è risultata verificata né per la "prosocialità" né per la "simpatia", in quanto l'interazione "tempo*genere*condizione" si è rivelata sempre non significativa. I maschi partecipanti, infatti, nonostante gli incrementi ottenuti nel POST-TEST su entrambe le dimensioni, non sono stati sensibilizzati in maniera significativa rispetto alle femmine. L'intervento, pertanto, sembra non agire in maniera specifica su questa categoria di soggetti.

È bene ribadire, comunque, che i risultati evidenziati hanno una generalizzabilità non molto estesa, soprattutto a causa della mancanza di un campionamento casuale dei soggetti da assegnare alle due differenti condizioni.

Riassumendo, il programma YPA sembra aver ottenuto un principio di sensibilizzazione unicamente in riferimento alla variabile "prosocialità". Tale sensibilizzazione, avendo presentato solamente una *tendenza alla significatività*, deve portare ad una riflessione su come integrare e migliorare il progetto YPA, prima di passare a programmi di intervento propriamente rivolti all'incremento qualitativo/quantitativo dei comportamenti prosociali. Alcuni esempi di eventuali integrazioni successive alla visione del film possono essere: semplici rappresentazioni teatrali di alcune scene di condotte prosociali/antisociali per favorire lo sviluppo della capacità di assumere punti di vista differenti e una migliore comprensione delle conseguenze delle suddette azioni; brevi lavori in gruppo per far capire l'importanza della cooperazione e dell'interdipendenza; discussioni e dibattiti su ulteriori film o episodi di vita reale connessi al tema della prosocialità; etc.

Per concludere, l'YPA, trovandosi in una fase pilota, necessita sicuramente di ulteriori applicazioni da condurre sia in realtà sociali simili a quella qui analizzata, sia in

contesti differenti, quali case-famiglia, riformatori, etc., al fine di avere maggiori indicazioni sulla bontà del programma.

CONCLUSIONI E INDICAZIONI FUTURE.

Alla fine di questo percorso è doveroso trarre alcune conclusioni di carattere generale sulla prosocialità e sul come incrementarla.

Come ampiamente affermato, la prosocialità è una tendenza dell'uomo ad agire positivamente verso il prossimo (Caprara, 2006). Molti sono i fattori che possono spingere una persona a comportarsi prosocialmente: motivazioni altruistiche, sensi di colpa, desiderio di voler accrescere la propria autostima, etc. In accordo con Roche-Olivar e Selva (2009), ciò che è essenziale per definire un comportamento come prosociale è *l'orientamento verso l'altro*. Parlare di prosocialità può diventare fuorviante se le azioni compiute non hanno come obiettivo primario il bene altrui. Per questo il "fare del bene" dovrebbe essere considerato tale, solamente quando vi è un reale decentramento psichico ed emotivo dell'individuo a favore dell'altro. Aiutare qualcuno unicamente per poi ottenerne dei vantaggi o per ricevere in cambio favori, concetto quest'ultimo ben riassunto nel *do ut des* dei latini, non ha alla base un sentire verso l'altro, ma piuttosto un uso del prossimo per fini personali. Pensare ed agire prosocialmente, invece, richiede un desiderio, ma anche uno sforzo, di uscire dal proprio ristretto spazio di vita e di guardare oltre il proprio interesse personale, al fine di andare incontro ai bisogni e alle necessità di chi ci sta di fronte. Tale orientamento a favore del prossimo è indispensabile se si vuole creare una società in cui la solidarietà e la comprensione siano alla base dell'agire umano. Sull'imprescindibilità della solidarietà e della comprensione nella società attuale ha ampiamente discusso di recente Morin (2001), il quale ha definito il concetto di *cittadinanza terrestre*, ovvero il rispetto per il prossimo dettato dalla presa di coscienza di

condividere tutti insieme la stessa situazione di interdipendenza di destino. La globalizzazione, l'intensificarsi delle relazioni tra i paesi con i conseguenti flussi migratori, la mancanza di politiche che favoriscano lo sviluppo di reti sociali di supporto all'individuo sono tutti fattori che portano alla perdita di quella che Bauman (2000) ha definito *sicherheit*, termine in lingua tedesca che indica il generale *senso di sicurezza* che ha un individuo. Come fa notare il sociologo polacco, la mancanza di sicurezza sull'affidabilità del mondo e sulla protezione del proprio spazio di vita genera una perdita di fiducia nelle proprie capacità e nelle intenzioni altrui, elementi che a loro volta si traducono in aggressività, violenza, tendenza a cercare capri espiatori, etc. (si veda anche Guolo, 2003). Tutti questi sintomi sono facilmente riconoscibili nelle nostre società, in particolare in quelle occidentali. Sono sintomi che richiedono di essere curati tramite una maggiore solidarietà e un rispetto dei propri simili e non escludendo l'altro chiamando in causa un *bisogno di sicurezza* ambiguo e dalle conseguenze a volte perverse.

Ancora una volta ritorna dunque il tema dell'importanza della prosocialità. Importanza che non si esplica, come già detto nel paragrafo 1.4., unicamente a livello sociale, ma che ha anche delle forti ripercussioni negli ambiti più strettamente individuali di una persona, quali l'intelligenza, l'autostima, il senso generale di benessere, etc. (es. Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli e Regalia, 2001; Caprara Barbaranelli e Pastorelli, 2001; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo, 2000; Caprara e Steca, 2005; 2007; Pastorelli, Gerbino, Vecchio, Steca, Picconi e Paciello, 2002).

Sono necessari, pertanto, degli interventi indirizzati a promuovere la prosocialità tra gli individui. Nel presente lavoro sono stati descritti e commentati i risultati di un intervento, l'YPA, che ha come obiettivo quello di sensibilizzare i ragazzi alla prosocialità, facendo riflettere i partecipanti sui benefici derivanti dall'agire positivamente. Un

programma d'intervento condotto come in questo caso in delle scuole può, però, servire a poco se resta isolato e non accompagnato da una specifica e complessiva attenzione da parte delle istituzioni su questo tema. Soffermandoci sul contesto in cui è stato applicato l'YPA, ovvero quello scolastico, si parla da molto tempo del problema bullismo. L'opinione personale di chi scrive è che spesso si è tentato di risolvere tale problema con *azioni di forza*, alcune delle quali abbastanza inappropriate se si considera il contesto socio-educativo in cui sono state proposte⁴. Sarebbe più opportuno, invece, combattere tale fenomeno all'origine creando dei *contesti e delle situazioni in cui i ragazzi possano apprendere modelli di comportamento alternativi alla violenza*. Si dovrebbero offrire al ragazzo a rischio le possibilità di poter agire concretamente in maniera positiva, facendogli così sperimentare direttamente i benefici del suo comportamento, oltre che concedergli il tempo necessario per poter sviluppare un proprio senso generale di autoefficacia prosociale. Ovviamente, se il compito di creare queste situazioni è affidato unicamente alla scuola, il "ragazzo-bullo" troverà delle discordanze di valori e di modelli di comportamento tra il suo ambiente familiare o di quartiere, ovvero nei luoghi in cui molto probabilmente ha appreso la violenza, e il suo ambiente scolastico. Per evitare che tali discordanze vadano ad inficiare quanto di buono fatto a scuola, è fondamentale che si costruisca una rete di supporto alla prosocialità che veda coinvolti, in egual misura e con percorsi e obiettivi condivisi, sia i decisori politici a livello locale e nazionale, sia tutte le figure socio-educative che operano sul territorio. In sintesi, affrontare il problema con un approccio olistico

A questo proposito, il programma YPA può rappresentare inizialmente proprio uno di quei contesti di riflessione e di apprendimento. Con l'YPA, infatti, i ragazzi discutono di

⁴ "E al posto del supplente arriva il buttafuori", notizia tratta da *la Repubblica* del 14/04/2009.

problematiche a loro vicine (bullismo, delinquenza giovanile, solidarietà, etc.), imparano ad ascoltare e a confrontarsi con l'altro, etc. Inoltre, la metodologia del programma, essendo basata sulla visione e sul commento di un film, risulta pienamente adeguata all'età dei ragazzi, che sembrano apprezzarla molto. Non sono state poche, infatti, le richieste da parte dei partecipanti di poter continuare l'intervento con la discussione di altri film. Riguardo a questo punto, le possibili integrazioni o modifiche all'YPA possono essere varie. Ad esempio, come detto, si possono ricreare con i partecipanti alcune scene teatrali raffiguranti episodi (reali o immaginari) di atti prosociali e/o di violenza, al fine di far comprendere meglio le conseguenze dei suddetti comportamenti. Sicuramente, al di là di possibili modificazioni della metodologia YPA, tale intervento necessita di essere inserito in più ampi e specifici programmi di incremento prosociale, quale, ad esempio, il già citato programma minimo di incremento prosociale PMIP di Romersi, Martínez-Fernández e Roche-Olivar (2009). In tal modo si dovrebbe consentire ai partecipanti di passare dal piano cognitivo ed emotivo della sensibilizzazione al piano dell'incremento concreto dei comportamenti prosociali. Accompagnare il ragazzo nel passaggio dal pensiero all'azione prosociale è l'obiettivo principale che si deve porre chi decide di proseguire il lavoro fatto con il programma YPA.

ALLEGATO A

Scala per la misurazione della prosocialità di Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005)

1. Aiuto volentieri i miei compagni nello svolgimento delle loro attività.
2. Divido con gli amici le cose che mi piacciono.
3. Cerco di aiutare gli altri.
4. Sono disponibile per attività di volontariato a favore dei bisognosi.
5. Entro in sintonia con lo stato d'animo di chi soffre.
6. Vengo tempestivamente in soccorso di chi è in stato di bisogno.
7. Mi attivo spontaneamente al fine di impedire che altre persone si trovino in difficoltà.
8. Partecipo intensamente alle emozioni altrui.
9. Metto volentieri le mie conoscenze e le mie abilità al servizio degli altri.
10. Cerco di consolare chi è triste.
11. Presto spontaneamente denaro o altre cose.
12. Mi metto facilmente nei panni di chi si trova a disagio.
13. Cerco di essere vicino e di prendermi cura di chi ne ha bisogno.
14. Condivido volentieri con gli amici le buone opportunità che mi si offrono.
15. Faccio volentieri compagnia agli amici che si sentono soli.
16. Intuisco il disagio dei miei amici anche quando non mi è direttamente comunicato.

ALLEGATO B

Esempio di scheda di discussione guidata per l'analisi del film.

CAPITOLO 4		
SCENA L'uomo di colore continua la catena	ATTEGGIAMENTI DEDOTTI Generosità	QUALI SONO I TUOI PENSIERI RIGUARDO A QUESTA AZIONE?
MINUTO 27°	VALORE IMPLICATO Altruismo	CHE SENTI?
DESCRIZIONE La figlia del giudice ha un attacco d'asma, il personale medico decide di occuparsi di un ragazzo di colore che è stato pugnalato, ignorando la richiesta di aiuto del giudice. Il ragazzo ferito osserva la discussione tra il giudice e l'infermiera e obbliga quest'ultima ad occuparsi prima della ragazza. Minaccia l'infermiera con un'arma se si occuperà prima di lei.	TIPO DI AZIONE PROSOCIALE Aiuto fisico Empatia	CHE POTREI FARE IO DI SIMILE?
SEQUENZA Giudice: "ascolti signorina, l'inalatore non sta funzionando" Infermiera: "mi dispiace" Ragazzo: "mia sorella mi ha pugnalato" Giudice: "scusi, c'eravamo prima noi" Infermiera: "mi dispiace, dobbiamo occuparci prima di questo signore, sono le norme" Giudice: "è che non può respirare" Ragazzo: "lei si deve occupare ORA di questa ragazza"	BENEFICI PER IL DESTINATARIO, PER IL CONTESTO E PER L'AUTORE	DIFFICOLTA' CHE VEDO
COMPORTAMENTO RILEVANTE Sebbene il ragazzo sia stato ferito gravemente, capisce le necessità della ragazza e vuole farla passare avanti	REQUISITI NECESSARI ALL'AUTORE PER METTERE IN ATTO LA CONDOTTA PROSOCIALE (CAPACITA', CONDIZIONI...) Coraggio	ARGOMENTI E DOMANDE PER RIFLETTERE E DI SCUTERE La polizia ha arrestato il ragazzo di colore perché ha minacciato l'infermiera con una pistola affinché si occupasse della ragazza. Le persone che a volte sembrano violente possono agire prosocialmente? Che ha pensato il padre della ragazza? Come si possono favorire le azioni prosociali in questi soggetti violenti?

ALLEGATO C

Scala per la misurazione dell'impatto prosociale (EIP) di Roche-Olivar. In grassetto è evidenziato l'item eliminato dalle successive analisi.

- | |
|--|
| 1. Credo che gli argomenti trattati nel programma siano importanti. |
| 2. I valori del programma non sono applicabili nella vita quotidiana. |
| 3. La metodologia del programma è applicabile nella mia scuola. |
| 4. Conoscere questo programma non ha portato nessun cambiamento nel mio modo di pensare. |
| 5. I valori che propone il programma sono desiderabili . |
| 6. Credo che dovrei mettere in atto più comportamenti prosociali. |
| 7. Non ho notato nessun cambiamento nel mio modo di comportarmi. |
| 8. Tendo ad essere più prosociale nel mio modo di comportarmi. |
| 9. Ho migliorato alcuni aspetti del mio comportamento. |
| 10. Sto introducendo la prosocialità nella mia scuola. |
| 11. Penso che mi comporterò ancora di più in maniera prosociale. |
| 12. Credo che ce la farò. |
| 13. Sono sicuro che ce la farò. |

Bibliografia.

- Alberts, J. R. (1976). Olfactory contributions to behavioral development in rodents. In R. L. Doty (Ed.), *Mammalian olfaction, reproductive processes, and behavior* (pp. 67–95). New York: Academic Press.
- Alessandri, G., Caprara, G.V., Steca, P., & Eisenberg, N. (in press). Reciprocal Relations Among Self Efficacy Beliefs and Prosociality Across Time. *Journal of Personality*.
- Allsopp, D.H., Santos K.E. e Linn, R. (2000). Collaborating to Teach Prosocial Skills. *Intervention in School and Clinic*, 35, pp. 141-146.
- Annis, L. (1982). Increasing prosocial behaviors among institutionalized retarded persons using peers as trainers. *Dissertation Abstracts International*, 42 (7), pp. 2977.
- Atkins, R., Hart, D., & Donnelly, T. M. (2005). The association of childhood personality type with volunteering during adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, pp. 145–162.
- Attili, G. (1991). Genesi e ontogenesi della cooperazione: l'approccio evoluzionistico. In P. Messeri & E. Pulcini (Eds.), *Immagini dell'impensabile* (pp. 199-226). Genova, Marietti.
- Attili, G. (2003). La psicologia sociale evoluzionistica e i contributi della scuola tedesca e della scuola inglese dell'etologia. In G. Sensales (Ed.), *Percorsi teorico-critici in Psicologia Sociale*. Milano, Franco Angeli.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28, pp. 12-29.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman; trad. it. *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento, Erickson (2000).
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse sphere of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, pp. 769–782.

- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing trasgressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, pp. 125-135.
- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati*. LED edizioni universitarie.
- Barbaranelli, C. (2006). *Analisi dei dati con SPSS II. Le analisi multivariate*. LED edizioni universitarie.
- Barbaranelli, C. e Fida, R. (2006). Personalità e prosocialità. In G.V. Caprara e S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale* (pp. 77-90). Trento, Erickson.
- Barbaranelli, C. e Natali, E. (2005). *I Test Psicologici: teorie e modelli psicométrici*. Carocci Editore, Roma.
- Barber, B.K., Stoltz, H.E., & Olsen, J.A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 70*, pp. 1-137.
- Barr, J.J. e Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *Journal of Genetic Psychology, 168*(3), pp. 231-250.
- Barr, J.J. e Higgins-D'alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(3), pp. 231-250.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, C.D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 65-122), Vol. 20. New York: Academic Press.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano, Feltrinelli.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence, 11*, pp. 56-95.
- Benson, P.L., Roehlkepartain, E.C. e Rude, S.P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science, 7* (3), pp. 205-213.
- Beutel, A.M., & Johnson, M.K. (2004). Gender and prosocial values during adolescence: A research note. *Sociological Quarterly, 45*, pp. 379-393.
- Blum, L.A. (1980). *Friendship, altruism and morality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bonino, S. (2006). Contagio, empatia e comportamento prosociale. In G.V. Caprara e S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale* (pp. 23-44). Trento, Erickson.
- Bortone, G. (2007). Le "generalità" della condotta prosociale. *Scienze del pensiero e del comportamento, 1*. (www.avios.it/spc.html.)

- Boxer, P., Tisak, M.S., & Goldstein, S.E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, pp. 91-100.
- Brugman, D., Podolskij, A.I., Heymans, P.G., Boom, J., Karabanova, O. e Idobaeva, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (4), pp. 289-300.
- Bybee, J. & Quiles, Z.N. (1998). Guilt and mental health. In J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 269-291). San Diego: Academic Press.
- Capanna, C. e Steca, P. (2006). Convinzioni di efficacia personale e prosocialità. In G.V. Caprara e S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale* (pp. 125-134). Trento, Erickson.
- Capanna, C. e Vecchione, M. (2006). Valori e Prosocialità. In G.V. Caprara e S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale* (pp. 91-104). Trento, Erickson.
- Caprara, G.V. (2002). Personality psychology: Filling the gap between basic processes and molar functioning. In C. von Hofsten & L. Bakman (Eds.), *Psychology at the turn of the Millennium: Volume 2. Social, developmental and clinical perspectives* (pp. 201-224). Hove, East Sussex UK: Psychology Press.
- Caprara, G.V. (2006). Comportamento prosociale e prosocialità. In G.V. Caprara e S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale* (pp. 7-22). Trento, Erickson.
- Caprara, G.V. e Cervone, D. (2003). *Personalità. Determinanti, Dinamiche e Potenzialità*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Caprara, G.V., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L. e Eisenberg, N. (in press). The Contribution of Agreeableness And Self-Efficacy Beliefs To Prosociality.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C. e Pastorelli, C. (2001). Prosocial Behaviour and aggression in childhood and pre-adolescence. In D. Stipek e A. Bohart (Eds.), *Constructive and Destructive Behaviour: Implications for family, school and society* (pp. 187-203). Washington DC, A.P.A.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, pp. 302-306.
- Caprara, G.V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C. e Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment*, 20 (3), pp. 227-237.
- Caprara, G.V. e Pastorelli, C. (1993). Early emotion instability, prosocial behaviour and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of personality*, 7, pp. 19-36.
- Caprara G.V. & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, pp. 191-217.

- Caprara, G.V. & Steca, P. (2007). Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behaviour across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, pp. 220-241.
- Caprara, G.V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M. e Vecchio, G. (2006). Looking for adolescents' well being: Self-efficacy beliefsas determinants of subjective well being in adolescence. *Epidemiologia e Psichiatria sociale*, 15 (1), pp. 30-43.
- Caprara, G.V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adult's Prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, pp. 77-89.
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically-based morality. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 551-579). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D. & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence*, 19, pp. 133-147.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23, pp. 107-134.
- Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N., & Rotenberg, K. (1991). Cognitive processes and prosocial behavior among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental Psychology*, 27, pp. 456-461.
- Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., DaSilva, M. S., & Frohlich, C. B. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, pp. 231-240.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, pp. 147-176.
- Carlo, G., McGinley, M., Roesch, S. C., ; Kaminski, J. (2008). Measurement invariance in a measure of prosocial moral reasoning to use with adolescents from the USA and Brazil. *Journal of Moral Education*, 37 (4), pp. 485-502.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, pp. 31-44.
- Carlo, G., Roesch, S. C., & Melby, J. (1998). The multiplicative relations of parenting and temperament to prosocial and antisocial behaviors in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 18, pp. 266-290.
- Cattell, R.B. e Horowitz, J.Z. (1952). Objective Personality Tests Investigating the Structure of Altruism in Relation to Source Traits A, H, and L. *Journal of Personality*, 21, pp. 103-117.
- Cheek, J.M. e Buss, A.H. (1981). Shyness and Sociability. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 41, pp. 330-339.

- Chen, X.; Liu, M., Rubin, K.H., Cen, G., Gao, X. e Li, D. (2002). Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), pp. 128-136.
- Chou, K-L. (1996). The Rushton, Chrisjohn and Fekken Self-Report Altruism Scale: A Chinese translation. *Personality and Individual Differences*, 21 (2), pp. 297-298.
- Ciucci, E. & Menesini, E. (2004). La competenza emotiva in bulli e vittime. In I. Grazzani Gavazzi (Ed.), *La competenza emotiva. Studi e ricerche nel ciclo di vita* (pp. 37-59). Milano, Unicopli.
- Cunningham, M.R. (1985/1986). Levites and brother's keepers: A sociobiological perspective on prosocial behavior. *Humboldt Journal of Social Relations*, 13, pp. 35-67.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, pp. 487-496.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, pp. 1-17.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp. 113-126.
- Davis, M.H. (1994). *Empathy. A social psychological approach*. Madison: Brown & Benchmark.
- Davis, M.H. e Franzoi, S.L. (1991) Stability and change in adolescent self consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25, pp. 70-87.
- Day-Vines, N.L. e Terriquez, V. (2008). A strength-based approach to promoting prosocial behavior among African American and latino students. *Asca professional school counseling*, 12 (2), pp. 170-175.
- De Beni, M. (1998). *Prosocialità ed altruismo. Guida all'educazione socio-affettiva*. Trento, Erickson.
- De Bruyn, E.H. e Cillessen, A.H.N. (2006). Popularity in Early Adolescence: Prosocial and Antisocial Subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21 (6), pp. 607-627
- De Guzman, M. R. T., Edwards, C. P., & Carlo, G. (2005). Prosocial behaviors in context: A study of the Gukuyu children of Ngecha, Kenya. *Applied Developmental Psychology*, 26, pp. 542-558.
- Decety, J., & Chaminade, T. (2003). Neural correlates of feeling sympathy. *Neuropsychologia*, 41, pp. 127-138.
- Decety J, e Jackson P.L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15, pp. 54-58.
- Delle Fave, A., (2004). Positive Psychology and the pursuit of complexity. *Ricerche di Psicologia, Special Issue on Positive Psychology*, 27, pp. 7-12.

- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1991). Social-emotional predictors of preschoolers' responses to adult negative emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, pp. 595–608.
- Dulin, P. L. e Hill, R. D. (2003). Relationships between altruistic activity and positive and negative affect among low-income older adult service providers. *Aging & Mental Health*, 7 (4), pp. 294-299.
- Dunn, J., Cutting, A., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, pp. 159–177.
- Dy-Liacco, G.S., Piedmont, R.L., Murray-Swank, N.A., Rodgerson, T.E., e Sherman, M.F. (2009). Spirituality and Religiosity as Cross-Cultural Aspects of Human Experience. *Psychology of Religion and Spirituality*, 1 (1), pp. 35–52
- Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, pp. 283–308.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1970). *Amore e odio*. Milano, Mondadori (1977).
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1996). Amore e odio: basi innate ed elaborazione culturale. In G. Attili, F. Farabollini e P. Messeri (Eds.), *Il nemico ha la coda*. Firenze, Giunti.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17, pp. 773–782.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research in Adolescence*, 15, pp. 235–260.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701–778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *The handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Guthrie, I., Cumberland, A., Murphy, B.C., Shepard, S. A., Zhou, Q. e Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, pp. 993–1006.
- Eisenberg, N., Pasternack, J.F., Cameron, E., & Tryon, K. (1984). The relation of quality and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. *Child Development*, 55, pp. 1479–1485.
- Eisenberg, N. & Shell, R. (1986). The relation of prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, pp. 426–433.

- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R.M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 24*, pp. 712–718.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development, 72*, pp. 518–534.
- Ellison, C.G. (1991). Religious involvement and subjective well-being. *Journal of Social and Health behavior, 32*, pp. 80-99.
- Erikson, E. (1966). *Infanzia e Società*. Roma, Armando.
- Fabes, R. A., Moss, A., Reesing, A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2005). *The effects of peer prosocial exposure on the quality of young children's social interactions*. Data presented at the annual conference of the National Council on Family Relations, Phoenix.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology, 35*, pp. 347–357.
- Feshbach, N. D. (1996). Insegnare l'empatia. In: G. Attili, F. Farabollini e P. Messeri (a cura di), *Il nemico ha la coda* (pp. 72-82). Firenze: Giunti.
- Fiske, S.T. (2004). *Social Beings: Core Motives in Social Psychology*. New York: Wiley.
- Freud, S. (1930). *Il disagio della civiltà*. Torino, Bollati Boringhieri (1971).
- Fujisawa, K., Kutsukake, N. e Hasegawa, T. (2008). Reciprocity of prosocial behavior in Japanese preschool children. *International Journal of Behavioral Development, 32* (2), pp. 89–97
- Furrow, J.L., King, P.E. e White, K. (2004). Religion and Positive Youth Development: Identity, Meaning, and Prosocial Concerns. *Applied Developmental Science, 8* (1), pp. 17-26.
- Gallese, V. (2001). The "Shared Manifold" Hypothesis: From mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies, 8*, pp. 33–50.
- Gelfand, D.M., Hartmann, D.P., Cromer, C.C., Smith, C.L., & Page, B.C. (1975). The effects of instructional prompts and praise on children's donation rates. *Child Development, 46*, pp. 980–983.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1987). *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*. Milano, Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *L'intelligenza emotiva*. Milano, Rizzoli.
- Gregory, A.M., Light-Häusermann J.H., Rijsdijk F. e Eley T.C. (2009). Behavioral genetic analyses of prosocial behavior in adolescents. *Developmental Science 12* (1), pp. 165 –174.

- Grusec, J.E., e Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology, 16*, pp. 525–534.
- Guolo, R. (2003). *La società mondiale*. Milano, Guerini.
- Hardy, S. e Carlo, G. (2005). Religiosity and prosocial behaviours in adolescence: the mediating role of prosocial values. *Journal of Moral Education, 34* (2), pp. 231–249.
- Harris P.L. (1991), *Il bambino e le emozioni*. Milano, Raffaelle Cortina.
- Hasnaoui, M.C. (2003). La schiavitù e lo stato giuridico dello schiavo: Lettura musulmana. In S. Di Bella e D. Tomasello (Eds.), *L'Islam in Europa tra passato e futuro, "Incontri Mediterranei"*, VI 2/2002. Cosenza, Pellegrini Editore.
- Hastings P.D., Rubin K.H. e DeRose, L. (2005). Links Among Gender, Inhibition, and Parental Socialization in the Development of Proscial behavior. *Merrill - Palmer Quarterly, 51* (4), pp. 467-493.
- Hastings, P.D., McShane, K.E., Parker, R., & Ladha, F. (2007). Ready to make nice: parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology, 168*, pp. 177-200.
- Hastings, P.D., Utendale, W.T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *The Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 638-664). New York: Guilford Press.
- Hinde, R.A. (1981). *Le Relazioni Interpersonal*. Bologna, Il Mulino.
- Hinde, R.A. (1989). *Individui, relazioni e cultura*. Firenze, Giunti.
- Hitlin, S. (2007). Doing good, feeling good: Values and the self's moral center. *The Journal of Positive Psychology, 2* (4), pp. 249-259.
- Hobbes, T. (1651). *Leviatano*. Trad. it. a cura di A. Pracchi. Bari, Laterza (1997).
- Hoffman, M.L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281–313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M.L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan. & R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*, (pp. 47-80). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Londra: Sage.

- Hofstede, G. (1983). Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions. In Deregowski, J.B., Dziurawiec, S. & Annis, R.C. (Eds.), *Explications in cross-cultural psychology* (pp. 335-355). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hume, D. (1748). *Ricerca sull'intelletto umano*. Trad. it. a cura di M. Dal Pra. Bari, Laterza (1996).
- Hur, Y-M. e Rushton, J.P. (2007). Genetic and environmental contributions to prosocial behaviour in 2- to 9-year-old South Korean twins. *Biology Letters*, 3, pp. 664-666
- Iacobucci, M. (2009) Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, pp. 653-70
- Kant, I. (1785). *Fondazione della metafisica dei costumi*. Trad. it. a cura di F. Gonnelli. Bari, Laterza (6th ed., 2005).
- Kant, I. (1788). *Critica della ragion pratica*. Trad. it. a cura di F. Capra. Bari, Laterza (1995).
- Keresteš, G. (2006). Children's aggressive and prosocial behavior in relation to war exposure: Testing the role of perceived parenting and child's gender. *International Journal of Behavioral Development*, 30, pp. 227-239.
- Kerley, K.R., Matthews, T. L. e Blanchard, T.C. (2005). Religiosity, religious participation, and negative prison behaviors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 44 (4), pp. 443-457.
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006a). Parental discipline and affection, and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, pp. 147-164.
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006b). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42, pp. 771-786.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J.L. e Rhee, S.H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), pp. 737-752.
- Knight, G. P., Bernal, M., & Carlo, G. (1995). Socialization and the development of cooperative, competitive, and individualistic behaviors among Mexican American children. In E. E. Garcia & B. McLaughlin (Eds.), *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education* (pp. 85-102). New York: Teachers College Press.
- Knight, G. P., Johnson, L. G., Carlo, G., & Eisenberg, N. (1994). A multiplicative model of the dispositional antecedents of a prosocial behavior: Predicting more of the people more of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, pp. 178-183.
- Kohlberg, L. (1963). The Development of Children's OrientationsToward a Moral Order I. Sequence in the Development of Moral Thought. *Vita Humana*, 6, pp. 11-33
- Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 325-480). New York: Rand McNally.

- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Krueger, R.F., Hicks, B.M. e McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: Independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. *Psychological Science*, 12 (5), pp. 397-402
- Laible, D.J. (2004). Mother-child discourse surrounding a child's past behavior at 30 months: Links to emotional understanding and early conscience development at 36 months. *Merill-Palmer Quarterly*, 50, pp. 159-180.
- Laible, D.J., Carlo, G. e Raffaelli M. (2000) The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth Adolescence*, 29, pp. 45-59
- Landazabal, M.G. e Fagoaga Azumendi, J.M. (2003). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. *Premios nacionales de investigación e innovación educativa, N° 2 (España)*.
- Lapsley, D.K. (2006) Moral stage theory. In M. Killen e J. Smetana (Eds), *Handbook of moral development* (pp. 37-66). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Leon, M. (1983). Chemical communication in mother-young interaction. In J. Vandenberghe (Ed.), *Pheromones and reproduction in mammals* (pp. 39-75). New York: Academic Press.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, pp. 10-16.
- Lorenz, K. (1963). *Il cosiddetto male*. Milano, Il Saggiatore (1969).
- Lorenz, K. (1978). *L'etologia*. Torino, Boringhieri (1980).
- Ma, H.K. (1989). Moral orientation and moral judgment in adolescents in Hong Kong, mainland China, and England. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 20, pp. 152-177.
- Maccoby, E.E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Malti, T., Gasser, L. e Buchmann, M. (2009). Aggressive and Prosocial Children's Emotion Attributions and Moral Reasoning. *Aggressive Behavior*, 35, pp. 90-102.
- Mannetti, L. (1998). *Strategie di ricerca in Psicologia Sociale*. Roma, Carocci.
- Martin, D., Martin, G., Gibson, S.S. e Wilkins, J. (2007). Increasing prosocial behavior and academic achievement among adolescent African males. *Adolescence*, 42 (168), pp.689-698.

Mazzocchi L., Forzani, J. e Tallarico A.M. (1995). *Il Vangelo secondo Matteo e lo Zen. Meditazioni della domenica*. Bologna, Edizioni Dehoniane.

McGinley, M. (2008). Temperament, Parenting, And Prosocial Behaviors: Applying A New Interactive Theory Of Prosocial Development. *Department of Psychology University of Nebraska*.

McGinley, M. & Carlo, G. (2007). Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, pp. 337-349

McLoyd, V.C. (1998). *Socioeconomic disadvantage and child development*. American Psychologist, 53 (2) pp. 185-204.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago press, Chicago.

Menesini, E. e Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, pp. 183-196

Mestre, M.V., Samper, P. e Frias, D. (2004). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), pp. 227-232.

Mestre,V., Tur, A.M., Samper, P., Nacher, M.J. e Cortés, M.P. (2006). Stili educative e condotta prosociale. In G.V. Caprara e S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale* (pp. 135-156). Trento, Erickson.

Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology*, 32, pp. 210-219.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano, Raffaello Cortina.

Nagel, T. (1970). *La possibilità dell'altruismo*. Il Mulino, Bologna (1994).

Nunnaly, J.C. e Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill, New York.

Paciello, M., Vecchio, G e Pepe, S. (2006). La misura della prosocialità. In G.V. Caprara e S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale* (pp. 45-58). Trento, Erickson.

Parrila, R.K., Ma, X., Fleming, D. e Rinaldi, C. (2002). Development of Prosocial Skills. *Applied Research Branch Strategic Policy Human Resources Development*, Canada.

Pastorelli, C., Gerbino, M., Vecchio, G.M., Steca, P., Picconi, L. e Paciello, M. (2002) L'insuccesso scolastico: fattori di rischio e di protezione nel corso della preadolescenza. *Età Evolutiva*, 71, pp. 84-91.

Pastorelli, C., Vecchio, G. e Tramontano, C. (2006). Empatia, ragionamento morale e prosocialità. In G.V. Caprara e S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale* (pp. 105-124). Trento, Erickson.

- Penner, I. A., Dovidio, J. E., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behaviour: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, pp. 365-392.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press. (Original work published 1932)
- Pichon, I., Boccato, G.e Saroglou, V. (2007). Nonconscious influences of religion on prosociality: A priming study. *European Journal of Social Psychology*, 37, pp. 1032–1045.
- Powers, T.L. e Hopkins, R.A. (2006). Altruism and Consumer Purchase Behavior. *Journal of International Consumer Marketing*, 19 (1), pp. 107-130
- Puka, B. (1994) The majesty and mystery of Kohlberg's Stage 6. In B. Puka (Ed.), *The great justice debate: Kohlberg criticism* (pp. 118-159). New York, NY, US: Garland Publishing.
- Roche-Olivar, R. (1995). Educare alla prosocialità: definizione e programmi d'intervento. In C. Ricci, A.M. Mancia e E. Mancinelli (Eds.), *Educare alla prosocialità: il progetto cognitive problem solving nella prospettiva di Psicologia della salute*.
- Roche-Olivar, R. (2003). La optimización prosocial: un camino seguro para la educación emocional. Mimeo. *Departament de Psicología de l'educació. Universitat Autònoma de Barcelona*.
- Roche-Olivar, R. e Selva, C. (manoscritto in preparazione). *YOUNG PROSOCIAL ANIMATION. Un programa de sensibilización cognitiva prosocial para adolescentes y jóvenes en ámbito ciudadano*.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Romano, E., Tremblay, R.E., Boulerice, B. e Swisher, R. (2005) Multilevel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), pp. 565–578.
- Romersi, S., Martínez-Fernández, R. e Roche-Olivar, R. (manoscritto inviato per la pubblicazione). *PMIP: un programa para la promoción de los comportamientos prosociales en adolescentes de educación secundaria*.
- Rousseau, J.J. (1755). *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini*. Trad. it. a cura di V. Gerratana. Roma, Editori Riuniti (1994).
- Rousseau, J.J. (1762). *Emilio*. Trad. it. a cura di A.Visalberghi. Bari, Laterza (1997).
- Rousseau, J.J. (1762). *Il Contratto sociale*. Trad. it. a cura di V. Gerratana. Torino, Einaudi (1994).
- Rushton, J.P., Chrisjohn, R.D. e Fekken, G.C., (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality & Individual Differences*, 2, pp. 293–302.
- Salfi, D. e Monteduro, F. (2003). Un Programma Di Educazione Alla Prosocialità Nella Scuola Elementare. Parte Prima: Prosocialita', L'inquadramento Teorico. *Psicologia e Scuola*, 116, pp.60-64.

- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. e Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), pp. 259-271
- Saroglou, V., Pichon, I. , Trompette, L., Verschueren, M. Dernelle, R. (2005). Prosocial Behavior and Religion: New Evidence Based on Projective Measures and Peer Ratings. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 44 (3), pp. 323-34
- Schippers, G.M., Märker, N. e De Fuentes-Merillas, L. (2001). Social skills training, prosocial behavior, and aggressiveness in adult incarcerated offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 45 (2), pp. 244-251.
- Schwartz, S.H. (2007). Universalism Values and the Inclusiveness of Our Moral Universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (6), pp. 711-728.
- Schwartz, S.H. e Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), pp. 550-562.
- Scourfield, J., John, B., Martin, N., & McGuffin, P. (2004). The development of prosocial behaviour in children and adolescents: A twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, pp. 927-935.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.
- Sen, A. K. (2002). *Etica ed economia*. Bari, Laterza.
- Settlage, C. F. (1972). Cultural Values and the Superego in Late Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 27, pp. 74-92.
- Shweder, R. A., Mahapatra, M., & Miller, J. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 1-83). Chicago: University of Chicago Press.
- Simpson, B. e Willer, R. (2008). Altruism and indirect reciprocity: The interaction of person and situation in prosocial behavior. *Social Psychology Quarterly*, 71 (1), pp. 37-52.
- Smith, A. (1790). *La teoria dei sentimenti morali*. Trad. it. a cura di E. Lecaldano. Milano, Rizzoli (1995).
- Smith, C.L., Gelfand, D.M., Hartmann, D.P., & Partlow, M.E.Y. (1979). Children's causal attributions regarding help giving. *Child Development*, 50, pp. 203-210.
- Snyder, C.R. e Lopez, S.J. (2005). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, USA.
- Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Vol. 2. Socialization and development*. New York: Academic Press.
- Steca, P. e Caprara, M.G. (2006). Prosocialità e benessere individuale nell'arco di vita. In G.V. Caprara e S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale* (pp. 209-221). Trento, Erickson.

- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg e J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*, (pp. 218-244). New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, pp. 188-201.
- Streyer, J. (1989), "What children know and feel in response to witnessing". In C. Saarni e P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*, (pp. 259-289). New York: Cambridge University Press.
- Thompson, R.A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 24-98). New York: Wiley.
- Tinbergen, N. (1963). On aims and methods of ethology. *Zeitschrift fur Tierpsychologie*, 20, pp. 410-433.
- Trivers, R.L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology*, 46, pp. 35-57
- Trommsdorff, G., Friedlmeier , W. Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31, pp. 284-293.
- Utley, C.H., Kozleski, E., Smith, A. e Draper, I.L. (2002). Positive Behavior Support: A Proactive Strategy for Minimizing Behavior Problems in Urban Multicultural Youth. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4 (4), pp. 196-207.
- Vaish, A., Carpenter, M. e Tomasello M. (2009). Sympathy Through Affective Perspective Taking and Its Relation to Prosocial Behavior in Toddlers. *Developmental Psychology*, 45 (2), pp. 534-543
- Voltaire (1764). *Dizionario Filosofico*. Roma, Newton (1991).
- Warden, D., Cheyne, B., Christie, D., Fitpatrick, H. e Reid, K. (2003). Assessing children's perceptions of prosocial and antisocial peer behavior. *Educational psychology*, 23 (5), pp. 547-567.
- Warger, C.L. & Rutherford, R.B. (1993). Co-teaching to improve social skills. *Preventing School Failure*, 37 (4), pp. 21-27.
- Warger, C.L., & Rutherford, R.B. (1996). *Social skills instruction: A collaborative approach*. Ann Arbor, MI: Exceptional Innovations.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendship in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 195-203.
- Wheeler, J.A., Gorey, K.M. e Grenblatt, B. (1998). The beneficial effects of volunteering for older volunteers and the people they serve: A meta-analysis. *International Journal of Aging & Human Development*, 47 (1), pp. 69-79.

- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Young, S.K., Fox, N.A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology, 35*, pp. 1189–1197.
- Young, F.M. e Glasgow, N. (1998). Voluntary social participation and health. *Research on Aging, 20*, pp. 339-362.
- Zaff, J.F., Moore, K. A., Papillo, A.R., & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research, 18*, pp. 599–630.