



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Dipartimento di *Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata*

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:
Scienze Pedagogiche,
dell'Educazione e della Formazione

INDIRIZZO:
Comune

CICLO XXVIII

**L'efficacia dei Giochi di Lotta nella riduzione dei livelli di
aggressività in giovani adolescenti provenienti da comunità
urbane a basso reddito**

Direttore della Scuola: Ch.mo Prof. Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Attilio Carraro

Dottorando: Matteo Cucchelli

*Ai ragazzi dell'Arcella e di tutti
i quartieri-ghetto.*

*Dai diamanti non nasce niente,
dal letame nascono i fiori.
(Fabrizio de Andrè)*

Indice

Riassunto (in italiano).....	6
Abstract (in inglese).....	9
Prima parte: QUADRO TEORICO	14
1. Le problematiche legate alle condotte aggressive.....	15
2. Le principali teorie sull'aggressività.....	17
2.1 Lombroso e il “Criminale per Nascita”	
2.2 Gli approcci innatisti – Freud e Lorenz	
2.2.1 Freud - l'inconscio e il complesso di Edipo	
2.2.2 Le teorie etologiche di Lorenz	
2.3 Gli approcci psico-sociali	
2.3.1 La teoria frustrazione-aggressività di Dollard e Miller	
2.3.2 Il neo-associacionismo cognitivo	
2.3.3 La teoria dell'apprendimento sociale di Bandura	
3. Apprendimento, mantenimento e riproposizione delle condotte aggressive: i Social Information Processing Models.....	23
3.1 Caratteristiche generali di un Information Processing Model	
3.2 Social information processing model e condotte aggressive	
3.3 Il contributo del primo modello di Huesmann (1988)	
3.4 Il contributo del modello di Craig e Dodge (1994)	
3.5 Unified Social Information Processing Model for Aggressive Behavior	
3.5.1 Attenzione e Valutazione degli stimoli (Cues)	
3.5.2 Richiamo ed attivazione di Script e Schemi	
3.5.3 Valutazione degli script	
3.5.4 Interpretazione della risposta ambientale	
3.6 L'importanza del livello di attivazione (<i>arousal</i>)	
3.7 Acquisizione e mantenimento degli script aggressivi	
3.8 Aggressività pro-attiva e reattiva	
3.9.1 Aggressività reattiva – La valutazione degli stimoli e l'autocontrollo	
3.9.2 Aggressività pro-attiva – l'information processing e gli script aggressivi	

3.10 Implicazioni per i percorsi di gestione e riduzione dell'aggressività	
4. L'empatia: un moderatore dei comportamenti aggressivi.....	39
4.1 Empatia: una definizione operativa	
4.2 La relazione tra aggressività ed empatia	
5. La relazione tra sport e l'aggressività.....	42
5.1 Lo sport in Lorenz e in Bandura	
5.2 La relazione sport-aggressività in relazione al Modello di Huesmann	
5.3 Aggressività pro-attiva e aggressività reattiva: effetti diversi della pratica sportiva	
6. I Giochi di Lotta: un compromesso ideale?.....	47
6.1 Cosa sono i Giochi di Lotta?	
6.2 Perché i Giochi di Lotta sono efficaci per contrastare l'aggressività?	
6.3 Giochi di Lotta giovani provenienti da comunità urbane a basso reddito: il fattore motivazionale	
Seconda parte: MATERIALI E METODI.....	51
1. Disegno, obiettivi e ipotesi della ricerca.....	53
1.1 Disegno di ricerca	
1.2 Obiettivi della ricerca	
1.3 Ipotesi della ricerca	
2. Partecipanti.....	55
2.1 La composizione etnica del campione	
3. Procedure.....	59
3.1 Caratteristiche dell'intervento	
3.2 Descrizione di giochi ed attività	
4. Strumenti.....	66
4.1 Family Affluence Scale	
4.2 Pro-active and Reactive Aggression Questionnaire	
4.3 Interpersonal Reactivity Index	
5. Analisi statistica.....	68
Terza parte: RISULTATI.....	69
1. Analisi del campione a t_0	71
1.1 Consistenza interna e descrittive	

1.2 Differenze di genere	
1.3 Differenze tra i gruppi	
1.4 Correlazioni	
1.5 Regressioni lineari	
2. Confronto pre-post tra GS e GC.....	76
2.1 Campione completo	
2.2 Maschi	
2.3 Femmine	
Quarta parte: DISCUSSIONE E CONCLUSIONI.....	79
1. Discussione.....	81
1.1 La natura del campione in esame	
1.2 Il ruolo di mediatore dell'empatia	
1.3 La riduzione dell'aggressività	
1.3.1 Aggressività pro-attiva	
1.3.2 Aggressività reattiva	
1.5 Il ruolo di mediatore dell'empatia	
1.6 Cosa ha mediato la riduzione dell'aggressività?	
1.7 Gli aspetti motivazionali	
1.8 Giochi di Lotta e CAT: effetti cumulativi?	
1.9 La mancanza della raccolta dati follow-up	
2. Conclusioni.....	92
2.1 Future prospettive di ricerca	
2.2 La realtà padovana	
Ringraziamenti.....	97
Bibliografia.....	99
Allegati.....	111

Riassunto

Background teorico

Le condotte aggressive sono uno dei più frequenti comportamenti antisociali negli adolescenti, in particolare in quelli che vivono in comunità urbane a basso reddito e ad alta eterogeneità etnica (Rivara, 2002). A causa della grande quantità di conseguenze negative di tali comportamenti, ad esempio la frequente evoluzione di queste condotte in atteggiamenti criminali in età adulta (Espelage et al. 2003), appare prioritario sviluppare strategie di prevenzione. Attraverso lo studio dei Social Information Processing Models (Huesman, 1998) è emerso come i comportamenti aggressivi – sia pro-attivi che reattivi- siano influenzati dai livelli di empatia -Perspective Taking (PT) ed Empatic Concern (EC)-, dalle norme morali di una persona e dal numero di *script* aggressivi conosciuti. Gli studi di Shields e Bredemeier (1995) hanno evidenziato come la pratica sportiva, se non esaspera gli aspetti agonistici, influenzi positivamente l'empatia e le norme morali, riducendo di conseguenza l'aggressività. Oliver (1998) afferma inoltre che le attività che prevedono un contatto fisico tra i partecipanti risultino efficaci nel ridurre le condotte aggressive in quanto costituiscono un “laboratorio” dove imparare a considerare l'altro come persona da rispettare (miglioramento dell'*empatia*) e dove aumentare il rispetto delle regole (modifica delle Norme Morali). È stato altresì evidenziato come, praticando attività fisica, sia possibile che i giovani apprendano nuovi *script* di comportamento non-aggressivi (Fite & Vitulano, 2011). I Giochi di Lotta sono un'attività ludico-sportiva basata sulla lotta per gioco. Derivano dalle arti marziali ma ne eliminano gli aspetti agonistici, enfatizzando il gioco come fine a se stesso e al divertimento. Queste caratteristiche fanno ipotizzare l'efficacia dei Giochi di Lotta per ridurre i livelli di aggressività. L'efficacia in questo senso dei Giochi di Lotta è stata comprovata da diversi studi (Carraro, Gobbi, & Moè, 2014), ma sempre con una popolazione generale e non proveniente da comunità urbane a basso reddito ed elevata eterogeneità etnica. Le ipotesi della presente ricerca erano quindi le seguenti:

- 1) i livelli di empatia (PT e EC) risultano predittivi dei livelli di aggressività pro-

attiva e reattiva.

2) i Giochi di Lotta risultano efficaci nel ridurre l'aggressività pro-attiva e reattiva in giovani provenienti da comunità urbane a basso reddito.

3) la riduzione di aggressività è mediata dai livelli di empatia (PT e EC).

Metodo

Un campione di 98 giovani adolescenti (maschi = 66; ragazze = 32; età media = 13,4, DS = 1,2 anni) provenienti da 8 Centri di Animazione Territoriale (CAT) per adolescenti con problemi di comportamento sono stati inizialmente coinvolti nello studio. I partecipanti hanno compilato la Family Affluence Scale (misura dello Status Socio Economico), il Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (misura dell'aggressività pro-attiva e reattiva) e l'Interpersonal Reactivity Index (misura dell'empatia, PT ed EC), pre e post intervento. Tra la prima e la seconda somministrazione del questionario, 22 ragazzi hanno smesso di frequentare i CAT. Il campione finale è così risultato essere composto da 76 partecipanti. La partecipazione ai Giochi di Lotta era su base volontaria, così 31 ragazzi hanno deciso di partecipare, andando a costituire il gruppo sperimentale (GS), mentre 45 hanno costituito il gruppo di controllo (GC) e non ha partecipato alcuna attività supplementare.

Risultati

L'analisi delle differenze alla *baseline* calcolata tramite t-test per campioni indipendenti non ha evidenziato differenze significative tra il GS e il GC, mentre i ragazzi sono risultati significativamente più aggressivi delle ragazze. L'analisi di regressione lineare tra le sottoscale dell'empatia e dell'aggressività ha evidenziato come l'aggressività pro-attiva sia predetta da entrambe le sottoscale dell'empatia ($R^2 = .19$, $p = .001$), mentre l'aggressività reattiva lo sia solo dall'EC ($R^2 = .07$, $p = .01$). L'RM-ANOVA 2(pre vs post) X 2(GS vs GC) sui livelli di aggressività pro-attiva e reattiva ha evidenziato che il GS ha ridotto il suo livello di aggressività in maniera significativamente maggiore rispetto al GC ($p < .05$). Non essendosi

modificata pre-post l'empatia, non si può affermare che la modifica dei livelli di aggressività sia imputabile ad un cambiamento di questa variabile.

Conclusioni

I risultati suggeriscono l'efficacia dei Giochi di Lotta nel ridurre l'incidenza delle condotte aggressive, anche se tale variazione non risulta imputabile ad una modifica dei livelli di empatia. Questo porta a ipotizzare che tale riduzione sia stata mediata da una modifica delle norme morali e degli *script* conosciuti. Questa conclusione appare in linea con il fatto che l'aggressività pro-attiva si sia ridotta in maniera più consistente rispetto all'aggressività reattiva. Infatti, le norme morali, per risultare efficaci come filtro dei comportamenti aggressivi, richiedono che il soggetto non sia in uno stato di attivazione elevato. Quando viene messo in atto un comportamento aggressivo reattivo il soggetto è spesso molto “attivato” (Huesmann, 1998), e quindi un miglioramento delle norme morali influirà solo marginalmente sui livelli di aggressività reattiva, bloccando al contrario le condotte pro-attive.

Abstract

Aim

Aggressive behaviour is one of the most frequent antisocial behaviour in adolescents, particularly those living in urban communities with low income and high ethnic heterogeneity (Rivara, 2002). Because of the large amount of negative consequences of these behaviour, such as criminal conduct in adulthood (Espelage et al. 2003), the priority is to develop prevention strategies. Through the study of Social Information Processing Models (Huessman, 1998) has emerged that aggressive behaviour - both pro-active reactive- are influenced by levels of empathy -Perspective Taking (PT) and Empatic Concern (EC) -, Normative Beliefs and the amount of aggressive scripts known. Studies of Shields and Bredemeier (1995) showed that sport practice, if not exacerbate competitive aspects, positively influences empathy and moral norms, thereby reducing aggression. Oliver (1998) also states that activities involving physical contact between participants are effective in reducing aggressive behaviour, as they work as a "laboratory" where to learn to regard the other as a person to be respected (improving empathy) and where increased compliance with the rules (change of Normative Beliefs). It was also shown that practising physical activity is possible that young people learn new non-aggressive scripts of behaviour (Fite & Vitulano, 2011). Play fighting (PF) are recreational activities based on wrestling, striking and grappling. They derived from the martial arts but eliminating the competitive aspects, emphasizing the playful aspects. According to these characteristics, it is possible to hypothesize the effectiveness of the PF for reducing the levels of aggressiveness. The effectiveness of the PF in this sense has been proven by several studies (Carraro, Gobbi, & Moe, 2014), but always with a general population and not specifically from low-income urban communities. The hypotheses of this research were therefore as follows:

- 1) levels of empathy (PT and EC) predict levels of aggressiveness. both pro-active and reactive.
- 2) PF are effective in reducing pro-active and reactive aggression in young people from low-income urban communities.

3) the reduction of aggressiveness is mediated by levels of empathy (PT and EC).

Method

A sample of 98 young adolescents (male = 66, girls = 32; mean age = 13.4, SD = 1.2 years) from eight *Centri di Animazione Territoriale* (CAT) for adolescents with behavioural problems were initially involved in the study. Participants completed the Family Affluence Scale, the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (measure of aggressiveness pro-active and reactive) and the Interpersonal Reactivity Index (measure of empathy, PT and EC), before and after intervention. Between the first and second administration of the questionnaire, 22 youths have dropped out. The final sample is composed of 76 participants. Participation in Fighting was voluntary, so 31 guys decided to participate, forming the experimental group (EG), while 45 formed the control group (GC) and did not participate in any extra activity.

Results

Analysis of differences at the baseline calculated using t-test for independent samples did not show significant differences between GS and GC, while boys were significantly more aggressive than girls. The linear regression analysis between the sub-scales of empathy and aggression showed that the aggressive pro-active is predicted both sub-scales of empathy ($R^2 = .19$, $p = .001$), while reactive aggression only by EC ($R^2 = .07$, $p = .01$). The RM-ANOVA 2 (pre vs post) X 2 (GS vs GC) on the levels of pro-active and reactive aggression showed that GS has reduced its level of aggression in a significantly higher than the GC ($p < .05$). Not having changed before and after the empathy, can not be said that the change in the levels of aggression is due to a change of this variable.

Conclusion

Results suggest the effectiveness of Fighting in reducing the incidence of aggressive behaviour, although this change is not due to a change of the levels of

empathy. This leads to the hypothesis that this reduction was mediated by a change of moral norms and scripts known. This conclusion is in line with the fact that pro-active aggressiveness is reduced in a more consistent way than reactive aggressiveness. In fact, moral norms, to be effective as a filter in aggressive behaviour require that the entity is not in a state of high arousal. When implemented aggressive behaviour responsive the subject is often very "active" and thus an improvement of moral standards only marginally affect the levels of reactive aggression, blocking the contrary conduct pro-active.

Prima parte

QUADRO TEORICO

Le problematiche legate alle condotte aggressive

I comportamenti aggressivi risultano tra le condotte antisociali più frequentemente osservate nei bambini e nei giovani adolescenti (Craig & Harel, 2004), con conseguenze anche gravi. È stato infatti evidenziato come i bambini che si comportano in maniera aggressiva durante l'infanzia e l'adolescenza, durante l'età adulta siano più propensi all'uso di droghe, risultino più spesso coinvolti in episodi criminali e ottengano risultati scolastici peggiori rispetto ai loro compagni (Espelage et al. 2003). La ricerca di soluzioni appare quindi come una priorità.

Una delle categorie di giovani con il più alto tasso di comportamenti antisociali e aggressivi è costituita dai bambini e dagli adolescenti che vivono in comunità urbane a basso reddito¹, in particolare quelle maggiormente eterogenee dal punto di vista etnico (Machell, Disabato, Kashdan, 2015; Rivara, 2002). È stato evidenziato come vivere in contesti simili, infatti, esponga i giovani a diversi fattori che influenzano i loro comportamenti aggressivi. Tra questi fattori vanno evidenziati i frequenti episodi di violenza che vengono osservati quotidianamente (Odgers et al. 2015; Santiago & Galster 2014) oppure il senso di appartenenza a gruppi che seguono un "codice di violenza" sviluppato vivendo in questi contesti (Anderson, 1990). La maggiore incidenza di comportamenti aggressivi da parte di questi giovani è influenzata inoltre dal basso status socio-economico dei loro nuclei familiari. Si è infatti evidenziato come sussista una correlazione tra la povertà e il metodo educativo di una famiglia. In particolare, famiglie povere tendono a dedicare poche attenzioni ai figli, sviluppando modelli di attaccamento genitore-figlio che tendono ad aumentare la frequenza di comportamenti aggressivi nei giovani (Trepper & Ambert, 2014; Sampson & Laub, 1994). Le ristrettezze economiche influenzano anche la possibilità dei giovani di partecipare ad attività extra-curricolari, ad esempio le attività sportive. Ciò contribuisce ad aumentare il tempo che questi ragazzi passano in contesti non sorvegliati e privi di

¹ La letteratura internazionale definisce questi contesti come *low-income urban communities* (Machell, Disabato, Kashdan 2015)

stimoli. È stato osservato come questa carenza di stimoli aumenti l'incidenza di comportamenti aggressivi dei giovani (Crabbe, 2000).

Le conseguenze estremamente gravi di questi comportamenti e la loro incidenza ormai quasi epidemica in bambini che vivono in comunità urbane a basso reddito impone la ricerca di strategie di intervento efficaci specificatamente progettate per questi contesti. Questa necessità è resa ancor più impellente dalle evidenze riportate in letteratura riguardo al maggior risparmio economico che deriva dal prevenire questo genere di condotte, rispetto alla spesa che si renderebbe necessaria per contrastare le azioni criminali di adulti (Aos, Miller, & Drake, 2006).

II

Le principali teorie sull'aggressività

Per poter intervenire adeguatamente sui comportamenti aggressivi di bambini e adolescenti è necessario comprendere quali siano le cause e i processi mentali alla base di questi comportamenti. Fin dall'antichità, numerosi studiosi, filosofi e religiosi si sono interrogati sull'origine e sul funzionamento delle condotte aggressive. I primi approcci sistematici risalgono all'Ottocento, quando la fisiognomica e la frenologia (Lombroso, 1897), oggi teorie definite pseudo-scientifiche, sostenevano la possibilità di individuare i soggetti aggressivi dalle caratteristiche del fisico e del volto. L'inizio del Novecento vede invece il diffondersi delle teorie innatiste, tra cui spicca la Teoria Etologica di Lorenz (1963). In anni più recenti, la comunità scientifica ha focalizzato l'attenzione su teorie che individuano le cause aggressive in stimoli esterni (Dollard, & Miller, 1939; Berkowitz, 1993) o nell'osservazione di altri soggetti aggressivi (Bandura, 1973). Infine, dalla seconda metà degli anni '80, ci si è orientati alla costruzione di modelli organici che tengano conto delle diverse cause e dei complessi processi alla base dell'aggressività (Huesman, 1988; Craig & Dodge, 1994; Huesmann, 1998). L'obiettivo di questo capitolo è descrivere nel dettaglio le diverse teorie, evidenziando il contributo dato da ciascuna per arrivare ai più recenti modelli.

2.1 Lombroso e il “Criminale per Nascita”

Nel corso dell'Ottocento assistiamo al fiorire di discipline oggi definite pseudo-scientifiche -la fisiognomica o la frenologia- che ricercavano le cause del comportamento umano in caratteri genetici fenotipicamente osservabili, ad esempio le dimensioni del cranio o le caratteristiche del volto. Il medico e antropologo italiano Cesare Lombroso (1897), formulò la teoria del *criminale per nascita*. Secondo tale teoria l'origine del comportamento criminale era insita nelle caratteristiche anatomiche del criminale, persona fisicamente differente dall'uomo

normale in quanto dotata di anomalie e *atavismi*, che ne determinavano il comportamento socialmente deviante (Lombroso, 1897). Di conseguenza, l'inclinazione al comportamento criminale veniva definita come una patologia ereditaria e l'unico approccio utile nei confronti del criminale era quello clinico-terapeutico. Secondo Lombroso la personalità delinquenziale era facilmente riconoscibile da alcune fattezze del capo quali un cranio di dimensioni inferiori rispetto a quelle osservabili nella maggior parte degli individui, gli zigomi sporgenti, una fronte poco pronunciata, le sopracciglia molto folte e particolarmente evidenti, le deformità a carico del naso, il labbro superiore quasi inesistente, le orecchie particolarmente sviluppate e a sventola, una massa di capelli ricci e informi, la barba rada o completamente inesistente. Nonostante l'apparente rigore scientifico utilizzato nelle sue ricerche, ad oggi le teorie di Lombroso appaiono prive di ogni evidenza e rigore scientifico (Rodler, 2012). Al medico milanese va tuttavia riconosciuto il merito di aver spostato gli interessi della scienza da una concezione che considerava il delitto come violazione della legge morale per focalizzarli sulla personalità del reo e sull'analisi della natura. In altri termini, Lombroso aprì la strada a orientamenti giuridici e giudiziari che volessero comprendere prima di punire, con la finalità di sottrarre ai rigori delle sanzioni gli irresponsabili e i malati.

2.2 Gli approcci innatisti – Freud e Lorenz

2.2.1 Freud - l'inconscio e il complesso di Edipo

All'interno delle sue complesse teorie sul funzionamento della psiche umana, Sigmund Freud (1930) avanzò alcune ipotesi sulle cause dei comportamenti aggressivi nell'uomo. Lo studioso tedesco sosteneva che l'aggressività non fosse semplicemente un'emozione o un comportamento, ma piuttosto una pulsione, l'espressione psichica di un bisogno che proviene dall'inconscio e che condiziona le scelte e i comportamenti delle persone. L'aggressività risultava essere quindi la reazione di un essere umano all'impossibilità di soddisfare una pulsione. Tale pulsione agirebbe a livello sia conscio che inconscio. La pulsione aggressiva è

presente nel bambino fin dall'infanzia e si manifesta durante l'elaborazione del complesso di Edipo, quando il figlio maschio prova la pulsione di uccidere il padre. Con la crescita l'aggressività sembrerebbe slegarsi dalla sfera delle pulsioni sessuali in cui, secondo Freud, è inizialmente confinata e si evolve in una pulsione di autoconservazione.

2.2.2 Le teorie etologiche di Lorenz

Konrad Lorenz (1949, 1962) ha svolto numerose ricerche sull'aggressività, soffermandosi in maniera particolare sulla sua funzione per la sopravvivenza degli esseri viventi e sui meccanismi che si contrappongono ai suoi effetti potenzialmente devastanti. Le sue ricerche si sono svolte partendo dal campo animale arrivando fino agli esseri umani, da lui definiti aggressivi fin dalla nascita. Lorenz definisce infatti l'aggressività come un comportamento presente in maniera innata negli esseri umani. La natura delle pulsioni aggressive viene da lui spiegata attraverso la cosiddetta Teoria dell'Appetenza. Secondo questa teoria esiste negli esseri umani e negli animali un meccanismo interno che accumula l'aggressività e che, raggiunto un determinato limite e in presenza degli stimoli adeguati, lo costringe a sfogarla. Il funzionamento può essere, metaforicamente, descritto come un complesso sistema di serbatoi e valvole (figura 1). Il sistema nervoso genera le pulsioni aggressive, che vengono accumulate dall'individuo. Gli istinti sono normalmente contenuti, ad esempio dalle norme sociali, ma in presenza di particolari stimoli vengono liberati tutti in una volta. A seconda della quantità di stimoli accumulati fino a quel momento, la reazione dell'individuo sarà più o meno aggressiva. In altre parole, più a lungo si sono trattenuti stimoli, più la reazione del soggetto sarà aggressiva.

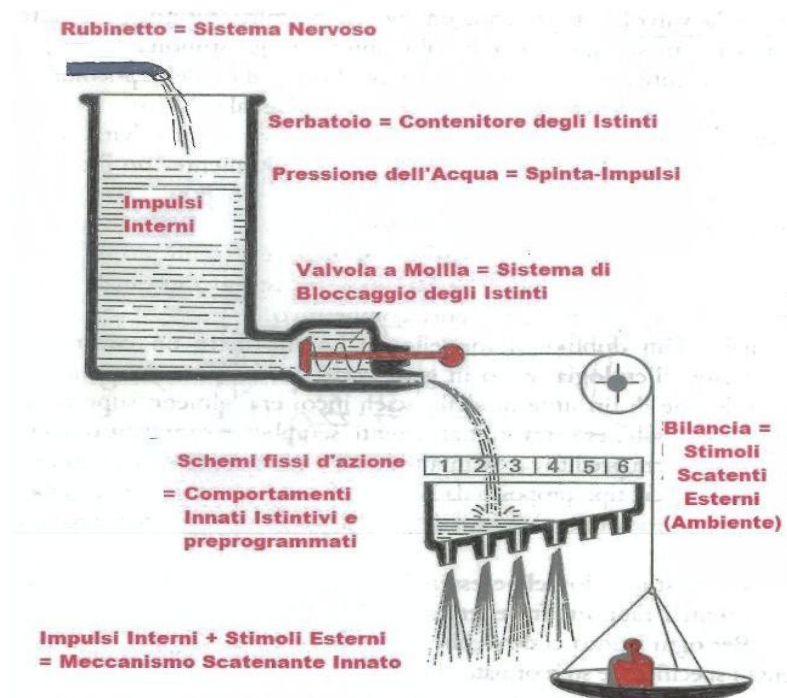


Figura 1 – Rappresentazione “metaforica” del Modello Psico-Idraulico di Lorenz (1949)

2.3 Gli approcci psico-sociali

Sia Freud che Lorenz condividono l'idea che l'aggressività umana sia “innata”. Un simile approccio lascia spazio ridotto all'analisi dell'influenza di fattori sociali e culturali sulla frequenza e sull'intensità delle condotte aggressive. Ricerche successive hanno evidenziato i limiti di queste teorie, evidenziando come nel definire l'origine dell'aggressività umana, non sia possibile trascurare l'influenza di fattori psico-sociali quali la famiglia d'origine, l'ambiente in cui si cresce, le esperienze personali o le norme morali sviluppate o le proprie capacità empatiche.

2.3.1 La teoria frustrazione-aggressività di Dollard e Miller

Nel 1939 Dollard e colleghi elaborarono la prima teoria sull'aggressività che si distacca in parte dalla già descritta concezione innatista. Gli autori descrivettero il comportamento aggressivo non come istintuale ed inevitabile, ma causato da *frustrazioni*, ostacoli che vengono a porsi tra un individuo e il fine che vuole

raggiungere. Quindi, pur individuando ancora la causa dei comportamenti aggressivi all'interno dei meccanismi psicologici propri dell'individuo, il focus di studio si sposta dai meccanismi stessi alla natura degli stimoli che ne sono causa scatenante. Secondo Dollar la condotta aggressiva quindi non è altro che l'*interferenza* messa in atto dal soggetto per porre fine a questa condizione. Tuttavia, non sempre il comportamento aggressivo si rivolge alla reale causa della frustrazione. Un soggetto provocato può infatti non reagire immediatamente contro la fonte della provocazione, aggredendo in seguito un target apparentemente innocente, oppure reagendo a successive frustrazioni "minori" in modo eccessivo. Questo processo viene definito *displaced aggression*. Le cause più frequenti di questo "spostamento" sono due: la fonte della provocazione è irraggiungibile o intangibile, oppure il soggetto teme ritorsioni. Lo stretto determinismo del rapporto frustrazione-aggressività costituisce il principale punto di debolezza della teoria di Dollar e Miller. Tale criticità ha spinto in tempi successivi altri studiosi (Berkowitz & LePage, 1967) a rivedere alcuni aspetti di questa teoria.

2.3.2 Il neo-associazionismo cognitivo

Berkowitz e LePage (1967) ripresero gli studi di Dollar e colleghi (1939), cercando di sviluppare un modello più adatto a spiegare la vastità e la complessità delle condotte aggressive e cercando di accantonare definitivamente il determinismo della teoria della frustrazione-aggressività. Secondo questo nuovo modello, le cause dell'aggressività non sono più ricondotte esclusivamente alla frustrazione, ma più in generale a qualunque sentimento negativo. L'aggressività inoltre, non è più vista come l'unica risposta possibile, ma si situa piuttosto all'interno di un repertorio personale e si attiva solo se nella situazione sono presenti stimoli che possono generare una risposta aggressiva (Berkowitz e LePage, 1967). Il modello del neo-associazionismo cognitivo di Berkowitz afferma quindi che quando un soggetto subisce un evento negativo -frustrazione, dolore fisico, disagio psicologico- si attiva il cosiddetto processo *fight or flight*, ovvero la scelta immediata tra due condotte opposte e impulsive: attaccare o fuggire. Passare da questa risposta di tipo istintivo a una più complessa e articolata richiede

un'elaborazione mentale avanzata, che includa un ragionamento sui diversi esiti a cui possono portarci la situazione contingente e la nostra conseguente risposta aggressiva, oltre che il riferimento al ricordo di esperienze simili e delle norme sociali associate all'espressione di determinate emozioni e alla manifestazione di determinati comportamenti. Berkowitz evidenzia inoltre come l'interpretazione che il singolo dà alla situazione ricopra un ruolo determinante. Il comportamento aggressivo non è quindi più visto come inevitabile e determinato in maniera innata, ma piuttosto come un comportamento istintivo che può tuttavia essere controllato.

2.3.3 La teoria dell'apprendimento sociale di Bandura

Secondo Bandura (1973, 1986) l'apprendimento di comportamenti aggressivi è causato soprattutto dall'osservazione di modelli che propongono le medesime condotte. Nel corso dell'infanzia, vivere a stretto contatto con genitori o insegnanti che non sono in grado di controllare i propri sfoghi aggressivi può costituire un fattore fondamentale per lo sviluppo di condotte aggressive nel bambino. Tali condotte sono ulteriormente sostenute se è presente il *rinforzo vicario*, ovvero se il bambino riconosce che il modello osservato ottiene i suoi scopi tramite l'uso del comportamento aggressivo. A suffragio delle sue teorie, Bandura svolse nel 1961 degli esperimenti con le "Bobo Doll", bambole gonfiabili grandi quanto un bambino. Un campione di bambini venne diviso in tre gruppi. Al primo venne fatto vedere un adulto che picchiava e insultava la "Bobo Doll", mentre al secondo una seconda persona che giocava con delle costruzioni. Al terzo gruppo non fu fornito alcun tipo di modello. Lasciati in seguito a giocare da soli, avendo a disposizione Bobo Doll e altri giochi, Bandura poté osservare come i bambini che avevano osservato l'adulto picchiare la Bobo Doll manifestavano più frequentemente comportamenti aggressivi rispetto a quelli degli altri due gruppi.

III

Apprendimento, mantenimento e riproposizione delle condotte aggressive: i Social Information Processing Models

Nel precedente capitolo si è cercato di ripercorrere la storia delle teorie sull'aggressività, evidenziando come nel tempo si sia passati dal considerare l'aggressività un comportamento del tutto innato ad evidenziare come dipenda fortemente dalle influenze dell'ambiente e dalla storia personale degli individui. Nessuna di queste ricerche, tuttavia, fornisce una spiegazione organica, includendo all'interno della stessa teoria origine, modalità di apprendimento e di riproposizione di un comportamento aggressivo. La necessità di sviluppare modelli unitari ha spinto a ricorrere a costrutti denominati *Information Processing Models*, modelli di sintesi largamente utilizzati in ambito psicologico.

3.1 Caratteristiche generali di un Information Processing Model

Il funzionamento mentale dell'uomo, rispetto a quello degli animali, è caratterizzato dalla sua ben sviluppata capacità di mettere in atto *processi cognitivi*, ovvero utilizzare la sua abilità di rappresentare mentalmente, processare e comunicare le informazioni. All'interno di questi processi, la rappresentazione mentale di una singola informazione è detta *cognizione*. La struttura e la sequenza di operazioni cognitive che portano la persona ad esprimere un comportamento partendo da una cognizione o da un insieme di cognizioni è invece detta *Information Processing Model (IPM)*. Come qualsiasi altro comportamento umano, anche le condotte aggressive possono essere descritte come il risultato dell'elaborazione mentale di stimoli esterni. Tale elaborazione viene descritta da diversi *Information Processing Models* (Craig & Dodge, 1996; Huesmann, 1988; 1998).

Un *Information Processing Model* espone la sequenza di processi cognitivi alla base di un particolare comportamento, in maniera non dissimile dai processi

lineari che avvengono in un computer. Ogni *Information Processing Model* è caratterizzato quindi da un programma esecutivo, raffigurabile come un diagramma di flusso in cui si susseguono diversi processi cognitivi. Tale programma è costantemente influenzato dal bagaglio di conoscenze precedenti del soggetto e dagli input ambientali che lo stesso riceve in ogni momento (Huesmann, 1998).

Per comprendere appieno il modo in cui il bagaglio di esperienze precedenti influenza il modo di pensare del soggetto, è necessario analizzare il funzionamento della memoria umana. La nostra memoria può, infatti, essere vista come una rete di nodi e collegamenti che rappresentano tutto ciò che è stato in essa registrato (Rumelhart, Lindsay, & Norman, 1972). Il significato di ogni nodo è dato dai collegamenti che possiede con gli altri nodi, e tutti insieme vanno a formare il nostro background di conoscenze.

L'acquisizione di nuovi nodi avviene attraverso processi di *encoding*, ovvero di creazione della rappresentazione di uno stimolo esterno nel sistema della memoria (Kintsch & Bates, 1977), collegandola alle rappresentazioni già esistenti. I *processi di richiamo* delle informazioni avvengono invece quando stimoli esterni (*cues*) attivano un nodo già presente nella nostra memoria. Tutti i nodi ad esso collegati sono a loro volta attivati, con una forza via via minore più ci si allontana dal punto iniziale. Per questo motivo, per un processo detto *inferenza*, uno stimolo esterno può andare ad attivare nodi ad esso collegati anche indirettamente. Quando invece si cerca nella propria memoria qualcosa di specifico, il processo prende il nome di *ricerca euristica*². In quest'ultimo processo i collegamenti tra nodi attivati sono relativi alla specifica situazione su cui stiamo ragionando, e non tramite processi inferenziali sostanzialmente casuali.

2 Si definisce *procedimento euristico*, un metodo di approccio alla soluzione dei problemi che non segue un chiaro percorso, ma che si affida all'intuito e allo stato temporaneo delle circostanze, al fine di generare nuova conoscenza. È la parte della ricerca il cui compito è quello di favorire l'accesso a nuovi sviluppi teorici o a scoperte empiriche.

Relativamente ai comportamenti sociali, si definiscono *schemi* le macro strutture riferite ciascuna ad un particolare concetto, ai suoi attributi e alle sue relazioni con altri concetti. Possiamo ad esempio individuare schemi relativi al se (*self-schemas*), schemi relativi a particolari eventi o credenze (*beliefs-schemas*). Un particolare tipo di schema, detto *script*, è riferito non a concetti ma a sequenze di eventi (Abelson, 1976). Uno *script* può fungere da guida per il comportamento in una determinata situazione, suggerendoci le intenzioni di altri individui all'interno di contesti stereotipati o ci permette di mettere in atto processi di attribuzione causale per capire le intenzioni altrui.

Gli schemi e gli *script* ricoprono un ruolo fondamentale per l'interpretazione dei comportamenti aggressivi e l'elaborazione di una risposta. Nel primo caso gli stimoli provenienti da una persona minacciosa attivano in noi lo schema di "persona minacciosa", predisponendoci ad un atteggiamento di difesa o di risposta altrettanto aggressiva. Nel secondo caso, un ragazzo che impara che minacciando un compagno riesce ad ottenere un oggetto desiderato, impara che uno *script* che potremmo definire "estorsione" può portargli dei vantaggi concreti. Tuttavia, i risvolti della funzione degli *script*, schemi e *Information Processing Model* nella spiegazione delle condotte aggressive non si esauriscono certo in questi due esempi. Nei paragrafi seguenti analizzeremo nel dettaglio il modo in cui queste strutture spiegano la genesi delle condotte aggressive e l'elaborazione di risposte.

3.2 Social information processing model e condotte aggressive

Nell'arco degli ultimi trent'anni sono stati sviluppati numerosi *Social Information Processing Models* riferiti alle condotte aggressive (Eron, 1987; Huesman, 1988; Bandura, 1986; Perry, Perry, & Rasmussen, 1986; Craig e Dodge, 1994). Questi modelli affondano le loro radici nelle grandi teorie sviluppate nel corso del '900, riferendosi ad esempio a Bandura (1973, 1986) per spiegare l'apprendimento delle condotte aggressive o a Berkowitz (1993) per il ruolo chiave degli stimoli "negativi" nella genesi dell'aggressività.

Pur enfatizzando aspetti diversi, tutti questi modelli condividono una struttura

simile, riassumibile in cinque fasi principali:

1. valutazione ed interpretazione degli stimoli ambientali;
2. ricerca nella memoria delle linee guida di comportamento;
3. valutazione e decisione rispetto a quale sia il miglior comportamento da mettere in atto in risposta allo stimolo;
4. messa in atto della risposta;
5. valutazione della risposta dell'ambiente.

Tutti i modelli convergono inoltre su due concetti chiave: (1) i comportamenti aggressivi non sono istintuali, ma vengano piuttosto appresi e (2) alla base della risposta aggressiva c'è la modalità in cui il soggetto interpreta gli stimoli ricevuti dall'ambiente (Eron, 2000). Ciascun modello, tuttavia, enfatizza un aspetto diverso, ad esempio il ruolo degli *script*³ nella memorizzazione dei comportamenti aggressivi (Huesmann, 1988) o le funzioni mentali che intervengono durante l'interpretazione degli stimoli (Craig & Dodge, 1994). Per cercare una sintesi tra questi diversi modelli, Huesmann (1998) ha elaborato un modello definito "Unico", che riassume i modelli precedenti enfatizzando i punti di forza di ciascuno. In quanto modello riassuntivo, il lavoro di Huesmann prende il nome di *Unified Social Information Processing Model for Aggressive Behavior*. Di seguito presentiamo brevemente le peculiarità del primo modello di Huesmann (1988) e del modello di Craig e Dodge (1994), che Huesmann stesso individua come i contributi principali alla stesura del suo modello del 1998, più completo e riassuntivo degli studi precedenti.

3.3 Il contributo del primo modello di Huesmann (1988)

Il primo modello di Huesmann, elaborato alla luce di studi e ricerche precedenti (Huesmann, 1977; 1982a; 1982b; 1986), presenta una struttura riconducibile alle cinque fasi precedentemente indicate come comuni a tutti i modelli. La sua peculiarità sta nella sua attenzione alla modalità in cui vengono recuperati dalla

3 In psicologia si intende con *script* la conoscenza che abbiamo di certi eventi che si ripetono sempre uguali. Gli *script* sono accumulati nella memoria e sono utilizzati dalle persone per guidare i comportamenti e il problem solving (Abelson, 1981).

memoria del soggetto i comportamenti aggressivi. Huesmann, infatti, teorizza che alla base di queste condotte stia il bagaglio personale di *script* e schemi di comportamento che ciascuno costruisce durante i primi anni della sua vita. Questo modello, infatti, descrive il processo di ricerca euristica degli *script* di comportamento, evidenziando la correlazione tra frequenza dei comportamenti aggressivi e ampiezza del bagaglio di *script* corrispondenti. Inoltre, poiché l'apprendimento di tali *script* è influenzato sia dall'osservazione diretta che dal rinforzo vicario, vengono indicati come maggiormente a rischio di condotte aggressive quei giovani che, a causa del contesto familiare o sociale in cui sono stati immersi durante l'infanzia, hanno avuto modo di osservare con maggiore frequenza condotte di tipo aggressivo perpetrate da altri. All'interno del suo primo modello, Huesmann ipotizza anche l'esistenza di una qualche sorta di filtro che l'individuo utilizza per definire l'accettabilità o meno di un determinato comportamento aggressivo. Il modello è rappresentato graficamente in figura 2.

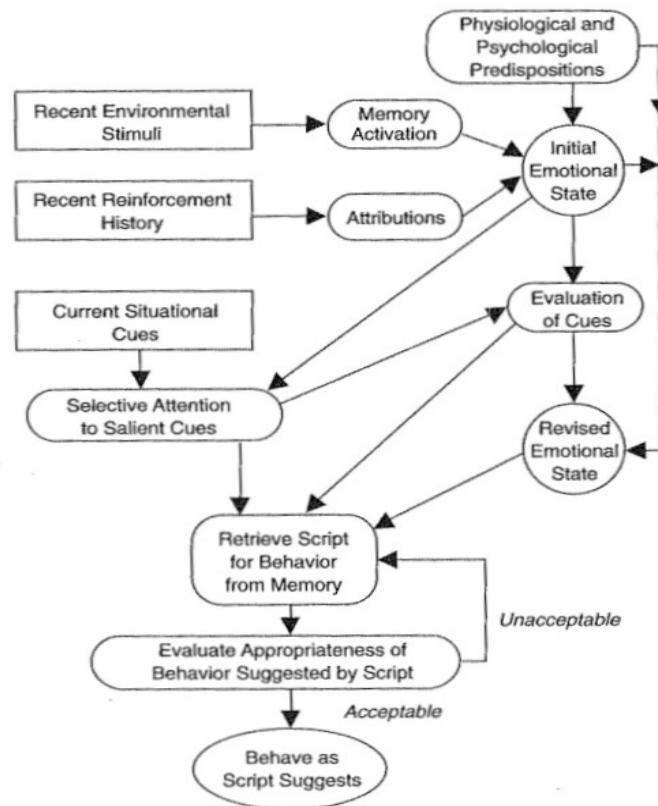


Figura 2 – Modello di Huesmann del 1988

3.4 Il contributo del modello di Craig e Dodge (1994)

Questo modello è il risultato di quasi un decennio di studi sui comportamenti aggressivi (Dodge & Crick, 1990; Dodge, Pettit, Mc- Claskey, & Brown, 1986). Anche se la struttura principale del modello appare simile a quelle già descritte, il modello introduce alcuni importanti elementi di novità riguardo le prime fasi di codifica e interpretazione degli stimoli. Nella prima di queste due fasi -*encoding of cues*- si evidenzia come la percezione dell'informazione ricevuta da uno stimolo ambientale sia influenzata dai segnali sociali, da ciò che il soggetto vede e sente, ma anche dalle esperienze passate che determinano il convergere dell'attenzione su un evento e ne influenzano la categorizzazione. Un altro punto su cui i creatori del modello insistono particolarmente è l'importanza dell'interpretazione data agli stimoli -*interpretation of cues*- nella genesi dei comportamenti aggressivi. Infatti,

una delle principali cause di tali comportamenti viene individuata nell'errata interpretazione delle azioni altrui, attribuendo intenti ostili ad azioni neutre. Infine, tra gli importanti contributi del modello troviamo l'importanza della risposta della "società" (ad esempio, dei compagni) nel rinforzo o nella ridefinizione degli schemi di comportamento di una persona.

Il modello tiene inoltre conto dell'importanza della maturazione dei soggetti in relazione alla riduzione delle condotte aggressive. In particolare, una grande attenzione è data al ruolo dell'evoluzione delle abilità (skills) di elaborazione delle informazioni con l'aumentare dell'età. Questa evoluzione implica che, grazie alla maturazione dovuta alla crescita, i soggetti diventino più capaci di gestire i complicati processi di decifrazione degli stimoli e ricerca euristica necessari per mettere in atto condotte meno aggressive. Il modello è descritto schematicamente in figura 3.

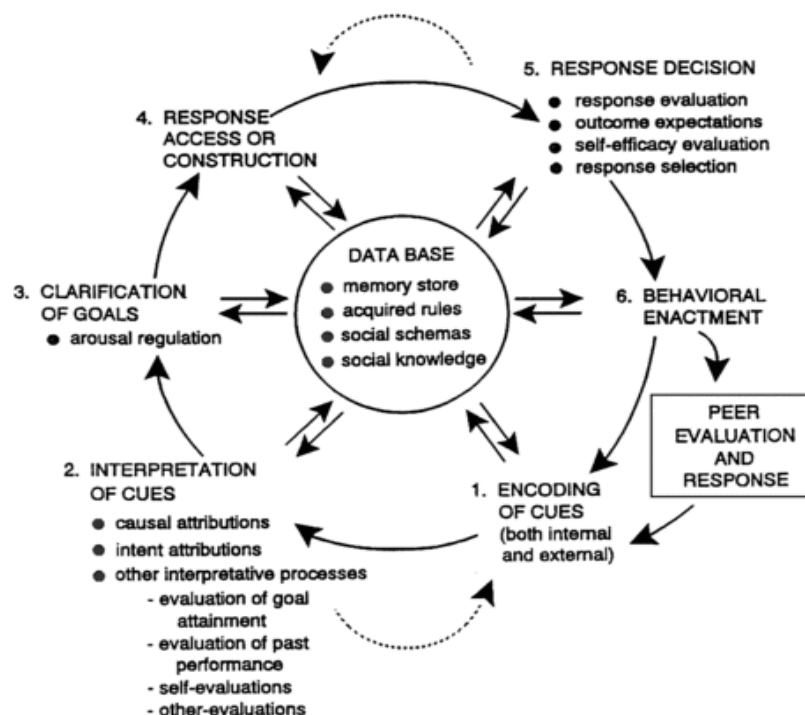


Figura 3 - Modello di Craig e Dodge del 1994

3.5 Unified Social Information Processing Model for Aggressive Behavior

La necessità di un modello unitario di sintesi ha spinto Huesmann (1998) a implementare il suo modello di dieci anni prima, utilizzando in particolare alle importanti novità introdotte da Craig e Dodge (1994). Come già per il modello del 1988, il Modello Unificato si basa sulla premessa che i comportamenti sociali sono controllati da un gran numero di *script* conservati nella memoria delle persone e utilizzati come linee guida per la scelta delle condotte da adottare. Vengono inoltre meglio definite le caratteristiche del “filtro”, approfondendo in particolare il ruolo delle *Normative Beliefs*, norme che definiscono cosa sia moralmente accettabile o meno per una persona. Tali norme giocano un ruolo centrale nella regolazione delle condotte aggressive, valutando i comportamenti altrui, guidando la ricerca di *script* di comportamento e fungendo da filtro per i propri comportamenti inappropriati (Huesmann & Guerra, 1997). Vengono evidenziati anche altri elementi in grado di fungere da filtro, definiti da Huesmann schemi riferiti al sé e schemi riferiti al mondo. Studi successivi (Lemerise & Arsenio, 2000) suggeriscono come tra questi schemi possa essere inserito anche il concetto di empatia.

Viene inoltre posto l'accento sulla circolarità del processo, evidenziando come ogni singola esperienza di condotta aggressiva vissuta od osservata influenzi i comportamenti successivi. Rispetto al modello precedente, inoltre, si evidenzia come lo stato di attivazione, le *Normative Beliefs*, gli schemi e gli *script* entrino in gioco in ogni fase del processo cognitivo, e non solo durante l'elaborazione della risposta come suggerito nei due modelli precedenti (Huesmann, 1988; Craig & Dodge, 1994). Il modello è graficamente presentato in figura 4. Di seguito vengono inoltre descritte nel dettaglio le cinque fasi che lo compongono.

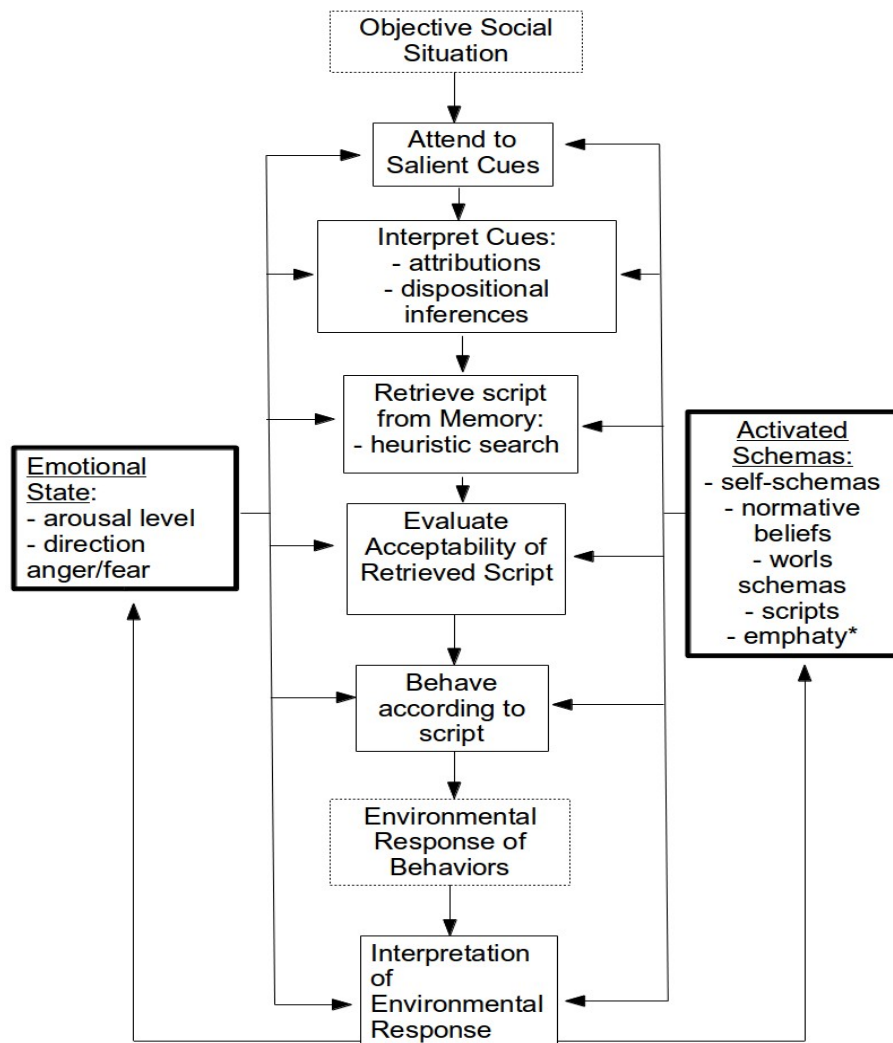


Figura 4 – Riadattamento dello Unified Social Information Processing Model for Aggressive Behavior del 1998. Si tenga presente che l'empatia non viene esplicitamente nominata da Huesmann, ma è stata inserita in studi successivi che hanno fatto riferimento al presente modello (Lemerise & Arsenio, 2000).

3.5.1 Attenzione e Valutazione degli stimoli (Cues)

Ogni comportamento, aggressivo o meno, ha origine dall'interpretazione che il soggetto dà agli stimoli ricevuti dall'ambiente. Anche se si potrebbe essere portati a pensare che una situazione sia sempre oggettiva ed uguale per tutti, l'interpretazione che ne viene data può invece dipendere dalla predisposizione

neuro-psicologica, dall'umore, dagli schemi e dalle *Normative Beliefs* di chi interpreta la situazione. Infatti, una persona che si trovi in uno stato di attivazione elevato (*highly aroused*) o carica di rabbia (*angry*) tenderà a focalizzarsi solo su pochi elementi presenti nella situazione che sta approcciando, rischiando di ignorare aspetti fondamentali. Una persona poco empatica potrebbe invece avere difficoltà a comprendere le reali intenzioni degli altri, interpretando come ostili stimoli che in realtà non lo sono. Va inoltre considerato che, poiché uno stato emotivo può persistere per un certo periodo, è possibile che una persona approcci una situazione in uno stato dovuto a un episodio precedente, influenzando così le sue percezioni. Inoltre, gli stimoli ambientali possono richiamare nella mente del soggetto situazioni precedenti che influenzano la valutazione della situazione. Questo aspetto è stato approfondito dagli studi di Berkowitz e LaPage (1967). Questi studiosi hanno osservato come le persone siano portate ad attribuire intenzioni maggiormente ostili ai medesimi stimoli se nel *setting* sperimentale erano presenti delle armi, anche se queste erano situate sullo sfondo e non rientravano in nessun modo nell'interazione sperimentale.

3.5.2 Richiamo ed attivazione di Script e Schemi

Una volta ricevuti ed interpretati gli stimoli, il soggetto recupera uno *script* di comportamento per elaborare una risposta. Si presume che le persone aggressive abbiano immagazzinato una rete ampia e ben connessa di *script* aggressivi che suggeriscono il ricorso a comportamenti aggressivi per la soluzione dei problemi. Va comunque ricordato come, similmente a quanto succede per l'interpretazione degli stimoli, anche la ricerca degli *script* sia fortemente influenzata dall'interpretazione data agli stimoli, dall'umore, dallo stato di attivazione, dagli schemi e delle *normative beliefs*.

3.5.3 Valutazione degli script

Prima di mettere in pratica un *script* richiamato, questo viene valutato alla luce degli schemi attivati e delle *Normative Beliefs* del soggetto per decidere se il comportamento suggerito sia socialmente accettabile e se permetterà di

raggiungere gli obiettivi desiderati. Tale valutazione cambia da persona a persona, e può addirittura dare risultati diversi da parte della stessa persona in momenti diversi.

In generale ci si aspetta che le persone abitualmente aggressive possiedano Normative Beliefs che giustificano le loro condotte, portandole quindi ad essere più spesso aggressive. Nonostante le Normative Beliefs svolgano il principale ruolo di filtro, è possibile che anche altre strutture mentali intervengano nel bloccare o inibire alcuni comportamenti. Una di queste è la capacità di prevedere la desiderabilità e le conseguenze di un determinato comportamento. Va tenuto presente che, spesso, le persone aggressive possono avere percezioni errate delle conseguenze delle loro azioni, o che possiedano criteri di desiderabilità diversi da quelli ritenuti normalmente accettabili (es. essere temuto e rispettato è più importante che essere accettato). Infine, una persona portata dalle esperienze della sua vita a ritenere i comportamenti pro-sociali come poco efficaci, o al contrario convinta della grande efficacia dei comportamenti aggressivi per il raggiungimento dei propri scopi, sarà maggiormente orientata a mettere in pratica i secondi rispetto ai primi.

3.5.4 Interpretazione della risposta ambientale

Dopo aver messo in pratica il comportamento richiesto, il soggetto valuta immediatamente la risposta dell'ambiente. Come per gli stimoli che si ricevono nella prima fase del processo, non è la risposta "in sé" data dagli altri ad influenzare la persona, ma l'interpretazione che la persona dà alla risposta stessa. Questa considerazione può aiutarci a spiegare perché spesso permangano condotte aggressive anche in presenza di risposte fortemente negative a determinati comportamenti dei giovani. Ad esempio, capita spesso che le punizioni in risposta a comportamenti aggressivi vengano interpretate dai giovani come responsabilità del "punitore", visto dai giovani come un persecutore. Un altro comportamento osservabile in questo tipo di ragazzi riguarda la scelta di ambienti dove i comportamenti aggressivi sono accettati e tollerati, motivando il bambino aggressivo a passare la maggior parte del suo tempo con compagni che hanno il

suo medesimo atteggiamento verso le condotte aggressive.

3.6 L'importanza del livello di attivazione (*arousal*)

È a questo punto doverosa una considerazione sul ruolo del livello di attivazione (*arousal*), più volte citato come fattore determinante all'interno del modello. Un alto livello di *arousal* spinge verso condotte aggressive, in quanto gli individui sono portati a cercare con meno attenzione gli *script* più adatti ad una determinata situazione, agendo in maniera istintiva (Huesmann, 1998). Bambini con un repertorio personale di numerosi *script* aggressivi e pochi non aggressivi, in situazione di elevata attivazione saranno portati a ricorrere più facilmente ai primi piuttosto che ai secondi. Inoltre, se un alto livello di attivazione è correlato a sentimenti di rabbia, l'attivazione di questi *script* sarà ancora più probabile. Al contrario, individui con un buon autocontrollo saranno portati ad analizzare sempre con attenzione tutte le possibili conseguenze dei loro comportamenti, valutando conseguentemente il probabile risultato negativo di una condotta aggressiva e, quindi, mettendola in pratica con minore frequenza.

3.7 Acquisizione e mantenimento degli *script* aggressivi

Avendo definito le persone aggressive come soggetti che possiedono un ampio patrimonio di *script* aggressivi, è importate cercare di comprendere quali siano i meccanismi alla base dell'apprendimento di tali script. Huesmann (1982b, 1986, 1988) ha affermato che, pur essendoci alla base una serie di fattori genetici, neuropsicologici e legati alla personalità, l'apprendimento di *script* e schemi sia influenzato principalmente dalle esperienze fatte in giovane età. In accordo con la Teoria dell'Apprendimento Sociale (Bandura, 1973), Huesmann (1998) evidenzia come gli *script* aggressivi siano acquisiti attraverso l'osservazione di altri modelli, e quindi rinforzati attraverso i rinforzi positivi ricevuti od osservati. Nello specifico, tali rinforzi possono essere individuati nel raggiungimento dei propri obiettivi tramite tali condotte. Viene evidenziato inoltre che quanto avviene in giovane età è alla base dell'avviamento di circoli viziosi oppure virtuosi. Infatti, chi possiede numerosi *script* aggressivi ed è abituato ad utilizzarli sarà più portato, oltre a metterli in

pratica, ad apprenderne di nuovi. Al contrario, persone con atteggiamenti pro-sociali avranno difficoltà ad apprendere ulteriori *script* aggressivi.

3.8 Aggressività pro-attiva e reattiva

Lo Unified Social Information Processing Model for Aggressive Behavior (1998) distingue due tipi diversi di aggressività e situa la loro origine in diverse fasi del modello. I comportamenti aggressivi “a caldo”, attuati in risposta a stimoli ostili, o presunti tali, vengono definiti reattivi e originano nella prima fase del processo, quella di interpretazione degli stimoli. I comportamenti aggressivi “a freddo”, attuati per ottenere un vantaggio personale, vengono definiti pro-attivi e originano nella terza fase del modello.

La distinzione tra queste due forme di aggressività non è certo una novità, essendo stata già introdotta precedentemente (Feshbach, 1970). Tuttavia, il merito dello Unified Social Information Processing Model for Aggressive Behavior sta nell'aver individuato cause distinte che generano i comportamenti pro-attivi e reattivi.

In accordo con il modello è possibile individuare nella conoscenza di diversi *script* di comportamento aggressivi una condizione necessaria per il verificarsi di entrambe le tipologie di aggressività. Il modello evidenzia inoltre che anche le Normative Beliefs, influenzando tutte le fasi, risultino determinanti per entrambi i tipi di aggressività. Si è tuttavia osservato come l'elevato livello di *arousal* riportato in corrispondenza di comportamenti di natura reattiva inibisca la loro funzione, rendendole quindi determinanti soprattutto per i comportamenti di natura pro-attiva.

3.9.1 Aggressività reattiva – La valutazione degli stimoli e l'autocontrollo

Abbiamo definito reattiva l'aggressività che ha un origine emotiva, di reazione e che si manifesta in risposta a paura o a rabbia (Feshbach, 1970). I soggetti con elevata aggressività reattiva raggiungono con maggiore facilità alti livelli di *arousal* (Craven & Lochman, 1997), dispongono di un'elevata reattività emotiva in risposta alle provocazioni e tendono ad attribuire intenti ostili anche a situazioni neutre

(Huesmann, 1998; Crick & Dodge, 1996). Un'ulteriore caratteristica dell'aggressività reattiva sta nell'assenza dell'idea di ottenere un vantaggio tramite la propria condotta. In altre parole, i soggetti aggressivi reattivi potrebbero essere definiti *impulsivi*. Anche quando possiedono *Normative Beliefs* che potrebbero inibire le loro condotte nelle situazioni in cui il loro livello di *arousal* non è elevato, i soggetti reattivi tendono a fallire sistematicamente nell'applicare il filtro normativo a causa della rabbia e dell'alto livello di *arousal* che ogni volta si presentano di fronte a stimoli "aggressivi" o presunti tali. Per le sue peculiari caratteristiche l'aggressività reattiva può essere ricollegata al modello di aggressività inizialmente descritto dalla teoria della Frustration–Aggression Hypothesis di Berkowitz (1993) e prima ancora dagli studi di Dollard e colleghi (1939). In riferimento al Modello di Huesmann, le cause dell'aggressività reattiva vanno ricercate principalmente in due momenti.

In primo luogo si è osservato che l'aggressività di tipo reattivo sia correlata a un malfunzionamento nella fase di lettura e valutazione degli stimoli (*bias*). È stato infatti osservato (Zelli, Huesmann, & Cervone, 1995) come i soggetti reattivi interpretino come aggressiva ogni frase ambigua, e che l'attribuzione di intenti malevoli diventi in breve tempo un processo cognitivo per loro automatico (Zelli & Huesmann, 1993). Tra le cause specifiche di questo tipo di condotta aggressiva è stato osservato come sia possibile che si instauri un circolo vizioso, per il quale le condotte aggressive messe in atto dal bambino originano punizioni o giudizi negativi causa di ulteriori frustrazioni. Queste frustrazioni, a loro volta, contribuiscono ad aumentare l'idea di un ostilità nei confronti del soggetto, rendendo ancora più facile l'attribuzione di intenti aggressivi alle azioni altrui (Dodge & Somberg, 1987).

In secondo luogo, tra le cause di aggressività reattiva viene individuato il poco autocontrollo, inteso come "*controllo esercitato sulle proprie pulsioni, dominio di sé*" (Crick & Dodge, 1996). L'assenza di controllo si traduce sia nella velocità con cui si raggiungono elevati livelli di *arousal*, sia nell'incapacità di compiere ragionamenti obbiettivi quando il livello di attivazione è appunto elevato. Lavorare sull'autocontrollo, per questi soggetti, vuol dire quindi concentrarsi su entrambi

questi aspetti.

3.9.2 Aggressività pro-attiva – *l'information processing e gli script aggressivi*

Si definisce pro-attiva l'aggressività ostile o strumentale, deliberatamente messa in atto per il raggiungimento di uno scopo o di un vantaggio (Feshbach, 1970). Anche se, come detto, entrambi i tipi di aggressività necessitano di un repertorio di *script* aggressivi, quello dei soggetti pro-attivi è tendenzialmente più nutrito di quello tipico dei soggetti reattivi (Huesmann, 1998). Inoltre, poiché le condotte pro-attive vengono messe in atto “a freddo”, è necessario che le Normative Beliefs del soggetto gli consentano di perpetrare il comportamento in questione (Huesmann & Guerra, 1997). È stato infatti evidenziato come non esista una sostanziale correlazione tra gli stimoli ambigui (*ambiguous cues*) e questo tipo di condotte (Huesmann, 1998). All'interno del Modello di Huesmann, questo tipo di condotta trova le sue cause nelle fasi di richiamo di *script* aggressivi e della loro valutazione, in quanto l'attore della condotta decide deliberatamente di reagire in maniera aggressiva attingendo al suo personale repertorio di *script* di comportamento (Huesmann, 1988; 1998).

Un bambino o un ragazzo con elevati livelli di aggressività pro-attiva, quindi, si comporta così per due motivi. Il primo poiché il suo personale archivio di comportamenti, appresi in famiglia o nel gruppo dei pari, presenta principalmente comportamenti di tipo aggressivo. Il soggetto apprenderà quindi principalmente quel tipo di *script* e sarà portato a rifarsi a questo tipo di condotte. Il secondo motivo riguarda l'aver avuto modo, nella sua esperienza precedente, di aver messo in pratica comportamenti aggressivi ed essere riuscito con essi a raggiungere i suoi obbiettivi (*rinforzo vicario*) (Bandura, 1973). Questo processo può aver fatto sì che il soggetto abbia ottenuto rinforzi positivi rispetto alle condotte aggressive, ovvero che si sia convinto che le stesse sono un buon sistema per raggiungere i suoi obbiettivi. Inoltre il ripetersi di risposte aggressive fa sì che il soggetto si senta a suo agio nel mettere in atto una risposta di questo tipo, rinforzando ulteriormente la specifica condotta (Craig & Dodge, 1994).

3.10 Implicazioni per i percorsi di gestione e riduzione dell'aggressività

L'esistenza di due tipologie diverse di aggressività e il loro situarsi in momenti diversi del modello ha importanti implicazioni per le caratteristiche che devono assumere gli interventi che vogliono ridurre l'uno piuttosto che l'altro tipo di aggressività (Crick & Dodge, 1996). Per contrastare l'aggressività di tipo *reattivo* è necessario mettere in atto programmi focalizzati al controllo della rabbia (Lochmann, 1985) e alla migliore interpretazione degli stimoli (Coie & Koepl, 1990). Gli interventi per la gestione della rabbia si focalizzano solitamente su due obiettivi principali: insegnare a riconoscere i reali segnali di aggressività, al fine di evitare le frequenti errate interpretazioni, e sviluppare tecniche di autocontrollo da utilizzare per evitare di reagire in maniera aggressiva.

Quando invece un intervento si propone di contrastare l'aggressività di tipo *pro-attivo*, è necessario che si focalizzi su diversi punti. Innanzitutto è necessario cambiare la percezione che il bambino riceve a seguito delle sue condotte aggressive, evidenziandone gli *outcome* negativi e contrastando il senso di efficacia che il ragazzo può derivare da simili condotte (Patterson, 1974; Patterson et al., 1982). In secondo luogo è necessario insegnare nuovi *script* al bambino, fornendo modelli alternativi, e dimostrando come questi abbiano *outcome* positivi (Huesmann, 1998). Infine, poiché i comportamenti di tipo pro-attivo avvengono solitamente in uno stato di *arousal* basso, le *Normative Beliefs* risultano sempre attive e non avvengono i “blocchi” descritti per i comportamenti di tipo reattivo. Quindi, volendo ridurre in particolare l'aggressività di tipo pro-attivo, risulterebbe particolarmente efficace potenziare le *Normative Beliefs* del soggetto.

IV

L'empatia: un moderatore dei comportamenti aggressivi

Nel capitolo precedente si sono analizzate le modalità in cui i comportamenti aggressivi vengono appresi e riproposti. Si è evidenziato come, in ogni momento del processo che porta alla scelta di mettere in pratica o meno una condotta aggressiva entrino in gioco gli schemi riferiti al sé (*self-schemas*), gli schemi riferiti al mondo esterno (*world-schemas*), le Normative Beliefs e gli *script* conosciuti. Tra i *self-* e *world-* *schemas*, moderatori dei comportamenti aggressivi, molti studiosi hanno suggerito il ruolo fondamentale dell'empatia. In questo paragrafo definiremo operativamente l'empatia, analizzando come questo costrutto si ponga in relazione all'aggressività e in che modo un lavoro sull'empatia possa ridurre i comportamenti aggressivi.

4.1 Empatia: una definizione operativa

L'empatia, o la *capacità di mettersi nei panni degli altri vicariandone lo stato emotivo* (Davis, 1994; Albiero, Ingoglia, & Lo Coco, 2006), è ritenuta una dimensione fondamentale nella vita delle persone, nella realizzazione di relazioni interpersonali, nella promozione di comportamenti e pro-sociali (Deutsch & Madle, 1975; Strayer, 1987; Wispè, 1987) e come elemento di mediazione e riduzione delle condotte aggressive (Vachon & Lynam, 2015; Emler & Frazer, 1999; Kaukiainen et al., 1999).

Nonostante l'interesse dedicato, la definizione operativa dell'empatia è stata per lungo tempo una questione aperta (Albiero et al., 2001). Alcuni autori sostenevano che l'empatia fosse un costrutto esclusivamente cognitivo (Borke, 1971; Hogan, 1969), mentre altri ritenevano che fosse veicolata principalmente a livello emotivo (Bryant, 1982; Mehrabian & Epstein, 1972). Per superare questa visione unidimensionale e dicotomica, Davis (1994) ha proposto un approccio integrato,

dove viene riconosciuto il ruolo congiunto degli aspetti emotivi (*considerazione empatica*) e di quelli cognitivi (*perspective taking*), che si completano piuttosto che escludersi a vicenda.

In particolare, si definisce *perspective taking* la capacità di comprendere una situazione da molteplici punti di vista, mentre la *considerazione empatica* riguarda la capacità e la tendenza a partecipare indirettamente alle esperienze altrui (Davis, 1994). Nell'approccio integrato all'empatia, la reazione affettiva vicaria alla situazione emotiva di un'altra persona è mediata da prerequisiti cognitivi, che si articolano in modo sempre più complesso lungo l'arco evolutivo, esprimendosi attraverso modalità differenti. Tali modalità vanno dall'imitazione motoria nel neonato alla capacità di riconoscimento ed etichettamento delle emozioni del bambino fino allo sviluppo maturo dell'abilità di role-taking che consente la comprensione dei sentimenti altrui e delle cause che hanno concorso a determinarli (Feshbach, 1975; Feshbach, 1987).

4.2 La relazione tra aggressività ed empatia

La relazione inversa tra livelli di aggressività e livelli di empatia è stata ampiamente comprovata in letteratura (Vachon & Lynam, 2015; Emler & Frazer, 1999; Kaukiainen et al., 1999; Richardson, 1994; Miller & Eisenberg, 1988). Lemerise e Arsenio (2000) hanno ripreso gli studi di Craig e Dodge (1994) sui processi di elaborazione cognitiva della risposta aggressiva, integrandoli con riferimenti agli studi che analizzano il ruolo dei processi emotivi. L'empatia è stata inclusa da questi due ricercatori all'interno di tali processi emotivi. In particolare, il loro modello sottolinea come l'empatia ricopra un ruolo chiave sia per quanto riguarda la prima fase del modello, ovvero la registrazione degli stimoli, che per la quinta fase, ovvero la decisione della risposta da mettere in pratica.

Per quanto riguarda l'interpretazione degli stimoli, l'empatia entra in gioco nel momento in cui un bambino è in grado di valutare correttamente cosa un suo compagno voglia realmente ottenere con uno specifico comportamento. Ad un alto livello di empatia corrisponde, infatti, una miglior comprensione delle intenzioni

altrui. Una scarsa empatia potrebbe quindi aumentare l'aggressività di tipo reattivo, in quanto questo tipo di aggressività si origina da un'errata lettura delle intenzioni da parte del soggetto, che attribuisce intenzioni aggressive a condotte che non lo sono necessariamente. Alcuni studiosi sostengono che questa fase sia influenzata principalmente dai valori di perspective taking (Mayberry & Espelage, 2007), mentre altri indicano il ruolo chiave di entrambe le componenti dell'empatia (Lemerise & Arsenio, 2000).

Per quanto riguarda il ruolo dell'empatia nella fase di decisione della risposta da mettere in pratica, si è evidenziato come ragazzi che possiedono bassi livelli di empatia siano più propensi a mettere in pratica comportamenti aggressivi di tipo pro-attivo. Questo poiché, mancando della capacità di comprendere gli stati d'animo e i pensieri altrui, avranno meno remore a mettere in atto comportamenti di tipo aggressivo. In questo caso, alcuni studiosi sostengono che il ruolo chiave sia ricoperto esclusivamente dall'Empatic Concern, in quanto non è necessario un basso livello di Perspective Taking per ignorare le sensazioni altrui. Anzi, quando l'intento dell'atto aggressivo è incentrato sull'infliggere un danno fisico o psicologico, un alto livello di capacità di capire il punto di vista di un'altra persona può essere addirittura d'aiuto. Per contro, i soggetti con alti livelli di aggressività pro-attiva tendono a possedere livelli più bassi di considerazione empatica, faticando sensibilmente a “mettersi nei panni” delle loro vittime (Mayberry & Espelage, 2007). Inoltre, un filone di studi parallelo sostiene che gli aspetti cognitivi ed emotivi dell'empatia siano inscindibili tra loro, e che quindi entrambe le componenti dell'empatia ricoprano un ruolo chiave anche in questa fase (Arsenio & Lemerise, 2000).

V

La relazione tra sport e l'aggressività

Fino ad ora abbiamo provato a capire le cause e i modi in cui si manifestano i comportamenti aggressivi, approfondendo in particolare il ruolo di mediatore svolto dall'empatia. Alla luce di questo ragionamento, la domanda che ci poniamo ora è: “Lo sport aumenta o diminuisce l'aggressività?”. Il quesito, tutt'altro che banale, è stato affrontato con approcci differenti che hanno portato a conclusioni talvolta contrastanti tra loro. Studi empirici hanno inoltre fornito risultati non univoci: da un lato alcuni lavori sembrano individuare una relazione inversa tra l'attività sportiva e i problemi comportamentali in bambini e adolescenti (Miller et al., 2007), altri studi non hanno individuato alcuna relazione (Reynes & Lorant, 2001) o hanno riscontrato un aumento dell'aggressività per i praticanti di alcune discipline sportive (Endresen & Olweus, 2005). L'ambiguità dei risultati ha spinto a riorientare la direzione degli studi sulla relazione sport-aggressività, muovendo dalla domanda “lo sport aumenta o riduce le condotte aggressive?” alla ricerca delle modalità in cui la pratica sportiva influenzi l'aggressività attraverso l'insegnamento di nuovi *script* di comportamento e attraverso l'empatia.

5.1 Lo sport in Lorenz e in Bandura

Prima che la comunità scientifica iniziasse ad utilizzare i Social Information Processing Models vi erano stati altri tentativi di mettere in relazione le teorie sull'aggressività e la pratica sportiva. Nella Teoria Etologica di Lorenz (1962), ad esempio, la causa delle condotte aggressive è situata nel naturale accumulo di pulsioni aggressive, liberate poi da fattori esterni. Studi successivi riferiti a questa teoria (Wilson, 1996) hanno suggerito come lo sport possa giocare un ruolo fondamentale in quanto fornisce un contesto socialmente accettabile in cui scaricare le proprie pulsioni aggressive, evitando o comunque limitando il manifestarsi di episodi aggressivi in altri contesti. Lo sport può infatti essere considerato una forma altamente ritualizzata di lotta, governata da regole severe, dove le trasgressioni sono punite severamente. Quest'interpretazione della teoria

di Lorenz ha contribuito a sviluppare l'idea che fare sport, e in particolare sport dove l'aspetto agonistico o il contatto fisico siano particolarmente enfatizzati, svolga una funzione catartica e permetta di "sfogarsi" e ridurre quindi i comportamenti aggressivi. Il principale limite di questa interpretazione, tuttavia, appare evidente in quanto la Teoria Etologica risulta inadatta a spiegare diversi aspetti correlati ai comportamenti aggressivi, ad esempio la maggiore incidenza di questi ultimi in giovani provenienti da contesti disagiati e violenti (Rivara, 2002) o l'evidenza riportata da studi empirici riguardo alla maggiore aggressività dei partecipanti di sport di contatto (Endresen & Olweus, 2005).

Una prima spiegazione all'origine sociale dei comportamenti aggressivi arriva dalla Teoria dell'Apprendimento Sociale (Bandura, 1973), approfondita in precedenza. Sicuramente il contesto sportivo può rivelarsi, per bambini e giovani, un contesto molto influente dove apprendere nuovi schemi di comportamento, sia nel bene che nel male, a seconda dei modelli che vi si incontrano. Tuttavia, la teoria di Bandura si concentra esclusivamente sulle modalità di apprendimento delle condotte aggressive, non indagando i processi attuati mentalmente dai soggetti nel riproporre tali condotte.

5.2 La relazione sport-aggressività in relazione al Modello di Huesmann (1998)

I Social Information Processing Models sembrano quindi essere i modelli più adeguati a spiegare le complesse e molteplici modalità in cui lo sport influenza le condotte aggressive. Questi modelli permettono infatti di spiegare, simultaneamente, l'influenza dello sport sugli *script* aggressivi conosciuti, sulle *Normative Beliefs* e l'empatia dei praticanti, con conseguenti effetti sull'aggressività dei partecipanti.

Abbiamo evidenziato come la conoscenza di un elevato numero di *script* aggressivi stia alla base di comportamenti aggressivi sia pro-attivi che reattivi (Huesmann, 1998). Tali *script* di comportamento vengono appresi prima che un giovane inizi la pratica sportiva in altri contesti, quali la famiglia o la scuola.

Tuttavia anche il gruppo sportivo ricopre un ruolo molto importante. È stato infatti osservato come praticare attività fisica possa favorire il verificarsi di situazioni in cui i bambini apprendono comportamenti più socialmente accettabili (Fite & Vitulano, 2011). In altre parole, lo sport potrebbe favorire l'apprendimento di *script* alternativi a quelli aggressivi già presenti nel bagaglio personale del bambino o del ragazzo.

In relazione allo sviluppo di Normative Beliefs e alla capacità di ragionamento morale, si sono riscontrate in letteratura evidenze di come bassi livelli di ragionamento morale siano correlati ad alti livelli di aggressività (Bredemeier & Shields, 1995; Bredemeier et al., 1986). Inoltre, si è evidenziato come gli atleti che praticano sport di squadra abbiano solitamente livelli di ragionamento morale significativamente più bassi (Stevenson, 1998).

Si è anche sottolineato come i praticanti di sport che prevedano il contatto fisico tra gli atleti risultino più aggressivi dei loro coetanei che praticano sport privi di contatto (Bredemeier et al., 1986). È stato ipotizzato che i bambini che praticano questi sport possano avere difficoltà a distinguere tra atteggiamenti aggressivi reali e comportamenti legati al gioco che implicino molto contatto fisico (Bredemeier & Shields, 2006), finendo per risultare più aggressivi dei loro coetanei. Tuttavia, un nutrito filone di studi sostiene l'efficacia delle attività sportive che prevedono un contatto fisico nella riduzione delle condotte aggressive (Carraro, Gobbi, & Moè, 2014; Lamakre & Nosanchuck, 1999; Nosanchuck e MacNeil, 1989; Skelton et al, 1991; Steyn & Roux, 2009; Twemlow et al., 2008; Ziaee et al., 2012), evidenziando come questo tipo di attività possa essere considerato un "laboratorio" dove imparare a negoziare tra le azioni permesse dal regolamento e ciò che può essere fisicamente tollerato dall'avversario (Oliver, 1998), contribuendo in questo modo a sviluppare l'idea che i comportamenti aggressivi non siano moralmente accettabili.

Per quanto concerne i livelli di empatia, sembra che lo sport abbia effetti differenti per il perspective taking e per la considerazione empatica. A livello teorico la

partecipazione a sport di squadra sembrerebbe incoraggiare la capacità di comprendere e di tenere in considerazione il punto di vista dell'altro (Coakley, 1984), migliorando quindi il *perspective taking*. Questa abilità può infatti fornire dei vantaggi strategici durante le competizioni, poiché permette di capire le intenzioni di un avversario per anticiparlo, o di un compagno per meglio coordinarsi e lavorare in team (Bredemeier & Shields, 2006). Al contrario, un alto livello di considerazione empatica appare sconveniente nella pratica sportiva, specie negli sport che prevedono un'interazione diretta. Tale coinvolgimento, specialmente nei confronti degli avversari, potrebbe infatti interferire con i livelli di concentrazione richiesti per una competizione sportiva (Kalliopuska, 1987). Va tuttavia notato come questo esempio sia riferito ad un contesto agonistico. Al contrario, è stato osservato come l'attività sportiva in contesti non agonistici, o dove l'aspetto agonistico non risulta esasperato, permetta di ottenere miglioramenti sensibili dei livelli di empatia e, conseguentemente, una riduzione dell'aggressività (Miller, Bredemeier, & Shields, 1997).

5.3 Aggressività pro-attiva e aggressività reattiva: effetti diversi della pratica sportiva

Abbiamo evidenziato come la conoscenza di *script* aggressivi sia alla base di entrambi i tipi di aggressività (Huesmann, 1998). In questo senso, ci aspettiamo che lo sport, inteso anche come laboratorio dove apprendere nuovi *script* di comportamento, abbia un effetto su entrambi i tipi di aggressività.

Abbiamo anche evidenziato come possedere Normative Beliefs che non fanno sentire autorizzati a compiere azioni aggressive influenza principalmente l'aggressività di tipo pro-attivo, in quanto nelle condizioni in cui si generano solitamente comportamenti di tipo reattivo l'elevato livello di *arousal* inibisce in ogni caso l'effetto "filtro" delle *Normative Beliefs*. Per questo motivo, avendo evidenziato come la pratica sportiva possa influenzare le *Normative Beliefs*, ci aspettiamo che un intervento basato sulla pratica sportiva abbia un effetto maggiore sull'aggressività di tipo pro-attivo. Infine, abbiamo evidenziato come la pratica sportiva possa influire negativamente sui livelli di empatia (sia PT che EC),

qualora ne venga esasperato l'aspetto agonistico, mentre possa agire in maniera positiva nei casi in cui l'agonismo non sia centrale all'interno della pratica.

VI

I Giochi di Lotta: un compromesso ideale?

Nel capitolo precedente sono state identificate le caratteristiche che deve avere la pratica sportiva per risultare efficace nel ridurre l'aggressività. Alla luce di queste caratteristiche, una delle attività che sembra essere più adeguata per raggiungere l'obiettivo della riduzione delle condotte aggressive potrebbero essere i Giochi di Lotta. Nel presente paragrafo si analizzeranno le caratteristiche di questo tipo di attività e si evidenzierà perché risultano essere così efficaci nel ridurre i comportamenti aggressivi dei giovani.

6.1 Cosa sono i Giochi di Lotta?

I Giochi di Lotta sono una particolare forma di attività fisica basata sul prendere, scappare, immobilizzare, lottare e atterrare il compagno (Carlson, 2011). Possono essere considerati una forma più strutturata dei *Rough-and-tumble games*, ovvero la lotta spontanea che è possibile osservare tra i bambini sin da piccoli (Lillard et al. 2013). Pur possedendo sicuramente alcuni aspetti propri degli sport da combattimento, si distinguono da questi ultimi per alcune caratteristiche. In primo luogo la pratica dei Giochi di Lotta è slegata da qualsiasi contesto agonistico. Infatti, pur mutuando alcune attività e alcuni giochi da sport quali la lotta greco-romana o il judo, questi non vanno intesi come propedeutici all'apprendimento di tecniche di combattimento, ma totalmente fini a se stessi e al divertimento dei partecipanti. In secondo luogo, i Giochi di Lotta non prevedono in nessun caso il presentarsi di situazioni in cui i partecipanti sperimentino dolore fisico. Questo si ottiene sia attraverso l'eliminazione dei giochi dove è più facile infliggere dolore al compagno, ma soprattutto attraverso una continua negoziazione tra i partecipanti che si impegnano a dare il massimo per il raggiungimento della vittoria senza però arrivare mai a far provare dolore al compagno/avversario (Oliver, 1998).

6.2 Perché i Giochi di Lotta sono efficaci per contrastare l'aggressività?

A livello teorico, i Giochi di Lotta rappresentano un ottimo strumento per ridurre i comportamenti aggressivi, reattivi e pro-attivi. In primo luogo, come ogni attività di tipo sportivo e ludico, rappresentano già di per sé un laboratorio dove i giovani possono apprendere nuovi *script* non aggressivi, attraverso l'osservazione dell'istruttore e dei compagni (Fite & Vitulano, 2011). Inoltre, poiché i Giochi di Lotta implicano un intenso contatto fisico tra i partecipanti, si suppone che possano aiutare a modificare le proprie *Normative Beliefs* riguardo i comportamenti aggressivi (Oliver, 1998).

Inoltre, è possibile praticare i Giochi di Lotta solo se tutti i partecipanti sono in grado di controllare l'uso della forza, rispettare il compagno/avversario e rispettare le regole del gioco (Oliver, 1998). Questo, parallelamente al fatto che i Giochi di Lotta non siano un'attività legata a risultati agonistici, sembra particolarmente indicato per aumentare i livelli di *considerazione empatica* e ridurre di conseguenza l'aggressività di tipo pro-attivo dei partecipanti (Miller, Bredemeier, & Shields, 1997).

È possibile ipotizzare anche effetti dei Giochi di Lotta sull'empatia e, di conseguenza, sull'aggressività pro-attiva (Lemerise & Arsenio, 2000). Infatti, sperimentare in un contesto controllato le sensazioni legate al contatto potrebbe aiutare i giovani a comprendere come il proprio comportamento potrebbe avere conseguenze dannose per i compagni, migliorando sia il *Perspective Taking* che l'*Empatic Concern*. Questo potrebbe anche aiutare i giovani ad aumentare la loro capacità di comprendere le reali intenzioni dei compagni, aumentando l'empatia necessaria per interpretare gli stimoli che si ricevono e favorendo quindi una riduzione dell'aggressività anche di tipo reattivo.

6.3 Giochi di Lotta e giovani provenienti da comunità urbane a basso reddito: il fattore motivazionale

È stato osservato come nei giovani che vivono in comunità urbane a basso reddito

la partecipazione in attività sportive sia minore rispetto ai pari età di altre estrazioni sociali (Frisby & Millar, 2002). Per rendere efficace un percorso di natura sportiva che voglia ridurre le condotte aggressive di questa specifica popolazione risulta quindi necessario in primo luogo renderlo “appetibile”.

La minore partecipazione dei giovani provenienti da questi contesti si è vista essere imputabile principalmente a due cause: le difficoltà economiche delle famiglie e la scarsa attrattiva che molte discipline esercitano su questa popolazione (Allender, Cowburn, & Foster, 2006). Se quindi una condizione necessaria sembra essere quella di mantenere basso il costo, è parallelamente necessario cercare di proporre attività che riescano a motivare la partecipazione di questi ragazzi. È stato evidenziato come i ragazzi che vivono in comunità urbane a basso reddito siano attratti da due tipi di attività sportive: quelle considerate molto popolari e che permetterebbero di raggiungere prestigio sociale (es. il calcio in Europa o la pallacanestro per gli afroamericani negli Stati Uniti) oppure quelle che enfatizzano il contatto fisico, soprattutto ma non esclusivamente per i maschi (Allender, Cowburn, & Foster, 2006). Abbiamo in precedenza sottolineato come si sia evidenziata una correlazione negativa tra gli sport di squadra e i livelli di considerazione empatica (Bredemeier & Shields, 2006). Per questo motivo, questo tipo di attività sportiva non sembrerebbe essere la scelta migliore per ridurre la percentuale di comportamenti aggressivi in una popolazione che abbiamo visto essere sensibilmente più aggressiva della media. Al contrario, la pratica dei Giochi di Lotta potrebbe essere il compromesso ideale tra un'attività che risulta motivante per i ragazzi e che possa anche ottenere buoni risultati in termini di riduzione dei livelli di aggressività per i motivi elencati finora.

Seconda parte

MATERIALI E METODI

Disegno, obiettivi e ipotesi della ricerca

La ricerca ha l'obiettivo di verificare l'efficacia dei Giochi di Lotta come strumento utile a ridurre i livelli di aggressività nei giovani provenienti da comunità urbane a basso reddito.

1.1 Disegno di ricerca

Alla luce del quadro teorico finora presentato, si descrive una ricerca di natura empirica svolta tra gennaio e giugno 2015. La ricerca può essere definita come un trial quasi-sperimentale della durata di 12 settimane. Gli strumenti di rilevazione sono stati applicati all'inizio e alla fine del periodo, andando a verificare le eventuali differenze significative tra il gruppo sperimentale e quello di controllo. I dati raccolti sono stati sottoposti a procedure statistiche al fine di verificare le ipotesi di seguito formulate. Dall'analisi e dalla discussione dei dati sono state discusse le implicazioni pratiche per insegnanti, educatori ed istruttori sportivi, oltre ad aver individuato future direzioni di ricerca.

1.2 Obiettivi della ricerca

Gli obiettivi principali del presente studio sono molteplici e possono essere così sintetizzati:

1. verificare se i livelli di empatia (sia PT che EC) risultassero predittivi dei livelli di aggressività, sia pro-attiva che reattiva;
2. verificare l'effetto di 12 lezioni di Giochi di Lotta sui livelli di aggressività pro-attiva e reattiva di un gruppo di giovani provenienti da comunità urbane a basso reddito;
3. verificare se eventuali modifiche dei livelli di aggressività pro-attiva e reattiva siano mediate da un aumento dei livelli di empatia (sia PT che EC).

1.3 Ipotesi della ricerca

Alla luce degli obbiettivi sopra definiti, le ipotesi avanzate sulla base della letteratura di riferimento sono le seguenti:

1. I livelli di empatia (sia PT che EC) risultino predittivi dei livelli di aggressività, sia pro-attiva che reattiva. In particolare che ad un più alto livello di empatia corrisponda un più basso livello di aggressività.
2. I Giochi di Lotta risultano efficaci nel ridurre entrambi i tipi di aggressività, sia pro-attiva che reattiva;
3. La riduzione dei livelli di aggressività sia mediata da un aumento dei livelli di empatia.

II

Partecipanti

Lo studio ha coinvolto 98 giovani adolescenti, 66 maschi e 32 femmine, di età media 13.4 anni (SD = 1.3). I partecipanti provenivano da 7 Centri di Animazione Territoriale (CAT) situati nel comune di Padova. Essendo il disegno di natura quasi-sperimentale, la partecipazione ai Giochi di Lotta era volontaria. Hanno quindi scelto di parteciparvi 34 ragazzi, in seguito definiti gruppo sperimentale (GS), mentre 64 hanno costituito il gruppo di controllo (GC). Tra la prima e la seconda somministrazione dei questionari, 22 giovani hanno interrotto la loro frequentazione dei CAT (3 del GS e 18 del GC), riducendo il campione a 76 ragazzi (52 maschi, 24 femmine; età media = 13.4; SD = 1.2). Il campione finale è quindi risultato costituito da 31 ragazzi nel GS e 45 nel GC. Per le suddivisioni di genere all'interno dei due gruppi si veda la tabella 2.1.

Tabella 2.1 – Suddivisione del campione per sesso e attività

	M	F	Tot
GS	28	3	31
GC	24	21	45
Tot	52	24	76

2.1 La composizione etnica del campione

La composizione etnica del campione analizzato ha confermato l'elevata eterogeneità etnica della popolazione coinvolta nello studio. Il 76,5% dei ragazzi era infatti di origine straniera. In figura 5 è rappresentata graficamente la composizione etnica del campione divisa per macro aree. Nello specifico, sono presenti 23 giovani di origine italiana (3 con un solo genitore straniero), 12 giovani dal Nord Africa (Marocco = 11; Algeria = 1), 21 dall'Africa Sub Sahariana (Nigeria =

13; Senegal = 2; Benin = 1; Burkina Faso = 1; Camerun = 1; Congo = 1; Ghana = 1; Somalia = 1), 26 dall'Europa Orientale (Romania = 13; Moldavia = 10; Kosovo = 2; Serbia = 1), 10 dal Medio Oriente (Bangladesh = 9; Pakistan = 1), 3 dall'Asia (Filippine = 2; Cina = 1). Un ragazzo proviene dall'America Latina (Repubblica Dominicana).

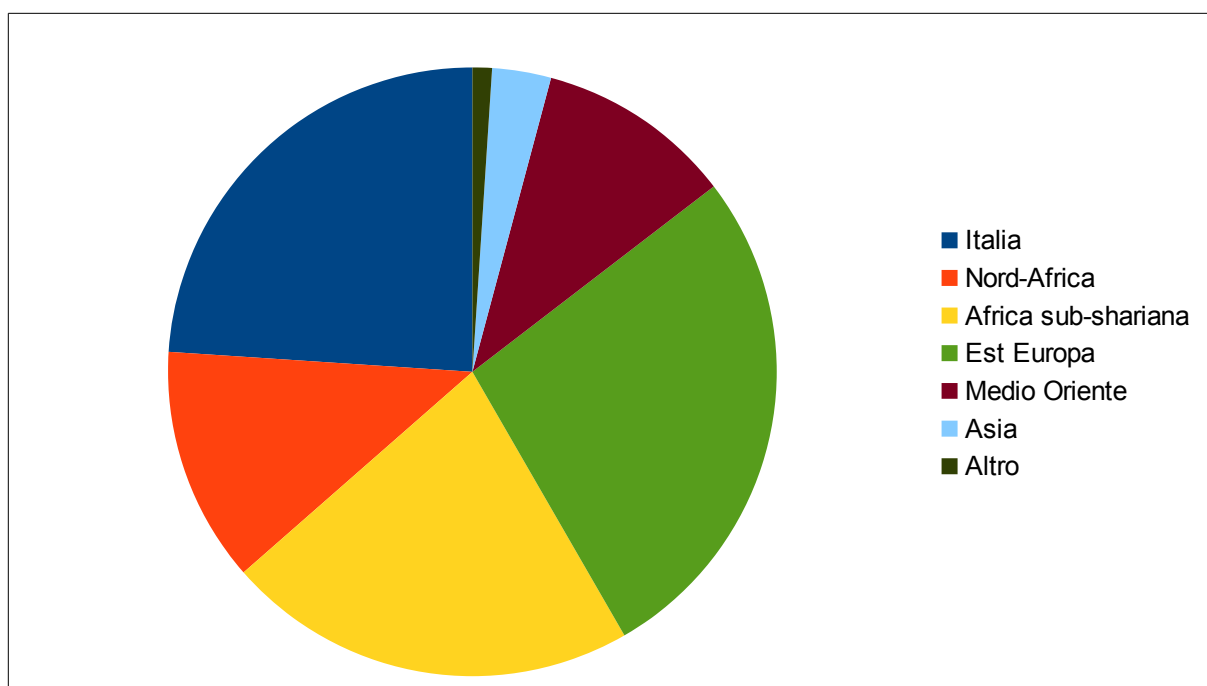


Figura 5 – Suddivisione del campione per macro aree d'origine dei partecipanti allo studio.

2.2 La mancata randomizzazione del campione

La natura di questo trail può essere definita quasi-sperimentale, in quanto è doveroso riportare come il campione non sia stato randomizzato. La procedura utilizzata ha infatti previsto che, dopo aver fatto compilare i questionari a tutti i ragazzi, la partecipazione al percorso di Giochi di Lotta sia stata lasciata alla libera iniziativa di ciascuno. Questa scelta si è resa necessaria per venire incontro alle richieste dei responsabili dei centri, che ci hanno comunicato come sia contrario alla politica delle loro cooperative forzare i ragazzi all'interno di attività di qualsiasi tipo.

2.3 I CAT

I CAT sono un servizio offerto dal Comune di Padova alle famiglie e ai giovani del territorio. Sono promossi e finanziati dal Settore Servizi Sociali con l'obiettivo di fornire un servizio educativo, di socializzazione e di integrazione sociale. L'iscrizione è a carico delle famiglie ma avviene su invito da parte degli insegnanti dei ragazzi, che indirizzano verso questi servizi non tanto i ragazzi esclusivamente con problemi di rendimento scolastico (per i quali è attivo un altro servizio sempre gestito dal Comune di Padova), quanto piuttosto i ragazzi con difficoltà legate a comportamenti aggressivi e difficoltà di integrazione, provenienti da quartieri periferici dove si concentrano famiglie in larga parte immigrate e con difficoltà economiche. La scelta di questo contesto è stata quindi dettata dalla possibilità di reperire giovani adolescenti provenienti da contesti low-income.

Tutti i CAT coinvolti nel progetto svolgono attività alternando 3 pomeriggi alla settimana in cui sono coinvolti i ragazzi della scuola primaria e 2 in cui l'attività è rivolta ai ragazzi delle secondarie di primo grado. Ogni pomeriggio i ragazzi rimangono presso il CAT per 3 ore, dedicate in parte ai compiti e in parte al gioco libero. Lo studio si è svolto in 8 CAT attivi sul territorio comunale, afferenti a tre diverse cooperative (tabella 2.2).

III

Procedure

Nel mese di ottobre 2014 si è svolta una riunione con la dott.ssa Barbara Bellotto, il dott. Nicola Bernardi e i responsabili delle tre cooperative, il dott. David Cerantola (La Bottega dei Ragazzi), il dott. Alessandro Prendin (Progetto NOW!) e il dott. Andrea Sartore (Coop. Terra!). In questa sede tutti le cooperative si sono dimostrate entusiaste del progetto e hanno quindi espresso il loro parere favorevole al coinvolgimento dei ragazzi dei loro centri. Ottenuto il consenso informato delle famiglie, nel mese di gennaio 2015 è stata somministrata ai ragazzi iscritti ai CAT una batteria di questionari. Tale batteria includeva un questionario anagrafico (sesso, età, nazionalità, sport praticato, anni di pratica), la Family Affluence Scale (FAS) per la misura dello status socio economico (Curie et al., 2008), la versione italiana del Pro-active and Reactive Aggression Questionnaire (QPR) (Fossati, 2009) e la versione italiana del Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Albiero et al., 2006). Ogni questionario è stato contrassegnato con un codice, abbinato al nome del compilatore su di un foglio a parte, per permettere di abbinare i questionari alla fine della sperimentazione.

A seguito delle compilazioni i ragazzi iscritti ai CAT sono stati invitati a partecipare ad una lezione dimostrativa di Giochi di Lotta, allo scopo di illustrare il progetto e motivarli a partecipare.

Da febbraio a maggio 2015 i ragazzi iscritti ai CAT che lo desideravano hanno partecipato a 12 lezioni di Giochi di Lotta in una sede vicina al centro da loro frequentato. Per i giovani dei CAT della cooperativa La Bottega dei Ragazzi, situati nel quartiere Arcella, è stata scelta la palestra del centro parrocchiale Gesù Buon Pastore. Per i ragazzi iscritti ai centri della cooperativa Progetto NOW!, situati nel quartiere Brusegana, è stata scelta la palestra del centro parrocchiale di Santo Stefano. Per i ragazzi iscritti ai centri della cooperativa Terra, situati nel quartiere Guizza, è stata scelta la palestra della Scuola Primaria “Ricci Curbastro” del IX

I.C. di Padova. Mentre le palestre dei due centri parrocchiali sono state concesse gratuitamente, per la palestra della Scuola Elementare è stato versato un contributo orario sulla base di quanto previsto dalle linee guida del Comune di Padova per l'utilizzo delle palestra scolastiche in orario extra-scolastico. Per garantire ai ragazzi la copertura assicurativa per infortunio ci si è avvalsi della collaborazione della società sportiva "Ciak&Move", preventivamente autorizzata dal IX I.C. e dai due centri parrocchiali a svolgere attività nelle proprie sedi. Tutti i partecipanti alle attività di Giochi di Lotta sono stati iscritti alla suddetta società sportiva.

Nel mese di maggio 2015 sono stati nuovamente somministrati a tutti i ragazzi iscritti ai CAT i questionari somministrati il gennaio precedente, con l'esclusione della FAS. Per permettere di abbinare le prove pre-post, prima della compilazione ad ogni partecipante è stato comunicato il proprio codice personale assegnato durante la compilazione iniziale da riportare sul questionario. Una volta abbinati con successo i questionari, il documento contenente i nomi è stato distrutto per garantire il totale anonimato dei partecipanti.

3.1 Caratteristiche dell'intervento

Le 12 lezioni di Giochi di Lotta sono state proposte in maniera identica nei tre centri dal medesimo istruttore, al fine di cercare di ottenere i medesimi effetti su tutti i ragazzi coinvolti. In tutte le palestre era disponibile un tatami⁴ per le fasi di lotta a terra. Salvo dove diversamente indicato, tutti i giochi si sono sempre svolti a piedi nudi. Di seguito si descrive lo schema generale della lezione. Per i contenuti specifici di ciascun incontro si veda il capitolo allegati.

⁴Il tatami è usato come materasso di materiale espanso su cui proiettare l'avversario in discipline sportive quali Judo o Aikido. I nuovi tatami hanno un bordo seghettato per incastrarsi meglio con quello accanto e hanno le due superfici di colore rosso l'una e verde l'altra.

Schema delle lezioni da 60 minuti effettivi

1. Attivazione (10')
2. Due o tre giochi (30') a coppie o di gruppo su:
 - a. lotta mediata
 - b. sbilanciamento
 - c. sonquista di territorio
 - d. trattenere, immobilizzare e liberarsi
 - e. lottare a terra o in piedi
3. Gioco finale ad azione completa, modalità "ring umano" oppure grande gioco (15')
4. Defaticamento e relax (5')

3.2 Descrizione di giochi ed attività

Riportiamo di seguito la descrizione dettagliata dei giochi e delle attività proposte. La descrizione dei giochi "La tartaruga", "I galli", "Le Zanzare" "Il piede puzzolente", "Il filo elettrico" e "La Ventosa" è tratta dal testo di Carraro e Bertollo (2005). "Verso il proprio campo", "La lotta a terra" e "La lotta in piedi" vengono da Oliver (1998). I restanti sono frutto di varie esperienze personali.

Verso il proprio campo

Si dividono i bambini in coppie e si tracciano due linee alle spalle di ciascun giocatore. I bambini si fronteggiano in piedi. Al segnale di partenza devono tirare l'avversario oltre la linea alle loro spalle. È consentito ogni tipo di presa ad esclusione di quelle alla testa e al collo. Il gioco si svolge anche nella variante in cui l'avversario deve essere spinto. Ovviamente in questa versione vince chi porta

l'altro giocatore oltre la linea alle sue spalle.

La tartaruga

Questo gioco riprende una delle posizioni della lotta greco-romana, la greca, che qui diviene la tartaruga. Uno dei due giocatori si mette carponi ed è la tartaruga, mentre l'altro deve cercare di rovesciarlo. Soprattutto quando i giocatori sono inesperti il compito risulta molto più facile a chi difende rispetto a chi attacca, che tende ad usare la forza delle braccia piuttosto di utilizzare il peso del proprio corpo per cercare di rovesciare l'altro.

Si tratta di un gioco che offre interessantissimi spunti tecnici e che permette di far capire che la lotta non è solo una questione di forza, ma anche di astuzia e di intelligenza, permette anche di sperimentare in modo sicuro l'importanza di non usare prese pericolose, ad esempio al collo o al volto. È importante ricordarsi di non colpire, l'attacco all'avversario può cominciare solo dopo averlo afferrato.

I galli

I ragazzi si posizionano uno di fronte all'altro in accosciata. Scopo del gioco è far perdere l'equilibrio all'avversario senza farsi atterrare a propria volta. Il contatto può avvenire esclusivamente tramite le mani ed è opportuno evitare prese che, in caso di sbilanciamento, possano causare danni alle dita.

Le zanzare

Questo gioco si può svolgere sia in tutti contro tutti che a coppie, col la modalità "ring". Ogni giocatore è equipaggiato con una molletta da biancheria e il suo scopo è attaccarla alla maglietta dei suoi compagni senza che questi attacchino le loro sulla sua. Quando un ragazzo attacca la molletta che ha in mano può prendere eventuali mollette presenti sulla sua maglietta e cercare di attaccare anche queste. Chi rimane senza mollette si limita a scappare fino alla fine della *manches*. Il gioco può anche essere giocato "rovescio", ovvero ogni bambino parte con una molletta attaccata alla maglietta e deve cercare di proteggerla (senza però mai toccarla). Scopo del gioco sarà quindi rubare le mollette ai compagni e attaccarle

alla maglia. Alla fine del tempo stabilito, da 30" a 1', si chiederà velocemente "Quanti bambini hanno zero/una/due/ecc... mollette?". Il gioco è particolarmente indicato per la fase di attivazione, costringendo tutti i ragazzi a muoversi continuamente, mentre in modalità ring può essere giocato, in entrambe le modalità, come ottima attività finale.

I serpenti

Si gioca in due squadre che si alternano in attacco e in difesa. La squadra in difesa si sdraia prona e ciascuno prende per le mani, le spalle o i vestiti i compagni al suo fianco. Al "Via" la squadra in attacco si avvicina e, prendendo gli avversari per le gambe, cerca di trascinarli fuori dall'area di gioco. Coloro che vengono staccati dal gruppo principale dei difensori e trascinati via sono eliminati e devono aspettare in parte la fine della manche. Le *manches* durano 20" e le squadre si alternano in attacco e difesa. Vince la squadra che è riuscita a rimanere in campo con più giocatori.

La ventosa

Uno dei due giocatori si stende a terra prono allargando le braccia e le gambe e cercando di aderire più che può al materasso, fa la ventosa. L'altro deve cercare di rovesciarlo sulla schiena. Si tratta di un gioco dove è più facile il ruolo del difensore rispetto a quello dell'attaccante.

Lo scalpo

Ogni ragazzo possiede un fazzoletto da infilare nella cintura. Ci si sfida a coppie cercando di sfilare lo scalpo difendendo il proprio. Possono essere proposte varianti quali giocare con una sola mano alla volta oppure sfidandosi tutti contro tutti o a squadre. È un ottimo gioco anche da proporre in forma di torneo oppure di gioco finale.

La cravatta

È simile allo scalpo ma in questo caso il fazzoletto viene posto dentro al collo della

maglietta. È stato usato sia come gioco a se stante sia come metodo per risolvere quelle partite di scalpo che erano andate oltre il tempo massimo.

Il piede puzzolente

I due giocatori a piedi scalzi si muovono strisciando seduti a terra, tenendo i piedi sollevati. Su uno dei due piedi è lasciato un calzino infilato per metà. Scopo del gioco è afferrare il calzino senza che l'avversario prenda il proprio. È consentito ruotare, avanzare o indietreggiare, ma non ci si può mai alzare né ruotare sulla schiena per alzare i piedi e portarli fuori portata dell'avversario. È un gioco molto coinvolgente che è stato proposto anche in forma di torneo come gioco finale.

Il filo elettrico

In questo gioco bisogna spingere il compagno fuori da uno spazio predefinito anche solo con una parte del corpo. Si gioca in ginocchio ed è vietato alzarsi. Sono permesse prese alle spalle, al busto o al corpo. Non è consentito usare le gambe e prendere il collo o la testa. È ovviamente vietato colpire o compiere azioni intenzionalmente violente.

Il combattimento a terra

I giocatori si inginocchiano uno davanti all'altro. Il loro scopo sarà atterrare l'avversario oppure fargli toccare il terreno con le spalle tramite prese alle spalle, sulle mani e al busto. Sono ovviamente vietate le prese al collo e alla testa.

Il combattimento in piedi

I giocatori si dispongono, in piedi, uno davanti all'altro. Il loro scopo è atterrare l'avversario tramite prese alle spalle, al busto o al corpo. Non è consentito usare le gambe e prendere il collo o la testa. È ovviamente vietato colpire o compiere azioni intenzionalmente violente.

Ruba la palla

Si gioca in uno contro uno, seduti appoggiando le mani dietro la schiena, con un

pallone di grandi dimensioni, ad esempio una palla da pilates. Entrambi i ragazzi afferrano con i piedi il pallone e iniziano a tirare. Vince il giocatore che riesce a strappare la palla dai piedi dell'avversario e a portare il pallone dietro una linea posta alle sue spalle. È un gioco dove l'altezza e il peso risultano determinanti, si consiglia quindi di lavorare dividendo il gruppo in gruppi basati su queste caratteristiche.

È uno dei giochi che riscuote maggior successo e come gioco finale è stato proposto in forma di torneo.

IV

Strumenti

In questo paragrafo vengono descritti gli strumenti di misura utilizzati per lo svolgimento della ricerca. In particolare, verranno descritti i tre questionari utilizzati e gli studi che gli hanno tradotti e validati in italiano.

4.1 Family Affluence Scale

La Family Affluence Scale consiste in 4 domande da porre ad un bambino per stimare lo status socio economico della sua famiglia (Wardle, Robb, & Johnson, 2002). I quesiti cercano di non essere invasivi ma allo stesso tempo oggettivi. Ogni quesito (tabella 2.3) prevede diversi tipi di risposta, che vengono a loro volta convertiti in valori numerici. La FAS restituisce quindi una valutazione dello status socio-economico da 0 (molto basso) a 9 (molto alto). Il questionario è stato presentato ai ragazzi nella forma presente nel capitolo allegati.

Tabella 2.3 – Punteggi di risposta della FAS

Item	Risposte	Punteggi
La tua famiglia possiede un'auto (o un camper)?	No	0
	Si	1
	Più di una	2
A casa hai una stanza solo per te?	Si	0
	No	1
Quante volte sei andato in vacanza negli ultimi 12 mesi?	Nessuna	0
	Una	1
	Due	2
	Più di due	3
Quanti computer possiede la tua famiglia?	Nessuno	0
	Uno	1
	Due	2
	Più di due	3

4.2 Pro-active and Reactive Aggression Questionnaire

Il Pro-active and Reactive Aggression Questionnaire (Raine et al., 2006), tradotto e validato in italiano da Fossati e colleghi (2009) conta 23 item, 12 per l'aggressività pro-attiva e 11 per l'aggressività reattiva. Ogni item prevede una risposta su una scala a 3 punti (0 = mai, 1 = qualche volta, 2 = sempre). Il risultato finale per l'aggressività di tipo pro-attivo è quindi compreso tra 0 e 36, mentre quello per l'aggressività di tipo reattivo tra 0 e 33. Per il testo del questionario si vedano gli allegati.

4.3 Interpersonal Reactivity Index

L'Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980), validato in italiano da Albiero e colleghi (2006), conta 4 sottoscale: considerazione empatica, disagio personale, fantasia e perspective taking. Per il presente studio ne sono state utilizzate esclusivamente due:

1. quella relativa alla *considerazione empatica* (item n. = 7), che misura la tendenza dei soggetti a provare compassione, preoccupazione calore nei confronti di altre persone che vivono esperienze spiacevoli;
2. quella relativa al *perspective taking* (item n. = 7), che misura la capacità di adottare il punto di vista altrui.

Per ogni item viene richiesto di rispondere su una scala likert a 5 punti, da 1 (mai vero per me) a 5 (sempre vero per me). Per il testo del questionario si vedano gli allegati.

V

Analisi statistica

Le analisi statistiche sono state svolte utilizzando il software statistico SPSS, versione 19.0. Per tutte le variabili indagate sono state calcolate le statistiche descrittive. È stata calcolata l'affidabilità delle diverse sottoscale tramite Alpha di Cronbach. Per evidenziare le differenze di genere e tra GS e GC a t_0 , le sottoscale del PRQ e dell'IRI sono stati confrontati tramite t-test per campioni indipendenti. Per analizzare le relazioni tra i livelli di aggressività, di empatia, considerazione empatica e perspective taking e lo status socio-economico si è svolta un'analisi di correlazione bivariata. Dove sono emerse correlazioni significative, si è indagato il ruolo dell'EC e del PT come predittore dell'aggressività tramite modelli di regressione lineare. Le differenze pre-post sono state misurate attraverso una Repeated Measure ANOVA 2 (pre vs post) x 2 (GS vs GC) sui livelli di aggressività pro-attiva e reattiva. La medesima analisi si è svolta sui livelli di considerazione empatica e *perspective taking*. Lo stesso calcolo si è svolto isolando esclusivamente la parte maschile del campione. Per la parte femminile, a causa delle esigue dimensioni del GS ($n = 3$) si sono semplicemente calcolate e discusse le medie pre e post, consci che il basso numero di ragazze coinvolte non consentisse alcuna generalizzazione dei risultati ottenuti. Per tutte le differenze che grazie alle RM-ANOVE sono risultate significative, è stato calcolato l'*effect size* tramite d di Choen.

Terza parte

RISULTATI

I

Analisi del campione a t_0

Di seguito vengono riportate le analisi sul campione a t_0 , quindi composto da 98 ragazzi.

1.1 Consistenza interna e descrittive

Di seguito vengono descritte la media, la deviazione standard e l'affidabilità delle sottoscale calcolata tramite Alpha di Cronbach. Tale analisi ha evidenziato valori più che accettabili per l'IRI e buoni per il PRQ (tabella 3.1).

Tabella 3.1 – Analisi descrittive e Alpha di Cronbach

	Medie	D.S.	Alpha
1. FAS	4.52	1.96	-
2. Aggressività pro-attiva	3.74	3.19	.71
3. Aggressività reattiva	9.67	4.69	.75
4. Considerazione empatica (EC)	25.62	5.53	.65
5. Perspective taking (PT)	23.03	5.39	.69
6. Empatia (EC + PT)	48.14	9.72	.80

1.2 Differenze di genere

Per evidenziare le differenze di genere a t_0 , le sottoscale del PRQ e dell'IRI sono stati confrontate tramite t-test per campioni indipendenti (tabella 3.2). L'analisi ha evidenziato come sussistano delle differenze di genere per quanto riguarda l'aggressività pro-attiva ($p > .001$) e l'aggressività reattiva ($p = .01$), sensibilmente più alta per i maschi. La considerazione empatica, invece, è risultata significativamente più alta per le femmine ($p > .001$). Non sono emerse differenze significative per quanto riguarda il perspective taking.

Tabella 3.2 – Medie dei livelli di aggressività ed empatia per genere (deviazioni standard tra parentesi)

	Maschi (n = 66)	Femmine (n = 32)	t	p
1. Aggressività pro-attiva	4,51 (3,19)	2,06 (2,57)	3.73	> .001
2. Aggressività reattiva	10,55 (4,55)	8,03 (4,51)	2.55	.01
3. Considerazione empatica	24,49 (5,81)	28,00 (4,17)	- 3.01	> .001
4. Perspective taking	22,48 (5,23)	24,29 (5,67)	-1.55	.13
5. Empatia (EC + PT)	46,85 (10,04)	51,22 (8,59)	- 1.93	.06

1.3 Differenze tra i gruppi

Per evidenziare le differenze tra GS e GC a t_0 , le sottoscale del PRQ e dell'IRI sono stati confrontati tramite t-test per campioni indipendenti (tabella 3.3). Nessuna differenza è risultata significativa.

Tabella 3.3 – Medie dei livelli di aggressività ed empatia del GS e del GC (deviazioni standard tra parentesi)

	GS (n = 63)	CG (n = 46)	t	p
1. Aggressività pro-attiva	4,64 (3,49)	3,28 (2,95)	1.91	.06
2. Aggressività reattiva	10,70 (3,89)	9,14 (5,00)	1.56	.12
3. Considerazione empatica	24,58 (6,48)	26,16 (4,95)	- 1.34	.18
4. Perspective taking	23,09 (5,98)	23,00 (5,11)	.08	.94
5. Empatia (EC + PT)	47,39 (11,24)	48,67 (8,61)	- .56	.13

1.4 Correlazioni

In tabella 3.4 vengono presentati i risultati delle Correlazioni di Pearson tra la FAS, le due sottoscale del PRQ, l'IRI e le sue due sottoscale. Mentre la FAS non correla significativamente con nessun'altra variabile, si evidenzia una forte correlazione tra le due sottoscale del PRQ ($r = .47$, $p < .001$) e tra le due sottoscale dell'IRI ($r = .57$, $p < .001$). Si è inoltre evidenziato come sia l'aggressività pro-attiva sia correlata negativamente sia con la considerazione empatica ($r = -.37$, $p < .001$) che con il perspective taking ($r = -.35$, $p < .001$). L'aggressività reattiva, invece, correla unicamente con la considerazione empatica, sempre in maniera negativa ($r = -.24$, $p < .05$).

Tabella 3.4 – Correlazioni di Pearson

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. FAS	1,00					
2. Aggressività pro-attiva	-,17	1,00				
3. Aggressività reattiva	-,11	,47***	1,00			
4. CE	,08	-,37***	-,24*	1,00		
5. PT	,14	-,35***	-,15	,57***	1,00	
6. Empatia (EC + PT)	,19	-,43***	-,25**	,88***	,88***	1,00

1.5 Regressioni lineari

In figura 6 viene rappresentato graficamente il risultato del modello di regressione lineare per esclusione con le due sottoscale dell'empatia come variabili indipendenti e l'aggressività pro-attiva come variabile dipendente. L'analisi ha evidenziato come il modello che risulta maggiormente predittivo delle condotte aggressive risulti quello che include entrambe le sottoscale ($R^2 = .19$, $p < .001$), mentre il PT ($R^2 = .14$, $p < .001$) e l'EC ($R^2 = .15$, $p < .001$) da soli risultano predire con meno forza i livelli di aggressività di questo tipo.

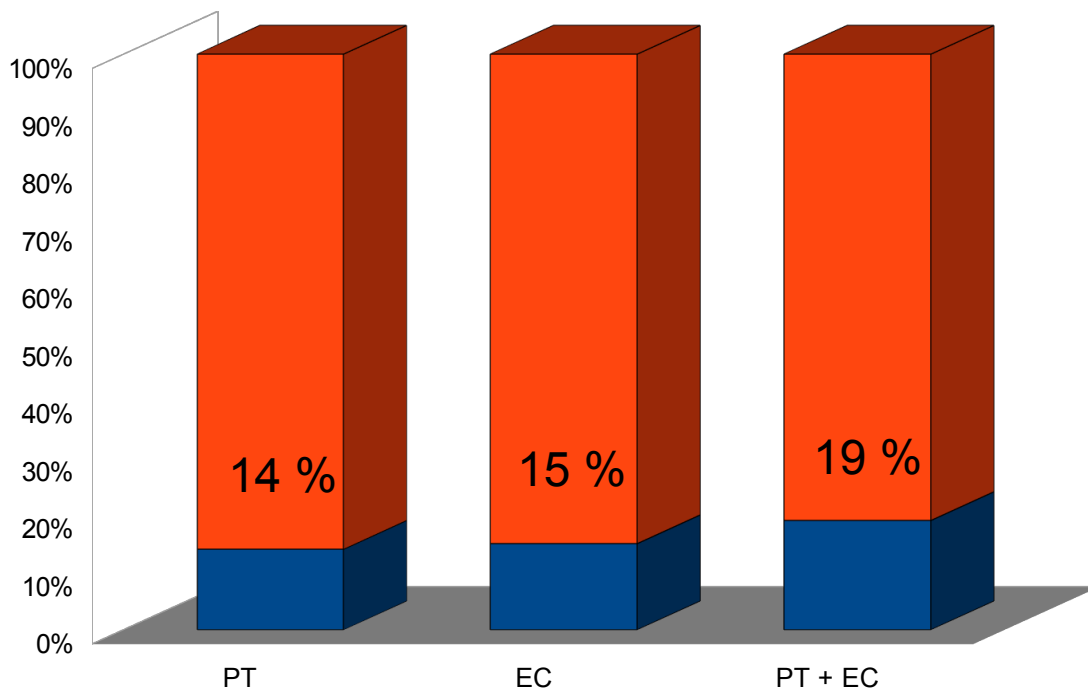


Figura 6 – Rappresentazione grafica dei modelli di regressione delle sottoscale dell'empatia sull'aggressività pro-attiva. In blu la percentuale della variabile aggressività pro-attiva predetta dalle diverse sottoscale dell'empatia.

In figura 7 viene rappresentato graficamente il risultato del modello di regressione lineare per esclusione con le due sottoscale dell'empatia come variabili indipendenti e l'aggressività reattiva come variabile dipendente. L'analisi ha evidenziato come il modello che risulta maggiormente predittivo delle condotte aggressive risulti quello che include esclusivamente l'EC ($R^2 = .07$, $p < .01$), mentre il PT non risulta in nessun modo predittivo di questo tipo di aggressività. Entrambe le variabili considerate insieme risultano predire in maniera meno forte i livelli di aggressività reattiva ($R^2 = .06$, $p < .01$). In generale, si è osservato come l'empatia risulti maggiormente predittiva dell'aggressività di tipo pro-attivo piuttosto che quella di tipo reattivo.

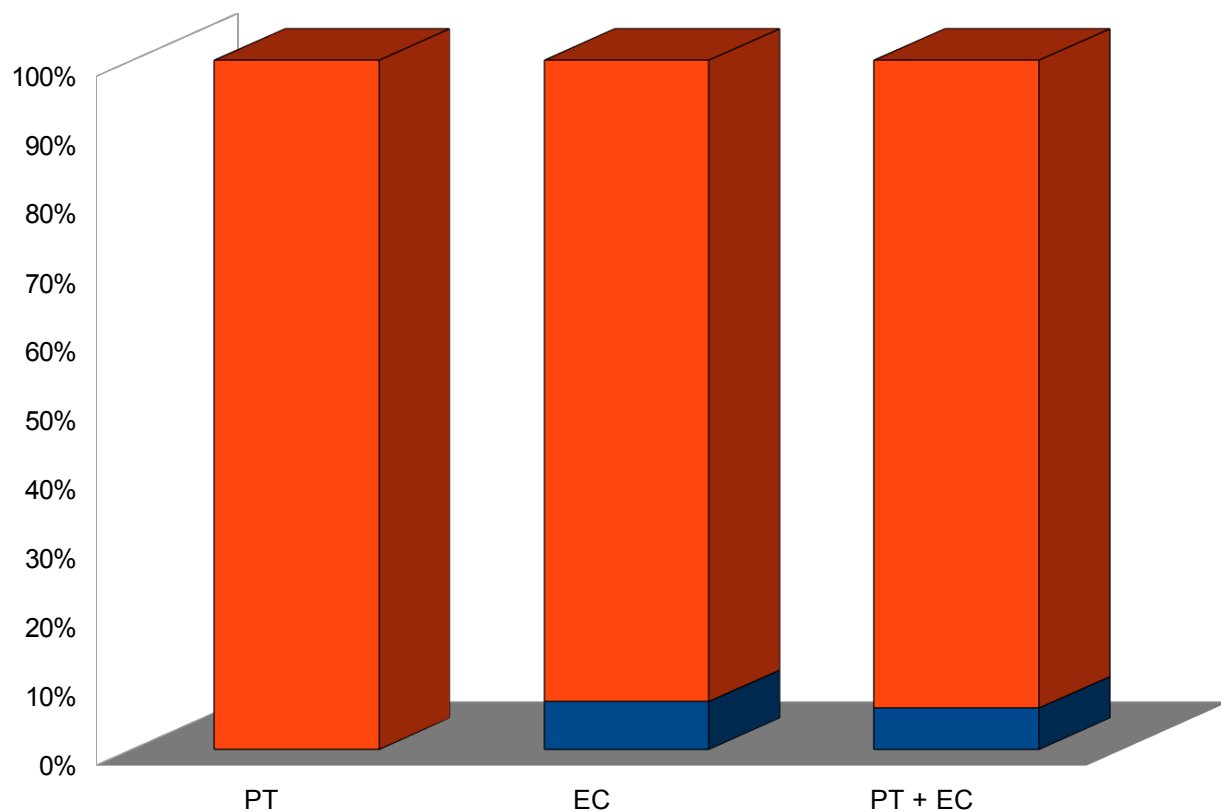


Figura 7 – Rappresentazione grafica dei modelli di regressione delle sottoscale dell'empatia sull'aggressività reattiva. In blu la percentuale della variabile aggressività pro-attiva predetta dalle diverse sottoscale dell'empatia.

II

Confronto pre-post tra GS e GC

Di seguito vengono discusse le differenze tra il GS e il GC. Quindi, in conseguenza degli abbandoni, su un campione di 76 ragazzi. Il campione viene analizzato sia come un gruppo unico che distinguendo per genere.

2.1 Campione completo

Le differenze pre-post sono state misurate attraverso un RM-ANOVA 2(pre vs post) X 2(GS vs GC) confrontando i valori a t_0 e a t_1 di aggressività pro-attiva, reattiva, empatia e perspective taking. Qualora si siano osservate differenze significative è stato calcolato l'effect-size tramite d di Cohen. Il GS ha ottenuto una riduzione significativamente maggiore dei livelli di aggressività pro-attiva ($p = .002$) e reattiva ($p = .02$) rispetto al GC, mentre la considerazione empatica, il perspective taking e l'empatia considerata come valore unico non si sono modificati in maniera significativamente diversa nei due gruppi (tabella 3.5). Il calcolo della d di Choen ha evidenziato come la riduzione dei livelli di aggressività sia stata maggiore per l'aggressività pro-attiva (2.02) che per la reattiva (1.26).

Tabella 3.5 - Descrittive e risultati della RM-ANOVA (deviazione standard tra parentesi)

		Pre	Post	F	p	Cohen's d nel GS
1. Aggressività pro-attiva	GS	4,64 (3,36)	1,87 (1,85)	10.67	.002	2.02
	GC	3,28 (3,14)	2,56 (2,76)			
2. Aggressività reattiva	GS	10,90 (3,98)	8,16 (3,22)	5.66	.02	1.26
	GC	8,88 (5,15)	8,51 (4,38)			
3. Considerazione empatica	GS	24,58 (6,33)	24,74 (5,31)	.001	N.S.	-
	GC	26,20 (4,81)	26,40 (5,42)			
4. Perspective taking	GS	22,81 (5,75)	22,61 (4,22)	.017	N.S.	-
	GC	22,47 (5,40)	22,44 (4,74)			
5. Empatia	GS	47,39 (11,24)	47,35 (8,22)	.009	N.S.	-
	GC	48,67 (8,61)	48,84 (8,20)			

2.2 Maschi

Le differenze pre-post nella parte maschile del campione sono state misurate attraverso un RM-ANOVA 2(pre vs post) X 2(GS vs GC) confrontando i valori a t_0 e a t_1 di aggressività pro-attiva, reattiva, empatia e perspective taking. Qualora si siano osservate differenze significative è stato calcolato l'effect-size tramite d di Cohen. Per quanto riguarda l'aggressività pro-attiva, il GS ha ridotto il suo livello di aggressività in maniera significativamente maggiore rispetto al GC ($p = .016$). Nonostante la stessa tendenza si sia verificata anche rispetto all'aggressività di tipo reattivo, tale differenza non è risultata significativa ($p = .11$).

La considerazione empatica, il perspective taking e l'empatia considerata come valore unico non si sono modificati in maniera significativamente diversa nei due gruppi (tabella 3.6). Il calcolo della d di Choen ha evidenziato come l'effetto sia stato maggiore per l'aggressività pro-attiva (2.21) che per la reattiva (.1.57).

Tabella 3.6 - Descrittive e risultati della RM-ANOVA sulla parte maschile del campione (deviazione standard tra parentesi)

		Pre	Post	F	p	Cohen's d nel GS
1. Aggressività pro-attiva	GS	4,92 (3,39)	1,92 (1,90)	6.18	.016	2.21
	GC	4,08 (3,03)	3,04 (2,82)			
2. Aggressività reattiva	GS	11,25 (4,01)	7,96 (3,16)	2.65	N.S.	1.57
	GC	10,83 (5,11)	9,37 (4,64)			
3. Considerazione empatica	GS	23,96 (6,21)	24,07 (4,99)	.44	N.S.	-
	GC	25,25 (5,25)	26,50 (5,31)			
4. Perspective taking	GS	22,14 (5,48)	22,50 (4,29)	.22	N.S.	-
	GC	22,46 (5,52)	22,08 (4,58)			
5. Empatia	GS	46,11 (10,95)	46,57 (7,93)	.88	N.S	-
	GC	47,71 (9,01)	48,58 (8,10)			

3.2.3. Femmine

Soltanto 3 delle ragazze inizialmente coinvolte nel progetto hanno deciso di partecipare al percorso di Giochi di Lotta. Le ridotte dimensioni di questo campione non permettono di svolgere analisi statistiche per verificare l'efficacia del percorso di Giochi di Lotta. Ci limitiamo quindi a riportare le medie, pre e post

(tabella 3.7), consci del valore puramente indicativo del dato riportato e del fatto che, per poter trarre delle conclusioni, sia necessario ripetere l'esperienza su un campione di dimensioni maggiori.

Tabella 3.7 - Descrittive e risultati della RM-ANOVA sulla parte femminile del campione (deviazione standard tra parentesi)

		Pre	Post
1. Aggressività pro-attiva	GS	2,00 (1,73)	1,33 (1,53)
	GC	2,20 (3,04)	1,60 (1,96)
2. Aggressività reattiva	GS	7,67 (1,53)	10,00 (4,00)
	GC	6,85 (4,32)	7,20 (3,75)
3. Considerazione empatica	GS	30,33 (5,03)	31,00 (4,58)
	GC	27,40 (4,19)	26,40 (5,81)
4. Perspective taking	GS	29,00 (5,29)	23,67 (4,16)
	GC	22,60 (5,50)	23,30 (4,69)
5. Empatia	GS	59,33 (6,11)	54,67 (8,74)
	GC	50,00 (8,34)	49,70 (8,32)

Quarta parte

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

I

Discussione

Alla luce del quadro teorico esposto nella parte introduttiva di questa tesi, le ipotesi dello studio erano le seguenti:

1. I livelli di empatia (sia PT che EC) sono predittivi dei livelli di aggressività, sia pro-attiva che reattiva. In particolare, ad un più alto livello di empatia corrisponde un più basso livello di aggressività.
2. I Giochi di Lotta sono efficaci nel ridurre sia l'aggressività pro-attiva che quella reattiva.
3. La riduzione dei livelli di aggressività è mediata da un aumento dei livelli di empatia.

Di seguito verranno discussi in maniera critica i risultati delle analisi svolte. Oltre alla discussione delle tre ipotesi sopra citate, si procederà al confronto dei dati con quelli raccolti in altri studi allo scopo di verificare che il campione preso in esame provenisse effettivamente da comunità urbane a basso reddito, e che i livelli di aggressività riportati da questa popolazione fossero effettivamente più alti di quelli della popolazione generale. Verrà inoltre discussa l'importanza degli aspetti motivazionali e il ruolo di un percorso di Giochi di Lotta all'interno della cornice di intervento dei CAT, ovvero all'interno di una più ampia azione di recupero dei giovani provenienti da contesti disagiati.

Va innanzitutto considerato come la consistenza interna, misurata tramite Alpha di Cronbach, si sia dimostrata buona per le due sottoscale del PRQ (.71 per l'aggressività pro-attiva e .75 per l'aggressività reattiva), mentre per le due sottoscale dell'IRI ha raggiunto valori inferiori ma comunque superiori alla soglia limite di .60, indicata in letteratura come limite massimo di accettabilità (.65 per l'EC, .69 per il PT, .80 per l'empatia totale).

1.1 La natura del campione in esame

La FAS ha permesso di calcolare un indice di Status Socio-Economico (SES) che è stato confrontato con i dati raccolti da studi precedenti sulla media italiana. Il valore del campione (4.52) è risultato più basso della media prevista per l'Italia (4.8) (Boyce et al., 2006), permettendo di confermare come la popolazione coinvolta nello studio provenisse effettivamente da comunità urbane a basso reddito. L'elevata percentuale di ragazzi di origine straniera (76,5%) ha inoltre confermato l'elevata eterogeneità etnica della popolazione coinvolta nello studio, evidenziando quindi che il percorso di Giochi di Lotta sia stato proposto effettivamente al tipo di popolazione su cui si volevano osservarne gli effetti.

I valori medi di aggressività pro-attiva e reattiva ottenuti a t_0 sono stati confrontati con i risultati di altri studi che hanno utilizzato il medesimo strumento con una popolazione non proveniente da comunità urbane a basso reddito ma della stessa età di quella studiata. I risultati (tabella 4.1) hanno evidenziato come la popolazione coinvolta in questo studio fosse sensibilmente più aggressiva sia per quanto riguarda i livelli medi di aggressività pro-attiva che per quelli di aggressività reattiva (Fite et al., 2008).

Tabella 4.1 – confronto tra i livelli di aggressività (pro-attiva e reattiva) raccolti nel presente studio e raccolti su una popolazione generale (Fite et al., 2008).

	Presente studio	Popolazione generale
Aggressività pro-attiva	3.74	1.68
Aggressività reattiva	9.67	2.49

Questo ha inoltre permesso di confermare quanto già indicato in letteratura, ovvero che i giovani provenienti da comunità urbane a basso reddito risultino più aggressivi dei loro coetanei.

1.2 Il ruolo di mediatore dell'empatia

La prima ipotesi, relativa all'influenza dei livelli di empatia sull'aggressività, può dirsi parzialmente confermata. L'analisi di regressione lineare tra le sottoscale dell'empatia e l'aggressività ha evidenziato come l'aggressività pro-attiva sia predetta da entrambe le sottoscale dell'empatia ($R^2 = .19$, $p = .001$), mentre l'aggressività reattiva lo sia solo dall'EC ($R^2 = .07$, $p = .01$). Questi risultati non sembrano in linea con il modello ipotizzato da Mayberry e Espelage (2007). Tale modello sostiene infatti il ruolo del PT come predittivo dell'aggressività reattiva, ipotizzando un aumento delle reazioni aggressive come conseguenza dell'incapacità di leggere correttamente le intenzioni altrui. Tale modello sostiene inoltre l'influenza dell'EC esclusivamente sull'aggressività pro-attiva, evidenziando come la mancata capacità di partecipare indirettamente alle esperienze altrui possa tradursi in un'assenza di scrupoli nel mettere in atto comportamenti aggressivi al fine di raggiungere scopi personali.

I dati raccolti sembrerebbero invece porsi in linea con il modello proposto da Lemerise e Arsenio (2000), che sostiene l'influenza di entrambe le componenti dell'empatia sull'aggressività. Questo modello sostiene infatti che l'empatia, senza distinzione riguardo alla sue due componenti, influenzi sia i bambini che i giovani, che risultano quindi più propensi ad interpretare correttamente gli stimoli che ricevono, e a non reagire in maniera esageratamente aggressiva, grazie al legame empatico che riescono a provare nei confronti degli altri (Parker & Gottman, 1989). Il non-fraintendimento degli stimoli ridurrebbe il numero di situazioni interpretabili come ostili, e di conseguenza la frequenza dei comportamenti aggressivi reattivi. Sempre secondo Lemerise e Arsenio (2000), una maggiore empatia porta i bambini a dare maggiore importanza alle reazioni dei compagni, scoraggiando di conseguenza comportamenti come quelli aggressivi che potrebbero chiaramente

causare reazioni ostili.

Anche se una certa influenza dell'empatia sull'aggressività sembra comunque confermata, i risultati delle regressioni lineari suggeriscono una capacità dell'empatia di prevedere i comportamenti aggressivi inferiore a quanto indicato in letteratura (Vachon & Lynam, 2015; Emler & Frazer, 1999; Kaukiainen et al., 1999). Questa discrepanza impone una riflessione. Il risultato, in apparente disaccordo con la letteratura, può essere spiegato con riferimento alla particolare natura del campione preso in esame. La letteratura evidenzia infatti come tra le cause che portano i giovani provenienti da comunità urbane a basso reddito a comportarsi in maniera particolarmente aggressiva vi sia la maggiore frequenza con cui questi osservano episodi di violenza (Odgers et al. 2015; Santiago & Galster, 2014), oltre che l'aver sviluppato un senso di appartenenza a una comunità che segue un "codice di violenza" (Anderson, 1990). Rileggendo questi studi in un'ottica di Apprendimento Sociale (Bandura, 1973) e alla luce del Modello di Huesmann (1998), si può affermare come i fattori che influenzano i comportamenti aggressivi in questi giovani siano la conoscenza di un ampio range di *script* di comportamento aggressivi e il possedere norme morali che facciano sentire autorizzati a comportarsi in maniera aggressiva.

Abbiamo precedentemente evidenziato come i giovani che presentano livelli più alti di empatia risultano meno aggressivi in quanto tendono a dare importanza alla reazione altrui e per questo cercano di evitare reazioni aggressive non volendo risultare sgradite (Lemerise & Arsenio, 2000). È possibile ipotizzare che i giovani provenienti da comunità urbane a basso reddito, che giustificano i loro comportamenti aggressivi sulla base del senso di appartenenza ad una comunità che accetta un codice di violenza (Anderson, 1990), anche qualora non volessero "scontentare" un loro compagno con un qualsiasi comportamento, non includerebbero all'interno dei comportamenti sgraditi i comportamenti aggressivi in quanto li considerano "normali" nel loro ambiente. Per questo motivo, all'interno di un campione proveniente da una comunità urbana a basso reddito, l'empatia

risulterebbe predittiva in maniera minore dei comportamenti aggressivi pro-attivi.

Per quanto riguarda i comportamenti di tipo reattivo è possibile ipotizzare, in maniera simile, che anche in presenza di capacità empatiche che permettono di capire le reali intenzioni di un compagno, i giovani che vivono in comunità urbane a basso reddito considerino “dovuta” una risposta aggressiva, sempre sulla base dell'appartenza ad una comunità che ha fatto proprio un “codice di violenza” (Anderson, 1990).

In altre parole, è possibile ipotizzare che per questi giovani non sia tanto importante né lo stimolo ricevuto né l'interpretazione -aggressiva o meno- che ne viene data, ma piuttosto l'aspettativa che “il gruppo” ha rispetto alla risposta da dare ad un certo stimolo. In questo senso, anche in presenza di più alti livelli di empatia, non si osserverebbe una riduzione dei livelli di aggressività. Si tratta ovviamente di ipotesi che dovrebbero essere indagate in maniera più approfondita da studi successivi.

1.3 La riduzione dell'aggressività

1.3.1 Aggressività pro-attiva

La seconda ipotesi, relativa alla riduzione dell'aggressività attraverso l'attività di Giochi di Lotta, ha evidenziato come questa attività riduca entrambe le tipologie di aggressività, ma che sussistano ugualmente alcune differenze. L'aggressività pro-attiva, infatti, si è ridotta in maniera significativamente maggiore nel GS rispetto al GC. È importante evidenziare come una riduzione dei livelli di aggressività pro-attiva si sia registrata anche nel gruppo di controllo. Questo fatto è facilmente spiegabile nel momento in cui il gruppo di controllo ha continuato a frequentare i CAT, traendone un beneficio anche in termini di riduzione delle condotte aggressive. Tuttavia, i dati evidenziano come il GS, che ha continuato a frequentare in maniera costante sia le normali attività dei CAT che le lezioni di Giochi di Lotta, abbia ricevuto un beneficio significativamente maggiore del GC.

1.3.2 Aggressività reattiva

Se invece consideriamo le differenze nei livelli di aggressività reattiva, i risultati appaiono in parte diversi, ma non per questo meno interessanti. Considerando il campione nella sua interezza, anche per questo tipo di aggressività la riduzione nel GS si è rivelata essere significativamente maggiore rispetto al GC. Questa differenza sembra suggerire l'efficacia di un percorso di Giochi di Lotta nella riduzione dei comportamenti aggressivi di tipo reattivo, anche se in misura minore rispetto a quelli di tipo pro-attivo (2.02 per l'aggressività pro-attiva, 1.26 per la reattiva).

Se andiamo a considerare invece esclusivamente la parte maschile del campione, osserviamo come si registri una riduzione dei livelli di aggressività reattiva nel GS, ma che questa non sia significativamente diversa a quella registrata nel GC ($p = .11$). Questi dati sembrano suggerire innanzitutto una minore efficacia dei Giochi di Lotta nel ridurre l'aggressività reattiva rispetto a quella pro-attiva.

1.5 Il ruolo di mediatore dell'empatia

La terza ipotesi, relativa al ruolo dell'empatia come mediatore dei comportamenti aggressivi, non sembra essere confermata dai risultati ottenuti. L'RM-ANOVA non ha infatti evidenziato nessuna differenza significativa tra il GS e il GC per quanto concerne le due sottoscale dell'empatia tra la prima e la seconda somministrazione dei questionari. I risultati sembrano quindi suggerire che 12 lezioni non siano sufficienti ad aumentare i livelli di empatia in giovani adolescenti. È fondamentale, a questo punto della riflessione, cercare di capire quale possa essere stata la variabile – o le variabili – che hanno mediato la riduzione dell'aggressività. Alla luce del quadro teorico di riferimento è possibile ipotizzare che siano intervenute altre variabili, quali il miglioramento delle norme morali (Bredemeier & Shields, 2006; Oliver, 1998) o l'apprendimento di nuovi *script* di comportamento non aggressivi (Fite & Vitulano, 2011).

È inoltre possibile formulare due diverse spiegazioni per giustificare il mancato

aumento dei livelli di empatia. Se da un lato è possibile ipotizzare che i Giochi di Lotta non abbiano nessun effetto sui livelli di empatia, e che quindi l'ipotesi risulti del tutto confutata, dall'altro è possibile ipotizzare che l'empatia, essendo un concetto relativamente stabile all'interno della personalità di un soggetto (Davis, 1994), non sia modificabile da sole 12 lezioni di Giochi di Lotta. In questo caso, si potrebbe ipotizzare che percorsi più lunghi riescano a modificare anche i livelli di empatia e, di conseguenza, ottenere una riduzione ancora più significativa dei livelli di aggressività sia pro-attiva che reattiva. Un suggerimento per studi futuri potrebbe quindi essere quello di confrontare gli effetti di periodi di pratica dei Giochi di Lotta per periodi più lunghi sui livelli di empatia.

1.6 Cosa ha mediato la riduzione dell'aggressività?

La mancata variazione dei livelli di empatia e l'effetto in generale minore dei Giochi di Lotta sui livelli di aggressività reattiva rispetto a quello sui livelli di aggressività pro-attiva potrebbero essere interpretati come un'ulteriore rinforzo all'ipotesi che la riduzione dei livelli di aggressività sia stata mediata dal miglioramento delle norme morali così come dall'apprendimento di nuovi *script* non aggressivi.

Per comprendere il perché di questa affermazione è necessario tenere presente che le norme morali funzionano da filtro delle condotte aggressive solo nel caso in cui il soggetto non si trovi in elevato stato di attivazione (Huesmann, 1998). Un individuo molto “attivato” sarà infatti più propenso a richiamare uno *script* aggressivo anche se ne possiede di alternativi (Huesmann, 1998). Poiché comportamenti aggressivi di tipo reattivo vengono messi in atto solitamente da soggetti che si trovano in quel momento in una situazione di elevato *arousal*, ne consegue che il miglioramento delle norme morali dovuto ai Giochi di Lotta potrebbe avere un effetto minore su questo tipo di aggressività.

Al contrario, un comportamento aggressivo pro-attivo viene solitamente messo in atto “a sangue freddo”, quindi in una situazione in cui è possibile recuperare con calma ogni tipo di *script* di comportamento e in cui le norme morali “funzionano” in

maniera efficace (Huesmann, 1998). In altre parole, il miglioramento delle norme morali risulta più influente sull'aggressività di tipo pro-attivo piuttosto che su quella di tipo reattivo, mentre l'empatia risulta efficace su entrambe. Per questo motivo, il fatto che l'empatia non si sia modificata e che l'aggressività pro-attiva si sia ridotta in maniera più consistente sembra suggerire come la modifica dei comportamenti aggressivi nel GS sia stata mediata dal miglioramento delle norme morali, più che da un aumento dell'empatia. Studi successivi dovrebbero indagare il ruolo delle norme morali come mediatore dei comportamenti aggressivi, oltre a verificare se tali norme vengano effettivamente modificate dai Giochi di Lotta.

1.7 Gli aspetti motivazionali

Il presente studio non indagava direttamente, nelle sue intenzioni iniziali, gli aspetti relativi al livello di gradimento dei giovani adolescenti nel partecipare o meno all'attività di Giochi di Lotta. Tuttavia, il fatto che i giovani scegliessero liberamente se partecipare o meno all'attività di Giochi di Lotta ci permette di trarre ugualmente alcune conclusioni indicative su quanto queste attività fossero effettivamente motivanti. È doveroso sottolineare come la scelta di partecipare o meno ai Giochi di Lotta fosse libera, ma che non fossero presenti proposte alternative ai Giochi di Lotta. Per questo motivo, non è possibile affermare se i giovani che hanno scelto di aderire al percorso lo avrebbero comunque preferito se fossero state loro offerte delle alternative. Tuttavia, le percentuali di ragazzi che hanno scelto di partecipare possono fornirci delle indicazioni di massima riguardo al livello di gradimento dell'attività di Giochi di Lotta, che meritano una riflessione.

Fermo restando le limitazioni evidenziate qui sopra, va sottolineato come il 40,8% dei ragazzi ha volontariamente aderito al percorso. Questo dato sottolinea come i Giochi di Lotta siano un'attività che risulta particolarmente gradita ai giovani provenienti da comunità urbane a basso reddito. Ancor più interessanti sono i risultati osservabili distinguendo il campione per genere. Infatti, il 53,8% (28 su 52) dei maschi ha aderito al progetto. Al contrario, solo il 12,5% delle ragazze (3 su 24) ha scelto di partecipare. Questo dato sembra confermare quanto indicato in

letteratura riguardo al maggiore *appeal* delle attività che enfatizzano il contatto fisico nei maschi rispetto che alle femmine (Endresen & Olweus, 2005).

La letteratura ha evidenziato come uno dei problemi maggiori indicati degli educatori che lavorano per ridurre i comportamenti aggressivi in questi ragazzi riguarda la difficoltà di coinvolgerli in percorsi con lo scopo di modificare il loro comportamento (La Torre et al., 2006). Alla luce delle percentuali di partecipazione, i Giochi di Lotta sembrano invece essere un buon modo non solo per ottenere una riduzione dei livelli di aggressività, ma soprattutto per coinvolgere molti ragazzi, in particolare i maschi, all'interno del percorso. Studi futuri potrebbero cercare una conferma all'indicazione di massima fornita dalla nostra ricerca, ma già queste analisi sembrano evidenziare come questa attività possa essere efficace nel coinvolgere giovani appartenenti a categorie per le quali è stata riconosciuta una scarsa predisposizione nel prendere parte ad altre tipologie di percorsi che mirano a ridurre l'aggressività.

1.8 Giochi di Lotta e CAT: effetti cumulativi?

Il presente studio permette di riflettere non solo sull'efficacia dei Giochi di Lotta, ma anche sull'efficacia dei percorsi educativi extra-scolastici come quelli offerti dai CAT. In un ragionamento di questo tipo grava sicuramente l'assenza di un ulteriore gruppo di controllo che non abbia svolto nessun tipo di attività. Tuttavia, i risultati ottenuti sul campione misto (maschi e femmine insieme) sembrano suggerire che i servizi educativi extra-scolastici come i CAT siano efficaci nel contenere l'aggressività di tipo pro-attivo, ma che l'integrazione di queste attività con percorsi di Giochi di Lotta di almeno 12 lezioni possa aiutare i giovani a sviluppare ulteriori strategie efficaci per controllare i loro comportamenti aggressivi di tipo pro-attivo. La medesima tendenza si conferma anche analizzando esclusivamente la parte maschile del campione.

Al contrario, per quanto riguarda l'aggressività di tipo reattivo, si è osservato come quest'ultima si sia ridotta esclusivamente nel GS, rimanendo sostanzialmente invariata nel GC. Se per l'aggressività di tipo pro-attivo i Giochi di Lotta

sembravano costituire un'utile integrazione all'attività educativa di base, per l'aggressività di tipo reattivo sembra invece che l'attività offerta dai CAT risulti sostanzialmente ininfluyente.

In sintesi, per ragazzi che riporta elevati livelli di aggressività pro-attiva, un percorso integrato composto da attività educative extra-scolastiche e Giochi di Lotta sembra essere il più indicato, mentre per giovani con atteggiamenti esclusivamente di tipo reattivo potrebbero essere sufficienti i Giochi di Lotta per ottenere risultati apprezzabili. Mancando tuttavia il confronto con un campione di giovani provenienti da questi contesti che non abbia frequentato alcuna attività nel periodo dello studio, non possiamo escludere che la partecipazione ai CAT abbia quantomeno evitato un aumento dei livelli di aggressività reattiva. In ogni caso, non è assolutamente nelle nostre intenzioni indicare la partecipazione ai CAT come dannosa o sconsigliata per ragazzi con atteggiamenti anche solo di tipo aggressivo reattivo.

Va comunque ricordato che questi due tipi di aggressività siano frequentemente presenti in contemporanea nei giovani (Huesmann, 1998), o in contemporanea con altre condotte problematiche non prese in esame nel presente studio e che possono invece trarre beneficio dalla frequenza di centri come i CAT. Per questo motivo, anche qualora venisse confermata la scarsa efficacia dei CAT nella riduzione delle condotte aggressive reattive, il numero di soggetti per cui la frequenza a servizi educativi extra-scolastici non possa portare qualche beneficio sembrerebbe essere veramente irrisoria.

1.9 La mancanza della raccolta dati follow-up

Il presente studio prevedeva, inizialmente, una raccolta dati di tipo follow-up da effettuare nei mesi di settembre ed ottobre del 2016, allo scopo di verificare se gli effetti dei Giochi di Lotta sulla riduzione dell'aggressività permanessero o meno nel tempo. Questa raccolta, purtroppo, non si è potuta svolgere in quanto il Comune di Padova ha, in maniera inaspettata, ridotto drasticamente i

finanziamenti ai CAT a partire dall'inizio dell'Anno Scolastico 2015/2016, costringendo alcuni centri alla chiusura. Il servizio è stato poi chiuso definitivamente a partire dal gennaio 2016. Nonostante questo abbia eliminato la possibilità di discutere un dato sicuramente interessante, tale “danno” sembra passare in secondo piano a fronte del ben più grande danno causato ai giovani che fino all'anno scorso erano coinvolti nel progetto e a quelli che vi sarebbero potuti approdare nei prossimi anni.

II

Conclusioni

I Giochi di Lotta, in definitiva, possono rappresentare a tutti gli effetti un elemento di prevenzione e riduzione delle condotte aggressive per i giovani adolescenti provenienti da comunità urbane a basso reddito. In particolare, lo studio ha sottolineato come questo tipo di intervento sembri efficace nel ridurre l'aggressività di tipo pro-attivo, quella che, in accordo alla letteratura, evolve più frequentemente in comportamenti di tipo criminale (Fite et al. 2009; Raine et al. 2006).

2.1 Future prospettive di ricerca

Lo studio non ha confermato che la riduzione dei livelli di aggressività sia mediata da un aumento dei livelli di empatia, come suggerito da alcuni modelli teorici di riferimento (Lemerise & Arsenio, 2000; Mayberry & Espelage, 2007). Questa discrepanza fornisce alcuni interessanti spunti per ricerche future, che dovrebbero indagare il ruolo di altri costrutti per capire cosa medi la riduzione dell'aggressività dei giovani che praticano Giochi di Lotta. In particolare, risulterebbe interessante approfondire il ruolo delle norme morali.

L'elevata eterogeneità del campione, che includeva giovani provenienti da quasi tutto il Mondo, potrebbe renderlo sufficientemente rappresentativo della realtà italiana nella sua interezza. È infatti probabile che percentuali simili di giovani migranti si ritrovino in tutta Italia all'interno di strutture simili ai CAT, rendendo quindi i risultati generalizzabili per il tipo di popolazione coinvolta.

La scarsa partecipazione delle ragazze rappresenta sicuramente un limite alla generalizzazione dei risultati sulla base del genere. Tuttavia, il presente lavoro ha evidenziato un maggiore *appeal* dei Giochi di Lotta, confermato anche in letteratura per attività simili quali gli sport da combattimento (Endresen & Olweus, 2005), nel coinvolgere i ragazzi piuttosto che le ragazze. Alla luce del maggiore *appeal* di queste attività su una popolazione maschile, così come della maggiore

aggressività dei maschi rispetto alle ragazze, studi futuri potrebbero concentrarsi principalmente su una popolazione maschile.

2.2 La realtà padovana

Lo studio riguardo all'efficacia dei Giochi di Lotta come attività integrativa al servizio fornito dai CAT arriva, come già sottolineato nelle discussioni, in un momento in cui questi servizi educativi vengono chiusi fino a data da destinarsi. Una scelta di questo tipo si pone in netta controtendenza rispetto alle scelte in ottica di prevenzione del disagio e della violenza giovanile che vengono adottate sempre più a livello nazionale. Per citare un esempio recente, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in accordo con il Dipartimento della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale e con il Dipartimento Politiche Antidroga ha bandito nel settembre 2015 un

“...bando [che] sostiene progetti contro il disagio giovanile presentati da organizzazioni del Terzo Settore - associazioni di promozione sociale, cooperative sociali, organizzazioni di volontariato, fondazioni, altre associazioni -, in forma singola o in Associazione Temporanea di scopo (ATS), con una minima esperienza (3 - 5 anni) di attività negli ambiti di intervento individuati.”

In un momento in cui, a livello italiano, si sta spingendo per intensificare le iniziative e i progetti nella direzione della prevenzione del disagio, la scelta dell'Amministrazione appare quantomeno in controtendenza.

È tuttavia necessario evidenziare l'assenza di dati oggettivi e scientifici che dimostrassero l'efficacia dei CAT nel contrasto alle condotte aggressive o, comunque, della loro efficacia in termini di prevenzione di situazioni di disagio nei giovani provenienti da comunità urbane a basso reddito. Questa mancanza evidenzia ancora di più la necessità di valutare l'efficacia delle strategie di

intervento in maniera scientifica ed oggettiva, sia in un'ottica di miglioramento degli interventi ma anche per poter difendere la necessità di finanziare simili progetti. Investire nella prevenzione dei comportamenti aggressivi significa dare ai giovani una spinta nella direzione di un futuro che non li veda criminali, vittime dell'uso di sostanze o della dispersione scolastica (Espelage et al. 2003). Significa inoltre garantire un risparmio alla comunità, alla luce del minor costo della prevenzione delle condotte criminali rispetto ad interventi su adulti che hanno già commesso crimini (Aos, Miller, & Drake, 2006). Ma significa, soprattutto, investire sulla sicurezza di tutta la comunità, poiché dando la possibilità a questi giovani di costruirsi un futuro lontano dalla criminalità si indebolisce la criminalità stessa.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare innanzitutto il mio supervisore, il prof. Attilio Carraro, per il tempo dedicato e per l'aiuto e il supporto ricevuto in questi anni. Un ringraziamento altrettanto grande va a ai miei colleghi -la dott.ssa Erica Gobbi, la dott.ssa Ilaria Ferri e il dott. Massimiliano Marino- per il costante supporto umano prima ancora che professionale. Un ringraziamento va ovviamente a tutti i docenti della mia Scuola di Dottorato, e in particolare alla direttrice prof.ssa Marina Santi, per tutte le occasioni, forse saltuarie ma non per questo meno importanti, in cui mi hanno aiutato e consigliato. Un grazie anche a tutti i dottorandi del XXVIII ciclo, la dott.ssa Lorenza Da Re, il dott. Cristian Simoni, la dott.ssa Sara Frate, la dott.ssa Donatella Camedda, la dott.ssa Silvia Mion e la dott.ssa Paola Cortiana, oltre che a tutti i dottorandi delle annate precedenti e successive. È stato molto bello, nonostante i differenti interessi professionali, sentire di condividere un comune ideale su quelli che dovrebbero essere i fini della ricerca. Un ringraziamento sentito va sicuramente anche al prof. Gianluca Gini, per i preziosi consigli e la grande disponibilità. Un ringraziamento alla dott.ssa Barbara Bellotto, capo settore ai Servizi Sociali presso il Comune di Padova, che mi ha permesso di lavorare all'interno dei Centri di Animazione Territoriale. Per gli stessi motivi ringrazio anche il dott. Nicola Bernardi e i coordinatori delle diverse cooperative, il dott. David Cerantola (La Bottega dei Ragazzi), il dott. Alessandro Prendin (Progetto NOW!) e il dott. Andrea Sartore (Coop. Terra!). A voi l'augurio di essere presto rimessi nelle migliori condizioni di ricominciare a svolgere il vostro prezioso lavoro. Un grazie a tutti gli educatori che mi hanno supportato (e sopportato) nei lunghi mesi di sperimentazione. Un grazie all'A.S.D. Ciak&Move per il supporto nella parte assicurativa. Un grazie al IX I.C. di Padova e alle parrocchie "Gesù Buon Pastore" e "S. Stefano d'Ungheria" per l'ospitalità e la disponibilità. Un grazie enorme a tutti coloro che, con qualche piccolo gesto o parola, mi hanno aiutato a portare a termine questo lavoro. E, infine, un grazie a tutti i ragazzi che hanno accettato di partecipare alle attività di Giochi di Lotta. Nella speranza che tutto questo, oltre ad avervi fatto divertire, vi abbia aiutato a capire e gestire le vostre emozioni.

Bibliografia

- Abelson, R. P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. Carroll, J. S., Payne, J. W. (Eds), (1976). *Cognition and social behavior*. Oxford (UK): Lawrence Erlbaum.
- Albiero, P., Ingoglia, S., & Lo Coco, A. (2006). Contributo all'adattamento italiano dell'Interpersonal Reactivity Index. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 13(2), 107-125.
- Albiero, P., Lo Coco, A., Lo B., Arthur C. (Ed); Stipek, Deborah J. (Ed), (2001). Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society, (pp. 205-223). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Allender, S., Cowburn, G., & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health education research*, 21(6), 826-835.
- Anderson, K. J. (1990). Arousal and the inverted-u hypothesis: A critique of Neiss's" Reconceptualizing arousal. *Psychological Bulletin*, 107, 96-100.
- Aos, S., Miller, M., & Drake, E. (2006). Evidence-based public policy options to reduce future prison construction, criminal justice costs, and crime rates. *Federal Sentencing Reporter*, 19, 275.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Berkowitz, L., & LePage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(2), 202.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. *Developmental psychology*, 5(2), 263.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The family affluence scale as a measure of national wealth: validation of an adolescent self-report measure. *Social indicators research*, 78(3), 473-487.
- Bredemeier, B. J., Shields, D. L., & Shields, D. L. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *The Journal of Genetic Psychology*, 147(1), 7-18.
- Bredemeier, B. J. L., & Shields, D. L. L. (2006). Sport and character development. *Research Digest, Series*, 7.
- Bredemeier, B. L. & Shields, D. L. (2010). Sports and character development. *Journal of Physical Activity and Health*, 3(2), 1-8.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.
- Carlson, F. M. (2011). *Big body play: Why boisterous, vigorous, and very physical play is essential to children's development and learning*. NAEYC: Washington.
- Carraro, A., Bertollo, M., (2005). *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*. Padova: Cleup.

- Carraro, A., Gobbi, E., Moè, A. (2014). Brief report: play fighting to curb self-reported aggression in young adolescents, *Journal of Adolescence*, 37, 1003-1007.
- Coakley, J. (1984). *Mead's theory on the development of the self: Implications for organized youth sport programs*. Paper presented at the Olympic Scientific Congress, Eugene, OR .
- Coie, J. D., & Koepl, G. K. (1990). 11 Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. *Peer rejection in childhood*, 309.
- Crabbe, T. (2000). A sporting chance? Using sport to tackle drug use and crime. *Drugs: Education, prevention and policy*, 7(4), 381-91.
- Craig, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74-101.
- Craig, W., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. Teoksessa Candace Currie & Chris Roberts & Anthony Morgan & Rebecca Smith & Wolfgang Settertobulte & Oddrun Samdal & Vivian Barnekow Rasmussen (toim.) Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey (s. 133-144). *Health policy for children and adolescents*, (4).
- Craven, S. V., & Lochman, J. E. (1997). A study of boys' physiological, emotional, and attributional processes in response to peer provocation at three levels

of aggression. *Society for Research in Child Development*.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child development*, 67(3), 993-1002.

Davis, M. H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*.

Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.

Deutsch, F. M., & Madle, R.A. (1975). Empathy: historic and current conceptualizations, measurement, and cognitive theoretical perspective. *Human Development*, 18, 267-287.

Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and social psychology bulletin*, 16(1), 8-22.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, 1-85.

Dodge, K.A., & Somberg, D.A. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58(1), 213-224.

Dollard, J.; Miller, N. E.; Doob, L. W.; Mowrer, O. H.; Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT, US: Yale University Press
Frustration and aggression.

Emler, N., & Frazer, E. (1999). Politics: the education effect. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 251-273.

- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 468-478.
- Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42(5), 435.
- Eron, L.D. (2000). Theories of Aggression: From Drives to Cognition. In L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive Behavior – current perspectives* (pp. 3-9). New York: Plenum Publishing Corporation.
- Espelage, D.L., Cauffman, E., Broidy, L., Piquero, A.R., Mazerolle, P., Steiner, H. (2003). A cluster-analytic investigation of MMPI profiles of serious male and female juvenile offenders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 770-777.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 1335-1347.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Rev. ed.) New York: Wiley.
- Fite, P. J., & Vitulano, M. (2011). Proactive and reactive aggression and physical activity. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1), 11-18.
- Fite, P. J., Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2008). Developmental trajectories of proactive and reactive aggression from fifth to ninth grade.

- Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 412-421.
- Fite, P. J., Stoppelbein, L., & Greening, L. (2009). Proactive and reactive aggression in a psychiatric inpatient population. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38, 199–205.
- Fossati, A., Raine, A., Borroni, S., Bizzozero, A., Volpi, E., Santalucia, I., & Maffei, C. (2009). A cross-cultural study of the psychometric properties of the Reactive–Proactive Aggression Questionnaire among Italian nonclinical adolescents. *Psychological assessment*, 21(1), 131.
- Freud, S. (1930). *Il disagio della civiltà*.
- Frisby, W., & Millar, S. (2002). The actualities of doing community development to promote the inclusion of low income populations in local sport and recreation. *European sport management quarterly*, 2(3), 209-233.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(3), 307.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In Russel, G. G., & Donnerstein, E., (Ed.), *Human aggression – Theories, Research, and Implications for Social Policy* (pp. 73–109). Academic Press.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 72(2), 408.

- Huesmann, L.R. (1977). Formal models in social psychology. *Meeting of Society for Experimental Social Psychology*, Austin, Texas.
- Huesmann, L.R. (1982a). Information processing model of behavior. In N. Hirshelberg & L. Humphreys (Eds.), *Multivariate applications in the social sciences* (pp. 261-288). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates.
- Huesmann, L.R. (1982b). Television violence and aggressive behavior. In D. Pearl, L. Bouthilet, & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific programs and implications for the 80's*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Huesmann, L.R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by a viewer. *Journal of Social Issues*, 42(3), 125-139.
- Kalliopuska, M. (1987). Relation of empathy and self-esteem to active participation in Finnish baseball. *Perceptual and Motor Skills*, 65, 107-113.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive behavior*, 25(2), 81-89.
- Kintsch, W., & Bates, E. (1977). Recognition memory for statements from a classroom lecture. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3(2), 150.
- La Torre, G., Masala, D., De Vito, E., Langiano, E., Capelli, G., & Ricciardi, W. (2006). Extra-curricular physical activity and socioeconomic status in Italian

- adolescents. *BMC Public Health*, 6(1), 22.
- Lamakre, B. W., & Nosanchuk, T. A. (1999). Judo The Gentle Way: A Replication of Studies on Martial Arts and Aggression. *Perceptual And Motor Skills*, 88(3), 992-996.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Lochman, J. E. (1985). Effects of different treatment lengths in cognitive behavioral interventions with aggressive boys. *Child Psychiatry and Human Development*, 16(1), 45-56.
- Lombroso, C. (1897). *L'uomo delinquente*.
- Lorenz, K. (1949). Anello di re Salomone.
- Lorenz, K. (1962). L'aggressività.
- Machell, K. A., Disabato, D. J., Kashdan, T. B. (2015). Buffering the Negative Impact of poverty on Youth: The Power of Purpose in Life. *Social Indicators Research*. 1-17.
- Mayberry, M. L., & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, & reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 787-798.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy¹. *Journal of*

personality, 40(4), 525-543.

Miller, K. E., Melnick, M. J., Barnes, G. M., Sabo, D., & Farrell, M. P. (2007). Athletic involvement and adolescent delinquency. *Journal of youth and adolescence*, 36(5), 711-723.

Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological bulletin*, 103(3), 324.

Miller, S., Bredemeier, B., & Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.

Nosanchuck, T. A., & MacNeil, M. L. (1989). Examination of the effects of traditional and modern martial arts training on aggressiveness. *Aggressive Behavior*, 15(2), 153-159.

Odgers, C. L., Donley, S., Caspi, A., Bates, C. J., Moffitt, T. E. (2015). Living alongside more affluent neighbors predicts greater involvement in antisocial behavior among low-income boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Olivier, J.C. (1998). *La lutte a l'ecole*. Parigi: Nathan.

Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence.

Patterson, G. R. (1974). Interventions for boys with conduct problems: multiple settings, treatments, and criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(4), 471.

Patterson, G. R., Chamberlain, P., & Reid, J. B. (1982). A comparative evaluation

- of a parent-training program. *Behavior therapy*, 13(5), 638-650.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child development*, 700-711.
- Protocollo del 18/03/2015 tra Dipartimento della Gioventù e Dipartimento Politiche Antidroga della Presidenza del Consiglio per la prevenzione dell'uso di sostanze psicotrope e stupefacenti da parte dei giovani.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., ... & Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive behavior*, 32(2), 159.
- Reynes, E., & Lorant, J., (2001). Do competitive martial arts attract aggressive children? *Perceptual and Motor Skills* 93, 382-386.
- Rivara, F. P. (2002). Understanding and preventing violence in children and adolescents, *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156, 746–747.
- Rodler, L. (2012). L'Uomo delinquente di Cesare Lombroso: tra scienza e letteratura. *Criminocorpus. Revue d'Histoire de la justice, des crimes et des peines*.
- Rumelhart, D. E., Lindsay, P. H., & Norman, D. A. (1972). A process model for long-term memory.
- Sampson, R. J., Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child development*, 65(2), 523-540.
- Santiago, A. M., Galster, G. C. (2014). The effects of childhood exposure to

- neighborhood and community violence: Impacts on the safety and well-being of low-income, minority children. *Journal of Community Practice*, 22(1-2), 29-46.
- Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Human Kinetics Publishers.
- Skelton, D. L., Glynn, M. A., & Berta, S. M. (1991). Aggressive behavior as a function of taekwondo ranking. *Perceptual and Motor Skills*, 72(1), 179-182.
- Stevenson, M.J. (1998). Measuring the cognitive moral reasoning of collegiate student-athletes: The development of the Stevenson-Stoll Social Responsibility Questionnaire. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho.
- Steyn, B. J. M., & Roux, S. (2009). Aggression and psychological well-being of adolescent Tae Kwon Do participants in comparison with hockey participants and a non-sport group: sport psychology. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 15(1), 32-43.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218-244). New York: Cambridge University Press.
- Trepper, T. S., & Ambert, A. M. (2014). *The web of poverty: Psychosocial perspectives*. Routledge.
- Twemlow, W. S., Nelson, T.D., Vernberg, E. M., Fonagy, P., & Twemlow, S. W. (2008). Effects of participation in a martial arts-based antibullying program in elementary schools. *Psychology in the schools*, 45(10).

- Vachon, D. D., & Lynam, D. R. (2015). Fixing the Problem With Empathy Development and Validation of the Affective and Cognitive Measure of Empathy. *Assessment*, 1073191114567941.
- Wardle, J., Robb, K., & Johnson, F. (2002). Assessing socioeconomic status in adolescents: the validity of a home affluence scale. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56(8), 595-599.
- Wilson, E. O. (1996). *In cerca della natura*. Torino: Blu Edizioni.
- Wispè, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17-37). New York: Cambridge University Press.
- Zelli, A., Huesmann, L.R. (1993). *Accuracy of social information processing by those who are aggressive: The role of beliefs about a hostile world*. Prevention Research Center, University of Illinois at Chicago.
- Zelli, A., Huesmann, L.R., & Cervone, D.P. (1995). Social inferences in aggressive individuals: Evidence for automatic processing in the expression of hostile bases. *Aggressive Behavior*, 21(6), 405-417.
- Ziaee, V., Lotfian, S., Amini, H., Mansournia, M. A., & Memari, A. H. (2012). Anger in adolescent boy athletes: a comparison among judo, karate, swimming and non athletes. *Iranian journal of pediatrics*, 22(1), 9.

ALLEGATI

QUESTIONARI CENTRI DI ANIMAZIONE TERRITORIALE 2014/2015

Università degli Studi di Padova
Dipartimento FISPPA

Somministrazione

O INIZIALE O FINALE

Centro

JUMP G.I.G. SKOSSA
JANADAYA CENTROXCENTO
MATITA MATTA FUORICLASSE

Codice identificativo:

Sesso: M F

Età:

Nazionalità:

Sport praticato:

Anni di pratica:

Family Affluence Scale

1	La tua famiglia possiede un'auto (o un camper)?	NO	SI	DUE O PIÙ	
2	A casa hai una stanza solo per te?	NO		SI	
3	Quante volte sei andato in vacanza negli ultimi 12 mesi?	MAI	UNA VOLTA	DUE VOLTE	PIÙ DI DUE VOLTE
4	Quanti computer possiede la tua famiglia?	NESSUNO	UNO	DUE	PIÙ DI DUE

Questionario sull'aggressività Pro-attiva - Reattiva

Ci sono situazioni in cui la maggior parte delle persone prova rabbia o in cui le persone fanno cose che non dovrebbero fare. Valuta ciascuna delle seguenti affermazioni mettendo un segno sui numeri 0 (mai), 1 (qualche volta) o 2 (spesso).

Non impiegare troppo tempo a riflettere sulle affermazioni proposte ma rispondi la prima idea che senti vera. Assicurati di aver risposto a tutte le domande.

0 = mai 1 = qualche volta 2 = spesso

Quante volte ti e' capitato di ...

1. Urlare contro gli altri quando ti infastidiscono.	0	1	2
2. Fare delle risse con gli altri per dimostrare chi comanda	0	1	2
3. Reagire con rabbia se provocato dagli altri	0	1	2
4. Sottrarre oggetti agli altri studenti	0	1	2
5. Arrabbiarti se vieni frustrato	0	1	2
6. Compiere atti vandalici per divertimento	0	1	2
7. Avere esplosioni di collera	0	1	2
8. Danneggiare degli oggetti perché ti senti furioso	0	1	2
9. Partecipare ad uno scontro tra bande per fare il "gallo"	0	1	2
10. Danneggiare gli altri per vincere un gioco	0	1	2
11. Arrabbiarti o essere furioso quando le cose non vanno come vuoi tu	0	1	2
12. Usare la violenza fisica per obbligare gli altri a fare quello che vuoi	0	1	2
13. Arrabbiarti o essere furioso quando perdi ad un gioco	0	1	2
14. Arrabbiarti quando gli altri ti minacciano	0	1	2
15. Usare la forza per ottenere soldi o altre cose dagli altri	0	1	2
16. Sentirti meglio dopo aver picchiato qualcuno o urlato contro qualcuno	0	1	2
17. Minacciare o fare il prepotente con qualcuno	0	1	2
18. Fare telefonate oscene per divertimento	0	1	2
19. Picchiare qualcuno per difenderti	0	1	2
20. Indurre qualcuno a coalizzarsi contro un altro	0	1	2
21. Avere con te un'arma da usare in una rissa	0	1	2
22. Arrabbiarti o essere furioso o picchiare qualcuno se infastidito	0	1	2
23. Urlare in modo che gli altri facciano delle cose per te	0	1	2

Interpersonal reactivity Index

Troverai ora una lista di affermazioni che possono essere più o meno vere / false per te. Non ci sono risposte giuste o sbagliate: basati sulle tue sensazioni ed opinioni. Ti chiediamo di leggere attentamente ciascuna affermazione e di indicare la tua opinione con i numeri:

1 Mai vera per me	2 Raramente vera per me	3 Qualche volta vera per me	4 Spesso vera per me	5 Sempre vera per me
--	--	--	---	---

2. Provo spesso sentimenti di tenerezza e di preoccupazione per le persone meno fortunate di me.	1	2	3	4	5
3. A volte trovo difficile vedere le cose dal punto di vista di un'altra persona.	1	2	3	4	5
4. A volte non mi sento particolarmente dispiaciuto/a per le altre persone che hanno problemi.	1	2	3	4	5
8. In caso di disaccordo, cerco di tenere conto del punto di vista di ognuno prima di prendere una decisione.	1	2	3	4	5
9. Quando vedo qualcuno che viene sfruttato, provo sentimenti di protezione nei suoi confronti.	1	2	3	4	5
11. Qualche volta cerco di comprendere meglio i miei amici immaginando come appaiono le cose dalla loro prospettiva.	1	2	3	4	5
14. Le disgrazie degli altri solitamente non mi turbano molto.	1	2	3	4	5
15. Se sono sicuro di avere ragione su qualcosa, non perdo tempo ad ascoltare le ragioni degli altri.	1	2	3	4	5
18. Quando vedo qualcuno che viene trattato ingiustamente, talvolta mi capita di non provare molta piet� per lui.	1	2	3	4	5
20. Spesso mi sento abbastanza colpito dalle cose che vedo accadere.	1	2	3	4	5
21. Credo che ci siano due prospettive diverse per ogni questione e cerco di capirle entrambe.	1	2	3	4	5
22. Mi descriverei come una persona dal cuore piuttosto tenero.	1	2	3	4	5
25. Quando sono in contrasto con qualcuno, solitamente provo a "mettermi nei suoi panni" per un po'.	1	2	3	4	5
28. Prima di criticare qualcuno provo ad immaginare come mi sentirei se fossi al suo posto.	1	2	3	4	5

Prima lezione

1. Attivazione (10')

- a. Corsa in ordine sparso, al segnale dell'istruttore cerco di toccare la spalla (il ginocchio, la pancia, la testa) dei compagni senza farmi toccare la mia.

2. Fase centrale (30')

- a. Verso il proprio campo
- b. La Tartaruga
- c. I Galli

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco dei Galli due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Seconda lezione

1. Attivazione (10')

- a. Gioco delle Zanzare

2. Fase centrale (30')

- a. I serpenti, alternando i bambini in “attacco” e “difesa”.
- b. La Ventosa
- c. Al Tappeto

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco al Tappeto due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Terza lezione

1. Attivazione (10')

- a. Gioco dello Scalpo, tutti contro tutti.

2. Fase centrale (30')

- a. Gioco dello Scalpo, a coppie.
- b. La Cravatta
- c. Il Piede Puzzolente

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco dello Scalpo due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Quarta lezione

1. Attivazione (10')

- a. Corsa in ordine sparso, al segnale dell'istruttore cerco di toccare la spalla (il ginocchio, la pancia, la testa) dei compagni senza farmi toccare la mia.

2. Fase centrale (30')

- a. Verso il proprio campo
- b. La Ventosa
- c. I serpenti

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco al Tappeto due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Quinta lezione

1. Attivazione (10')

- a. Gioco dello Scalpo, tutti contro tutti.

2. Fase centrale (30')

- a. Gioco dello Scalpo, a coppie.
- b. La Cravatta
- c. Il Piede Puzzolente

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco dello Scalpo due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Sesta lezione

1. Attivazione (10')

- a. Corsa in ordine sparso, al segnale dell'istruttore cerco di toccare la spalla (il ginocchio, la pancia, la testa) dei compagni senza farmi toccare la mia.

2. Fase centrale (30')

- a. Verso il proprio campo
- b. La Tartaruga
- c. I Galli

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco dei Galli due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Settima lezione

1. Attivazione (10')

- a. Gioco delle Zanzare

2. Fase centrale (30')

- a. I serpenti, alternando i bambini in “attacco” e “difesa”.
- b. La Ventosa
- c. Al Tappeto

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco al Tappeto due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Ottava lezione

1. Attivazione (10')

- a. Gioco dello Scalpo, tutti contro tutti.

2. Fase centrale (30')

- a. Gioco dello Scalpo, a coppie.
- b. La Cravatta
- c. Il Piede Puzzolente

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco dello Scalpo due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Nona lezione

1. Attivazione (10')

- a. Corsa in ordine sparso, al segnale dell'istruttore cerco di toccare la spalla (il ginocchio, la pancia, la testa) dei compagni senza farmi toccare la mia.

2. Fase centrale (30')

- a. Verso il proprio campo
- b. La Ventosa
- c. I serpenti

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco al Tappeto due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Decima lezione

1. Attivazione (10')

- a. Gioco dello Scalpo, tutti contro tutti.

2. Fase centrale (30')

- a. Gioco dello Scalpo, a coppie.
- b. La Cravatta
- c. Il Piede Puzzolente

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco dello Scalpo due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Undicesima lezione

1. Attivazione (10')

- a. Corsa in ordine sparso, al segnale dell'istruttore cerco di toccare la spalla (il ginocchio, la pancia, la testa) dei compagni senza farmi toccare la mia.

2. Fase centrale (30')

- a. Verso il proprio campo
- b. La Ventosa
- c. I serpenti

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco al Tappeto due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.

Dodicesima lezione

1. Attivazione (10')

- a. Gioco dello Scalpo, tutti contro tutti.

2. Fase centrale (30')

- a. Gioco dello Scalpo, a coppie.
- b. La Cravatta
- c. Il Piede Puzzolente

3. Fase conclusiva (15')

- a. Ripresa del gioco dello Scalpo due alla volta mentre i compagni osservano.

4. Defaticamento e relax (5')

- a. Esercizi di camminata lenta, respirazione e stretching.