

UN CONFRONTO TRA AUTOVALUTAZIONE ED ETEROVALUTAZIONE DELLA PERSONALITÀ IN BAMBINI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

ANDREA BERTUCCI - EUGENIO MANGIA – CARLA MELONI - MARIA GIULIANA URAS
Dipartimento di Psicologia, Università di Cagliari

Il comportamento umano è regolato dal corredo biologico di base, dalle disposizioni della personalità e dalle risultanti sociali che questa ha sull'ambiente. Le differenze che possono essere rintracciate tra le molteplici teorie sulla personalità sono spesso riconducibili al differente grado di pertinenza attribuito alle variabili in gioco ed al diverso grado di attenzione accordato alle complesse interrelazioni tra le cause.

Un rilevante numero di recenti ricerche sullo sviluppo sociale dei bambini ha focalizzato l'attenzione sulla reputazione sociale, le cui basi sono fornite dalle attitudini, dai tratti e da certe caratteristiche non comportamentali come il sesso, la razza, la capacità attrattiva e l'apparenza fisica.

Diversi studi condotti in quest'area accreditano questa tesi (Berndt & Heller, 1986; Hymel, 1986; Rogosch & Newcomb, 1987; Younger & Daniels, 1992; Younger & Piccinin, 1989; Younger, Schwartzman & Ledingham, 1985), mettendo in evidenza come la reputazione sociale tenda a persistere nel tempo e dimostrando come, una volta stabilizzatasi, essa sia regolata e modulata dalle relazioni umane, così da divenire un indice della competenza sociale (Morison & Masten, 1991) e da creare un chiaro modello di status sociale (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990).

Gli attuali studi sullo sviluppo della percezione della personalità suggeriscono, poi, come la reputazione sociale risulti essere influenzata dalle convenzioni sociali, dai valori culturali e dalle norme.

Le differenze nel modo di descrivere e valutare i comportamenti nei vari contesti possono essere meglio comprese se si tiene conto delle diversità sociali ed economiche, degli stili di vita, delle pratiche infantili, delle mete educative, dei modelli e dei meccanismi di socializzazione.

Coerentemente con queste posizioni, altre ricerche condotte presso culture eterogenee e studi sulla reputazione sociale hanno riscontrato differenze significative all'interno delle varie popolazioni.

In particolare, gli studi sulla reputazione sociale presentano una serie di punti di contatto con quelli sulla personalità, dal momento che le due dimensioni appaiono fortemente correlate, soprattutto in considerazione del fatto che la possibilità di offrire un'immagine sociale di se stessi si accompagna all'acquisizione di un'identità contraddistinta da caratteristiche personologiche definite.

È chiaro che per appartenere al mondo sociale risulta indispensabile conoscere se stessi e gli altri al fine di poter comunicare, prevedere gli eventi e comportarsi adeguatamente. Di conseguenza, non possiamo fare a meno di dare un significato a quel che gli altri sentono e fanno, come pure a ciò che noi stessi sentiamo e facciamo. Non possiamo esimerci, insomma, da una serie di notazioni, inferenze, anticipazioni e valutazioni sulla personalità nostra e altrui.

In una prospettiva evolutiva, l'accostamento tra sviluppo sociale e sviluppo della personalità è frequente.

Secondo Damon (1985) lo sviluppo sociale assolve al contempo a due funzioni: la *socializzazione* e la *individuazione*. La prima può essere considerata il versante integrativo del processo, poiché assicura all'individuo la possibilità di partecipare efficacemente alla vita sociale. La seconda funzione costituisce il versante della differenziazione e garantisce la formazione dell'identità personale dell'individuo, ciò che lo distingue dagli altri e gli dà il senso di essere l'attore principale del proprio destino. L'Autore osserva, inoltre, come queste due funzioni siano entrambe determinanti per il raggiungimento di un buon adattamento ed il conseguimento di un equilibrio personale, pur se a volte sembrano definire movimenti opposti.

D'altra parte, l'idea di un congiunto svilupparsi del senso del sé e delle capacità di interagire con gli altri non è nuova: tale posizione è, infatti, rintracciabile già nelle formulazioni di James Mark Baldwin, uno dei primi teorici dello sviluppo infantile ed in quelle di George Herbert Mead, il padre fondatore della psicologia sociale. In particolare, il primo riteneva che il sé si costruisse attraverso il

feedback ricevuto dagli altri e dalla conoscenza degli altri, mediante una proiezione del proprio sé; Mead, ancor più radicalmente, riteneva che il sé fosse interamente frutto dell'esperienza sociale e che si articolasse successivamente in un Me, coscienza di come il sé è visto dagli altri, e in un Io, soggetto creativo che può anche modificare gli atteggiamenti e i comportamenti altrui.

I teorici dell'apprendimento sociale hanno contribuito in modo rilevante a indagare gli effetti dell'ambiente, specialmente quello familiare, sullo sviluppo della personalità e delle abilità sociali del bambino. Nella sua caratterizzazione originaria, la teoria dell'apprendimento sociale accorda il ruolo più importante della socializzazione ai genitori, che il bambino imita non solo perché spinto dall'approvazione che gliene deriva, ma anche in quanto la semplice osservazione dei loro comportamenti gli consente di acquisire un vasto repertorio di risposte da utilizzare successivamente in situazioni analoghe.

Uno dei limiti dei primi studi condotti nel quadro della teoria dell'apprendimento sociale è rappresentato dall'unidirezionalità con cui veniva concepito il processo di socializzazione, dal momento che si presumeva che solo gli adulti potessero influenzare in modo determinante il bambino, non tenendo sufficientemente in considerazione l'influsso che lo stesso bambino esercita sugli adulti.

Parallelamente, si assumeva che lo sviluppo fosse il prodotto di apprendimenti cumulativi, così da ritenere che una determinata azione degli adulti avrebbe avuto sempre lo stesso effetto, indipendentemente dall'età del bambino cui era rivolta.

Verso la fine degli anni '60 si assiste ad una rivalutazione dell'importanza del bambino come "essere sociale competente" e sulla base degli studi di Piaget, si sviluppa l'approccio cognitivo-evolutivo che si caratterizza per una più attenta considerazione del contributo che il bambino porta al processo di socializzazione, sia in termini di crescenti abilità cognitive, che di diverso modo di recepire l'input ambientale in funzione dell'età (Kohlberg, 1969; Turiel, 1983).

Grazie ai dati raccolti sui neonati e sui lattanti nel quadro della teoria dell'attaccamento, un cospicuo numero di ricerche osservative hanno contribuito a mostrare un bambino "socialmente competente" fin dalla nascita e in grado di rapportarsi efficacemente non solo agli adulti, ma anche ai coetanei (Camaioni, 1993).

Breakwell (1986) sottolinea lo stretto legame tra dimensione psicologica personale e identità sociale, mentre è Melucci (1991) che dimostra quanto sia difficile parlare di identità senza un riferimento a quelle che sono le sue radici relazionali e sociali. In particolare, egli pone l'accento, da una parte, sul fatto che l'individuo può identificarsi soltanto quando è in grado di distinguersi dall'ambiente, dall'altra, mette in evidenza come la relazione con gli altri significativi strutturi l'identità individuale.

Molte teorie sottolineano l'importanza degli altri nella costruzione dell'identità individuale. Sia che intenda differenziarsi o conformarsi, mostrarsi o proteggersi, ognuno spera che la presentazione di sé che cerca di realizzare sulla scena sociale sia convincente, accettata, "confermata" da chi lo circonda. I genitori hanno un ruolo rilevante nella costruzione dell'identità dei loro figli: essi rappresentano quella diversità che, preesistendo a loro, predispone l'accoglienza. Prima della nascita, infatti, un bambino esiste già nell'immaginario dei suoi genitori, i quali si domandano di che sesso sarà, a chi somiglierà, scelgono il nome, fanno progetti e anticipazioni sul futuro. Una volta nato, contribuiscono in tutto e per tutto all'impostazione della sua identità. Diversi sono i contributi che avvalorano la tesi dell'interazione continua tra genitori e figli per la costruzione dell'identità; citiamo John Bowlby (1972), Donald Winnicott (1997), Renè Spitz (1962) e Daniel Stern (1985) tra i maggiori esponenti di questi studi.

Il bambino all'età della scuola elementare ha acquisito la capacità di riflettere su di sé e sugli altri, nonchè di orientare concretamente le sue interazioni; inoltre, egli è capace di esporre il suo pensiero in modo più organizzato e, grazie anche alla scolarizzazione, più congruente con il modo di pensare degli adulti. Molti studi sullo sviluppo sociale, dopo i 5-6 anni, si avvalgono di interviste con i bambini stessi per conoscere il loro comportamento sociale e i motivi che lo guidano, senza con ciò rischiare di ottenere un quadro eccessivamente riduttivo delle loro abilità sociali. Gli scambi sociali si basano su routine interattive e richiedono una genuina abilità relazionale. Già dall'età prescolare

avvengono scambi che concorrono allo sviluppo di una basilare abilità sociale, cioè quella di assumere punti di vista diversi dal proprio, definita role-taking.

In parallelo alle abilità del role-taking, si sviluppa anche la capacità del bambino di percepire, comprendere e valutare gli altri, e in particolare di individuare le cause del loro comportamento. I bambini in questa fase diventano sempre più accurati nella cosiddetta "percezione interpersonale", e sempre meno dipendenti, nei loro giudizi, dalle caratteristiche esteriori delle persone o da elementi situazionali; infatti durante la fanciullezza, i bambini iniziano a tener conto di una pluralità di cause interconnesse nell'interpretare il comportamento altrui.

L'esperienza della scuola è avvertita ed attesa come un evento molto importante, come un segno di progresso, banco di prova della possibilità di avvicinarsi a diventare come gli adulti; si avverte adesso un crescente interesse per le amicizie che successivamente si incrementerà ulteriormente nella pre-adolescenza e nell'adolescenza.

Il bambino sperimenta un gran desiderio di essere accettato dagli altri e di riceverne una valutazione soddisfacente che concorra ad aumentare il suo prestigio; l'accettazione nel gruppo contribuisce a sviluppare il suo Io, a rafforzare la sua identità, rendendogli possibile una nuova riflessione su se stesso. Gli studiosi dello sviluppo sociale hanno cercato di individuare le caratteristiche personali che più favoriscono la popolarità o, al contrario, determinano il rifiuto e l'isolamento. I risultati confermano la tendenza dei bambini a preferire i compagni con alti livelli di bellezza, forza fisica, successo scolastico e abilità nel risolvere i conflitti interpersonali. Al contrario, i bambini con difetti fisici, scarso profitto a scuola, eccessivamente timidi e aggressivi sono tra i candidati più probabili all'isolamento e al rifiuto (Camaioni, 1987).

Nel nostro studio abbiamo voluto osservare che tipo di relazione vi sia tra l'autovalutazione della personalità da parte del bambino e la valutazione del suo ruolo sociale da parte dei pari.

I soggetti

Il campione utilizzato per la sperimentazione era costituito da 220 bambini (104 maschi e 116 femmine), frequentanti la scuola elementare. In particolare 104 bambini appartenenti alla classe quarta e 116 alla classe quinta.

Si è preferito scegliere questi soggetti in quanto particolarmente idonei a quelli che erano gli scopi della ricerca: essi, infatti, formavano un gruppo e ed erano legati da rapporti di reciproca appartenenza; i membri del gruppo (gli alunni di ogni classe), inoltre, si conoscevano da almeno tre anni, così da potere valutare gli altri membri e se stessi in maniera alquanto attendibile.

L'età media dei soggetti era di 10 anni e un mese, con una deviazione standard pari a ± 9 mesi. I bambini presi in considerazione facevano parte delle scuole elementari di Cagliari, Pirri (CA) e Monserrato (CA), per un totale di dieci scuole. Prima di dare avvio all'intero progetto è stata chiesta l'autorizzazione ai direttori delle scuole e alle famiglie dei bambini.

I prerequisiti

Prima di sottoporre i soggetti all'esperimento, si è voluta rilevare l'omogeneità della classe. Per questo motivo, sono stati esclusi dalla sperimentazione i bambini ripetenti e quelli trasferiti nella classe lo stesso anno, al fine di evitare che i bambini non facenti parte del gruppo da molto tempo potessero, sia essere oggetto di classificazioni errate che di valutazioni basate prettamente sull'impressione. Onde evitare situazioni di emarginazione, i bambini esclusi non sono stati presi in considerazione nell'analisi dei dati, pur avendo compilato comunque i questionari.

Strumenti utilizzati per la prova sperimentale

La situazione sperimentale ha previsto due fasi: nella prima ai bambini è stato fatto compilare individualmente il Big Five Questionnaire - Children (Barbaranelli A., Caprara G. V., Rabasca S., 1998), un questionario di personalità somministrato nella maniera autovalutativa; nella seconda ai bambini è stato chiesto di compilare sempre individualmente il Class Play Revisionato (Masten A.S., Morison P., Pellegrini D., 1985), un questionario di personalità eterovalutativo.

Entrambi i questionari sono stati somministrati, previa autorizzazione degli insegnanti, durante l'orario delle lezioni all'intera classe. Prima di consegnare i test ci si è assicurati che ogni bambino fosse in possesso di una penna e che non avesse sul banco altro materiale che potesse distrarlo. A questo punto si è proceduto con la spiegazione delle istruzioni e i bambini sono stati invitati a concentrarsi e a compilare il proprio test individualmente.

Metodo

Il primo questionario di personalità somministrato è stato il BFQ-C (Barbarelli A., Caprara G. V., Rabasca S.) nella sua versione autovalutativa.

Tale test prevede un tempo di somministrazione pari a circa venti minuti. Il test si compone di 65 affermazioni riguardanti situazioni comuni e ai bambini veniva specificato che non esistevano risposte esatte e che la risposta migliore era quella spontanea.

Con l'ausilio di questo test si è stati in grado di individuare i profili di personalità dei soggetti. Le dimensioni indagate sono cinque:

- Estroversione/Energia (E): socievolezza, loquacità, assertività, livello di attività, dinamicità;
- Amicalità (A): altruismo, prendersi cura, dare supporto, cooperatività, fiducia;
- Coscienziosità (C): capacità di autoregolazione, precisione, accuratezza, scrupolosità, tenacia, perseveranza;
- Instabilità Emotiva (IE): capacità di controllare le reazioni emotive, stabilità di umore, capacità di controllare la rabbia e l'irritazione;
- Apertura Mentale (AM): apertura alle novità, interessi culturali, originalità, creatività.

I punteggi di attribuzione distinguevano per ogni fattore una fascia "alta" (punteggio $t < 55$), una fascia "media" (punteggio t compreso tra 55 e 45) e una fascia "bassa" (punteggio $t > 45$). I punteggi T sono stati successivamente trasformati in punteggi z per poterli poi confrontare con i punteggi ottenuti con il Class Play.

Il secondo strumento utilizzato per la definizione del profilo di personalità dei bambini è stato il Class Play revisionato (Masten A. S., Morison P., Pellegrini D.), un questionario eterovalutativo che consiste nella definizione di 30 ruoli, 15 positivi e 15 negativi, e nella valutazione della personalità dei pari. Ai bambini veniva chiesto di immaginare di essere dei registi e di dover scegliere gli attori per le diverse parti. Per ogni parte il bambino poteva scegliere da un minimo di uno ad un massimo di tre compagni, indifferentemente maschio o femmina, tra coloro i quali, a loro giudizio, potevano meglio riuscire in quella parte. Uno stesso compagno poteva interpretare più parti e il "regista", cioè il bambino che compilava il questionario, non poteva auto-candidarsi al ruolo di attore.

Con il metodo del Class Play è possibile avere una visione completa della classe riguardante quattro dimensioni: leadership, aggressività, socievolezza e isolamento.

Dall'analisi fattoriale si evince che gli item che saturano su leadership sono 9, quelli che saturano l'aggressività sono 9, quelli che saturano l'isolamento sono 6 così come sono 6 quelli che saturano la socievolezza.

Per ottenere i punteggi di ogni bambino relativi alle quattro dimensioni, i questionari sono stati tutti esaminati e le frequenze ottenute per ciascun ruolo inserite in un sociogramma, composto dai 30 ruoli e dai soggetti ad essi assegnati. Così è stato possibile trovare le frequenze delle nomine corrispondenti a ciascun ruolo. Successivamente, il numero delle nomine è stato sommato e poi diviso per il numero dei ruoli appartenenti ad un determinato fattore:

LEADERSHIP: $(1+4+7+10+12+13+19+23+26)/9$

AGGRESSIVITÀ: $(2+5+6+8+15+17+21+27+29)/9$

ISOLAMENTO: $(3+11+14+18+22+24)/6$

SOCIEVOLEZZA: $(9+16+20+25+28+30)/6$

I punteggi ottenuti sono stati poi standardizzati in relazione al genere e alla numerosità della classe, così procedendo:

- Si è dapprima divisa la classe in due sottocampioni (uno per i maschi e uno per le femmine);
- Per ogni sottocampione (maschi, femmine) sono stati calcolati i punteggi z di ciascun soggetto e quindi la media e la deviazione standard;
- Si è riunita la classe e si sono ricalcolate media e deviazione standard, così da poter trovare i punteggi z definitivi.

A questo punto, sono state raggruppate tutte le classi utilizzate per la ricerca.

Analisi dei dati

Le dimensioni dei due questionari sono state messe in correlazione per osservare quali fossero le caratteristiche comuni. È stata, dunque, costruita una matrice di correlazione con tutte le variabili in esame (Analisi 1).

Per una migliore comprensione delle variabili sono state valutate le 9 dimensioni, le 5 dimensioni del Big Five e le 4 dimensioni del Class Play che rispecchiano i profili dei soggetti. Si sono così formati 36 sottocampioni di soggetti considerando il genere e gli estremi della distribuzione per ogni dimensione. Si sono quindi ottenute 18 categorie (2 per ognuna delle 9 dimensioni) per i maschi e 18 per le femmine (vedi tab.1).

Tabella 1: Sotto-classi di ogni dimensione

BIG FIVE	1	ENERGIA ALTA (ESTROVERSIONE)	ENERGIA BASSA (INTROVERSIONE)
	2	AMICALITÀ ALTA	AMICALITÀ BASSA
	3	COSCIENZIOSITÀ ALTA	COSCIENZIOSITÀ BASSA
	4	INSTABILITÀ EMOTIVA ALTA	INSTABILITÀ EMOTIVA BASSA
	5	APERTURA MENTALE ALTA	APERTURA MENTALE BASSA
CLASS PLAY	6	LEADERSHIP ALTA	LEADERSHIP BASSA
	7	AGGRESSIVITÀ ALTA	AGGRESSIVITÀ BASSA
	8	ISOLAMENTO ALTO	ISOLAMENTO BASSO
	9	SOCIEVOLEZZA ALTA	SOCIEVOLEZZA BASSA

In particolare, sono stati analizzati solo i sottocampioni di cui facevano parte i soggetti che avevano ottenuto un punteggio z superiore o inferiore ad una deviazione standard (± 1) dalla media ($z > |1|$) per ogni dimensione considerata (vedi Tabella 2), in quanto lo scopo dello studio era quello di osservare nei soggetti che si trovavano agli estremi della distribuzione (per esempio i soggetti che hanno un'alta aggressività o una bassa aggressività) i valori delle medie ottenute sulle altre dimensioni.

È stata inoltre effettuata per ogni sotto-campione l'analisi della varianza ad una via a misure ripetute (Analisi 2) per osservare l'eventuale presenza o meno di differenze significative tra le medie dei soggetti nelle 9 dimensioni considerate (Energia, Amicalità, Coscienziosità, Instabilità Emotiva, Apertura Mentale, Leadership, Aggressività, Isolamento, Socievolezza). Successivamente le medie sono state confrontate tramite test Post-hoc Tuckey. Il test Post-hoc è stato adattato alle specifiche esigenze poste dalle finalità della ricerca, dal momento che il nostro scopo è stato quello di osservare quali medie non differissero significativamente tra loro, in modo da individuare una possibile relazione tra di esse e quindi tra le dimensioni in esame. Ciò nella consapevolezza che il test utilizzato è finalizzato ad osservare le differenze significative e non "le non differenze". Per questo motivo l'analisi dei risultati è da ritenere relativamente indicativa. Inoltre, poiché i punteggi sono standardizzati, dobbiamo considerare le medie in valore assoluto ed interpretare successivamente i risultati in virtù di una relazione opposta tra la dimensione in esame ed un'altra di verso contrario.

Così, se analizziamo il sottocampione relativo alle femmine con “bassa instabilità emotiva”, possiamo osservare come la media dell’“instabilità emotiva” (-1,427) e la media dell’“aggressività” (-0,563) non differiscano significativamente. Potremmo perciò concludere che chi ha un buon controllo dell’emotività ha conseguentemente un comportamento tendenzialmente non aggressivo. Poiché i punteggi z sono simmetrici dobbiamo osservare le medie della stessa entità ma di segno opposto (da ciò nasce l’esigenza di considerarle in valore assoluto, per poi interpretarle). Ad esempio, la dimensione “amicalità” ha una media pari a 0,941, che non differisce significativamente dalla media dell’“instabilità emotiva” presa in valore assoluto. Quindi le bambine con un buon controllo delle emozioni (bassa instabilità emotiva) e tendenzialmente non aggressive sono anche delle buone amiche (media della dimensione amicalità alta). Le altre dimensioni non vengono commentate perché le loro medie sono differenti significativamente dalla media della dimensione “instabilità emotiva” e tendono allo zero (che sappiamo essere la media dei punteggi z).

Risultati e Discussione

Analisi 1

	S	E	A	C	IE	AM	Lead	Aggr	Isol	Sociev
S		0,10	0,02	0,04	-0,13	0,09	0,00	-0,40	-0,02	-0,20
E	0,10		0,34	0,26	-0,07	0,44	0,09	0,10	-0,10	0,21
A	0,02	0,34		0,64	-0,26	0,55	0,13	-0,07	0,02	0,03
C	0,04	0,26	0,64		-0,27	0,59	0,13	-0,10	-0,07	0,02
IE	-0,13	-0,07	-0,26	-0,27		-0,23	-0,11	0,15	0,14	-0,03
AM	0,09	0,44	0,55	0,59	-0,23		0,20	0,01	-0,13	0,15
Lead	0,00	0,09	0,13	0,13	-0,11	0,20		-0,30	-0,29	0,62
Aggr	-0,40	0,10	-0,07	-0,10	0,15	0,01	-0,30		0,22	0,01
Isol	-0,02	-0,10	0,02	-0,07	0,14	-0,13	-0,29	0,22		-0,33
Sociev	-0,20	0,21	0,03	0,02	-0,03	0,15	0,62	0,01	-0,33	

Tabella 2: La tabella mostra le correlazioni tra le variabili in esame (coefficiente r di Bavaris-Pearson); i valori significativi ($p < 0.05$) sono riportati in grassetto.

Tabella 3: Legenda

S	Sesso
E	Energia
A	Amicalità
C	Coscienziosità
IE	Instabilità Emotiva
AM	Apertura Mentale
Lead	Leadership
Aggr	Aggressività
Isol	Isolamento
Sociev	Socievolezza

Dalla tabella 2 che riporta le correlazioni tra tutte le variabili, possiamo osservare una correlazione significativa tra sesso e aggressività ($r = -0.40$).

La dimensione energia è significativamente correlata con l’amicalità e l’apertura mentale (rispettivamente $r = 0.34$; $r = 0.44$). Il dato conferma le teorie che vedono l’estroversione come caratterizzata da “ricerca di nuove occasioni d’incontro e conoscenza di altre persone, vitalità e dinamismo che conquistano il gruppo dei pari, ottime capacità d’intuito”.

A loro volta le dimensioni amicalità, coscienziosità e apertura mentale correlano significativamente tra loro: amicalità e coscienziosità, $r = 0.64$; amicalità e apertura mentale, $r = 0.55$; coscienziosità e apertura mentale, $r = 0.59$. Questa correlazione indica che le persone che hanno maggiori capacità di

stringere amicizia sono solitamente persone disponibili e affidabili, aperte e in grado di offrire sempre nuovi spunti per rinnovare la relazione.

Per quanto riguarda le dimensioni del Class Play, si osserva come la leadership sia correlata significativamente con la socievolezza ($r = 0.62$). Si rileva inoltre come la leadership sia correlata negativamente con l'aggressività ($r = -0.30$) e l'isolamento ($r = -0.29$), anche se i valori non sono significativi.

Analisi 2

Analisi della varianza:

In questa analisi sono stati considerati i punteggi dei soggetti appartenenti alla sottocategoria **Femmine Instabilità Emotiva Bassa**:

Tabella 4

F. IE-	E	A	C	IE	AM	Lead	Aggr	Isol	Sociev
1	1,6	0,6	1,0	-2,0	-1,0	-0,3	-0,5	-0,4	0,8
2	-1,8	0,6	-0,3	-2,0	-1,4	0,0	-0,6	-0,7	0,3
3	1,3	1,1	0,2	-1,8	0,7	1,7	-0,2	-0,7	1,4
4	0,7	0,6	0,0	-1,6	1,2	-0,8	-0,4	1,1	-0,7
5	0,4	0,2	-1,1	-1,6	-0,5	1,5	-0,6	-0,3	0,1
6	-0,7	-0,1	-1,6	-1,6	-0,5	-0,1	-0,2	-0,4	0,3
7	1,6	2,1	1,7	-1,4	1,2	-0,1	-0,9	0,0	-0,3
8	1,3	1,8	1,7	-1,4	1,7	0,6	-0,4	-0,4	1,0
9	-0,1	2,1	1,2	-1,4	1,7	0,7	-0,6	-0,6	-0,4
10	1,3	1,8	1,0	-1,4	1,7	1,5	-0,6	-0,6	1,9
11	1,0	0,4	0,7	-1,4	1,2	1,6	-0,8	-0,9	0,2
12	-1,0	1,6	0,5	-1,4	-0,3	-0,4	-0,8	0,0	-0,3
13	1,0	1,1	0,5	-1,4	0,2	-0,2	-0,8	-0,6	-0,4
14	0,7	0,2	-0,8	-1,4	0,7	-0,3	-0,7	0,2	-0,1
15	-0,1	0,9	1,7	-1,2	1,2	0,2	-0,9	1,2	-0,7
16	0,4	1,3	1,5	-1,2	0,9	0,5	-0,6	-0,3	0,2
17	-0,7	0,9	1,5	-1,2	0,5	-0,5	-0,7	-0,3	-0,7
18	1,3	1,6	1,0	-1,2	1,7	2,2	0,3	-0,4	1,6
19	-0,4	1,1	0,7	-1,2	0,7	1,2	-0,7	-0,1	1,4
20	0,1	0,4	0,0	-1,2	-1,0	0,5	-0,8	-0,3	0,4
21	-0,1	0,2	0,0	-1,2	0,7	-0,4	-0,4	-0,3	-0,6
22	-1,0	0,2	-0,3	-1,2	-1,0	-1,0	-0,5	0,0	-1,1
Media	<u>0,3</u>	<u>0,9</u>	<u>0,5</u>	<u>-1,4</u>	<u>0,5</u>	<u>0,4</u>	<u>-0,6</u>	<u>-0,2</u>	<u>0,2</u>
Dev. St.	1,0	0,7	0,9	0,2	1,0	0,9	0,3	0,5	0,8

Gli effetti principali sono risultati significativi per $F: 24,698$; $GdL: 8/168$; $p < 0.001$.

È stato di conseguenza utilizzato il test di Tukey per i confronti post hoc, osserviamo la tabella n° 5 delle medie:

Tabella 5

Dimensioni	Medie
IE	-1,43
Aggr	-0,56
Isol	-0,22
Sociev	0,2
E	0,31
Lead	0,37
AM	0,47
C	0,49
A	0,94

Analizzando il sottocampione relativo alle femmine con bassa instabilità emotiva, cioè che sono in grado di avere un controllo delle proprie emozioni, possiamo osservare come la media dell'instabilità emotiva (-1,43) e la media dell'aggressività (-0,56) non differiscano significativamente. Questo dato dimostra come l'auto-valutazione delle bambine con instabilità emotiva bassa corrisponda alla valutazione dei compagni, che le percepiscono come "non aggressive".

Osservando i punteggi "opposti", si nota come l'amicizia abbia una media pari a 0,94, misura che non differisce significativamente dalla media dell'instabilità emotiva presa in valore assoluto. Anche la coscienza presenta una media pari a 0,49, che non differisce significativamente dalla media dell'instabilità emotiva, così come la media dell'apertura mentale (0,47).

Da ciò si può dedurre che le bambine con bassi punteggi nell'instabilità emotiva sono amicali, non sono aggressive e presentano una tendenza alla coscienza e all'apertura mentale.

Queste bambine, data la loro predisposizione alla stabilità mentale, sono tranquille, si arrabbiano e si innervosiscono difficilmente, così da diventare delle buone amiche per tutti.

Conclusioni

All'inizio di questo studio ci siamo posti l'obiettivo di verificare l'esistenza di una relazione tra la valutazione che i compagni operano sul ruolo sociale rivestito dal bambino all'interno della classe (individuata mediante la somministrazione del Class Play) e la valutazione che il bambino mostra della propria personalità (individuata mediante la somministrazione del Big Five Questionnaire - Children).

Dai risultati della ricerca svolta si può osservare come i maschi che vengono definiti leader dai loro compagni presentino delle peculiari caratteristiche di personalità. Essi manifestano, infatti, un buon livello di amicizia, coscienza e apertura mentale e sono inoltre percepiti dai loro pari come socievoli, non aggressivi e non isolati. Allo stesso modo, anche le femmine che vengono definite come leader dai compagni presentano un buon livello di amicizia, coscienza e apertura mentale e sono anch'esse percepite come socievoli, non aggressive e non isolate. Tuttavia, rispetto ai maschi leader, esse presentano una maggiore tendenza all'estroversione e una bassa instabilità emotiva.

È possibile rintracciare una spiegazione a quanto riscontrato se teniamo conto del fatto che il termine leader deriva dal verbo inglese "to lead", con significato di "guidare", circostanza che ci permette di porre in evidenza come il leader riconosciuto dal gruppo non sia tanto da considerare colui che "comanda", quanto colui che "guida" il proprio gruppo, colui che è in grado di sapere comunicare con i pari, ascoltare, essere socievole e mostrare disponibilità verso i compagni, caratteristiche che si riassumono nel concetto di amicizia descritto nel Big Five. Ma ancora, il leader è cosciente, scrupoloso e responsabile in quanto si impegna nel portare a termine gli incarichi che gli vengono affidati. Egli possiede inoltre capacità d'intuito, è originale, sveglio, intelligente, sa quasi sempre trovare soluzioni alternative ed originali nell'affrontare i problemi scolastici e quotidiani, qualità che rientrano nella dimensione dell'apertura mentale del Big Five. Ci accorgiamo così

dell'esistenza di un perfetto accordo tra il ruolo sociale che i pari attribuiscono al leader e le caratteristiche di personalità che egli si attribuisce.

Si è osservato poi che i maschi percepiti come particolarmente aggressivi da parte dei compagni mostrano una tendenza alla bassa coscienziosità e alla bassa apertura mentale, sono cioè soggetti che privilegiano il gioco fisico rispetto alle attività di studio e che mostrano grosse difficoltà ad accettare le regole e le situazioni nuove. Sono inoltre percepiti dal gruppo dei pari come incapaci di rivestire un ruolo di leadership e tendenti all'isolamento. Anche le femmine aggressive mostrano un basso livello di coscienziosità, ma a differenza dei maschi mostrano un alto livello di instabilità emotiva, una caratteristica di personalità che si traduce in un comportamento caratterizzato dalla tendenza a reagire in modo impulsivo, dalla difficoltà a mantenere la calma e dalla presenza di una certa ansietà. Allo stesso modo, le femmine aggressive vengono percepite come isolate dai compagni. Anche in questo caso possiamo rilevare un buon grado di accordo tra il ruolo sociale che i pari attribuiscono ai soggetti aggressivi e le caratteristiche di personalità che essi si attribuiscono.

I maschi isolati mostrano un'autovalutazione della personalità caratterizzata da bassa apertura mentale, bassa coscienziosità e introversione. Occorre a questo proposito osservare come le caratteristiche di questi soggetti ricalchino quelle dei maschi aggressivi, anche se i bambini isolati mostrano in più un basso livello di energia, apparendo particolarmente timidi, riservati ed inclini ad evitare le situazioni di confronto con gli altri. Essi sono inoltre percepiti dai pari come incapaci di rivestire un ruolo di leadership. Questo dato è conforme alle ricerche sul tema, che vedono i soggetti timidi e aggressivi come rifiutati e isolati dal gruppo dei pari.

Le femmine percepite come isolate dai compagni descrivono la propria personalità come caratterizzata da buona amicalità e tendenza all'apertura mentale. In questo caso è possibile osservare una discrepanza tra l'autovalutazione della personalità e il ruolo sociale ad esse attribuito dai pari, i quali vedono le femmine isolate come non socievoli e non adatte a rivestire ruoli di leadership.

Una spiegazione a tale fenomeno può essere con tutta probabilità rintracciata nel fatto che queste bambine, pur mostrando in potenza una disponibilità interna ad essere amicali, avrebbero tuttavia difficoltà ad esserlo nella realtà, a causa della resistenza operata dal gruppo dei pari. Secondo un'altra ipotesi esse potrebbero avere comportamenti amicali con soggetti esterni alla classe e non con i compagni che le descrivono come isolate.

Infine, per quanto attiene alla dimensione della socievolezza, i risultati mostrano come i maschi percepiti dai compagni come socievoli appaiano coscienziosi, amicali e manifestino una buona apertura mentale, cioè le stesse caratteristiche dei leader. Questi ultimi vengono a loro volta definiti come socievoli. Come si può desumere dalla lettura dei risultati, le dimensioni *socievolezza* e *leadership* risultano altamente correlate.

Le femmine socievoli descrivono anch'esse la propria personalità come caratterizzata da un alto livello di amicalità, di apertura mentale e da un alto livello di energia, come testimonia il fatto di essere sempre disponibili ad occasioni d'incontro e di mostrare grande entusiasmo nei rapporti con le altre persone. Anch'esse vengono percepite dai compagni come potenziali leader e non isolate.

Per quanto riguarda le differenze di genere nelle dimensioni che abbiamo considerato, soltanto per la dimensione aggressività del Class Play è stata osservata una differenza significativa tra maschi e femmine. In particolare, i maschi vengono percepiti dai pari come molto più aggressivi delle femmine - dato largamente presente nella letteratura (Smith & Green, 1974) - dal momento che gli atti aggressivi, fisici o verbali, nei maschi non vengono percepiti come comportamenti da punire e sono tollerati nella loro qualità di gesti da assumere per "farsi valere". Il maschio, infatti, deve dimostrare di sapersi difendere e l'aggressività nella scuola spesso riveste il ruolo di strumento di potere.

Nelle femmine, invece, gli studi confermano una tendenza alla non aggressività, la cui origine deriverebbe dall'educazione impartita dall'ambiente sociale; infatti, in virtù del fatto che le bambine per essere accettate dal gruppo non devono essere aggressive, esse vengono fin da piccole sollecitate ad assumere atteggiamenti improntati alla sensibilità e all'empatia (Costabile, 1996). Oltre a ciò, sembra che le femmine siano più suscettibili dei maschi ai sentimenti di colpa e più ansiose rispetto all'assunzione di comportamenti aggressivi, tanto da inibirne l'espressione (Frodi, 1977).

Bibliografia

- Albiero P. & Lo Coco A. (1995), *The Feshbach and Roe affective situation test for empathy revised and adapted for Italian children*, In Sprini G. & Ceresia F. (Eds.), *Issues in cognition, development, and work psychology* (pp. 121-133), Palermo, Renna.
- Bandura A. (1973), *Aggression: a social learning analysis*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Barbaranelli A., Caprara G.V., Rabasca S. (1998), *BFQ – C, Big Five Questionnaire – Children*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Berti A.E. & Bombi A.S. (1994), *La psicologia e lo studio del bambino*, Torino, Petrini.
- Breakwell G.M. (1986), *Threatened identities*, New York, J. Wiley & Son.
- Berndt T.J. & Heller K.A. (1986), *Gender stereotypes and social inferences: A developmental study*, *Journal of Personality and Social Psychology*, n°50, pp. 889-898.
- Bowlby J., (1982), trad. It., *Attaccamento e perdita*, Torino, Boringhieri.
- Camaioni L., (1987), (a cura di), *Origine e sviluppo della competenza sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Camaioni L. (1993), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino.
- Casiglia A.C., Lo Coco A. & Zappulla C. (1998), *Aspects of Social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective*, *Developmental Psychology*, Vol. 34, n° 4, pp. 723-730
- Coie J.D., Dodge K.A. & Kupersmidt J.B. (1990), *Peer group behavior and social status*, in S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Costabile A. (1996), *Agonismo e aggressività; dinamiche di interazione nello sviluppo infantile*, Milano, Angeli
- Damon W. (1985), *Social and personality development*, New York, Norton.
- Dulbecco R. (1985), *I geni e il nostro futuro*, Milano, Sperling & Kupfen.
- Frodi A., Macauley J. & Thome P.R. (1977), *Are Women always less aggressive than men? A review of the experimental literature*, in *Psych, Bull*, Vol. 84, pp.1634-60.
- Hylmel S. (1986), *Interpretation of peer behaviour: Affective bias in childhood and adolescence*. *Child Developmental*, n° 7, pp. 431-44.
- Kohlberg L. (1969), *Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization*, in *The handbook of socialization theory and research*, a cura di D. Goslin, Chicago, Rand McNally.
- Masten A.S., Morison P., & Pellegrini D. (1985), *A revised class play method of peer assessment*, *Developmental Psychology*, vol. 21, pp. 523 – 533.
- Mead G.H. (1934), *Mente, sé e società* (tr. It.), Firenze, Giunti, 1966.
- Melucci A. (1991), *Il gioco dell'Io*, Milano, Feltrinelli.
- Morison P. & Masten A.S. (1991), *Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up*, *Child Development*, n° 62, pp. 991-1007.
- Rogosch F.A. & Newcomb A.F. (1989), *Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers*. *Child Developmental*, n° 60, pp. 597-610.
- Smith e Green (1975), *Aggressive behavior in English nurseries and play groups: sex differences and response of adults*, in *Child Development*, vol 46, pp211-214.
- Spitz R. (1962), *Il primo anno di vita del bambino*, Firenze, Ed. Universitaria.
- Stern D. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino* (tr. It.), Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
- Turiel E. (1983), *The development of social knowledge: Morality and convention*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Younger A. & Daniels T.M. (1992), *Children's reasons for nominating their peers as withdrawn: Passive withdrawal versus active isolation*. *Developmental Psychology*, n° 28, pp. 955-960.

- Younger A., Schwartzman A.E. & Ledingham J.E. (1985), *Age-related changes in children's perceptions of aggression and withdrawal in their peers*, *Developmental Psychology*, n° 21, pp.70-75.
- Younger A.J. & Piccinin A.M. (1989), *Children's recall of aggressive and withdrawn behaviours: Recognition memory and likability judgments*, *Child Developmental*, n° 60, pp. 580-590.
- Winnicott D. (1997), *Bambini*, Milano, Raffaello Cortina.