

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MILANO – BICOCCA

Facoltà di Psicologia

Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche



Relazioni amicali e conflitti in età prescolare

Relatore: Prof.ssa Nicoletta SALERNI

Tesi di Laurea di:

Silvia LOSA

Matricola: 065040

Mail: silvialosa85@tiscali.it

Anno Accademico 2006 - 2007

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO PRIMO: IL CONFLITTO	4
1. DEFINIZIONE DEL FENOMENO CONFLITTUALE	4
2. CARATTERISTICHE DEL CONFLITTO	6
2.1 Origine dei conflitti	6
2.2 Strategie e conclusioni dei conflitti	7
3. VARIABILI CHE INFLUENZANO LA DINAMICA CONFLITTUALE	9
3.1 La variabile “età”	9
3.2 La variabile “genere”	11
3.3 La variabile “relazioni amicali”	12
CAPITOLO SECONDO: LA RICERCA	15
1. OBIETTIVI E IPOTESI	15
2. METODOLOGIA DI RICERCA	15
2.1 Soggetti	15
2.2 Luogo e tempi di osservazione	16
2.3 Procedura	16
2.4 Codifica dei conflitti e misure	18

3. ANALISI DEI DATI E RISULTATI	21
3.1. Origine del conflitto	21
3.2. Mossa oppositiva iniziale	22
3.3. Svolgimento del conflitto	23
3.4. Esito del conflitto	24
4. DISCUSSIONE	25
BIBLIOGRAFIA	29

INTRODUZIONE

Le situazioni di conflitto, e le conseguenti discussioni cui esse danno origine, rappresentano un particolare contesto di comunicazione ed offrono un'opportunità di scambio sociale e dialogico all'interno dei quali entrano in gioco tutta una serie di abilità linguistiche e socio- cognitive.

La capacità di gestire una disputa, infatti, richiede tutte quelle abilità che intervengono nelle interazioni sociali in generale, tra cui aspettare il proprio turno durante una conversazione, spiegare i propri pensieri in modo razionale, capire i pensieri e sentimenti altrui, anticipare le azioni del compagno e, infine, ascoltare l'altro per cercare di capire il suo punto di vista.

L'acquisizione di abilità sempre più complesse ed articolate rientra nel processo di sviluppo sociale, che corrisponde all'insieme delle modificazioni che la competenza sociale subisce nel tempo, interagendo con lo sviluppo delle abilità cognitive e linguistiche. Questo tipo di competenza coincide con l'efficacia delle interazioni sociali, ossia la capacità di raggiungere degli obiettivi personali, mantenendo una relazione positiva con gli altri, e la capacità di organizzare il proprio comportamento per raggiungere il fine prefissato.

Rispetto ad altre condotte conversazionali, tuttavia, il conflitto si connota come fenomeno complesso le cui modalità di realizzazione e di risoluzione sono fortemente influenzate dalle variabili che caratterizzano il contesto sociale, come l'età e il genere dei contendenti, il loro grado generale di sviluppo del linguaggio e il tipo di relazione esistente.

Il presente lavoro si prefigge di rilevare l'eventuale effetto della tipologia di rapporto tra i bambini su alcuni aspetti del conflitto verbale, quali il motivo da cui si genera, il tipo di strategie cui gli stessi ricorrono per risolvere l'opposizione e il suo esito.

CAPITOLO PRIMO

IL CONFLITTO

1. DEFINIZIONE DEL FENOMENO CONFLITTUALE

Le situazioni di conflitto, e le conseguenti discussioni cui esse danno origine, rappresentano un particolare contesto di comunicazione in cui i partecipanti hanno l'opportunità di crescere mettendo in atto uno scambio sociale e dialogico che richiede una serie di abilità linguistiche e socio- cognitive (D'Aniello e Morra Pellegrino, 1991). La necessità di motivare il rifiuto di compiere un'azione o il proprio punto di vista, in contrasto con quello altrui, spinge il bambino ad esplicitare le ragioni del proprio comportamento e ad utilizzare le argomentazioni necessarie per sostenerle, tenendo conto anche del punto di vista dell'interlocutore, delle sue probabili conoscenze e del suo ruolo e status sociale. A ciò si aggiungono le competenze linguistiche e conversazionali che è necessario mettere in atto per opporsi ai pensieri o voleri del compagno e convincerlo ad accettare i propri o, comunque, a raggiungere un compromesso (Hartup, 1992). La capacità di esprimere chiaramente la negazione, con uno stile più attenuato o incisivo, di comprendere o di formulare una richiesta, l'abilità nel proporre alternative e condizioni di patteggiamenti, vengono continuamente esercitate durante l'interazione verbale conflittuale, con lo scopo di porre termine al disaccordo e/o di ristrutturare la relazione. Rispetto ad altre condotte di conversazione, quindi, la disputa inserisce il bambino in una situazione in cui è costretto ad uscire dal proprio egocentrismo e fornisce all'adulto un'occasione per osservare lo sviluppo delle capacità di ragionamento logico e di decentramento cognitivo del bambino, oltre alle sue competenze linguistiche e sociali. Gli episodi conflittuali, inoltre, pur svolgendosi, generalmente, tra due contendenti, spesso vedono l'intervento di un terzo interlocutore come tentativo di mediazione; i bambini imparano, così, a gestire una situazione più complessa rispetto ad altre forme di interazione dialogica, in cui la discussione e la negoziazione prevedono la conoscenza di tre diversi punti di vista (Charlesworth e Dzur, 1987).

Inoltre, la capacità di gestire le emozioni in un contesto conflittuale e di risponderci in modo appropriato è di grande impatto sullo sviluppo sociale ed emotivo del bambino. Solo con il raggiungimento di queste competenze il bambino è in grado di vivere in modo sereno all'interno di un gruppo e, allo stesso tempo, è capace di affermare la propria individualità. Non sorprende, quindi, che i bambini, nel caso in cui non siano in grado di interpretare le emozioni altrui e di esprimere in modo adeguato le proprie, presentino considerevoli difficoltà nell'entrare a far parte di un gruppo e nel creare relazioni diadiche significative (Horowitz, Jansson, Ljunberg e Hedenbro, 2005).

Da quanto è stato detto finora si deduce che il conflitto può essere considerato uno degli elementi maggiormente determinante nei processi di cambiamento, adattamento e sviluppo. È stato, infatti, abbandonato il luogo comune secondo cui i conflitti tra pari rappresentano un momento di scarsa competenza sociale, dove i desideri e la volontà dei singoli individui si scontrano tra loro (Hartup, Laursen, Stewart e Eastenson, 1988). Nonostante ciò, da un'analisi della letteratura risulta che lo stesso fenomeno è stato relativamente poco studiato fino a tempi piuttosto recenti. Una possibile causa è rilevabile nella confusione, abbastanza frequente, fra i termini di conflitto ed aggressione, arrivando addirittura ad usarli come sinonimi (Shant, 1987). Gli episodi di aggressività denotano sempre un comportamento che mira ad offendere e nuocere ad un'altra persona, mentre gli episodi conflittuali sono relativi a circostanze in cui c'è una incompatibilità tra gli obiettivi dei contendenti, ovvero a situazioni in cui una persona si oppone apertamente alle azioni o alle opinioni di un'altra (D'Odorico e Cassibba, 2001).

Un conflitto, dunque, consiste in una sequenza precisa che inizia con una opposizione e finisce con la risoluzione o la dissipazione dello stesso (Eisenberg e Garwey, 1981). Durante il suo svolgersi si alternano momenti di influenza e di resistenza, dove per "influenza" si intende qualsiasi tentativo messo in atto da un soggetto con lo scopo di modificare il comportamento altrui e per "resistenza" il rifiuto di adeguarsi al volere dell'altro (Laursen e Hartup, 1989). Tra i vari studiosi, tuttavia, non vi è accordo per quanto riguarda il numero di opposizioni che caratterizzano l'episodio conflittuale. Secondo Eisenberg e Garwey (1981) e Hay e Ross (1982) per definire una interazione come conflittuale è sufficiente una sola opposizione, cioè il caso in cui il bambino A cerca di influenzare il bambino B e il bambino B resiste. Altri autori quali Maynard (1985), Shantz D. (1986), Shantz C. (1987), Laursen e Hartup (1989), al contrario, considerano questa opposizione iniziale una condizione necessaria ma non sufficiente a definire il conflitto, in quanto tale fenomeno sarebbe costituito da almeno tre mosse o turni interattivi:

il bambino A tenta di influenzare il bambino B, il bambino B resiste, il bambino A persiste nel suo tentativo di influenzare il bambino B. Quando l'opposizione tra i soggetti coinvolti nella disputa viene espressa in forma linguistica, il conflitto si definisce verbale (O'Kneefe e Benoit, 1982).

In conclusione, il conflitto verbale può essere definito come un'interazione fra almeno due persone che ha origine dall'opposizione ad un'affermazione o ad un'azione; si presenta, quindi, come un compito sociale il cui obiettivo consiste nella sua risoluzione attraverso la messa in atto di una molteplicità di strategie di gestione dello stesso.

2. CARATTERISTICHE DEL CONFLITTO

E' di fondamentale importanza chiarire alcuni aspetti che qualificano il conflitto, in modo da poter tracciare un quadro dettagliato delle principali caratteristiche dell'episodio conflittuale (Shantz C., 1987). La tipologia di conflitto presa in esame, da qui in poi, è quella rappresentata dalle dispute verbali, che includono tutti i casi in cui, nel turno oppositivo, il mittente pronuncia almeno una parola destinata a un individuo specifico con l'intento di comunicare una determinata informazione (Dunn e Slomkowski, 1992).

2.1 ORIGINE DEI CONFLITTI

In letteratura sono state individuate diverse motivazioni che, in età prescolare, portano alla nascita di un conflitto. Sicuramente la causa riscontrabile in tutti gli studi è il possesso o l'uso di oggetti (Brenner e Muller, 1982; Dawe, 1984). Tuttavia, alcuni autori sostengono che le dispute a causa di oggetti sarebbero asociali, nel senso che non nascerebbero dall'interesse verso la relazione con l'altro bambino, ma sarebbero piuttosto provocate dal semplice desiderio di impadronirsi di un oggetto (Maudry e Nekula, 1939). Hay e Ross (1982), al contrario, sostengono che nei conflitti nati intorno a un oggetto entrino in gioco sia le attrattive esteriori dello stesso sia il suo significato sociale e simbolico. Numerosi altri conflitti si sviluppano intorno a divergenze di opinione oppure alla violazione di norme morali, convenzionali o specifiche del contesto ludico e richiedono l'impegno dei bambini a comunicare il proprio punto di vista per essere compresi dall'interlocutore (Shantz C., 1987). Un altro fattore che provoca la nascita di una disputa riguarda il controllo del comportamento, rappresentato da azioni giudicate non appropriate, per

esempio giocare a un ruolo di fantasia mettendo in atto azioni appartenenti ad un altro ruolo, oppure da mancate azioni, come rifiutarsi di assumere un ruolo di fantasia (Caplan, Vespo, Pedersen e Hay, 1991). Infine, i bambini possono iniziare una discussione per il possesso di un "territorio", che nasce dal bisogno di uno spazio personale e di intimità (Hay, 1984); rientra in tale motivazione anche l'intrusione sociale, ossia il tentativo di un bambino di inserirsi in un gioco o in una conversazione, oppure di fornire un aiuto non richiesto (Hay, 1984; Shantz C., 1987).

2.2 STRATEGIE E CONCLUSIONI DEI CONFLITTI

Una strategia è un comportamento finalizzato al raggiungimento di un obiettivo e al controllo della situazione conflittuale per ristabilire l'equilibrio personale e interpersonale (Shantz C., 1987).

La classificazione delle strategie utilizzate, in età prescolare, per fronteggiare un episodio conflittuale dipende da diversi parametri e dimensioni. Esse, infatti, possono essere differenziate in base al contenuto manifesto oppure alla forma stilistica. Nel primo caso sono state individuate, per esempio, strategie di opposizione, insistenza, aggravamento, spiegazione, richiesta di spiegazione, ricorso ad altri e negoziazione (Eisenberg e Garwey, 1981; D'Odorico e Cassibba, 2001). Rispetto a quest'ultima modalità di scambio, il modello di Selman e Demorest (1984) propone una classificazione delle strategie di negoziazione sociale, includendo tra queste la persuasione amichevole e l'anticipazione di possibili reazioni. Il parametro della forma stilistica, invece, riguarda gli aspetti paralinguistici che caratterizzano la conversazione, come il tono, la velocità oppure l'enfasi negli scambi verbali (Brenneis e Lein, 1977). Passando in rassegna varie ricerche, è emersa una netta correlazione tra le strategie utilizzate e il contenuto del conflitto: nelle dispute legate alla situazione immediata le strategie sono riconducibili, prevalentemente, all'insistenza e all'aggravamento; quando la discussione verte, invece, su conoscenze e norme, sono la spiegazione e la richiesta di spiegazione ad essere le più frequentemente utilizzate (Holmes- Lonergan, 2003). Questo dato testimonia come la scelta della modalità di svolgimento del conflitto non sia lasciata al caso ma subisca, al contrario, l'influenza della motivazione per cui è nata la disputa.

La scelta della strategia da utilizzare per porre fine al conflitto non dipende soltanto dagli obiettivi che il bambino si pone ma anche dal livello di competenza sociale raggiunto. Secondo questa prospettiva le strategie di insistenza, aggravamento e ricorso all'aggressività fisica e verbale dipendono da una scarsa competenza sociale che non

permette di avere gli strumenti per concludere il conflitto in modo pacifico; al contrario, le strategie di negoziazione ed esplicitazione richiedono un buon sviluppo delle abilità socio-relazionali, linguistiche e cognitive.

Diverse ricerche, inoltre, dimostrano la presenza di una relazione di sequenzialità tra le diverse strategie messe in atto, come pure tra queste ultime e l'esito finale del conflitto. Si evidenziano, infatti, modelli di sequenze regolari e prevedibili, in cui ogni mossa del bambino è influenzata dalla precedente mossa del compagno: la richiesta di spiegazione induce la spiegazione e questa, a sua volta, tende a stimolare un'altra spiegazione o la conclusione del conflitto; il temporeggiamento o la controproposta inducono compromessi e rinvii fino al raggiungimento dell'accordo finale; l'insistenza induce insistenza ed aggravamento del conflitto e, molto raramente, porta alla conclusione dello stesso (D'Aniello e Morra Pellegrino, 1991). In generale, quindi, le strategie cooperative, come la ripartizione di oggetti, la persuasione amichevole e lo sforzo di cercare un compromesso, sono da considerarsi espressione della volontà di ripristinare un'interazione sociale positiva e possono predire una conclusione pacifica dell'episodio conflittuale. D'altro canto, strategie di opposizione, insistenza e aggravamento inducono dei comportamenti di sottomissione in un partecipante e di superiorità nell'altro, portando così alla separazione dei soggetti e al netto prevaricare di uno sull'altro (Littleton, Light, Joiner, Messer e Barnes, 1992; Pozzi, Healy e Hoyles, 1993).

La maggior parte degli autori che si sono occupati del conflitto in età evolutiva concorda nell'affermare che quasi tutti i conflitti infantili vengono risolti dagli stessi bambini che vi prendono parte, senza che sia necessario ricorrere all'intervento dell'adulto (Bakeman e Brownlee, 1982; Hay e Ross, 1982).

L'episodio viene considerato concluso nel momento in cui si raggiunge l'accordo o si delinea il netto prevalere di uno dei due contendenti. L'accordo finale è il risultato di strategie indirette ed evolute di negoziazione che inducono a compromessi e rinvii; la situazione in cui vinti e vincitori sono chiaramente identificabili (Shantz D. e Shantz C., 1982) dipende, invece, dall'uso precedente di strategie esplicite e dirette alla persistenza dell'interazione conflittuale.

Ogni qualvolta il conflitto cessa senza dar luogo né al netto prevalere di un contendente, né ad un accordo di compromesso, esso viene considerato "abbandonato". Esistono diverse modalità di abbandono che vanno dalla semplice perdita di interesse ad una strategia più raffinata di attenuazione del conflitto mediante la trasformazione della disputa in scherzo

verbale. Solo in rari casi i bambini chiedono l'intervento dell'insegnante, non essendo più in grado di gestire autonomamente la situazione (D'Aniello e Morra Pellegrino, 1991). Infine, la scelta delle strategie da adottare dipende anche dal contesto in cui avviene il conflitto, in particolare, dall'interlocutore, dalla struttura dell'ambiente ludico e dalla presenza o meno di altri compagni e, soprattutto, di adulti. Un contesto che possiede limitate risorse, per esempio, porta i partecipanti della disputa all'utilizzo di strategie competitive e spesso aggressive, poiché risulta difficile per i bambini trovare delle alternative e, quindi, mettere in atto dei tentativi di negoziazione. A tale riguardo, Green e Rechis (2006) hanno dimostrato come sia possibile influenzare l'uso di determinate strategie conflittuali attraverso la manipolazione del contesto: lo stesso gruppo di bambini è stato inserito in un normale spazio ludico e, successivamente, in un contesto in cui sono stati messi a disposizione pochi giochi rispetto al numero dei bambini stessi, in uno spazio molto ridotto in cui muoversi. Dalle osservazioni condotte è emerso come sia più alta la probabilità che si verificano comportamenti competitivi e aggressivi, anche tra quei soggetti che, nella prima situazione sperimentale, facevano sempre ricorso a strategie di mitigazione.

3. VARIABILI CHE INFLUENZANO LA DINAMICA CONFLITTUALE

In letteratura sono numerose le ricerche che si occupano di indagare l'effetto di alcune variabili, come l'età, il genere e il tipo di relazione che intercorre tra i soggetti coinvolti in un conflitto, sulle dinamiche di svolgimento e di gestione dello stesso.

3.1 LA VARIABILE "ETÀ"

Gli studi longitudinali presenti in letteratura hanno evidenziato delle importanti differenze riguardo al modo di affrontare e di gestire una disputa in funzione dell'età dei contendenti. Tali cambiamenti riguardano la frequenza degli episodi conflittuali, rispetto alla totalità dei contatti tra i bambini, le motivazioni che sono all'origine della disputa e, infine, la scelta di particolari strategie durante lo svolgimento della stessa.

La frequenza degli episodi conflittuali decresce notevolmente con l'età (D'Aniello e Morra Pellegrino, 1991), in funzione dell'aumento di comportamenti di mediazione e di

cooperazione che favoriscono la nascita di interazioni amichevoli a discapito di situazioni competitive. La diminuzione dell'incidenza dei conflitti con l'aumentare dell'età può essere anche dovuta ad un fattore contestuale: i bambini più grandi conoscono da più tempo l'ambiente scolastico e i compagni del gruppo classe e, perciò, hanno imparato quali condotte attuare e quali regole seguire per una convivenza pacifica. E' stato, infatti, osservato come il "gruppo dei grandi" sia più coeso e unito, vista la lunga quotidianità già vissuta, rispetto ai bambini appena inseriti nel contesto prescolastico. A tale riguardo alcuni autori hanno dimostrato come, inserendo alcuni bambini di 5 anni in una nuova sezione, la frequenza delle dispute aumenti immediatamente, a seguito del fatto che la conoscenza tra i compagni è pressoché nulla e, quindi, era più facile imbattersi in situazioni conflittuali (Rubin e Rose- Krasnor, 1992; Rose- Krasnor, 1997).

Un'altra evidenza dei cambiamenti dovuti allo sviluppo del bambino riguarda la frequenza degli episodi conflittuali in cui compaiono comportamenti aggressivi, soprattutto a livello fisico. Anche in questo caso le occorrenze diminuiscono con l'aumento dell'età; una possibile spiegazione è data dal fatto che i bambini riconoscono, in un contesto aggressivo e competitivo, i pochi benefici ottenibili rispetto ai costi richiesti (sapersi difendere, giustificare ad un adulto le azioni compiute). La lunghezza media dei conflitti, invece, sembra essere un parametro poco suscettibile alle variazioni di età, testimoniando, così, un coinvolgimento nella disputa assai precoce (D'Aniello e Morra Pellegrino, 1991) .

Per ciò che riguarda le cause che danno via al litigio, i dati riscontrabili in letteratura dimostrano come i bambini più piccoli restino legati al qui e ora (azione in corso e possesso di oggetti), mentre con l'aumento dell'età si osserva un notevole incremento dei conflitti legati alle proprie conoscenze sul mondo ed al rispetto delle norme sociali (Kolominskii e Zhiznevskii, 1990; Kinoshita, Saito e Matsunaga, 1993).

Ancora più significativo, in funzione dell'età, sembra essere il cambiamento delle strategie utilizzate per gestire il conflitto. Con il passare del tempo, si rileva un incremento delle strategie più indirette ed evolute di negoziazione del conflitto (spiegazioni, controproposte, temporeggiamenti e assensi) a scapito di modalità più esplicite ed aggressive (insistenza e aggravamento). Questi dati sono in linea con l'andamento generale dello sviluppo del bambino, che porta all'acquisizione delle competenze necessarie per poter gestire le interazioni sociali in modo efficace (Hartup, Laursen, Stewart e Eastenson, 1988). Numerosi studi, infatti, hanno osservato una stretta corrispondenza tra la sfera linguistica e quella socio- cognitiva: i bambini di 5 anni dimostrano la loro capacità di risolvere il conflitto attraverso abili strategie di mediazione a livello verbale; i più piccoli, invece,

molte volte si limitano ad affermare e ribadire il proprio punto di vista senza tener conto di quello dell'interlocutore (D'Aniello e Morra- Pellegrino, 1991; Pedersen e Hay, 1995).

2.3 LA VARIABILE “GENERE”

I bambini, in età prescolare, dimostrano chiare preferenze per i compagni dello stesso genere, con i quali trascorrono più tempo e condividono giochi ed esperienze, crescendo insieme ed imparando a comprendere le esigenze e i punti di vista di qualcun altro diverso da se stessi. In questo periodo dello sviluppo i bambini hanno bisogno di confrontarsi con lo stesso sesso per affermare il loro status all'interno del gruppo, la propria identità maschile o femminile e per poter accedere alle risorse offerte dal contesto (Pellegrini, 2004). Dal momento che in età prescolare i bambini interagiscono maggiormente in gruppi o diadi del medesimo genere, ne deriva che i comportamenti conflittuali risultano essere più frequenti tra i membri dello stesso sesso.

Diversi studi dimostrano come le bambine usino maggiormente strategie di mitigazione per risolvere un conflitto, quali cercare un compromesso oppure persuadere il partner circa il proprio punto di vista; diversamente, nei bambini si osservano con maggiore frequenza strategie che implicano il ricorso alla forza fisica o a comandi verbali diretti senza alcuna spiegazione (Miller, Danaher, Forbes, 1986; Goodwin, 1988; Killen & Naigles, 1995). Manca, però, in letteratura un consenso unanime su questi dati: sembra, infatti, che i fattori situazionali abbiano un effetto maggiore, rispetto al genere, sul livello di aggressività manifestato.

Inoltre, in gruppi di sole femmine, è più frequente osservare comportamenti cooperativi, mentre i maschi manifestano maggiormente comportamenti competitivi e tendono tutti ad assumere il ruolo di leader (Charlesworth, Dzur, 1987; Cannella, 1992; Ashley & Tomasello, 1998). La corsa maschile alla leadership rappresenta, quindi, un ulteriore fattore che aumenta l'incidenza delle strategie competitive durante lo svolgimento di un conflitto (Eagly e Steffen, 1986). Un effetto di queste differenze si riflette sulla diversa modalità attraverso cui i bambini riescono ad ottenere una posizione di popolarità all'interno del gruppo classe: i maschi più popolari sono quelli che meglio usano le strategie competitive e i comandi verbali, mentre le femmine più popolari sono quelle che accettano le norme di convivenza sociale.

Le strategie di competizione e di cooperazione sono state indagate anche manipolando il contesto e, in particolare, limitando le risorse disponibili ai bambini, quali la quantità di

giochi e lo spazio in cui muoversi. Sono state, in tal modo, rilevate delle nette differenze in funzione del genere di appartenenza: i maschi ottengono più facilmente l'accesso alle risorse limitate rispetto alle femmine. Questo può essere dovuto al fatto che i bambini sono abituati quotidianamente a gestire i comportamenti competitivi all'interno del gruppo, mentre le bambine usano maggiormente la cooperazione come mezzo per affermare il proprio punto di vista (Pellegrini, Roseth, Mliner, Bohn, Van Ryzin, Vance, Cheathan, Tarullo, 2007). Inoltre le femmine giocano più frequentemente in piccoli gruppi e formano strette e intime relazioni diadiche, mentre i maschi amano i grandi gruppi per un continuo confronto e bisogno del senso di appartenenza. Quando il gruppo è costituito da membri di sesso diverso è, quindi, lecito aspettarsi che i maschi ottengano maggior successo nel raggiungere i loro scopi, vista la loro capacità di vivere nel gruppo assumendo spesso comportamenti competitivi (Hartup, Laursen, Stewart e Eastenson, 1988).

2.4 LA VARIABILE “RELAZIONI AMICALI”

Le caratteristiche e le modalità di realizzazione e di risoluzione del conflitto sociale non sono espressione di una caratteristica stabile della personalità dell'individuo ma, piuttosto, sono fortemente influenzate dal tipo di relazione che esiste tra i partecipanti (Cannoni, 1994). In questa sede si è scelto di porre particolare attenzione alle relazioni amicali tra pari, non dimenticando che sono stati oggetto di numerosi studi anche altri tipi di relazioni, tra cui quelle adulto- bambino (Collins e Laursen, 1992; Laursen, 1993) e quelle relazioni tra pari imparentati (Vespo, Pedersen e Hay, 1995) e non imparentati (Dunn e Herrera, 1997). Tale interesse deriva dal considerare il conflitto un evento che può mettere in discussione la nascita o il mantenimento di un'amicizia. Prima di indagare l'influenza di questo legame sugli episodi conflittuali è, dunque, necessario approfondire il significato che il termine stesso di “amicizia” assume durante un periodo così particolare come quello prescolare.

Fin dalla prima infanzia, infatti, i bambini dimostrano delle preferenze nella scelta dei compagni con cui interagiscono e, a volte, tali preferenze si consolidano in vere e proprie amicizie. Ciò significa che già nelle prime esperienze in gruppo, l'universo infantile interpersonale non è indifferenziato ma, al contrario, è caratterizzato da scelte specifiche e da legami preferenziali (Baumgartner e Camaioni, 2000). Secondo alcuni autori (Dunn e McGuire, 1992) i legami amicali si possono sviluppare già nel corso del secondo anno di vita e possiedono quelle caratteristiche di reciprocità, intimità e durata nel tempo che qualificano, di norma, l'amicizia dall'età scolare in poi.

Una definizione di amicizia, in età prescolare, largamente accettata è quella proposta da Howes (1983), il quale la definisce come un legame affettivo caratterizzato dalla preferenza reciproca, o dalla responsività, dal piacere reciproco e dalla competenza interattiva. Al fine di caratterizzare l'amicizia, sono state, inoltre, individuate alcune specifiche dimensioni comportamentali ritenute criteriali (Gottman e Parker, 1983, 1986; Dunn, 1988, 1993). La prima riguarda la prossimità: comportamenti quali avvicinarsi, ridurre il tempo di allontanamento reciproco, toccarsi oppure stabilire un contatto fisico, risultano essere frequenti tra bambini amici di età compresa tra i 2 e i 4 anni (Vandell e Wilson, 1982; Gottman e Parker, 1986). Un'ulteriore dimensione si riferisce all'intimità: gli amici si scambiano spesso segnali di eccitazione e di gioia nello stare insieme e nel condividere le attività (Selman, 1980); inoltre, creano un mondo separato, personale, rappresentato da esperienze, ricordi e discorsi comuni, che viene continuamente evocato e richiamato. Anche la condivisione rappresenta un aspetto criteriale: cooperare ad una attività comune, giocare con gli stessi giocattoli e poi scambiarseli, imitarsi l'un l'altro, sono comportamenti frequenti tra i bambini amici. Essi utilizzano, inoltre, delle tecniche di attenuazione del conflitto, quali la negoziazione, la ridefinizione e la giustificazione, che favoriscono il raggiungimento di una soluzione positiva; è questa la quarta dimensione, definita, appunto, come la tendenza a negoziare (Corsaro, 1985; Hartup, 1988). Infine, ciò che caratterizza ancora l'amicizia è la prosocialità: l'amico sembra rappresentare, già in età precoce, un valido aiuto nel momento del bisogno (Gottman e Parker, 1983).

Quanto detto finora non permette, comunque, di concludere che l'amicizia in età prescolare risponda agli stessi criteri di amicalità osservabili in altri momenti dello sviluppo. Le relazioni che si stabiliscono, tra pari, nell'infanzia non obbediscono necessariamente ai principi di selettività, stabilità e reciprocità presenti nella fanciullezza, né implicano quelle forme di intimità e svelamento di sé riscontrabili nell'adolescenza (Eisenberg e Mussen, 1989). Al contrario, le amicizie infantili possono essere locali, instabili, ancorate a specifici contesti, soggette al presente, senza per questo essere meno intense o importanti.

Per quanto riguarda, nello specifico, l'influenza delle relazioni amicali esistenti tra i contendenti sulla gestione di un conflitto, si possono rilevare diverse peculiarità, soprattutto per ciò che riguarda lo svolgimento e l'esito dello stesso.

In generale, gli amici tendono ad evitare il conflitto, dato il forte interesse a far sì che la relazione sia soddisfacente per tutti i soggetti interagenti e stabile nel tempo. Per quanto riguarda le cause responsabili della nascita delle dispute, non sono state riscontrate differenze significative in funzione del tipo di relazione intercorrente tra i partner, il che sta

ad indicare come amici e non amici litighino essenzialmente per gli stessi motivi (Hartup, Laursen, Stewart e Eastenson, 1988). Dagli studi che hanno preso in esame lo svolgimento del conflitto, è emerso, invece, come gli amici, a differenza dei bambini che non si considerano tali, tendano ad adottare strategie di mitigazione, quali la cooperazione e la ricerca di compromessi; inoltre essi dimostrano frequentemente la capacità di utilizzare strategie implicite, quali toccare il partner, cercare la prossimità fisica e dare spiegazioni senza fornire scuse formali, per giungere a una soluzione conciliatoria del conflitto (Zoccolillo, 1993; Zahn- Waxler, 1993; Moffitt, Caspi, Rutter e Silva, 2001). Questo tipo di strategie implica l'attitudine a comprendere la prospettiva e la finalità del comportamento altrui, senza che siano presenti in modo esplicito obiettivi riconciliatori. L'uso di tale abilità è giustificata dall'interesse a mantenere stabile il legame amicale oltre l'episodio conflittuale, tant'è che queste scelte strategiche implicano una maggior probabilità di un esito positivo, pacifico e più rapido tra gli amici, rispetto a quanto accade tra i bambini che non si piacciono (Hartup, Laursen, Stewart e Eastenson, 1988). Infatti, tra i compagni meno graditi, essendo assente tale motivazione, si rilevano più spesso strategie esplicite, tra cui offrire degli oggetti o fare un'offerta simbolica, chiedere scusa e invitare a un nuovo gioco, per cercare di concludere la disputa.

In sintesi, i conflitti tra bambini amici (*mutual friends*) sono meno intensi e tendono a risolversi in un clima più amichevole, caratterizzato da strategie che coinvolgono la negoziazione o la mitigazione; al contrario le dispute tra bambini fra cui la relazione di amicizia non esiste (*neutral associates*) o non è reciproca (*unilateral associates*) sono caratterizzate da una elevata componente aggressiva e dalla messa in gioco di soluzioni a carattere prettamente subordinativo (Hartup, Laursen, Stewart e Eastenson, 1988).

Un ultimo aspetto indagato riguarda il verificarsi o meno di interazioni successive ai conflitti, in funzione della tipologia di legame che intercorre tra i bambini. E' stato osservato come dopo un conflitto tra amici la probabilità di continuare ad interagire con il proprio contendente sia significativamente più alta rispetto a quella raggiunta a seguito di dispute tra non amici (Hartup, 1988).

CAPITOLO SECONDO

LA RICERCA

1. OBIETTIVI E IPOTESI

Il presente lavoro prende in considerazione la relazione esistente tra alcuni aspetti dei conflitti verbali e le relazioni amicali tra bambini in età prescolare. Più precisamente, si intende indagare la dinamica degli episodi conflittuali ponendo l'accento sulla causa, sullo svolgimento e sulla conclusione degli stessi in funzione della tipologia di rapporto che intercorre tra i contendenti, ossia sulla base di come essi percepiscono il loro legame.

In accordo con i risultati trovati in letteratura, che hanno evidenziato una modalità di conduzione del conflitto che porta a una conclusione pacifica dello stesso tra i migliori amici (Hay, 1984), in questo lavoro ci si aspetta di trovare strategie di mitigazione e negoziazione motivate dalla presenza di una relazione amicale.

2. METODOLOGIA DI RICERCA

2.1 SOGGETTI

Le osservazioni sono state condotte all'interno della Scuola dell'Infanzia parificata "A Maria Madre Tenera dell'Infanzia" di Osnago (Lecco).

I partecipanti alla ricerca sono stati 15 bambini, 6 femmine e 9 maschi, appartenenti alla medesima sezione, con età media di 4,7 anni (min.= 4 anni e 2 mesi; max. = 5 anni e 2 mesi). E' stato scelto di escludere i bambini di età inferiore ai 4 anni poiché è stato evidenziato (Goldman, 1991; Lougee, Grueneich e Hartup, 1977) un cambiamento di tipo qualitativo nelle modalità di gestione dei conflitti in rapporto all'aumento dell'età, in modo particolare nel passaggio tra i 3 e i 4 anni. Tutti i soggetti osservati frequentano, a tempo pieno, la scuola dell'infanzia fin dai 3 anni; due di essi sono immigrati, ma non presentano difficoltà linguistiche a livello produttivo o di comprensione, mentre una bambina di 5 anni

non è stata inserita tra i partecipanti in quanto presenta un Disturbo Specifico di Linguaggio.

Non è stato possibile controllare variabili quali condizioni socio- economiche e struttura della famiglia di provenienza per mancanza di fonti cui attingere le informazioni.

2.2 LUOGO E TEMPI DI OSSERVAZIONE

Le rilevazioni sono state effettuate in un'unica sezione, partendo dal presupposto che i bambini, all'interno di uno stesso gruppo, si conoscano meglio e sia più probabile la presenza di veri rapporti amicali, riconosciuti come tali dai soggetti stessi. Gli oggetti e i giocattoli a disposizione dei bambini all'interno dell'aula erano molti, suddivisi nel modo seguente: "nell'angolo morbido" si trovavano cuscini, materassi e libri; "l'angolo delle costruzioni" era costituito da Lego colorati, cubetti di legno e macchinine; "nell'angolo del disegno" si trovavano materiali per disegnare, colorare e ritagliare; "l'angolo della cucina" conteneva una batteria da cucina in plastica e dei vestiti per i travestimenti; "l'angolo dei puzzle" era formato da diversi tipi di puzzle; "nell'angolo delle bottiglie", infine, si trovava del materiale riciclabile.

Prima dell'osservazione è stato effettuato un breve periodo di familiarizzazione per evitare i problemi di reattività dei soggetti nei confronti di un estraneo che si inserisce nel loro ambiente senza un'apparente ragione (D'Odorico, 1995).

Le osservazioni sono state condotte nell'orario delle attività di gioco spontaneo (dalle ore 11.15 circa fino alle ore 12.00 e dalle 14.30 alle 15.15 circa, per un totale di 24 ore) alla presenza di una educatrice che rappresentava un punto di riferimento senza, però, intervenire negli episodi conflittuali se non chiamata in causa direttamente dai bambini.

2.3 PROCEDURA

Una prima parte del lavoro ha avuto lo scopo di individuare le relazioni amicali all'interno del gruppo classe, secondo una prospettiva che valorizza i legami affettivi in età prescolare (Baumgartner e Camaioni, 2000).

Il metodo utilizzato è stato quello dell'intervista strutturata. I bambini sono stati chiamati, individualmente, in un angolo creato appositamente per una "chiacchierata" con l'osservatore, il quale per rilevare le risposte fornite, ha utilizzato un audio- registratore, tenuto nascosto ai bambini al fine di non creare problemi di reattività.

Come strategia di ricerca è stata scelta una modalità contrastiva, in cui la richiesta di indicare il miglior amico viene affiancata da quella di nominare anche il compagno meno

gradito (Bombi, Bosco, Colantuono, 2002). La nomina è avvenuta senza alcun ausilio visivo (quale, ad esempio, l'uso delle foto di tutti i compagni di classe, come nello studio di McCandless e Marshall; 1957) e la verifica della stessa è stata effettuata con una leggera contro- suggestione: dopo che il bambino aveva fornito una prima indicazione, gli è stato chiesto se avesse un altro "preferito" (e un altro che "non ti piace per niente", nella sezione sul compagno meno gradito), per concludere, infine, con la richiesta di effettuare una scelta unica. Nel caso di difficoltà di comprensione da parte dell'intervistato, l'osservatore ripeteva le domande, senza però fornire alcuna spiegazione aggiuntiva per evitare eventuali influenze nella scelta. Se l'ultima scelta di un bambino non conteneva un nome già dato in una delle precedenti risposte, l'intervistatore procedeva sottoponendo nuovamente l'iter di domande. Nella Tabella 1 sono riportate, a scopo esemplificativo, le domande usate nell'intervista.

Nessun bambino ha chiesto all'osservatore di ripetere le domande, indice di una buona comprensione da parte degli stessi. Tutti i soggetti hanno scelto, nella parte definitiva, un compagno già nominato a seguito della prima domanda o nella contro- suggestione o in entrambe. Ciò significa che i bambini hanno effettivamente pensato al loro migliore amico e al compagno meno gradito, senza quindi lasciare le risposte al caso.

Un'ulteriore prova della validità delle scelte effettuate dai bambini è stata ottenuta tramite l'insegnante la quale ha confermato l'esistenza delle coppie individuate attraverso l'intervista, sostenendo che la profondità dei rapporti era visibile anche dall'esterno.

L'intervista ha permesso, così, di suddividere il gruppo in coppie formate dal bambino focale e dal compagno scelto come miglior amico oppure come compagno meno gradito.

TAB. 1 - *Traccia di intervista*

Sezione sull'amico

Tu qui all'asilo hai un grande amico o una grande amica?

Hai solo un amico/ a oppure hai un altro/a preferito/a?

Ma tra questi chi preferisci? Chi è il tuo/a amico/a del cuore?

Sezione sul compagno meno gradito

Qui all'asilo c'è un bambino o una bambina con cui non ti piace proprio stare?

Solo lui/ lei oppure c'è qualcun'altro/a con cui non ti piace stare?

Ma tra questi chi è il compagno/a che ti piace di meno

In un secondo momento si è passati alla rilevazione dei conflitti con lo scopo, successivamente, di evidenziare eventuali differenze tra gli amici e i compagni meno graditi nella modalità di gestione e risoluzione degli stessi.

Per lo studio di un comportamento tanto complesso e articolato come quello conflittuale, il metodo utilizzato è stato quello dell'osservazione diretta in ambiente naturale per preservare l'autenticità e la spontaneità che caratterizza il comportamento infantile.

Poiché il conflitto tra bambini in età prescolare è un comportamento relativamente raro e dalla comparsa irregolare, è stata scelta come strategia di rilevazione quella basata sul campionamento del comportamento (*Behaviour Sampling*). Tale strategia comporta che l'osservatore tenga sotto controllo l'intero gruppo di bambini in attesa che si verifichi il comportamento oggetto di indagine.

Per guidare la rilevazione, è stata scelta la definizione di conflitto verbale elaborata da Maynard (1985), Shantz D. (1986), Shantz C. (1987), Laursen e Hartup (1989); perchè si potesse osservare un conflitto, era necessario che fosse presente uno scambio diadico composto da almeno tre mosse, o turni interattivi, caratterizzati da un'opposizione e che, affinché fosse ritenuto di tipo verbale, l'opposizione tra i soggetti coinvolti dovesse essere espressa in forma linguistica.

L'osservazione è stata effettuata con l'ausilio di un registratore vocale e di note in forma carta-matita per permettere, subito dopo la sezione osservativa, la trascrizione intera del conflitto unitamente alle note del contesto.

In tal modo sono stati registrati 16 conflitti di coppie di amici e 16 conflitti di coppie di non- amici.

2.4 CODIFICA DEI CONFLITTI E MISURE

Il passo successivo è stato quello di codificare il materiale raccolto attraverso l'impiego di uno schema di codifica grazie al quale fosse possibile classificare i motivi che scatenano il conflitto e il tipo di strategie usate dai soggetti per la gestione e la conclusione dello stesso. L'origine dello schema utilizzato è di tipo deduttivo, dal momento che le categorie previste non sono state individuate in seguito ad una osservazione informale del comportamento, ma discendono, piuttosto, da una attenta analisi delle griglie usate con successo da altri ricercatori (Eisemberg e Garvey, 1981; D'Aniello e Morra-Pellegrino, 1991; Pearlman e Ross, 1997; D'Odorico e Cassibba, 2001).

Ne è derivato il seguente schema di codifica, composto da quattro sottosistemi, ognuno includente categorie esaustive e mutualmente escludentesi:

- A. ORIGINE DEL CONFLITTO – Definisce il contenuto della prima mossa, alla quale viene indirizzata l’opposizione iniziale. Comprende quattro categorie:
1. Possesso/ uso di oggetti. Un bambino compie la prima mossa per ottenere l’uso o il possesso di un giocattolo, di una struttura o di uno spazio che un altro bambino sta usando, o tiene, o sul quale è seduto o appoggiato.
 2. Controllo del comportamento altrui. Il conflitto nasce per il tentativo di uno dei due contendenti di imporre un determinato comportamento.
 3. Opinioni differenti. Il disaccordo verte sulle opinioni e credenze riguardanti il mondo esterno (fisico o sociale), uno dei contendenti o altri individui (coetanei o adulti familiari) che non sono direttamente coinvolti nella disputa.
 4. Violazione di regole. I conflitti sono causati da discorsi o atti che vanno contro le regole del gioco scelto dai bambini, della classe o della società.
- B. MOSSA OPPOSITIVA INIZIALE – Definisce il contenuto della seconda mossa, cioè del primo tentativo di opposizione da parte del bambino che si sente “provocato” dal compagno con il quale interagisce. Le mosse oppositive iniziali vengono suddivise in:
1. Negazioni semplici. Hanno funzione di rifiuto, divieto o diniego e rappresentano il modo più elementare di opporsi al comportamento o volere altrui (ad esempio, “No” o “No, è mio” o “No, lascia stare”).
 2. Negazioni complesse. Costituiscono una tipologia di opposizione più articolata della precedente perchè le negazioni sono accompagnate da una motivazione della propria opposizione o da una proposta alternativa (ad esempio, “No, perchè ieri la maestra ha detto così” o “No, perchè l’ho preso prima io” o “No, tu gioca con il camion”).
- C. SVOLGIMENTO DEL CONFLITTO – Definisce il contenuto di tutte le mosse successive alla seconda, sino alla conclusione della disputa. Sono stati considerati sei tipi di strategie che differiscono fra loro per il livello di complessità:
1. Insistenza. Il bambino non aggiunge nuove informazioni ma si limita a ripetere una frase o a rinforzarla tramite l’uso del “sì” o del “no”. In altre parole, viene ribadita la propria posizione di disaccordo.

2. Aggravamento. Il bambino aumenta la propria opposizione col ricorso a toni ed espressioni verbali di critica, sufficienza e/o superiorità, oppure passando dalle parole ai fatti, ad esempio aggredendo.
3. Spiegazione. Il bambino fornisce una spiegazione o una giustificazione per far capire le ragioni del proprio dissenso o per influenzare il comportamento altrui.
4. Richiesta di spiegazione. Il bambino chiede spiegazioni per capire le ragioni del comportamento o del pensiero del compagno.
5. Ricorso ad altri. Il bambino in difficoltà va a chiedere l'aiuto dell'educatrice o di un bambino più grande, o più forte, o più autorevole.
6. Negoziazione. Si tratta di un intervento propositivo mediante il quale il bambino cerca di giungere ad una soluzione di compromesso attraverso l'offerta di condizioni alternative.
7. Opposizione. Si tratta del tentativo di respingere la posizione o il comportamento del compagno, la cui conseguenza consiste nella nascita di un secondo conflitto all'interno della disputa "principale".

D. CONCLUSIONE DEL CONFLITTO – Definisce il tipo di soluzione raggiunta dai due contendenti. Comprende quattro categorie:

1. Vittoria. La soluzione avvantaggia solo uno dei due contendenti, mentre l'altro ne esce penalizzato, impoverito o sottomesso.
2. Abbandono. La situazione conflittuale viene abbandonata da uno o entrambi i contendenti per perdita di interesse o allontanamento.
3. Intervento dell'educatore. L'intervento (spontaneo o su richiesta) di un adulto consente la risoluzione della disputa o interrompe l'evoluzione naturale della stessa.
4. Accordo. Il conflitto giunge ad una soluzione che è favorevole ad entrambi i contendenti. Alla base dell'accordo vi è la disponibilità, da parte di ciascun contendente, a modificare le proprie posizioni iniziali.

Sulla base di tale schema sono state categorizzate tutte le mosse dei due contendenti implicate nelle dispute rilevate. Laddove si sono verificate interferenze da parte di altri interlocutori, il conflitto è stato codificato fino alla mossa precedente l'interferenza stessa. In caso di ripresa, la codifica è andata avanti considerando sempre il comportamento dei due interlocutori principali.

A seguito della codifica di tutti i turni interattivi, sono state calcolate: la frequenza assoluta di ciascuna categoria riguardante l'origine, la mossa oppositiva iniziale e la conclusione dei conflitti; la percentuale di comparsa, sul totale delle mosse osservate, associata a ciascuna modalità di svolgimento delle dispute considerata.

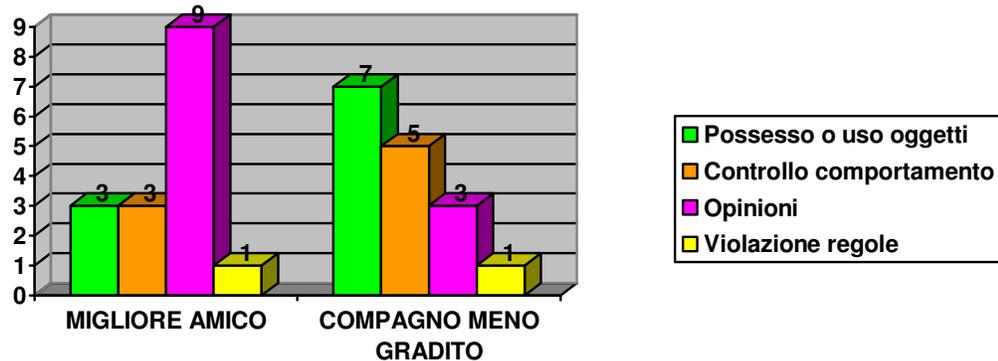
3. ANALISI DEI DATI E RISULTATI

3.1 ORIGINE DEL CONFLITTO

Un primo tipo di analisi descrittiva è stato condotto al fine di verificare la presenza di eventuali differenze nelle motivazioni che fanno nascere i conflitti tra i bambini amici e quelli "non amici".

Nella Figura 1 sono riportate le distribuzioni di frequenza dei conflitti osservati sulla base delle quattro tipologie di origine degli stessi, suddivise in funzione del tipo di relazione intercorrente tra i contendenti.

Figura 1- Frequenza assoluta associata ad ogni singola categoria riguardante l'origine del conflitto



Dai dati riportati emerge come i migliori amici tendono ad iniziare un conflitto principalmente per la presenza di opinioni differenti circa la scelta del gioco da intraprendere, le credenze riguardanti il mondo esterno, uno dei contendenti oppure altre persone che non sono direttamente coinvolte nella disputa.

Diversamente, la causa più frequente della nascita di un conflitto tra i compagni meno graditi riguarda il possesso o l'uso di oggetti durante un'attività oppure un gioco. In questo caso i contendenti discutono per impossessarsi di un particolare giocattolo, spazio o struttura che in quel momento è gestito da un altro bambino.

Anche il controllo del comportamento rappresenta una causa scatenante piuttosto diffusa tra i bambini che non si piacciono, i quali iniziano la discussione per tentare di imporre un determinato comportamento al contendente.

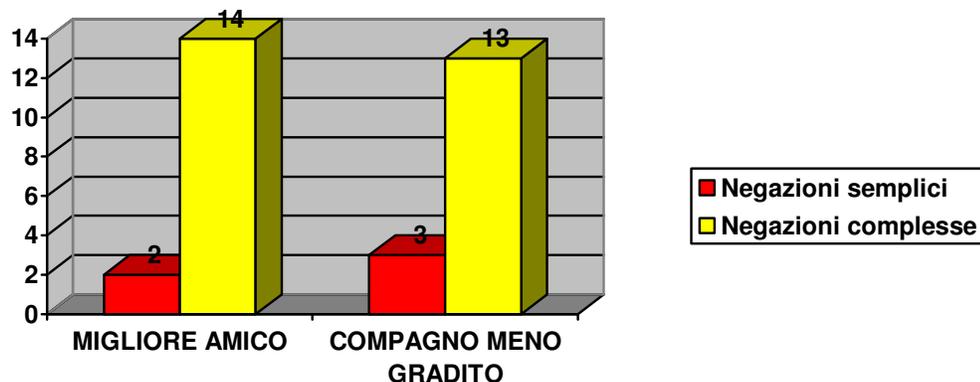
Da rilevare, inoltre la violazione di regole è risultata essere la causa meno frequente di conflitto in tutte le coppie di bambini osservati, indipendentemente dal tipo di relazione intercorrente tra di essi.

3.2 MOSSA OPPOSITIVA INIZIALE

Il passo successivo è stato quello di analizzare la complessità delle mosse oppositive iniziali con lo scopo di evidenziare la presenza di eventuali differenze in funzione del tipo di relazione che intercorre fra i soggetti partecipanti al conflitto.

Come illustrato nella Figura 2, la negazione complessa è risultata essere la tipologia di mossa oppositiva iniziale più frequente in assoluto, sia nelle dispute osservate tra i bambini che si considerano amici sia tra i compagni meno graditi. Questo dato è indice di una competenza linguistica che i bambini tra i 4 e i 5 anni hanno già acquisito e che sono in grado di sperimentare durante un'interazione complessa come quella conflittuale.

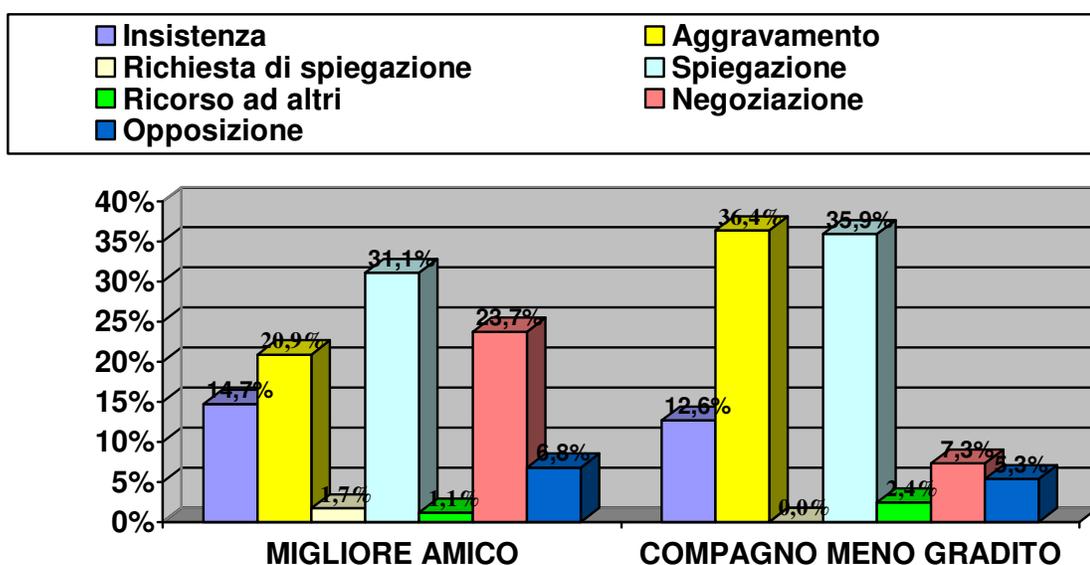
Figura 2- Frequenza assoluta associata ad ogni singola categoria riguardante la mossa oppositiva iniziale del conflitto



3.3 SVOLGIMENTO DEL CONFLITTO

La Figura 3 riporta le percentuali medie di comparsa associate ad ogni categoria inerente lo svolgimento dei conflitti, calcolate sul totale delle mosse rilevate, differenziandole a seconda della tipologia di legame esistente tra i contendenti.

Figura 3- Percentuali medie di comparsa associate ad ogni singola categoria riguardante lo svolgimento del conflitto



Il divario maggiore nella gestione dell'episodio conflittuale riguarda la negoziazione; essa si riscontra, infatti, in percentuale maggiore, tra i bambini che si considerano amici (23,73%), mentre risulta essere particolarmente rara tra i compagni meno graditi (7,28%) i quali, tra le diverse strategie prese in esame, ricorrono maggiormente all'aggravamento (36,41%). Tuttavia, tale modalità di conduzione del conflitto risulta presente, con valori percentuali piuttosto elevati (20,9%), anche tra le coppie di amici, a testimonianza del fatto che, nel periodo evolutivo considerato, essa rappresenta una strategia ancora piuttosto diffusa tra i bambini. Un'ulteriore modalità di gestione delle dispute che sembra caratterizzare gli episodi conflittuali rilevati nei bambini osservati è rappresentata dalla spiegazione che, indipendentemente dal legame affettivo presente tra i contendenti,

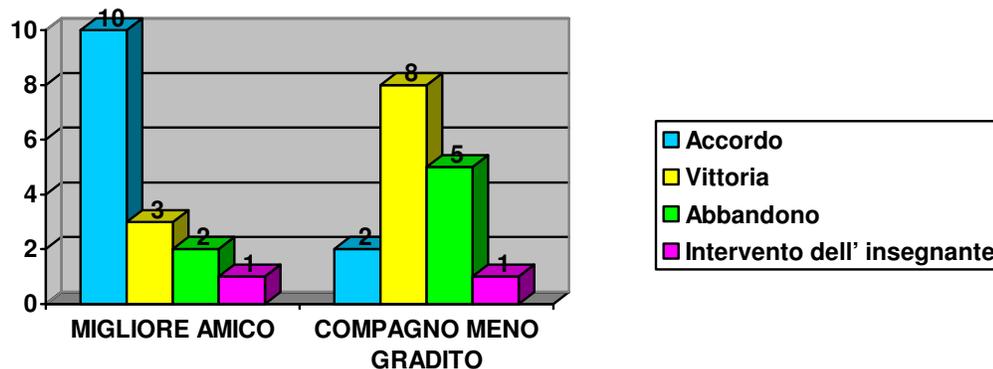
costituisce circa un terzo delle mosse in cui si articolano i conflitti stessi (31,1% per i bambini amici; 35,92% per i non amici).

Diversamente, l'insistenza, la richiesta di spiegazione, il ricorso ad altri e l'opposizione sono risultate essere strategie poco diffuse tra tutti le coppie di bambini osservati (valori percentuali inferiori al 15%).

3.4 ESITO DEL CONFLITTO

Dopo aver esaminato i dati ottenuti riguardo all'origine e allo svolgimento delle dispute, si è cercato di ottenere delle informazioni relative alle modalità di conclusione degli scambi conflittuali rilevati. Nella Figura 4 sono riportate le frequenze assolute delle quattro diverse tipologie di esito del conflitto, distinte in base al legame affettivo esistente tra i contendenti.

Figura 4- Frequenza assoluta associata ad ogni singola categoria riguardante la conclusione del conflitto



Uno dei risultati più interessanti riguarda la possibilità che un conflitto si concluda con l'accordo dei partecipanti: tra i migliori amici questo è, in assoluto, l'esito più diffuso, mentre tra i compagni meno graditi è una conclusione piuttosto rara. Tra questi ultimi, gli scambi interattivi finali dimostrano il netto prevalere di un soggetto sull'altro, delineandone così la vittoria. Anche l'abbandono del conflitto, durante il suo svolgimento,

risulta essere più frequente tra i bambini che non si piacciono, mentre l'intervento dell'insegnante è storicamente in rari casi da parte di entrambe le tipologie di bambini.

4. DISCUSSIONE

La realizzazione di questo lavoro ha permesso di osservare e descrivere gli episodi conflittuali di tipo verbale che hanno luogo nella prima infanzia, così come avvengono spontaneamente in situazioni naturali di gioco.

I dati raccolti sembrano indicare che, tra i bambini in età prescolare, esistono delle differenze significative nei diversi aspetti del conflitto a seconda del tipo di legame che esiste tra i contendenti.

In accordo con quanto riferisce Hay (1984), tra i compagni meno graditi il conflitto sorge prevalentemente per il possesso e l'uso di oggetti. I migliori amici, invece, discutono più spesso per l'esistenza di opinioni differenti circa il mondo esterno oppure le modalità di gioco. Come suggerito da Collins e Laursen (1992), questo fenomeno potrebbe essere spiegato riferendosi al fatto che a un bambino poco importa se un compagno, con il quale non è legato affettivamente, la pensa diversamente da lui; in questo caso il bambino valuterà l'ipotesi di iniziare una discussione ma poi, spesso, non continuerà in questa direzione, evitando, così, di intraprendere un conflitto vero e proprio. Viceversa, due bambini amici saranno molto più motivati a intraprendere una discussione circa diverse opinioni, perché, in età prescolare, l'amicizia è data anche dalla condivisione degli stessi pensieri. In questa prospettiva, i bambini amici tenderanno di convincersi l'un l'altro a adottare il proprio punto di vista per non dover incrinare il loro rapporto amicale.

Un altro dato da sottolineare riguarda la violazione di regole che risulta essere la meno diffusa come causa di un conflitto, sia tra i bambini che si considerano amici sia tra i compagni meno graditi. Poiché questa motivazione implica la capacità di saper discutere circa le regole interiorizzate del mondo sociale di cui i bambini fanno parte, è ipotizzabile che tale abilità non sia ancora pienamente acquisita in età prescolare (Le Mare e Rubin, 1987).

Se l'origine del conflitto sembra essere chiaramente influenzata dalla tipologia di relazione che intercorre tra i contendenti, non è possibile affermare la stessa cosa per quanto riguarda la complessità della mossa oppositiva iniziale di una disputa. La negazione semplice è il modo più elementare di opporsi al comportamento o volere altrui ed è abbastanza rara tra i bambini di 4 o 5 anni. Infatti, essi hanno già frequentato l'ambiente della Scuola

dell'infanzia per almeno un anno intero e hanno, così, potuto acquisire modalità di interazione più complesse per far valere il proprio punto di vista interagendo quotidianamente con i propri compagni. Questo spiega il dato ottenuto relativo alla diffusione della negazione complessa, intesa come modalità di opposizione accompagnata da una motivazione del proprio contrasto o da una proposta alternativa (Horowitz L., Jansson L., Ljungberg T., Hedenbro M., 2005).

Per quanto riguarda gli aspetti emersi in relazione alle caratteristiche proprie delle strategie messe in atto dai bambini durante lo svolgimento dei conflitti, i dati rilevati sono in linea con quanto riportato in letteratura relativamente al ruolo svolto dalle relazioni amicali nella gestione delle dispute (D'Aniello e Morra- Pellegrino, 1991). Dal presente lavoro, infatti, è emerso che i bambini tendono ad utilizzare strategie di mitigazione e negoziazione per salvaguardare il rapporto di amicizia esistente. Più precisamente, gli amici ricorrono alla negoziazione consapevoli del fatto che sarà più probabile arrivare ad una conclusione pacifica del conflitto. In questo modo essi devono essere in grado di comprendere e rispettare il punto di vista altrui, scendendo spesso anche a compromessi che implicano un cambiamento della propria posizione (Zoccolillo, 1993; Zahn- Waxler, 1993; Moffitt, Caspi, Rutter e Silva, 2001).

La negoziazione sembra essere, invece, piuttosto rara nei conflitti che coinvolgono bambini che non si piacciono, poiché tra loro non esiste una relazione amicale da salvaguardare ed è, quindi, inutile cimentarsi in strategie articolate e complesse per giungere ad un esito positivo della disputa (D'Aniello e Morra- Pellegrino, 1991).

La spiegazione sembra essere una strategia piuttosto diffusa non solo tra i bambini amici ma anche nei conflitti tra i compagni meno graditi, indice del fatto che la gestione della disputa implica un gran numero di turni interattivi in cui i contendenti sono impegnati nel far capire i propri pensieri secondo un punto di vista ben determinato (Hartup, 1988).

Un'altra modalità di conduzione del conflitto che sembra essere relativamente frequente in tutti i bambini osservati è rappresentata dall'aggravamento, anche se è necessario considerare diverse motivazioni che possono essere alla base di una tale scelta e dipendere, almeno in parte, dal legame affettivo tra i contendenti. Tra i compagni meno graditi, infatti, l'uso di strategie non cooperative, come l'aggravamento, è giustificato dal fatto che non vi è alcun motivo di negoziare per giungere ad una conclusione positiva del conflitto, visto che tra essi non intercorre un rapporto amicale da preservare. Tra i migliori amici, invece, l'utilizzo di tale strategia competitiva potrebbe essere motivata dal fatto che un conflitto implica sempre un confronto tra le diverse posizioni dei contendenti e tali posizioni, in un

primo momento, non sono modificabili o, in qualche modo, superabili; questo presuppone un aggravamento in cui nessuno è disposto a cedere, anche se tra loro è presente un rapporto amicale (Hartup, 1988).

L'insistenza, la richiesta di spiegazione, il ricorso ad altri e l'opposizione sono strategie poco diffuse tra tutti i bambini osservati e sembrano non subire l'influenza del tipo di legame esistente tra i contendenti. La richiesta di spiegazione è l'unica strategia, tra queste, di tipo cooperativo, ma risulta essere troppo articolata per i bambini in età prescolare, in quanto presuppone la capacità di interessarsi completamente al punto di vista altrui, rischiando di dimenticare il proprio e perdendo, così, la possibilità di gestire la disputa (Eisemberg e Garvey, 1981). L'insistenza, il ricorso ad altri e l'opposizione, invece, inducono un peggioramento della situazione difficilmente rimediabile per le competenze sociali raggiunte in questo periodo dello sviluppo (Pearlman e Ross, 1997). Il ricorso ad altri, per esempio, presuppone la capacità di interagire con due interlocutori contemporaneamente, ricordando il proprio punto di vista e quello del contendente, la motivazione originaria del conflitto e il motivo per cui è stato chiamato in causa il terzo partecipante e, infine, la capacità di saper circoscrivere nuovamente l'episodio conflittuale ai due contendenti iniziali (D'Aniello e Morra-Pellegrino, 1991; D'Odorico e Cassibba, 2001).

Per quanto riguarda, infine, l'esito del conflitto, i dati, nel loro complesso, testimoniano quanto ipotizzato inizialmente: i migliori amici, grazie all'uso di modalità di gestione della disputa di mitigazione e cooperazione, riescono spesso a giungere ad un accordo, mentre i bambini che non si piacciono tendono a creare una situazione asimmetrica, in cui uno è il vincitore e l'altro deve sottomettersi al suo volere (Sackin S., Thelen E., 1984).

Un'altra soluzione piuttosto presente tra queste coppie riguarda l'abbandono del conflitto stesso poiché manca una motivazione per continuare nello sforzo di organizzare un'interazione complessa, come quella conflittuale, oppure perché entrambi i contendenti vogliono la supremazia sull'altro. Questi fenomeni non sono presenti tra gli amici, in quanto potrebbero essere la causa della fine di un rapporto amicale.

L'intervento dell'insegnante, infine, sembra essere piuttosto raro in tutti i conflitti rilevati, indipendentemente dal tipo di rapporto che intercorre tra i contendenti. Questo dato può essere espressione del fatto che i bambini, tra i 4 e i 5 anni, hanno acquisito abilità linguistiche e socio- cognitive complesse ed articolate che permettono loro di diventare autonomi negli scambi interattivi verbali e, in particolare, nella gestione degli episodi conflittuali.

RINGRAZIAMENTI

Vorrei ringraziare con vero piacere la prof.ssa Nicoletta Salerni per i preziosi consigli e la disponibilità con cui ha seguito questo mio lavoro.

Saluto e ringrazio la direttrice, le educatrici e tutti i meravigliosi bambini della scuola dell'infanzia dove ho condotto le osservazioni per avermi accolto a braccia aperte.

Il grazie più sentito va a Laura e Fiorella, per avermi trasmesso la loro passione e il loro amore nel lavoro con i bambini, facendomi avvicinare al bellissimo mondo dell'infanzia.

BIBLIOGRAFIA

- Baillargeon R.H., Keenan K., Hong- Xing Wu, Zoccolillo M., Coté S., Pérusse D., Boivin M. (2007). Gender differences in physical aggression: a prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology*, 43, 13- 26.
- Baumgartner E., Camaioni L.(2000). Le relazioni amicali nella prima infanzia. Costruzione e applicazione di una griglia di osservazione. *Età Evolutiva*, 55, 21- 33.
- Baumgartner E., Bombi A.S. (2005). Amicizie in età prescolare: uno studio multimetodo. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXXII, 759- 779.
- Bombi A.S., Bosco A., Colantuono I. (2002). Amici, non- amici, compagni. Uno studio empirico sulle intersezioni tra relazioni diadiche e di gruppo in età prescolare. *Età Evolutiva*, 72, 39- 47.
- Brenner J., Mueller E. (1982). Shared meaning in boy toddlers' peer relations. *Child Development*, 53, 380- 391.
- Camaioni L. (a cura di) (2001). Manuale di Psicologia dello sviluppo. *Bologna: Il Mulino*.
- Camaioni L., Baumgartner E., Perugini M. (1998). Validazione di uno strumento per rilevare le relazioni amicali tra bambini nella prima infanzia. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXV, 101- 119.
- Caplan M., Vespo J., Pederson J., Hay D.F. (1991). Conflict and its resolution among small groups. *Child Development*, 62, 1513- 1524.

- Cassibba R., Salerni N. (2001). Osservare i bambini: tecniche ed esercizi. *Carocci Editore- Le Bussole*.
- D'Aniello P., Morra Pellegrino M.L. (1991). Le dispute tra bambini. Contenuti e strategie di negoziazione. *Età Evolutiva*, 39, 82- 90.
- D'Odorico L., (1995). L'osservazione del comportamento infantile. *Raffaello Cortina Editore*.
- D'Odorico L., Cassibba R. (2001). Osservare per educare. *Carocci Editore- Le Bussole*.
- Eagly A.H., Steffen V.J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta- analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309- 330.
- Fujisawa K., Kutsukake N., Hasegawa T. (2005). Reconciliation pattern after aggression among Japanese preschool children. *Aggressive Behavior*, 31, 138- 152.
- Gottman J.M. (1983). How children become friends. Monographs of the Society for Research. In *Child Development*, 48 (Serial No. 201).
- Green V.A., Rechs R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: a literature review. *Applied Developmental Psychology*, 27, 42- 59.
- Hartup W.W., Laursen B., Stewart M., Eastenson A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590- 1600.
- Hartup W.W. (1992). Conflict and friendship relations. In C.U. Shantz e Hartup (Eds). Conflict in child and adolescent development. *Cambridge: Cambridge University Press*.
- Hay D.F., Ross H.S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, 53, 105- 113.

- Holmes- Lonergan H.A. (2003). Preschool children's collaborative problem- solving interactions: the role of gender, pair type and task. *Sex Roles*, 48, 505- 517.
- Horowitz L., Jansson L., Ljungberg T., Hedenbro M. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 40/ 4, 431- 454.
- Howe N., Rinaldi C.M., Jennings M., Petrakos H. (2002). "No! The lambs can stay out because they got cozies": constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development* , 73, 1460- 1473.
- Kinoshita Y., Saito K., Matsunaga A. (1993). Developmental changes in antecedents and outcomes of peer conflict among preschool children: A longitudinal study. *Japanese Psychological Research*, 35, 2, 57- 69.
- Le Mare L.J., Rubin K.H. (1987). Perspective taking and peer interaction: Structural and developmental analysis. *Child Development*, 58, 306- 315.
- Ljungberg T., Horowitz L., Jansson L., Westlund K., Clarke C. (2005). Communicative factors, conflict progression, and use of reconciliatory strategies in preschool boys. A series of random events or a sequential process? *Aggressive Behavior*, 31, 303- 323.
- Maudry M. e Nekula M. (1939). Social relations between children of same age. *Journal of Genetic Psychology*, 54, 193- 215.
- O'Keefe B.J., Benoit P.J. (1982). Children's arguments. In J.R. Cox e C.A. Willard (Eds.) *Advances in argumentation theory and research*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Pearlaman M e Ross H.S. (1997). The benefits of parent intervention in children's disputes: An examination of current changes in children's fighting styles. *Child Development*, 64, 690- 700.

- Pellegrini A.D., Roseth C.J., Mliner S., Bohn C.M., Van Ryzin M., Vance N., Cheatham C.L., Tarullo M. (2007). Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, 121, 54- 64.
- Ramsey P.G. (1986). Possession disputes in preschool classrooms. *Child Study Journal*, 16,3, 173- 181.
- Sackin S., Thelen E. (1984). An ethological study of peaceful associative outcomes to conflict in preschool children. *Child Development*, 55, 1098- 1102.
- Selman R., Demorest A.P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies. Implications of and for a development model. *Child Development*, 55, 288- 304.
- Shantz D.W., Shantz C.U. (1982). *Conflicts between children and social- cognitive development*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Washington, DC.
- Shantz C.U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283- 305.
- Shantz D.W. (1986). Conflict, aggression and peer status: An observational study. *Child Development*, 57, 1322- 1332.
- Thornberg R. (2006). The situated nature of preschool children's conflict strategies. *Educational Psychology*, 26, 109- 126.