

**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PAVIA
FACOLTA' DI LETTERE E FILOSOFIA
CORSO DI LAUREA IN PSICOLOGIA**

**IL RUOLO DELLE EMOZIONI NELL'APPRENDIMENTO IN AMBITO
EVOLUTIVO**

Relatore: Chiar.ma Prof.ssa Maria Assunta Zanetti

Correlatore: Chiar.ma Dott.ssa Roberta Renati

Tesi di Laurea di:

Scilla Uboldi

Matr. N° 275037/35

Anno Accademico 2003 - 2004

INDICE

INTRODUZIONE	p. 1
---------------------------	------

CAPITOLO 1

EMOZIONI E TEORIE DI RIFERIMENTO

1.1. Che cos'è un'emozione?.....	p. 4
1.2. Le teorie cognitive e le teorie dell'appraisal e della tendenza all'azione.....	p. 6
1.3. Le teorie psicoevolutionistiche.....	p. 10
1.3.1 L'espressione facciale delle emozioni.....	p. 13
1.3.2 L'espressione delle emozioni attraverso la voce e il corpo.....	p. 15
1.4. Approfondimenti di alcune emozioni primarie.....	p. 16
1.5. Emozioni e cervello.....	p. 18
1.6. Lo sviluppo emotivo.....	p. 20
1.6.1. Emozioni e legame di attaccamento.....	p. 27

CAPITOLO 2

LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE EMOTIVE

2.1. L'espressività emotiva.....	p. 30
2.2. La comprensione delle emozioni.....	p. 32
2.3. Meccanismi di socializzazione dell'espressività e della comprensione emotiva.....	p. 43

- 2.4. La regolazione delle emozioni.....p. 49
- 2.5. Differenze individuali nella regolazione delle emozioni.....p. 53

CAPITOLO 3

L'INTELLIGENZA EMOTIVA: DAL QI AL QE

- 3.1. Una dicotomia superata: le nostre due menti.....p. 55
- 3.2. Scale per misurare l'intelligenza.....p. 55
- 3.3. Lo sviluppo dell'intelligenza secondo Piaget.....p. 58
- 3.4. L'intelligenza artificiale.....p. 65
- 3.5. Le intelligenze multiple.....p. 66
- 3.6. L'intelligenza emotiva.....p. 68
- 3.7. L'importanza delle emozioni ai fini dell'apprendimento.....p. 79

CAPITOLO 4

L'EDUCAZIONE RAZIONALE-EMOTIVA: UNA PROPOSTA DI INTERVENTO SULL'INTELLIGENZA EMOZIONALE NELLA SCUOLA

- 4.1. Le basi della terapia razionale-emotiva.....p. 82
- 4.2. Stili educativi disfunzionali al pensiero razionale.....p. 85
- 4.3. Modello A/B/C dell'emozione: esempio di un caso.....p. 87
- 4.4. Principi dell'educazione razionale emotiva.....p. 88
- 4.5. Possibili contenuti di un programma di educazione razionale-emotiva.....p. 95
- 4.6. Errori educativi da evitare.....p. 97

CONCLUSIONI.....p. 112

BIBLIOGRAFIA.....p. 114

INTRODUZIONE:

Numerose ricerche svoltesi sul territorio italiano indicano che i minorenni si stanno avviando all'età adulta con grosse carenze relative all'autocontrollo, alla capacità di gestire la propria collera e all'empatia. Altre ricerche condotte a livello mondiale hanno mostrato la tendenza, nell'attuale generazione, a un maggior numero di problemi emozionali rispetto a quella precedente.

Oggi viviamo in una società complessa caratterizzata dalla globalizzazione, da profondi mutamenti socio-economici e politici, dal rapido cambiamento di valori di riferimento ma anche dall'eterogeneità e dalla contraddizione delle proposte e dei modelli culturali contemporaneamente presenti nel sociale che ci disorientano.

In questo contesto attuale sono coinvolti anche i bambini. Il loro mondo può apparire spensierato, privo di problemi e di preoccupazioni, ma purtroppo non sempre è così, soprattutto quando si devono allontanare dalla famiglia ed entrare nel mondo della scuola. Qui si ritrovano in un contesto ricco di emozioni, sentimenti, stati d'animo contrastanti.

L'intento di questa tesi è quello di avvalorare l'importanza delle emozioni in ambito evolutivo per un migliore apprendimento.

Le emozioni infatti sono alla base del comportamento individuale e sociale e anche l'apprendimento ne è condizionato. Non è solo con l'intelligenza e la razionalità che si ha successo nell'apprendimento, ma un ruolo altrettanto importante è svolto dalle emozioni.

Nel primo capitolo ho trattato le varie teorie di riferimento delle emozioni, partendo dalle prime teorie fisiologiche fino alle più recenti teorie psicologiche. Inoltre ho introdotto lo sviluppo emotivo dei bambini, dalla nascita fino al terzo anno di vita sottolineando come la buona qualità delle prime relazioni sociali influisce sulla capacità del bambino di esprimere e regolare le proprie emozioni.

Nel secondo capitolo ho cercato di approfondire le straordinarie capacità che i bambini sviluppano dai due ai quattro anni, fino all'acquisizione delle competenze emotive più complesse. Ho parlato dell'espressività

emotiva, del riconoscimento e della comprensione delle emozioni fino a giungere alla regolazione delle emozioni. Ho cercato di sottolineare come le reazioni dei genitori e le interazioni con i coetanei alimentino la competenza emotiva o la sua mancanza. Ho enfatizzato anche il ruolo del linguaggio emotivo poiché rappresenta un mezzo di insegnamento e di apprendimento diretto delle emozioni.

Nel terzo capitolo ho sviluppato il superamento del concetto del primato dell'aspetto cognitivo su quello emotivo. Infatti lo sviluppo e le strategie della ragione si sviluppano all'unisono con meccanismi di regolazione biologica di cui emozione e ragione sono parte determinante. Infatti ogni volta che prendiamo una decisione o ricordiamo un evento, le emozioni influenzano le nostre attività cognitive.

In seguito ho accennato all'uso delle varie scale per misurare l'intelligenza che prevedeva la necessità di misurare una serie di abilità cognitive culminanti nella formulazione di un quoziente intellettivo. Nel tempo si sono avvicendate varie scale non solo per misurare l'intelligenza, ma anche per valutare la presenza di attitudini specifiche, come per esempio la comprensione verbale. Un ulteriore contributo alla comprensione dei meccanismi che presiedono allo sviluppo dell'intelligenza è stato fornito dagli studi di Jean Piaget. Anche nei suoi studi però Piaget ha sempre mantenuto separato lo sviluppo delle attività intellettive dallo sviluppo delle emozioni. In seguito ho brevemente accennato all'intelligenza artificiale che concepisce la mente umana alla stregua di un sistema cognitivo complesso analogo in qualche modo ad un computer digitale. Ma la "mente cognitiva" dei computer è incapace di provare emozioni e di emettere giudizi come gli esseri umani. In seguito ho trattato la visione proposta da Howard Gardner di una intelligenza poliedrica che ipotizzava l'esistenza di una intelligenza interpersonale e di quella intrapersonale. Nell'intelligenza intrapersonale Gardner ravvisa la capacità di accedere alla propria vita affettiva, all'ambito dei propri affetti e delle proprie emozioni. Egli riconosce dunque la capacità di discriminare tra questi sentimenti

simbolici e di attingere ad essi come mezzo per capire e guidare il proprio comportamento.

Dal concetto delle intelligenze multiple di Gardner, ho introdotto il concetto di intelligenza emotiva elaborata da Salovey e Mayer e divulgata in seguito da Daniel Goleman che la definisce come la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare.

La scuola dell'infanzia si offre come luogo naturale per coltivare, per riconoscere e valorizzare la propria intelligenza emotiva.

Nel quarto capitolo partendo dal concetto di intelligenza emotiva divulgato da Goleman ho sviluppato l'applicazione di una proposta di intervento sulla intelligenza emozionale nella scuola: la cosiddetta educazione razionale emotiva per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini. Questa proposta di intervento mira a favorire una crescita affettiva nel bambino che lo aiuta a correggere il proprio dialogo interiore e a mettere in discussione il modo in cui interpreta determinati eventi. L'educazione razionale-emotiva consente di acquisire un graduale autocontrollo emozionale attraverso sistematici collegamenti con il livello cognitivo. Permette al bambino di acquisire la consapevolezza delle sue emozioni e dei meccanismi mentali che sono sottesi.

CAPITOLO 1

EMOZIONI E TEORIE DI RIFERIMENTO

1.1. CHE COS'E' UN'EMOZIONE?

Le emozioni costituiscono una componente importantissima della vita umana, sono patrimonio di tutti e fanno parte della nostra esistenza quotidiana.

Come spesso accade, vi è un cospicuo numero di teorie in ambito psicologico che riflettono nel tempo gli interessi della ricerca e che hanno cercato di rispondere all'interrogativo "Che cosa sono le emozioni?".

William James (James, 1884), per primo, nel lontano 1884, facendo riferimento ai processi neurofisiologici definiva l'emozione come il "sentire" i cambiamenti neurovegetativi che hanno luogo a livello viscerale a seguito dello stimolo scatenante. Pertanto "non piangiamo perché siamo tristi, ma siamo tristi perché piangiamo", "non tremiamo perché abbiamo paura, ma abbiamo paura perché tremiamo". Questa definizione costituisce il cuore della cosiddetta teoria periferica, secondo cui alla base dell'esperienza emotiva vi sarebbe un meccanismo retroattivo dalla periferia dell'organismo al sistema nervoso centrale.

Secondo la teoria di James, quindi, l'evento emotigeno determinerebbe una serie di reazioni viscerali e neurovegetative che sono avvertite dal soggetto e la percezione di queste modificazioni fisiologiche sarebbe alla base dell'esperienza emotiva. Dall'evento-semplicemente-percepito si passa all'evento-emotivamente-sentito, pertanto l'emozione costituisce il conseguente piuttosto che l'antecedente dei cambiamenti fisiologici periferici prodotto dalla situazione elicitante.

James dunque, ha evidenziato l'importanza dell'attivazione fisiologica o arousal e delle risposte biologiche per definire l'emozione come un determinato processo psichico, pertanto in questa prospettiva, se non vi è attivazione fisiologica, non vi è neppure emozione. (Anolli, 2002)

La teoria somatica di James, seppure abbia ottenuto molto successo e abbia aperto la via a numerose ricerche e dibattiti teorici, non riuscì a raccogliere su di sé il consenso degli psicologi, tanto che dalla fine dell'Ottocento a oggi moltissime altre sono state le definizioni e i modelli proposti per spiegare le emozioni.

In particolare Cannon (Cannon, 1927) con la sua teoria centralista ha dimostrato l'infondatezza di quella periferica così come proposta da James, poiché i visceri hanno una sensibilità troppo scarsa, una risposta troppo lenta e una motilità troppo indifferenziata affinché le loro reazioni potessero essere considerate la fonte principale delle emozioni. Per Cannon i centri di attivazione, di controllo e di regolazione delle emozioni non si trovano in sedi periferiche come i visceri, ma sono localizzati a livello centrale, nella regione talamica. I segnali nervosi provenienti dalla regione talamica sarebbero in grado di provocare l'attivazione delle risposte espressivo-motorie e viscerali delle emozioni, nonché di determinare le loro componenti soggettive attraverso le connessioni con la corteccia cerebrale, pertanto "non si ha paura perché si fugge, ma si fugge perché si ha paura". Il talamo stimola i muscoli e i visceri e rimanda indietro le informazioni alla corteccia che, a sua volta, stimola i processi talamici che agiscono nell'area corrispondente a una particolare emozione.

Cannon, approfondendo i processi neurofisiologici sottesi alle emozioni, individua e definisce l'arousal simpatico come "reazione di emergenza". Si tratta di una configurazione di risposte neurofisiologiche che si attivano simultaneamente alla comparsa dell'emozione e che comprendono l'aumento della frequenza cardiaca, la dilatazione dei bronchi, l'incremento dell'attività delle ghiandole sudoripare, la vasocostrizione cutanea o quella gastroenterica, l'incremento dei valori glicemici, la dilatazione della pupilla ecc.. . Secondo la prospettiva di Cannon dunque, l'emozione coincide con l'arousal simpatico. (Anolli, 2002)

Ci troviamo di fronte ad un dualismo dal momento che la teoria di James voleva dimostrare che le emozioni stanno nella periferia e fanno emozionare il cervello, mentre quella di Cannon intendeva dimostrare che le emozioni stanno nel cervello e non occorre che esso "legga" la risposta fisica, come voleva invece James.

Si tratta quindi di due concezioni opposte, benché entrambe legate in qualche modo ad un aspetto istintuale delle emozioni, e che sono risultate entrambe parziali, poiché tutte e due hanno assegnato aspetti unilaterali dell'esperienza emotiva, con particolare riferimento ai suoi aspetti neurofisiologici.

1.2. LE TEORIE COGNITIVE E LE TEORIE DELL'APPRAISAL E DELLA TENDENZA ALL'AZIONE

Accanto a queste teorie storiche, troviamo la teoria cognitivo-attivazionale di Schachter e Singer (Schachter e Singer, 1962), che ha contribuito in modo efficace ad introdurre una dimensione genuinamente psicologica nello studio delle emozioni. L'emozione viene definita come la risultante di due componenti: l'attivazione fisiologica - arousal - e i processi cognitivi che rappresentano le condizioni necessarie per l'occorrenza di uno stato emozionale. Ma la loro semplice presenza non è tuttavia sufficiente a generare un'emozione, poiché occorre un'attribuzione causale che stabilisca la connessione fra quest'atto cognitivo e l'arousal stesso.

Schachter e Singer dunque partivano dall'assunto che le risposte fisiche all'emozione informano il cervello dell'esistenza di uno stato di maggior eccitazione ma, siccome sono risposte comuni a molte emozioni diverse, non identificano un particolare stato di eccitazione.

Secondo gli autori, in base all'informazione sul contesto fisico e sociale in cui ci troviamo, e alla conoscenza dei tipi di emozione che si producono in determinate situazioni, apponiamo l'etichetta paura, amore, tristezza, rabbia o gioia su quel dato stato e sarebbe proprio questo etichettare a specificare l'emozione provata.

Si hanno infatti emozioni diverse quando l'attivazione fisiologica è attribuita a tipi differenti di eventi: si prova "gioia" quando è attribuita ad un evento lieto e "paura" quando è attribuita ad un evento minaccioso. Di conseguenza, secondo tale prospettiva, il fattore cognitivo risulta essere decisivo per l'insorgenza dell'esperienza emozionale attraverso un processo di percezione e di attribuzione causale. (Anolli, 2002)

Dalla concezione bifattoriale di Schachter e Singer ha inizio il dibattito fra emozione e cognizione e prendono avvio le cosiddette teorie dell'*appraisal*¹. Esse si sono affermate negli anni Ottanta e in base ad esse le emozioni dipendono dal modo con cui gli individui valutano e interpretano gli stimoli del loro ambiente fisico e sociale.

Secondo queste teorie non è la natura dell'evento a suscitare l'emozione, bensì l'interpretazione, la valutazione che una persona fa dell'evento in relazione al proprio benessere. Uno stesso stimolo può essere interpretato in maniere diverse e suscitare quindi emozioni diverse. Pertanto, come ha messo in evidenza Frijda (Frijda, 1988), le emozioni sorgono in risposta alla struttura di significato di una determinata situazione. Esse non sono attivate dall'evento in sé e per sé, ma sono generate dai significati e dai valori che un individuo attribuisce a questo evento. Le emozioni sorgono in risposta a situazioni che sono valutate come importanti per il soggetto. Eventi che soddisfano i propri scopi e desideri attivano emozioni positive; eventi che minacciano i propri interessi conducono a emozioni negative, mentre eventi inattesi e nuovi producono sorpresa e stupore. Infatti le emozioni cambiano quando cambiano i significati e i valori di riferimento o quando le situazioni sono considerate in maniera differente. Due individui che hanno una differente valutazione della stessa situazione risponderanno con emozioni differenti; di fronte ad un ostacolo, un

¹ **appraisal**: termine introdotto da Arnold M.B. (1960) che indica un atto diretto e immediato di conoscenza che integra la percezione e del quale si può diventare consapevoli soltanto a processo concluso, in Anolli L. (2002), *Le emozioni*, Edizioni Unicopli, Milano, p.39;

individuo potrà sentire paura se lo interpreta come un pericolo e una minaccia, mentre un altro individuo potrà provare collera se lo valuterà come una sfida o come un ostacolo. Al contrario, due individui con la medesima o anche differente valutazione dello stesso evento, potranno giungere a provare la medesima emozione. (Anolli, 2002)

Roseman (Roseman, 1979; 1984) propone una teoria strutturale che utilizza cinque appraisal motivazionali e valutativi, alle cui varie combinazioni corrisponderebbero tredici diverse emozioni. Le dimensioni valutative citate dall'autore comprendono:

- 1) uno *stato motivazionale*, che distingue fra motivazione appetitiva o eversiva, cioè fra la tendenza dell'individuo a cercare di ottenere un premio o ad evitare una punizione;
- 2) uno *stato situazionale*, che si riferisce alla presenza o assenza nella situazione del premio o della punizione, cioè dello stato motivazionale;
- 3) la *probabilità*, cioè la valutazione della certezza o incertezza con cui un certo evento potrà verificarsi;
- 4) la *legittimità*, ossia la convinzione che una persona ha di meritarsi un premio o una punizione;
- 5) l'*agente* con cui si distingue se un certo esito è prodotto da circostanze impersonali, da se stessi o da altre persone.

Dalla combinazione di questi cinque sistemi di valutazione emergono le varie emozioni, che vanno considerate come conseguenze e non come cause di questi. Per fare un esempio la tristezza sarà causata dalla valutazione che, in una certa situazione, è sicuramente certa l'assenza di elementi gratificanti; la gioia da una valutazione opposta. (D'Urso, Trentin, 1998)

Smith e Ellsworth (Smith e Ellsworth, 1985) ipotizzano l'esistenza di otto sistemi di valutazione:

- 1) *piacevolezza* o *spiacevolezza* dello stimolo;
- 2) *attenzione* allo stimolo;
- 3) *controllo*, capacità di far fronte alla situazione;
- 4) *certezza* della conoscenza della situazione e dei suoi sviluppi;

- 5) *presenza di ostacoli;*
- 6) *legittimità;*
- 7) *responsabilità;*
- 8) *anticipazione dell'impegno.* (Galati, 1993)

Dunque secondo le teorie degli appraisal e delle tendenze all'azione, gli elementi cognitivi e valutativi sono i contenuti e le cause delle emozioni. Si tratta di conoscenze di per se stesse emotive con cui si valuta con immediatezza la dannosità/utilità dello stimolo per la persona e rappresentano ciò che rende uniche e inconfondibili le varie emozioni.

Lazarus (Lazarus, 1966) ha introdotto importanti contributi teorici sul ruolo dei fattori cognitivi, in particolare sul ruolo dei processi con cui si valuta la rilevanza e il significato personale di uno stimolo. Il concetto più originale da lui utilizzato per la prima volta è comunque quello di coping – antecedente cognitivo - che si riferisce all'insieme di modalità con cui si affrontano le richieste dell'ambiente.

Lazarus distingue due tipi di coping, uno che comprende azioni dirette e urgenti, necessarie per fronteggiare situazioni di minaccia, pericolo; il secondo tipo di processo è invece solo cognitivo, non comporta necessariamente emozioni manifeste e viene chiamato reappraisal perché consiste in un'analisi del successo o del fallimento che le azioni dirette hanno prodotto, quindi, per Lazarus, il processo di ri-valutazione ha il ruolo di mediare la risposta emotiva. (D'Urso, Trentin, 1998)

Secondo le teorie della rappresentazione cognitiva² delle emozioni (Fehr e Russel, 1984), le esperienze emotive sono concettualizzate nella mente in forma di prototipi e script; queste strutture regolano la codifica e la decodifica degli eventi emotigeni e possono essere assunte

² **teorie della rappresentazione cognitiva:** teorie che non si occupano di spiegare la natura delle esperienze emotive ma che hanno lo scopo di verificare se i costrutti di categoria e script sono estensibili alla rappresentazione delle esperienze emotive, in D'Urso V. Trentin R. (1998), *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza Editori, Bari, p.101;

come modelli impliciti del processo che produce l'esperienza emotiva. (D'Urso, Trentin, 1998)

Una teoria molto recente è quella di Philip Johnson-Laird e Oatley (Johnson-Laird e Oatley 1992). Essi definiscono le emozioni come un sistema di segnalazione a più livelli, uno arcaico, immediato, primitivo e uno complesso, proposizionale valutativo e autocosciente che fa riferimento ad attribuzioni di significato su di sé, sul mondo, sugli altri. Il primo livello, definito di base, è essenzialmente predisposto ad una rapida risposta coerente con l'adattamento orgasmico all'ambiente, l'altro livello costituisce una caratteristica evoluta che coincide con le valutazioni e le comunicazioni sociali tipiche del pensiero proposizionale e autocosciente. (D'Urso, Trentin, 1998)

1.3. LE TEORIE PSICOEVOLUZIONISTE

Contemporaneamente allo sviluppo delle teorie dell'appraisal, a partire dai lavori di Tomkins (Tomkins, 1962) e Plutchick (Plutchick, 1980) negli Stati Uniti assumeva una notevole rilevanza la concezione psicoevoluzionistica delle emozioni.

Tomkins e Plutchick, rifacendosi direttamente alla teoria di Charles Darwin (Darwin, 1872), ritengono che le emozioni siano strettamente associate alla realizzazione di scopi universali, connessi con la sopravvivenza della specie e dell'individuo, come per esempio la fuga per la protezione di sé in relazione alla paura; l'accoppiarsi per la riproduzione in relazione all'amore. Questa posizione, accolta e sviluppata da Ekman (Ekman, 1972) e da Izard (Izard, 1978), comporta l'accettazione della tesi innatista delle espressioni facciali delle emozioni. (Anolli, 2002)

Le teorie psicoevoluzionistiche presuppongono una concezione categoriale delle emozioni, intese, cioè, come categorie distinte e separate. Le emozioni sono quadri distinti, regolati da precisi programmi neurali di attivazione e di espressione.

Darwin, nel suo classico lavoro, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, sosteneva che esiste una base innata e universale delle nostre esperienze emotive. Darwin ha avanzato due ipotesi interessanti, ha sostenuto che gli esseri umani possiedono un repertorio universale e innato di espressioni facciali distinte, e che a tali espressioni vengono attribuiti i corrispettivi significati per mezzo di un meccanismo innato di riconoscimento. (Anolli, 2002)

Nell'approccio psicoevoluzionistico, le emozioni primarie sono descritte come processi neurofisiologici unitari e precodificati, geneticamente predeterminati, che non possono essere scomposti e che non possono essere modificati una volta attivati. Sono totalità ben definite e categorie chiuse, non ulteriormente analizzabili, fra loro separate.

Le emozioni hanno un'insorgenza rapida e una durata breve; esse sarebbero, quindi, degli accadimenti involontari "non richiesti" che succedono nella vita dell'individuo ma che non possono essere né scelti né regolati. (Anolli, 2002)

Tra gli studiosi non vi è pieno accordo su quali siano le emozioni fondamentali o primarie dell'uomo, anche se la maggior parte di loro è abbastanza concorde nel riconoscere quelle che, secondo la concezione categoriale di Paul Ekman (Ekman, 1984), dell'University of California di San Francisco, si definiscono come le sei principali dimensioni emotive: collera, disgusto, felicità, sorpresa, paura e tristezza (Ekman, 1992b). Egli sostiene che le espressioni facciali per queste sei dimensioni sono universali, riconosciute da tutte le culture del mondo, da quelle più avanzate a quelle più arretrate, comprese quelle non influenzate dal progresso.

Altri teorici, anche se non tutti concordano nell'identificarle, propongono un elenco di famiglie emozionali fondamentali o primarie:

? *collera*: furia, risentimento, ira, esasperazione, indignazione, irritazione, fastidio, irritabilità, ostilità, ecc.;

? *tristezza*: pena, dolore, mancanza d'allegria, cupezza, malinconia, autocommiserazione, solitudine, abbattimento, disperazione, ecc.;

? *paura*: ansia, timore, nervosismo, preoccupazione, apprensione, cautela, esitazione, tensione, spavento, terrore, ecc.;

? *gioia*: felicità, sollievo, godimento, contentezza, beatitudine, diletto, divertimento, fierezza, esaltazione, gratificazione, soddisfazione, euforia, ecc.;

? *amore*: accettazione, benevolenza, fiducia, gentilezza, affinità, devozione, adorazione, ecc.;

? sorpresa: shock, stupore, meraviglia, trasecolamento, ecc.;

? *disgusto*: disprezzo, sdegno, avversione, rimorso, ripugnanza, schifo, ecc.;

? *vergogna*: senso di colpa, imbarazzo, rammarico, rimorso, umiliazione, rimpianto, mortificazione, ecc.. . (Goleman, 1996)

Teorici come Plutchik (Plutchik, 1980) e Frijda (Frijda, 1986) non si affidano soltanto alle espressioni facciali ma insistono sulla supremazia di azioni più globali che coinvolgono molte parti del corpo.

In particolare modo Plutchik sottolinea come, man mano che si scende nella scala evolutiva, le espressioni facciali diventano sempre più rare, ma si osservano espressioni emotive coinvolgenti altri sistemi corporei. (LeDoux, 1996)

Altri autori parlano invece di emozioni secondarie, che non sono così facilmente identificabili come quelle primarie, come ad esempio la rabbia, la vergogna, il senso di colpa, l'orgoglio, l'invidia (Izard, 1991; D'Urso, Trentin, 1998); esse sono emozioni "derivate" che dipenderebbero maggiormente dalla cultura e dall'apprendimento.

Secondo Plutchik le emozioni secondarie complesse sarebbero una mescolanza di emozioni così ad esempio la "delusione" sarebbe data dalla mescolanza di sorpresa e tristezza. (Battacchi, 2004)

Esse sono definite anche "complesse" perché aggiungono una valutazione di se stessi in uno specifico contesto.

Anche rispetto a queste emozioni le posizioni teoriche sono diverse. Per alcuni studiosi esse sono un derivato delle emozioni fondamentali, per altri risultano invece dalla combinazione delle prime.

Johnson-Laird e Oatley (Johnson-Laird, Oatley, 1988) hanno adottato un criterio puramente linguistico per circoscrivere le emozioni, definendo secondarie quelle emozioni che possono essere descritte solo usando anche termini denotanti altre emozioni, definendo primarie quelle per cui tale ricorso non è solo necessario, ma nemmeno possibile. Per descrivere il senso di colpa, per esempio, è inevitabile ricorrere a termini come "paura" e o "rabbia", ma non si può certamente ricorrere a "senso di colpa" per descrivere la paura. (Battacchi, 2004)

Izard (Izard, 1977, 1991), studioso molto rappresentativo di questa corrente, propone la teoria delle emozioni differenziali o discrete, secondo la quale gli organismi possiedono un repertorio pre-programmato di emozioni di base con alto valore adattivo e funzionale alla sopravvivenza dell'individuo o della specie, indipendentemente dall'attività cognitiva.

La sua teoria afferma che:

- ? le emozioni fondamentali rappresentano il principale sistema motivazionale;
- ? ogni emozione fondamentale ha aspetti motivazionali fenomenologici distinti;
- ? emozioni fondamentali come gioia, tristezza, rabbia e vergogna danno luogo a esperienze interne e comportamenti diversi;
- ? le emozioni fondamentali interagiscono fra loro, attivandosi, amplificandosi e attenuandosi l'un l'altra;
- ? i processi emotivi interagiscono e influenzano l'omeostasi, i meccanismi pulsionali e i processi cognitivi e motori. (D'Urso, Trentin, 1998)

1.3.1. L'ESPRESSIONE FACIALE DELLE EMOZIONI

L'esperienza emotiva è costituita non soltanto da aspetti di valutazione della situazione e dalla comparsa di modificazioni corporee, ma è un processo che viene manifestato all'esterno attraverso specifiche espressioni: facciali, vocali, posturali e motorie in generale.

Gran parte degli studi sull'espressione delle emozioni, da Darwin in poi, si sono concentrati sull'area del volto e sull'espressione facciale.

Il volto umano costituisce e rappresenta la regione del corpo più importante sul piano espressivo e comunicativo, in quanto rappresenta il canale privilegiato per la manifestazione delle emozioni. Fornisce infatti elementi fondamentali per il riconoscimento della specificità dell'emozione.

L'espressione del volto è una macro-categoria che comprende i mutamenti nella posizione degli occhi, della bocca e delle sopracciglia; dei muscoli facciali e della sudorazione frontale.

Gli studi di Ekman e Friesen (Ekman e Friesen, 1969) hanno evidenziato che il viso è la parte più espressiva del corpo umano e mediante esso noi esprimiamo tutta la gamma delle emozioni umane.

Darwin, come è noto, aveva sostenuto l'universalità dell'espressione facciale delle emozioni e aveva affermato che anche nei primati superiori era rintracciabile, in risposta a stimoli emotigeni, un tipo di mimica facciale molto simile a quella umana.

In particolare modo, Ekman e Friesen, dopo aver sottoposto al riconoscimento di giudici, provenienti da molte nazioni ed appartenenti ad aree socioeconomiche diverse, un gran numero di espressioni facciali da loro stessi prodotte e dopo aver indagato sul significato attribuito alle espressioni facciali delle emozioni di due società cosiddette primitive della Nuova Guinea, fornirono un gran numero di dati che confermarono le intuizioni di Darwin circa l'universalità delle espressioni facciali. (Galati, 1993)

Questi autori definiscono "ostentatori di affetti" i segnali non verbali che esprimono uno stato emotivo, ed hanno individuato almeno quattro categorie di ostentazione:

? *de-intensificare* l'indizio visivo di una certa emozione, per esempio mostrando un leggero spavento mentre si prova una paura terribile;

? aumentare l'*intensità*, che riguarda l'azione opposta alla precedente, ossia avere una paura moderata e simularla in modo esagerato;

? sembrare *indifferente* mostrando un'espressione neutra, mentre si prova un'emozione;

? *mascherare* l'emozione provata, per esempio provare paura, ma nasconderla ostentando sicurezza, ossia dissimulare l'emozione che si prova realmente fingendone un'altra che in realtà non si prova. (Galati, 1993)

1.3.2. L'ESPRESSIONE DELLE EMOZIONI ATTRAVERSO LA VOCE E IL CORPO

Nell'espressione verbale delle emozioni la voce – caratterizzata da timbro, tono e ritmo – è considerata un segnalatore molto attendibile degli stati emotivi, ben riconosciuto dagli osservatori e poco manipolabile da chi parla.

La relazione tra voce ed emozione è basata sull'assunzione che, le reazioni fisiologiche tipiche di uno stato emotivo, quali ad esempio la modificazione del respiro, della fonazione e dell'articolazione dei suoni, producano delle variazioni apprezzabili negli indici acustici rilevabili nella produzione del discorso.

Empiricamente sono emersi precisi e forti indicatori vocali per alcune emozioni. Dallo studio condotto in Italia da Anolli e Ciceri (Anolli e Ciceri, 1997) emerge, per esempio, che la voce della paura viene espressa con un timbro sottile, teso e stretto. La tristezza, invece, viene comunicata con la voce attraverso un tono mediamente basso, con la presenza di lunghe pause e un ritmo di articolazione rallentato. La gioia viene espressa con una tonalità molto acuta e con un profilo di intonazione progressivo, con un aumento dell'intensità e a volte con un'accelerazione del ritmo di articolazione. Da ciò si evince che emozioni molto attivanti producano una parlata più rapida, con alte frequenze e più ampia estensione della voce, mentre le emozioni a bassa attivazione si associano ad una voce più lenta con basse frequenze. (Anolli, 2002)

La letteratura sul comportamento verbale raramente ha messo in relazione gli indicatori non verbali con l'espressione delle emozioni.

Duncan (Duncan, 1969) ha proposto una lista di comportamenti non verbali capaci di comunicare emozioni, che comprende: le espressioni facciali; i movimenti degli occhi e la direzione dello sguardo; i gesti; le posture; la qualità della voce come tonalità e inflessioni; le pause nel discorso; i suoni come ridacchiare, sbadigliare ecc..; l'uso dello spazio nell'interazione sociale.

Ekman e Friesen (Ekman e Friesen, 1969) propongono invece una classificazione dei comportamenti non verbali basata sulla loro funzione. Tale classificazione comprende:

- *emblemi*, cioè gesti che hanno un corrispettivo verbale fisso e noto a tutti per esempio, V sta per vittoria;
- *gesti di illustrazione*, come i movimenti accentuati delle braccia e delle mani che accompagnano il discorso;
- *espressori di emozioni*, tra cui principalmente le espressioni facciali;
- *gesti regolatori*, usati per segnare il tempo di uno scambio verbale, come annuire, avvicinarsi all'interlocutore;
- *adattatori*, che non trasmettono messaggi ma servono all'adattamento della persona, come massaggiarsi, strofinarsi, toccarsi il viso. (D'Urso, Trentin, 1998)

1.4. APPROFONDIMENTI DI ALCUNE EMOZIONI PRIMARIE

La paura

La paura occupa un ruolo rilevante sia nella vita dell'individuo che in quella della collettività. E' un'emozione che appare precocemente nella vita di ogni individuo: i neonati si aggrappano e si legano emotivamente a coloro che li proteggono, e soltanto quando si sentono abbastanza sicuri si lasciano coinvolgere da altre emozioni come la curiosità ed il piacere.

E' un'emozione che può essere facilmente trasmessa ed è "contagiata" attraverso gli atteggiamenti del corpo e le espressioni del viso.

L'espressione facciale della paura, come ha evidenziato Ekman (Ekman, Soreson e Friesen, 1969), ha una faccia caratteristica: bocca semi-aperta con gli angoli verso il basso, occhi aperti e fissi, sopracciglia avvicinate con la parte interna all'ingiù, fronte aggrottata. In tutte le specie studiate la funzione dell'esprimere paura appare essere quella di avvertire i membri del gruppo della presenza di un pericolo e nello stesso tempo chiedere aiuto. All'origine quindi, è uno stato fisico che serve alla sopravvivenza degli animali, dell'individuo e del gruppo: fuggire, aggirare, attaccare, resistere, aggrapparsi, bloccarsi, sono i modi con cui si affronta il pericolo e la paura si evidenzia. Negli esseri umani però l'esperienza, l'apprendimento e l'immaginazione svolgono un ruolo determinante poiché, in base alle conoscenze che abbiamo, possiamo anticipare i pericoli e prendere le precauzioni opportune. Nello stesso tempo però possiamo anche amplificare i pericoli e allarmarci eccessivamente o troppo in anticipo. (Galati, 1993)

La rabbia

La rabbia rappresenta una delle più precoci fra le emozioni, insieme alla gioia e al dolore. Stenberg e Campos (Stenberg e Campos, 1990) hanno identificato delle chiare manifestazioni di rabbia nell'espressione del viso e nelle vocalizzazioni già in bambini di soli quattro, sette mesi. Per questi autori la rabbia, anche nei bambini piccolissimi, implica la comprensione di un rapporto fra azioni volontarie ed effetti, che testimonia lo svolgersi di elaborazioni cognitive complesse.

Le cause della rabbia possono essere fatte risalire alla presenza di un ostacolo, al mancato soddisfacimento di un desiderio e all'imposizione di un danno.

Per Izard (Izard, 1977) la rabbia è la tipica manifestazione della reazione alla frustrazione e alla costrizione, sia fisica che psicologica. (D'Urso, Trentin, 1998)

La gioia

La gioia si riferisce ad un'emozione positiva, improvvisa e piuttosto intensa. Nei bambini appena nati si manifesta in seguito alla gratificazione dei bisogni primari e appare come l'emozione che segue il soddisfacimento di una richiesta o la realizzazione di un desiderio. L'attivazione fisiologica della gioia è caratterizzata dall'accelerazione del battito cardiaco, dall'aumento del tono muscolare, dall'irregolarità della respirazione. Dal punto di vista espressivo la gioia compare quasi sempre accompagnata dal sorriso. (D'Urso, Trentin, 1998)

1.5. EMOZIONI E CERVELLO: BASI NEUROFISIOLOGICHE DELL'EMOZIONE

Come è già stato evidenziato dalle teorie di James e di Cannon non ci sono dubbi che l'emozione comporti una serie di cambiamenti all'interno dell'organismo. Questi cambiamenti sono regolati in maniera complessa dal sistema nervoso centrale (SNC), dalle due sezioni - simpatico e parasimpatico - del sistema nervoso autonomo o neurovegetativo (SNA) e dal sistema ormonale ed endocrino.

Il cervello attiva e regola gli aspetti fisiologici dell'emozione. Attualmente sembrano tutti d'accordo, anche se con piccole divergenze, nell'identificare il sistema limbico e i lobi frontali come il substrato neurologico dell'emozione.

Le zone dei lobi frontali destro e sinistro svolgono funzioni diverse rispetto alle emozioni.

La zona della corteccia frontale sinistra svolge un ruolo importante per le emozioni positive, mentre il lobo frontale destro svolge lo stesso ruolo per alcune emozioni negative.

La corteccia pre-frontale svolge compiti di organizzazione comportamentale e di anticipazione.

Una delle qualità umane più importanti, che dipende dai lobi frontali è la capacità di regolare le emozioni. Per esse i lobi frontali sembrano

svolgere un ruolo cruciale e allo stesso tempo hanno a che fare con gran parte degli squilibri emotivi.

Le connessioni neuronali dei lobi frontali mutano in relazione all'esperienza. L'amidgala e l'ippocampo sono le parti del cervello più fortemente influenzate dall'ambiente emotivo in cui cresciamo e dalle esperienze che ripetiamo. Nel SNC che comprende l'encefalo e il midollo spinale, sono collocate l'amidgala e l'ipotalamo che hanno un ruolo essenziale nel processo emotivo. L'ipotalamo è la zona del cervello che coordina il SNA e regola, tramite una complessa attività ormonale, funzioni diverse all'interno dell'organismo, come per esempio l'equilibrio della temperatura corporea. L'amidgala è stata definita dal neuroscienziato Joseph LeDoux (Le Doux, 1992; 1993) come una sorta di "computer dell'emozionalità", registra e innesca reazioni emotive rapide ed istintive. L'amidgala funziona come un archivio della memoria emozionale ed è depositaria del significato stesso degli eventi. Fornisce una valutazione soprattutto degli stimoli esterni e molti studi hanno dimostrato come danni all'amidgala o la sua disconnessione da aree cerebrali, producano dei gravi disturbi nella valutazione di stimoli piacevoli o minacciosi. Se l'amidgala non funziona, non si è quindi in grado di reagire in modo adeguato agli stimoli, poiché non si possono interpretare correttamente le situazioni pericolose o negative. (D'Urso, Trentin, 1998)

Il SNP è formato da nervi afferenti ed efferenti e mette in collegamento il SNC con tutto l'organismo. Il SNA fa parte del SNP ed è responsabile delle risposte autonome o vegetative (salivazione, sudorazione, variazioni della pupilla, modificazioni dell'apparato gastroenterico e cardiovascolare come aumento della pressione sanguigna e aumento o diminuzione del battito cardiaco), che si attivano in concomitanza dello stato emotivo. Il SNA si divide in due parti: il sistema simpatico e quello parasimpatico che svolgono azioni antagoniste, in quanto il primo stimola certe funzioni legate alla produzione di energia, mentre il parasimpatico ha la funzione di risparmiare e conservare le riserve

energetiche. Il sistema endocrino entra nel quadro dell'attivazione emotiva con funzione di mediazione e integrazione delle interazioni tra SNC e SNA. Il controllo del SNC si esercita attraverso le connessioni fra ipotalamo, ipofisi e altre ghiandole come la tiroide e le gonadi. (D'Urso, Trentin, 1998)

1.6. LO SVILUPPO EMOTIVO

Il primo tentativo di studiare le emozioni in chiave evolutiva si può attribuire al fondatore della tradizione di ricerca comportamentistica Watson. (Watson e Rayner, 1920) Egli aveva identificato tre emozioni primarie in bambini di sei mesi e le aveva collegate a specifiche situazioni stimolanti: la paura a stimoli acustici intensi, all'improvvisa perdita di sostegno, alla rimozione delle coperte; la rabbia alla costrizione dei movimenti e il piacere alle carezze e ai baci. (Battacchi, 2004)

Lewis e Michalson (Lewis e Michalson, 1983) ritengono che si possano attribuire ai bambini esperienze emotive solo a partire dai nove mesi, quando è ben costituita la capacità di operare la distinzione tra il proprio sé e gli altri.

Lo stesso Lewis (Lewis, 1992) però posticipa tale possibilità alla seconda metà del secondo anno, quando il bambino, con l'autoidentificazione allo specchio, mostra di essere capace di autocoscienza, capacità che presuppone la costituzione di uno schema corporeo. Tale posizione parte dal presupposto, largamente diffuso in psicologia, che l'esperienza sia necessariamente conscia, mentre è logicamente ammissibile un'esperienza non cosciente. (Battacchi, 2004) Attualmente esistono due ipotesi teoriche fondamentali sullo sviluppo delle emozioni: quella della differenziazione formulata da Bridges (Bridges, 1932), poi ripresa e ampliata da Sroufe (Sroufe, 2000), e quella differenziale sostenuta da Izard (Izard, 1977;1978;) che si ricollegano alle posizioni originarie di Darwin e più recentemente a quelle di Tomkins (1991). (Battacchi, 2004)

La teoria della differenziazione sostiene che il bambino alla nascita presenta un iniziale stato di eccitazione indifferenziato dal quale maturano progressivamente le diverse emozioni.

Il primo importante studio, a favore dell'ipotesi della differenziazione, deriva dalle osservazioni condotte dalla Bridges, su bambini di età compresa tra un mese e i due anni, prendendo in considerazione le risposte fisiologiche, posturali e comportamentali che caratterizzano le manifestazioni emotive.

Sulla base di queste osservazioni la Bridges ha ipotizzato come da uno stato di eccitazione, presente sin dalla nascita, si differenzino nel corso dei primi tre mesi, uno stato emotivo negativo e di sconforto e uno positivo di piacere. Dallo stato negativo si differenziano, fra i tre e i sei mesi, la rabbia, il disgusto, la paura, mentre dallo stato positivo, tra i sei mesi e l'anno, la gioia e l'affetto per gli adulti.

Secondo l'autrice quindi le diverse emozioni si sviluppano da uno stato emotivo indifferenziato di eccitazione e le reazioni comportamentali ed espressive si modificano attraverso l'apprendimento. Le reazioni emotive differenziate sono scatenate, attraverso appunto l'apprendimento, da classi diverse di stimoli e situazioni a seconda dello stadio evolutivo in cui si trova il bambino. (Battacchi, 2004)

Un'elaborazione più recente della teoria della differenziazione è stata compiuto sicuramente da Alan Sroufe (Sroufe, 2000) che assume un punto di vista organizzazionale, secondo il quale le emozioni sono eventi insieme affettivi, cognitivi e sociali. Sroufe, rielaborando il concetto di eccitazione della Bridges, ritiene che le emozioni negative siano il risultato di un'eccitazione troppo intensa e o perdurante, mentre le emozioni positive dipendano dalla fluttuazione moderata del livello di eccitazione in riferimento ad un valore critico.

Ovviamente per l'autore non è l'eccitazione in sé che determina la specificità della risposta emotiva, così come l'eccitazione non è determinata affatto dalla sola stimolazione, interna o esterna, ma è l'attività cognitiva che guida, sia l'interpretazione dell'eccitazione sia

l'effetto eccitatorio degli stimoli, postulando quindi uno stretto legame dello sviluppo emotivo, oltre che con la maturazione neurologica, con lo sviluppo cognitivo e sociale, caratterizzato da momenti critici o salti di crescita che riflettono nuovi livelli di organizzazione. Questi ultimi si possono riconoscere in:

- ? la capacità di distinguere fra mondo interno e mondo esterno;
- ? lo sviluppo mnestico che condurrà all'acquisizione della permanenza dell'oggetto;³
- ? lo sviluppo della coscienza di sé come individuo separato;
- ? il pensiero rappresentativo che caratterizza i giochi di fantasia, i giochi di assunzione di ruoli. (Battacchi, 2004)

Nella teoria della differenziazione di Sroufe, si possono individuare otto stadi che caratterizzano lo sviluppo emotivo.

Nel primo stadio, vi è un periodo in cui i bambini sono relativamente invulnerabili alla stimolazione esterna grazie a meccanismi innati di protezione. In questo periodo il sorriso endogeno⁴ o spontaneo, che si manifesta specialmente durante il sonno REM, non è da considerarsi espressione di piacere, ma di uno stato di benessere, cioè di un precursore⁵ del piacere.

³ **permanenza dell'oggetto:** si intende la capacità del bambino di capire che le persone e gli oggetti della sua vita possiedono una certa permanenza o costanza, a prescindere dal fatto che siano direttamente presenti o osservabili nel suo campo visivo. Bonichini S. (2002), *Prima infanzia: emozioni e vita sociale*, Carocci, Roma, p.16;

⁴ **sorriso endogeno:** senza valore sociale, sorriso non intenzionale, def. tratta in Vianello R., Boc C., *Glossario di base di termini psicologici*, Editori Riuniti, Roma, p. 466;

⁵ **precursore:** secondo la teoria della differenziazione delle emozioni (Bridges, 1932), il p. è ciò che sta al posto dell'emozione nei primi tre mesi di vita, in quanto è assente una vera e propria elaborazione cognitiva, ivi, p. 363;

Sroufe nelle prime settimane di vita individua anche altri precursori: il trasalimento di fronte a intense e improvvise stimolazioni e il dolore che si esprime nel pianto, precursori rispettivamente della circospezione e della paura; il pianto rabbioso e lo sconforto in seguito a costrizione fisica o copertura del volto, e grave disagio fisico (fame, dolore), precursori della rabbia e della collera.

Secondo Sroufe dunque, ciò che distingue un'emozione vera e propria da un precursore è che quest'ultimo deriva anch'esso da particolari modulazioni del livello di eccitazione, ma in assenza di elaborazione cognitiva.

Nel secondo stadio fino al terzo mese, segue un periodo di apertura al mondo esterno, in cui il bambino diventa molto sensibile alle stimolazioni, ma ha soltanto a disposizione un repertorio di meccanismi preprogrammati di elaborazione dell'eccitazione, come la coordinazione dell'attenzione, l'attività motoria, il sorriso e i vocalizzi che possono essere definiti come precursori dell'interesse, della curiosità, dell'affetto. Con la comparsa del sorriso sociale, inizialmente non selettivo, cioè rivolto a tutti i volti familiari e non, inizia il terzo stadio che va dai tre ai sei mesi, durante il quale si costituiscono i primi schemi cognitivi, le prime anticipazioni motorie e le reazioni circolari secondarie⁶, che possono condurre il bambino a una riuscita assimilazione degli stimoli esterni o a un fallimento dell'assimilazione. In questo stadio con la comparsa della distinzione tra mondo interno-mondo esterno, inizia una vera e propria vita emotiva: piacere, disappunto, rabbia e circospezione sono vere e proprie emozioni perché hanno un contenuto cognitivo.

In questo stadio il trasalire del bambino, per esempio di fronte ad un volto estraneo, non è più collegato alle caratteristiche improvvise e violente della stimolazione, ma al suo contenuto e al suo significato e cioè, in questo caso, alla estraneità stessa.

⁶**azioni circolari secondarie**: azioni centrate sul mondo esterno, Vedi Piaget, capitolo II;

Nel quarto stadio, dai sette ai nove mesi, i rapporti con il mondo circostante diventano sempre più ricchi di significato per il bambino che inizia anche a divenire più consapevole delle proprie risposte emotive. Si assiste ad una più ampia differenziazione delle emozioni, quali la gioia, la paura, la rabbia, la sorpresa.

La gioia si distingue dal piacere perché deriva da un evento positivo cui lo stesso bambino partecipa, e non dal soddisfacimento di un bisogno, ad esempio scoprire il volto della mamma nel gioco del cucù. Durante il quinto stadio, dai nove ai dodici mesi, definito da Sroufe periodo dell'attaccamento, si stabiliscono profondi rapporti emotivi fra il bambino e le persone che si prendono cura di lui. L'espressione delle emozioni diviene altamente raffinata: si notano gradazioni emotive, ambivalenze, umori e la comunicazione intenzionale delle emozioni.

Tra desiderio di attaccamento e desiderio di autonomia si delinea il sesto stadio della "sperimentazione" in cui il bambino, fra i dodici e i diciotto mesi, comincia ad esplorare l'ambiente e a sperimentare la separazione, concomitante con il bisogno di attaccamento che continua ad essere intensamente presente.

Dalla tensione fra attaccamento e separazione ha inizio lo sviluppo della coscienza del sé e delle corrispondenti emozioni quali l'affetto per se stessi, la vergogna e tutte le emozioni che richiedono lo sviluppo dell'autocoscienza.

Attraverso le capacità ludiche, immaginative e di identificazione il bambino si costruisce un'immagine di sé ideale con la quale si confronta e valuta il proprio comportamento. Tali capacità rappresentano i prerequisiti per la comparsa, intorno ai trentasei mesi, di emozioni come l'orgoglio, l'amore e il senso di colpa. (Battacchi, 2004)

La teoria differenziale di Izard (Izard, 1977) sostiene, invece, che fin dalla nascita esistono alcune emozioni primarie già differenziate: le emozioni avrebbero, cioè, un'origine innata e sarebbero strutturate sulla base di programmi maturativi neurali predeterminati, che vengono secondariamente influenzati dall'esperienza e dall'apprendimento.

In particolare tale teoria afferma che:

? l'esperienza soggettiva e l'espressione facciale di ciascuna emozione manifestano proprietà permanenti fin dalla loro prima comparsa così da dare continuità all'esperienza cosciente;

? il processo emotivo è funzione del sistema nervoso centrale, mentre il sistema autonomo ha un ruolo ausiliario;

? le emozioni compaiono secondo un programma maturativo innato, quando sono funzionali all'adattamento;

? le emozioni si combinano in configurazioni complesse.

Izard mette in stretta relazione genetica lo sviluppo emotivo con lo sviluppo della coscienza poiché dal punto di vista dell'esperienza soggettiva le emozioni fondamentali rimangono invariate fin dalla loro prima comparsa, mentre i correlati cognitivi delle emozioni variano con l'età, le esperienze, le situazioni.

Inoltre per Izard l'emergenza di una nuova emozione accresce la complessità dell'esperienza cosciente, ampliando così la gamma di stimoli a cui il bambino è in grado di reagire. (Battacchi, 2004)

Izard individua tre livelli di esperienza cosciente: il primo livello coincide con quello dell'esperienza "sensorio-affettiva", che caratterizza il primo e secondo mese di vita. A questo livello l'espressione delle emozioni è essenziale per la comunicazione dei bisogni e per fondare il legame madre-bambino. L'emozione negativa più frequentemente manifestata è oltre al disgusto, lo sconforto che può avere molteplici cause come per esempio la sofferenza fisica o la separazione dalle figure di attaccamento, mentre l'emozione positiva principale di questo periodo è l'interesse, manifestato dalla preferenza di certi stimoli visivi su altri. Nel secondo livello che ha inizio dal quarto mese, ed è definito dei processi "percettivo-affettivi", la coscienza passa dalla semplice discriminazione all'attenzione verso distinti aspetti percettivi di persone e cose. Emergono in questo periodo la sorpresa, la collera e la paura.

La sorpresa per esempio, secondo l'autore, prepara il bambino ad elaborare le informazioni che seguono l'evento inatteso, mentre la

collera e la paura lo motivano ad agire direttamente sugli ostacoli e le restrizioni, e quindi contribuiscono all'esperienza di sé come agente causale, e alla distinzione del sé dall'oggetto frustrante.

Il terzo livello invece, che ha inizio a partire dal nono mese, è caratterizzato dallo sviluppo dei processi cognitivo-affettivi, grazie ai quali la consapevolezza è liberata dalla dipendenza dei dati percettivi attuali. Il bambino agisce su immagini, simboli e concetti, opera sulla memoria del passato e sull'anticipazione del futuro.

La paura dell'estraneo e la separazione dalla madre costituiscono esperienze di consapevolezza della propria vulnerabilità e di specifiche qualità delle figure di attaccamento. La paura e la vergogna e l'anticipazione di queste esperienze rendono salienti certi aspetti di sé e dell'ambiente, di cui il bambino non solo percepisce delle proprietà, ma in cui riconosce dei significati.

Il modello di Izard dunque attribuisce notevole importanza al ruolo delle emozioni nel determinare lo sviluppo della coscienza e lo sviluppo cognitivo in generale.

Sia la teoria della differenziazione che il modello differenziale riconoscono quindi un parallelismo tra lo sviluppo emotivo, lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo sociale e ammettono l'intervento di fattori biologici, cognitivi e sociali nel determinare la risposta emotiva. (Battacchi, 2004)

Come è emerso dalle teorie sopra citate lo sviluppo emotivo deve essere studiato parallelamente con lo sviluppo cognitivo e sociale, poiché l'individuo funziona come una totalità e nessuna parte può essere studiata in isolamento dal resto. (Gottlieb, 1991; Magnusson, 1998; Werner, Kaplan, 1963)

L'emozione e la cognizione si influenzano reciprocamente in modo continuo e praticamente tutto lo sviluppo cognitivo ed emozionale avviene in una matrice sociale.

Come già aveva affermato Jean Piaget (Piaget, 1962) l'emozione e la cognizione sono indissociabili, poiché la cognizione è al servizio dell'emozione e le esperienze emotive modificano le strutture cognitive. Non c'è una priorità tra sviluppo emotivo e cognitivo: entrambi agiscono parallelamente come strutture inseparabili fin dalle primissime fasi dello sviluppo.

1.6.1. EMOZIONI E LEGAME DI ATTACCAMENTO:

L'originaria teoria dell'attaccamento è stata formulata da Bowlby (Bowlby, 1969) e ampliata dalla Ainsworth (Ainsworth, 1972). Il concetto di attaccamento può essere definito come una relazione o come un legame affettivo che ciascun individuo stabilisce con chi si prende cura di lui (caregiver) in modo privilegiato e continuativo. (Battacchi, 2004)

L'inizio del "comportamento di attaccamento" viene situato intorno ai sei mesi, quando il bambino non solo dimostra di riconoscere la madre, ma tende anche a comportarsi in modo da mantenere la sua vicinanza, ad esempio piangendo appena la madre si allontana dalla stanza, oppure accogliendola sorridendo al suo ritorno.

Secondo Bowlby lo sviluppo del legame di attaccamento fra bambino e chi si prende cura di lui, si articola in quattro fasi : "preattaccamento"; "formazione dell'attaccamento"; "attaccamento vero e proprio"; "attaccamento corretto".

La fase del "preattaccamento" inizia dalla nascita e procede fino alle otto dodici settimane ed è caratterizzata dai cosiddetti "precursori dell'attaccamento" che riguardano tutti quei comportamenti che il neonato mette in atto per realizzare la stretta vicinanza fisica con la madre. Il pianto, il sorriso, le vocalizzazioni, l'aggrapparsi, la suzione, sono tutti comportamenti universali, specie-specifici e innati, che il bambino mette in atto per stabilire tale legame.

La fase della "formazione dell'attaccamento", che inizia intorno al secondo mese e si conclude intorno al settimo, è caratterizzata dalla

combinazione di più comportamenti fra quelli descritti nella fase di preattaccamento. Il bambino infatti, in seguito alle esperienze e all'apprendimento, inizia a rivolgere più frequentemente tali combinazioni di comportamenti rispetto a certe persone piuttosto che ad altre e verso la fine di questa fase mette in atto veri e propri comportamenti di richiesta, di vicinanza fisica, come il protendersi per essere preso in braccio.

L'instaurarsi dell' "attaccamento vero e proprio" inizia intorno al settimo mese e si conclude intorno ai due anni circa.

In questo periodo si realizza la formazione del vero e proprio legame di attaccamento verso figure selezionate come la madre, ma anche verso altri adulti che si prendono cura del bambino. In questa fase il bambino acquisisce importanti nozioni sul piano cognitivo e soprattutto raggiunge la permanenza dell'oggetto e il nesso causa-effetto, che sono fondamentali per la creazione di un legame privilegiato.

I comportamenti tipici di questa fase sono: il pianto quando la madre si allontana; i tentativi di seguirla; i comportamenti di ricerca di contatto come l'abbraccio o il bacio; lo stare accanto alla persona di riferimento durante le esplorazioni dell'ambiente circostante; il rifugiarsi verso la persona di riferimento nel momento di crisi e difficoltà; l'ansia da separazione quando il caregiver si allontana e il timore per gli sconosciuti che coincide con la paura dell'estraneo.

La fase dell'"attaccamento corretto" invece, che interessa il secondo e il terzo anno di vita, è caratterizzata da una maggiore maturità della relazione fra madre e bambino, relazione che assume in questa fase una connotazione di reciprocità che prima era assente: il bambino è ora in grado di mettersi nei panni della figura di riferimento e di condividere uno scopo comune, che riguarda in particolar modo il fatto di mantenere la vicinanza e darsi conforto reciprocamente.

Se il bambino piange alla separazione dalla figura di attaccamento e sorride alla sua presenza, è anche vero che la relazione si è costituita

perché la madre o chi si prende cura del bambino, ha risposto in modo positivo alle esigenze e ai bisogni del bambino .

Come ha evidenziato René Spitz (Spitz, 1958) "lo scambio affettivo è di primaria importanza, non solo per lo sviluppo dell'emozione stessa, ma anche per la maturazione e lo sviluppo del bambino. Questo scambio affettivo è fornito dalla reciprocità caregiver-bambino e privare il bambino di questo scambio costituisce un grave intralcio e pericolo al suo sviluppo". (Bonichini, 2002)

CAPITOLO 2

LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE EMOTIVE

2.1. L'ESPRESSIVITA' EMOTIVA

Le abilità che favoriscono lo sviluppo delle competenze emotive riguardano l'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni.

La vita familiare è la prima scuola nella quale e dalla quale apprendiamo insegnamenti riguardanti la vita emotiva. E' nell'intimità familiare che impariamo a percepire noi stessi come individui e quali saranno le reazioni degli altri ai nostri sentimenti, che cosa pensare su questi sentimenti e quali alternative abbiamo per reagire. (Goleman, 1996)

Lo sviluppo emotivo non si realizza semplicemente attraverso le parole e le azioni indirizzate direttamente ai bambini, ma soprattutto attraverso i modelli che gli adulti forniscono indirettamente, mostrando al bambino modalità personali che adottano nel vivere e nell'esprimere i loro sentimenti.

Durante il primo anno di vita, i bambini acquisiscono l'abilità di generare spontaneamente le espressioni facciali delle emozioni di base, quali gioia, paura, rabbia, tristezza, sorpresa e disgusto e già intorno ai tre anni si osservano differenze individuali nell'espressività, associate principalmente all'espressività dei caregiver. Infatti i bambini imitano e fanno solo ed esclusivamente quello che vedono fare ripetutamente dai propri caregiver ed è proprio da loro che imparano ad esprimere e a comprendere le emozioni. (Lo Presti, Quadernucci, 2004)

Durante il secondo anno di vita fino al quarto, le emozioni espresse dai bambini diventano sempre più complesse e più elaborate.

A livello individuale si possono osservare differenze nell'intensità, nella frequenza e nella durata delle emozioni; nella singolare prevalenza di emozioni positive e negative; nell'uso di espressioni pure o miste; nella velocità con cui una data situazione suscita l'emozione; nel livello di

comprensione e di capacità di entrare in sintonia con le emozioni altrui. (Hyson, 1994)

Intorno al terzo anno di età, il bambino è anche in grado di esprimerle in modo sempre più differenziato e il contesto diventa sempre più importante nel determinare il tipo di espressività emotiva. Inoltre l'espressione di alcune emozioni diventa sempre più frequente rispetto a quella di altre. Tra maschi e femmine sono state notate anche differenze nell'espressione delle emozioni. Fabes e altri (Fabes et al. 1991) hanno osservato che, in età prescolare i maschi esprimevano più rabbia delle bambine, le quali, al contrario esprimevano più tristezza. (Denham, 2001)

Con l'accresciuta complessità delle emozioni fondamentali, determinata dallo sviluppo cognitivo e dalle particolari esperienze di socializzazione, compaiono, nel repertorio emotivo dei prescolari, le emozioni sociali e autocoscienti. Esse includono l'empatia, l'orgoglio, il senso di colpa, la vergogna, l'imbarazzo, l'invidia e il disprezzo.

Per sperimentare le emozioni sopraccitate, oltre all'autocoscienza, è necessario che il bambino abbia sviluppato una certa capacità di comprendere principi e regole delle norme sociali. Tale sviluppo deriva dall'interiorizzazione dei messaggi di socializzazione inviati loro dagli adulti che li circondano. Per esempio, già nel secondo anno di vita, quando i bambini capiscono di aver rotto un oggetto o violato un principio, essi presentano una forma nascente del senso di colpa, chiedendo scusa e manifestando una visibile sofferenza. (Kochanska, Casey, Fukumoto, 1995)

Anche la socializzazione contribuisce a determinare le differenze individuali nell'esperienza e nell'espressione di emozioni come l'empatia, l'orgoglio, la vergogna, l'imbarazzo, l'invidia e il disprezzo. Infatti i messaggi di coloro, che socializzano e si rapportano al bambino, chiariscono la vera natura, per esempio, del successo, del fallimento e della violazione di una regola. (Lewis, 1993a)

I genitori, per primi, attraverso le loro reazioni, comunicano in modo esplicito il contenuto di principi e regole ai bambini.

Dunque, le pratiche di socializzazione, che caratterizzano le prime trasgressioni del bambino, i primi fallimenti e i primi successi, influiscono sullo sviluppo della tendenza del bambino a sentire ed esprimere complesse emozioni autocoscienti e sociali.

2.2. LA COMPRESIONE DELLE EMOZIONI

Alla base della comprensione delle emozioni altrui vi è l'empatia, un'emozione puramente sociale. E' proprio l'empatia che ci permette di provare le emozioni di un'altra persona, di motivare le azioni, di prenderci cura e dell'interessarci degli altri.

A partire dalla fine del primo anno di vita i bambini sono in grado di rispondere selettivamente e in modo appropriato alle espressioni facciali della madre. Tale capacità di rispondere in modo appropriato è un passaggio fondamentale nella comprensione delle emozioni. (Harris, 1991)

Un tipico esempio di empatia possiamo osservarlo nel seguente scambio comunicativo tra madre e bambino:

MADRE: "Mi sento un po' triste".

BAMBINO: "Non sentirti triste, io sono tuo amico, non piangere", e le asciuga le lacrime.

Il bambino, con il suo gesto, ha messo in atto un tipico comportamento prosociale ed empatico, scaturito dalla comprensione della condizione emotiva della madre.

Intorno ai due anni infatti, i bambini sono già in grado di interpretare ampiamente gli stati emotivi altrui. Sono in grado di provare i sentimenti piacevoli e spiacevoli degli altri, e confortando e alleviando il disagio, tentano di modificare gli stati emotivi altrui. (Denham, 2001)

In particolar modo, Judy Dunn (Dunn, Kendrick, MacNamee, 1981) e collaboratori hanno chiesto ad alcune madri di registrare il comportamento che i loro figli maggiori manifestavano nei confronti di

un fratello o di una sorella minori. I bambini più grandi avevano dai due ai quattro anni, mentre quelli più piccoli avevano otto o quattordici mesi. Le madri riferirono che un terzo dei bambini più grandi tendevano a consolare frequentemente il fratellino o la sorellina turbato/a, durante il primo mese di vita di quest'ultimo/a; un terzo lo faceva occasionalmente e un altro terzo solo raramente.

Da tale resoconto, possiamo osservare che la maggior parte dei bambini mostrava - chi con maggiore o minore intensità - comportamenti di conforto nei confronti di fratelli e sorelle. (Harris, 1991)

Ovviamente come ha sottolineato Paul Harris (Harris, 1991), le reazioni dei bambini al disagio di un'altra persona variano con l'età. Fino alla fine del primo anno di vita, i bambini restano in genere degli osservatori e non tentano di consolare chi è in difficoltà. A poco a poco iniziano a diventare degli osservatori attivi e i loro interventi di consolare chi è in difficoltà divengono più frequenti, soprattutto durante il secondo e il terzo anno di età. (Harris, 1991)

Oltre a consolare, i bambini mostrano anche comportamenti finalizzati a ferire. Dunn e Munn (Dunn e Munn, 1985), in una ricerca sul conflitto tra bambini piccoli, hanno osservato comportamenti atti a ferire: Amy ha paura dei ragni; casualmente il fratello di Amy viene a conoscenza di tale paura, e corre nella stanza accanto a prendere nella scatola dei giochi il ragno-giocattolo e lo spinge verso Amy. (Harris, 1991)

Dal secondo anno di vita, fino a tutto il periodo prescolare, avvengono notevoli cambiamenti nella comprensione delle emozioni. Innanzitutto il bambino per poter comprendere le emozioni altrui deve essere in grado di:

? *Etichettare* - sia verbalmente che non verbalmente - le espressioni emotive. In genere i bambini mostrano di comprendere le emozioni solo dopo aver imparato a distinguere e a nominare le diverse espressioni associate all'esperienza emotiva. Una scoperta importante è stata evidenziata da Camras e Allison (Camras e Allison, 1985). Nel loro studio sulla comprensione delle espressioni emotive da parte di bambini

in età prescolare, l'identificazione verbale della paura e del disgusto, è risultata migliore rispetto a quella non verbale. Una possibile interpretazione di quello che è emerso dalla ricerca, potrebbe essere che i bambini osservano nel loro ambiente pochissimi indizi visivi della paura e del disgusto, e ricevono al riguardo più insegnamenti verbali. (Denham, 2001)

? Identificare le situazioni che suscitano le emozioni.

Le espressioni emotive e le situazioni che le suscitano sono strettamente intrecciate. Per poter comprendere le emozioni proprie e quelle altrui, i bambini devono prendere confidenza con le situazioni che suscitano le emozioni fondamentali per poi imparare a riconoscerle. In genere i bambini identificano più facilmente le situazioni felici da quelle che definiscono "non felici" o "tristi", e poi cominciano a differenziare le situazioni di rabbia. Anche le espressioni di paura, come hanno evidenziato Brody e Harrison (Brody e Harrison, 1987), sono quelle che creano più difficoltà ai prescolari, sia per quanto riguarda l'identificazione che la comprensione della situazione. Tale difficoltà deriva soprattutto dalla complessità dell'espressione facciale della paura, determinata dai movimenti di sopracciglia, occhi e bocca e dalla scarsa esposizione a espressioni di paura estrema.

Una volta che il bambino riconosce le espressioni delle emozioni fondamentali e le situazioni che le suscitano, inizia a ipotizzare anche le cause delle emozioni. (Denham, 2001)

? Dedurre sia le cause delle situazioni che suscitano le emozioni, sia le conseguenze delle specifiche reazioni emotive.

I bambini piccoli, per comprendere le cause della felicità, della tristezza e della rabbia cominciano a usare le informazioni provenienti dal contesto. A partire dalle prime comprensioni delle situazioni in cui si realizzano le reazioni emotive fondamentali, i bambini iniziano a creare scenari più complessi che descrivono i particolari sentimenti di determinate persone. (Dunn e Hughes, 1998)

I bambini iniziano a essere consapevoli che le cause di un'emozione possono variare a seconda di chi la prova e che gli stimoli scatenanti hanno effetti individuali. Un bambino può provare tristezza quando vede la madre uscire per andare a lavoro, mentre un altro bambino può provare lo stesso sentimento quando qualcuno gli distrugge le sue costruzioni Lego. (Denham, 2001)

Da una ricerca condotta da Denham e Zoller (Denham e Zoller, 1991) è emerso che i bambini citano spesso, come cause della propria felicità, eventi non sociali, come per esempio giocare con i propri giocattoli; come cause della tristezza e della rabbia episodi sociali; per spiegare la propria paura, usano invece cause legate alla fantasia.

Per spiegare la comprensione delle cause delle emozioni nei bambini, esistono tre modelli che cercano di illustrare i loro ragionamenti, quali: l'analisi dei prototipi⁷; l'analisi della struttura dell'evento; l'analisi dei desideri e delle credenze. (Denham, 2001)

Nel primo modello, intervistando i bambini dai quattro ai dodici anni, si chiedeva loro cos'è che poteva renderli felici, farli arrabbiare e farli spaventare. Essi rispondevano fornendo elementi di prototipi emotivi adulti. (Harter e Whitesell, 1989)

L'evento prototipico della felicità, per esempio, ha origine per i bambini da stimoli piacevoli, come il solletico. La tristezza è causata dal danno al sé o dalla perdita di un rapporto: "qualcuno non vuole giocare con me". (Denham, 2001)

In definitiva quindi, l'approccio prototipico contiene tematiche emotive che caratterizzano la cognizione sociale delle emozioni, facendo riferimento all'insieme di esemplari che hanno particolari significati e temi.

⁷ **prototipo:** descrizione dei tipi generali di eventi che sono correlati alle particolari emozioni. Il prototipo connette l'emozione alle situazioni che comunemente la causano, in Denham S.A. (2001), *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Ubaldini Editore, Roma, p. 85;

Nel modello della struttura dell'evento invece, l'attenzione viene posta sui processi, ossia su quei cambiamenti degli stati finali che danno luogo alle emozioni. L'analisi della struttura degli eventi è focalizzata sulle varie fasi dell'elaborazione delle informazioni, mediante le quali si arriva all'esperienza emotiva. (Stein e Jewett, 1986; Stein e Levine, 1989, 1990; Stein e Trabasso, 1989)

Tale approccio coglie, dunque, i processi utilizzati dai bambini per determinare le cause e le conseguenze della felicità, della tristezza, della rabbia e della paura. Nella felicità, per esempio, esistono quattro dimensioni causali. Nella prima dimensione causale i bambini devono percepire alcuni aspetti dell'evento come elementi nuovi per poter mantenere, raggiungere o evitare un particolare stato finale. Dopodiché devono concludere di aver raggiunto uno stato da loro apprezzato, rendendosi conto appunto, che è accaduto qualcosa di nuovo e che, a causa di ciò, si realizzerà qualcosa di positivo o verrà evitato qualcosa di negativo.

Nella terza dimensione causale invece, i bambini devono accorgersi che ci sono elevate probabilità di raggiungere o mantenere lo scopo e infine hanno bisogno di riconoscere che il godimento dello stato finale o il mantenimento dell'obiettivo farà seguito al risultato dell'evento. Dunque, per un bambino, ottenere una caramella significherà aver raggiunto uno stato apprezzato e quindi proverà felicità.

La tristezza invece, al contrario della felicità, può essere generata da stati contrari e di perdita, a causa della mancata realizzazione di uno stato finale. Le cause della tristezza possono essere determinate da un evento nuovo, dall'accorgersi che uno stato reputato apprezzato non è stato raggiunto, e la credenza che lo scopo non sarà realizzato. Anche nel caso della paura, i bambini sono consapevoli che mantenere uno stato desiderato è quasi impossibile. Di conseguenza la loro attenzione sarà focalizzata sulle cause e sulle conseguenze di questo probabile mancato mantenimento dello stato desiderato.

Già all'età di tre anni i bambini sono in grado di valutare le cause e le conseguenze delle emozioni poiché riconoscono gli scopi interiori, come per esempio desiderare di tenersi un giocattolo, e quelli esteriori, come per esempio perdere un giocattolo; sono in grado di distinguere la paura dalla rabbia e dalla tristezza, e in riferimento all'aspettativa del risultato esteriore atteso, associano la previsione del danno alla paura.

I bambini dunque, già all'età di tre anni, sono in grado di utilizzare, per differenziare le varie emozioni, gli scopi relativi allo stato di volere e avere, contrapposto allo stato di non volere e non avere, e i risultati riguardanti la certezza o all'incertezza di raggiungere tali stati interiori.

Anche l'approccio dei desideri e delle credenze, ha, in comune con il modello sopraccitato, l'attenzione alle credenze e ai desideri. Quello che la persona desidera nella situazione che suscita l'emozione ha un ruolo chiave. Come ha evidenziato Harris (Harris, 1991), i bambini verso i tre, sei anni diventano molto più precisi e coerenti nel comprendere che le reazioni emotive dipendono sia dai desideri che dalle credenze, e sono consapevoli, che la felicità ha luogo quando essi ottengono quello che più desiderano.

A tre anni, i bambini, oltre a comprendere le emozioni che derivano dai desideri, comprendono anche quelle che dipendono dalle credenze. Per esempio la sorpresa, secondo Wellman e Banjerjee (Wellman, Banjerjee, 1991), può avere luogo quando nella realtà non accade quello che un bambino si aspetta o crede. (Denham, 2001)

Russel (Russel, 1990) ha evidenziato che i bambini in età prescolare, oltre a comprendere le cause delle emozioni, sono anche in grado di comprendere le conseguenze delle emozioni. Infatti i prescolari, quando devono completare una storia cercando di spiegare le motivazioni che hanno spinto il protagonista a provare una determinata emozione, dimostrano di essere in grado di distinguere le cause delle emozioni dalle loro conseguenze.

? Usare in modo appropriato il linguaggio delle emozioni per descrivere le proprie esperienze emotive e chiarire quelle altrui.

I bambini, sin da piccoli, presentano una buona abilità nell'uso e nella comprensione degli aggettivi che descrivono le emozioni.

Intorno al secondo e al terzo anno di vita, i bambini iniziano a utilizzare il linguaggio emotivo per spingere gli altri a soddisfare le loro esigenze emotive. Si rivolgono agli adulti utilizzando termini emotivi per ottenere conforto, sostegno e attenzione. (Dunn, Brown e Beardsall, 1991)

Da una ricerca condotta da Ridgeway e Kuczaj, (Ridgeway, Kuczaj 1985), è emerso che oltre il 75% dei bambini di tre anni usa termini che esprimono emozioni come: sentirsi bene, aver paura, essere arrabbiati, voler bene, sentirsi male ed essere sorpresi; oltre il 75% dei bambini di sei anni è in grado di usare anche termini corrispondenti a emozioni come: la contentezza, l'infelicità, l'imbarazzo, l'odio, l'allegria ecc.... (Denham, 2001)

Il linguaggio emotivo, quindi, fornisce ai bambini uno strumento efficace per la comprensione delle emozioni e, dichiarando i propri sentimenti alle persone che devono essere messe al corrente, ottengono da esse un feed-back che verrà elaborato attraverso le associazioni causali tra eventi ed emozioni.

? Rendersi conto che l'esperienza emotiva altrui può differire dalla propria.

In alcuni casi, per interpretare con precisione le emozioni altrui, non è sufficiente conoscere il vocabolario emotivo, le espressioni delle emozioni, le situazioni che le suscitano e nemmeno le loro cause e conseguenze.

Secondo Gnepp (Gnepp, 1983) per decidere quale emozione prova o proverà un'altra persona in una determinata situazione è necessario: distinguere se la situazione è ambigua riconoscendo che possono comparire più emozioni; riconoscere se ci sono segnali contrastanti nei modelli espressivi della persona e nella situazione; sapere se servono informazioni personalizzate.

In genere i bambini nel periodo prescolare diventano consapevoli del fatto che per interpretare le emozioni servono informazioni specifiche.

Essi cominciano a riconoscere l'ambiguità nascosta nelle situazioni emotive, quando sperimentano che alcune situazioni possono suscitare emozioni e reazioni emotive diverse in differenti persone.

? *Prendere coscienza delle strategie di regolazione delle emozioni.*

Normalmente le persone provano emozioni quando gli scopi prefissati vengono raggiunti od ostacolati. Le emozioni che comportano il conseguimento o l'impedimento di uno scopo agiscono come regolatori interpersonali. Infatti quando si provano emozioni negative desideriamo sentirci meglio; quando si provano emozioni positive desideriamo il mantenimento di tale stato. La tendenza a mantenere o raggiungere uno stato apprezzato o ad evitarne uno avverso deriva dalla capacità di regolare le proprie emozioni.

I bambini, secondo Stein e Levine (Stein e Levine, 1990), imparano sin da piccoli le strategie per regolare le proprie emozioni e quelle altrui.

Un metodo per esaminare le strategie usate dai bambini per modificare le emozioni consiste nel raccontare delle storie, e nel chiedere poi a loro come aiutare il protagonista a cambiare emozione. E' stato osservato che i bambini dai quattro ai nove anni sono in grado di comprendere la possibilità di trasformare, per esempio, la rabbia, per cambiare lo stato emotivo del protagonista. I bambini più piccoli, invece, utilizzano mezzi più indiretti che non affrontano ancora la causa dell'emozione.

A poco a poco i bambini piccoli iniziano a maturare qualche idea su come cambiare le emozioni proprie e altrui. Giungono a capire che i mezzi di regolazione delle emozioni differiscono l'uno dall'altro e iniziano a sviluppare alcune strategie mentalistiche⁸ per affrontare le emozioni, soprattutto quelle negative. Ovviamente queste strategie cognitive non

⁸ **strategie mentalistiche:** strategie che implicano processi di pensiero, come dirigere i pensieri su obiettivi diversi, reinterpretare la situazione, o attivare processi mentali di finzione, in Denham S.A. (2001), *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Ubaldini Editore, Roma, p.108;

vengono utilizzate in modo spontaneo. E' stato osservato infatti che dai quattro ai quindici anni, le strategie cognitive per cambiare le emozioni vengono nominate con meno frequenza rispetto a quelle comportamentali.

Nonostante che i bambini, dai quattro ai sei anni, non siano in grado di produrre spontaneamente le strategie cognitive utilizzate per cambiare le emozioni è sufficiente che qualcuno gliene ricordi ed esse vengono riconosciute. (Brown, Covell, Abramovitch, 1991)

? Cominciare a sviluppare una conoscenza delle regole di esibizione delle emozioni.

Con la crescita i modelli espressivi delle emozioni dei bambini diventano più complessi: aumenta la frequenza con cui vengono mascherate le emozioni e aumenta la frequenza con le quali esse vengono sostituite. La capacità di dissimulare le emozioni continua a svilupparsi nel corso della scuola elementare e costituisce un importante elemento per l'apprendimento delle regole e dei sentimenti tipici della propria cultura. Sapere quando manifestare le emozioni e quando non manifestarle rappresenta la base per mantenere i rapporti sociali e contribuisce alla crescita della competenza emotiva del bambino.

Una ricerca sulla comprensione delle emozioni è stata condotta da Gross e Harris (Gross e Harris, 1988). Gli autori, in questa ricerca hanno valutato la realtà, l'apparenza delle emozioni e le credenze su di esse. Ai bambini di quattro e cinque anni furono raccontate delle storie che avevano un protagonista in comune. Dopodiché veniva richiesto loro di dire come si sentiva realmente e come sembrava sentirsi il protagonista, e come ciascuno dei due personaggi che lo affiancavano credeva si sentisse. Ovviamente, nelle varie storie raccontate, il protagonista in alcune situazioni mostrava agli altri personaggi i suoi reali sentimenti, in altre li nascondeva o li dissimulava.

Dalla ricerca è emerso che tutti i bambini intuirono i reali sentimenti del protagonista sia nelle esibizioni emotive non discrepanti, sia in quelle

discrepanti, dimostrando di riconoscere quale emozione veniva evocata dalla situazione. (Denham, 2001)

? Cominciare a sviluppare una conoscenza dei differenti modi in cui si può provare più di un'emozione contemporaneamente, anche nel caso di emozioni in conflitto tra loro.

Diversi teorici hanno evidenziato le difficoltà che incontrano i bambini nel nominare e comprendere quelle situazioni in cui hanno luogo nello stesso tempo emozioni contrarie.

Harter e colleghi (Harter e Buddin, 1987; Harter e Whitesell, 1989) propongono una sequenza cognitivo-evolutiva che si basa sulla valenza di due emozioni provate e sul numero di bersagli verso cui sono dirette. Secondo tale modello i bambini per comprendere le emozioni attraverserebbero graduali livelli di comprensione. Il primo livello inizia intorno all'età dei sette anni, periodo in cui i bambini comprendono che due emozioni della stessa valenza, per esempio tristezza e rabbia, possono essere dirette verso lo stesso bersaglio.

Intorno agli undici anni, invece, i bambini sono capaci di riconoscere che anche i sentimenti di valenza opposta, per esempio rabbia e amore, possono essere espressi verso lo stesso bersaglio.

I bambini, verso i due anni, sono già in grado di esprimere ambivalenza nei loro comportamenti, soprattutto quando interagiscono con i familiari, come la madre, i fratelli o le sorelle ma solo verso gli otto, dieci anni circa, riconoscono esplicitamente l'esistenza di sentimenti misti.

L'ambivalenza dunque, non viene riconosciuta consapevolmente dai bambini per parecchi anni, ma i genitori e coloro che si occupano dei bambini possono cominciare ad alimentarla molto presto. (Denham, 1991)

? Cominciare a comprendere complesse emozioni sociali e autocoscienti.

Un'importante acquisizione della conoscenza emotiva consiste nel comprendere le emozioni più complesse, ossia quelle autocoscienti e sociali, quali il senso di colpa, la vergogna, l'orgoglio, l'imbarazzo e l'empatia. Alcune ricerche hanno messo in evidenza che neanche i

bambini di età prescolare sono in grado di citare l'orgoglio, il senso di colpa o la vergogna, come emozioni tipiche delle esperienze di successo o insuccesso, e di trasgressione delle norme. E' stato osservato inoltre, che prima di aver raggiunto i sei anni, i bambini non usano parole, né descrizioni emotive corrette per esprimere le proprie e altrui esperienze di orgoglio e vergogna. Per esempio se il bambino riesce a superare una prova ginnica, egli esprimerà gioia e felicità ma non orgoglio. (Harter e Whitesell, 1989)

In uno studio condotto da Russel e Paris (Russel e Paris, 1994), essi, invece di chiedere in relazione alle situazioni l'emozione provata dal protagonista, nominarono l'emozione e poi chiesero ai bambini di completare il racconto, spiegando perché il personaggio si sentiva in quel modo e se si sentiva bene o male. Gli studiosi scoprirono che i bambini di quattro e cinque anni possedevano una parziale capacità di concettualizzare emozioni complesse come l'orgoglio, la vergogna e la gratitudine. I bambini capivano la valenza associata all'emozione, ma non avevano alcuna conoscenza del tipo di situazione che la suscitava. Inoltre è stato osservato che, a partire dai quattro anni fino al termine della classe preparatoria alle elementari, solitamente i bambini giudicano i sentimenti di chi sbaglia dal risultato delle loro azioni, dimostrando di usare un'analisi causale ingenua basata sul desiderio.

La difficoltà nel ritardo dei bambini di comprendere le emozioni complesse o quelle espresse nelle situazioni morali non deve sorprendere, poiché la comprensione delle emozioni in questione dipende in larga misura dall'abilità di immaginare gli stati mentali di un individuo implicato in una determinata situazione. Per esempio possiamo provare orgoglio quando riteniamo di essere responsabili nell'aver ottenuto qualche risultato che risponde ad uno standard normativo; possiamo provare vergogna quando otteniamo dei risultati che non rispettano una regola sociale, mentre ci sentiamo in colpa se non riusciamo ad adeguarci ad una norma morale.

Le emozioni complesse, dunque, non insorgono come nel caso della gioia e della tristezza in seguito ad un successo o ad un fallimento, ma comportano la valutazione di due componenti aggiuntive poiché il risultato ottenuto deve essere percepito come qualcosa di cui noi siamo responsabili e in secondo luogo, tale risultato non deve essere semplicemente piacevole per noi, ma deve rientrare nell'ambito delle regole e delle norme morali.

Intorno ai cinque e ai sei anni dunque, i bambini nonostante siano in grado di descrivere situazioni potenzialmente associate all'orgoglio, alla vergogna e alla colpa, non hanno ancora ben strutturata la capacità di discriminare gli aspetti salienti di tali situazioni.

I bambini di quest'età infatti sperimentano le emozioni complesse senza prendere in considerazione la responsabilità personale e le norme implicate. Solo intorno ai cinque, dieci anni, diventano più sensibili all'importanza di queste due componenti. (Harris, 1991).

2.3. MECCANISMI DI SOCIALIZZAZIONE DELL'ESPRESSIVITA' E DELLA COMPRESIONE EMOTIVA

I bambini piccoli imparano a sviluppare le competenze emotive da tutte quelle persone che rivestono un ruolo importante nella loro vita. Genitori, educatori, insegnanti, fratelli e compagni di gioco sono chiamati "socializzatori", poiché, intenzionalmente o no, mostrano ai bambini ciò che è accettabile e non nella cultura di appartenenza.

Tutte le persone che entrano in contatto con un bambino, dunque, rappresentano potenziali socializzatori delle sue emozioni.

Ovviamente i genitori rappresentano i principali socializzatori e dato lo stretto contatto, essi determinano o impediscono lo sviluppo della competenza emotiva del bambino.

Tuttavia anche i coetanei e gli insegnanti hanno un ruolo determinante nello sviluppo della competenza emotiva.

I coetanei si assomigliano, sono capaci di controllarsi a vicenda e svolgono insieme diverse attività. I modelli espressivi, per esempio,

come hanno evidenziato Arsenio e Lover (Arsenio e Lover, 1997), sono associati alla quantità di conflittualità sperimentata con i coetanei: se un bambino litiga e discute spesso con i coetanei, tenderà ad aumentare in lui la tendenza alle emozioni negative. L'esposizione frequente alle emozioni negative dei coetanei contribuisce infatti, attraverso l'imitazione diretta, la disinibizione o il contagio, a rendere il bambino più triste, più arrabbiato e più spaventato.

Anche gli insegnanti possiedono diverse caratteristiche socializzatrici: presentano ai bambini nuove abilità, guidano i loro giochi e le attività, e stabiliscono con essi stretti legami emotivi.

Le emozioni che gli insegnanti condividono con i bambini consentono a quest'ultimi di sperimentare modelli espressivi diversi da quelli forniti dai genitori. Infatti le loro reazioni alle esibizioni emotive dei bambini possono influenzare il modo di affrontare le emozioni future. (Denham e Burton, 1996).

Halberstadt (Halberstadt, 1991) ha ipotizzato che i processi implicati nella socializzazione delle emozioni coincidono con tre meccanismi di apprendimento sociale, quali:

? il modellamento;

? l'addestramento;

? le reazioni contingenti.

Tali aspetti della socializzazione corrispondono, rispettivamente, al fatto che: i socializzatori manifestino o non manifestino le loro emozioni; forniscano o non forniscano insegnamenti sulle emozioni; reagiscano o non reagiscano alle emozioni altrui. Essi rappresentano dunque, mezzi di importanza fondamentale, attraverso i quali i bambini assorbono i messaggi emotivi dei socializzatori. (Denham, 2001)

Le influenze del modellamento sull'espressività:

La prima forma di socializzazione dell'espressione delle emozioni è la componente del modellamento, in cui i genitori forniscono ai bambini i propri modelli di espressività emotiva.

Le emozioni genitoriali, secondo Barrett e Campos (Barrett e Campos, 1991), influenzano differenti aspetti dell'espressività dei bambini soprattutto in quattro casi.

Nel primo caso i genitori, senza esserne consapevoli, mettono in rilievo e distinguono il significato emotivo degli eventi. I loro modelli espressivi, indirettamente, insegnano al bambino le emozioni che la famiglia accetta e quelle che corrispondono alle varie situazioni.

Nel secondo caso i genitori forniscono modelli di esibizione di specifiche emozioni. Per esempio, un genitore di fronte ad un cane, può esprimere paura e diffidenza respirando affannosamente e spalancando gli occhi. Se un bambino noterà le difficoltà del genitore ad avvicinarsi al cane, imparerà il significato emotivo di questa situazione e probabilmente si mostrerà spaventato di fronte al cane.

Nel terzo caso i genitori possono mostrare ai bambini anche le "tendenze all'azione", ossia i comportamenti comunemente associati all'espressione delle emozioni, esibendo il proprio modo di affrontare le situazioni emotive. Per esempio, una madre alla vista di un cane potrebbe prendere in braccio il bambino e allontanarsi perché ha paura, mentre un'altra madre potrebbe avvicinarsi al cane con aria circospetta, valutare il rischio e decidere se mantenere una distanza di sicurezza o andare ad accarezzarlo.

Nell'ultimo caso invece, gli autori sottolineano quanto il bambino sia esposto all'ambiente affettivo globale fornito dai genitori.

Tomkins (Tomkins, 1962, 1963, 1991) ha individuato quattro diversi modelli di ambiente emotivo genitoriale. Nel primo modello, definito "monopolistico" l'esperienza è dominata da una singola emozione. I genitori, per esempio, possono essere individui collerici che raramente esprimono emozioni positive tra loro o nei confronti dei figli. Un bambino, cresciuto in una famiglia di questo genere, può diventare facilmente irritabile, nervoso e reagire con rabbia ad una varietà di situazioni che ad altri bambini non provocherebbero alcun fastidio.

Nel secondo modello, denominato "intrusivo" compare un elemento di minore rilevanza che però interferisce con l'emozione dominante. Per esempio una madre, in genere piuttosto allegra, potrebbe diventare ansiosa in particolari situazioni e il suo bambino, che normalmente è di buon umore, potrebbe adottare lo stesso modello di risposta.

Nel terzo modello, definito dell' "emozione competitiva", l'aspetto emotivo della personalità di un genitore potrebbe entrare in competizione con quello della personalità differente dell'altro genitore. Ciascun genitore quindi interpreta la realtà in modo diverso e il conflitto familiare può essere interpretato dal bambino in termini di rabbia o sofferenza.

Nell'ultimo modello invece gli stili della personalità del genitore sono "emotivamente equilibrati". Sia il padre che la madre esibiscono una ricca espressività emotiva che conferisce piacere anche ai più piccoli scambi interpersonali. In tale modello i genitori sono emotivamente competenti, poiché comprendono e sanno affrontare le diverse emozioni che si presentano negli scambi sociali.

Le influenze dell'addestramento sull'espressività:

Il bambino nella fase preverbale può essere dominato dalla collera, dall'ansia, dalla rabbia, ma il suo benessere o la sua disperazione dipendono dalla comprensione che i genitori hanno dell'esperienza emotiva del bambino e soprattutto dal linguaggio emotivo che essi utilizzano nei suoi confronti.

Come ha evidenziato Bretherton e collaboratori (Bretherton et al., 1986) parlare delle emozioni al bambino gli fornisce uno strumento per modularne l'espressione separando l'impulso dal comportamento.

Per Miller e Sperry (Miller e Sperry, 1988) il linguaggio emotivo svolge tre funzioni principali nella socializzazione dell'espressività emotiva, poiché:

? consente di comunicare in modo specifico come ci si sente, cosa si dice e cosa si fa in certe situazioni;

? rappresenta "il non qui-e-ora" permettendo al socializzatore di aiutare il bambino a ricordare, anticipare e visualizzare l'esperienza emotiva;

? favorisce una più ricca comunicazione emotiva tramite le caratteristiche linguistiche, come per esempio l'uso dell'imperativo e dell'intonazione per segnalare la rabbia.

Anche il linguaggio emotivo dunque è importante poiché rappresenta un mezzo di insegnamento e apprendimento diretto delle emozioni.

(Denham, 2001)

In una serie di studi Denham e Auerbach (Denham e Auerbach, 1995), hanno evidenziato come il linguaggio emotivo consenta ai bambini piccoli di imparare ad esprimere le emozioni. In questi studi le madri e i loro bambini dovevano guardare e discutere fotografie di neonati, ciascuna delle quali presentava una distinta espressione emotiva esasperata. Nel momento in cui le madri ritenevano di aver completato la discussione con i bambini, guardavano nuovamente le foto dei neonati tristi o arrabbiati e rappresentavano esse stesse quelle emozioni. Le funzioni del linguaggio emotivo che sono emerse - attraverso la codifica della frequenza, della funzione e del linguaggio emotivo utilizzato da ciascun membro della coppia - riguardavano:

? il commentare: "Ha un'espressione di sorpresa sul viso";

? il domandare: "E' felice o no?";

? la spiegazione: "E' arrabbiato perché non gli piace che lo tocchino?";

? il trasmettere insegnamenti morali: "Vedere il bambino triste mi fa sentire triste!";

? il guidare il comportamento: "Se farai questo mi arrabbierò".

Da questo studio è emerso che le madri, che durante le simulazioni, spiegavano le loro emozioni ai bambini, questi erano meno tristi a scuola. Al contrario, le madri che durante le simulazioni continuavano a parlare della propria sofferenza, ma non la spiegavano, i bambini in classe apparivano più negativi dal punto di vista emotivo. (Denham, 2001)

Certamente la situazione ideale per imparare l'espressività emotiva mediante l'addestramento da parte dei genitori non avviene attraverso la simulazione. Probabilmente i bambini comprendono meglio i propri modelli espressivi e quelli dei genitori rievocando con la memoria gli eventi emotivi. Rivivere attraverso il ricordo le emozioni sperimentate insieme è un modo particolare di riflettere sui sentimenti e sulla possibilità di regolarli in un'atmosfera realistica.

Le influenze delle reazioni contingenti sull'espressività:

Le reazioni altrui alle emozioni dei bambini rappresentano importanti veicoli che consentono loro di cogliere quali tendenze all'azione corrispondano ai vari sentimenti provati e in quali eventi meritano di essere espressi. I socializzatori gratificanti devono porsi come obiettivo quello di aiutare il bambino a fronteggiare la situazione da cui l'emozione scaturisce. I genitori gratificanti devono prendere sul serio le emozioni dei figli. Come ha evidenziato Lieberman (Lieberman, 1993) "ascoltandoli attentamente, facendo loro domande, per chiarire ciò che credono e offrendo spiegazioni rassicuranti, promettendo al tempo stesso, di proteggerli", come pure "di restare emotivamente disponibili", essi gettano le basi che garantiscono la riuscita della socializzazione delle emozioni. (Denham, 1993).

E' bene, dunque, che coloro che desiderano aiutare i bambini a vivere una vita emotiva ricca e ben modulata, potenzino le loro capacità anziché inibirle. Ciò può avvenire solo se queste persone prendono in considerazione l'impatto delle proprie reazioni contingenti alle emozioni dei bambini e osservino da spettatori i loro scambi con i coetanei senza soffocarne la spontaneità.

Fin ora ho delineato un quadro dei "socializzatori positivi" ma non dobbiamo dimenticare che vi sono persone che "rifiutano" le emozioni, i cosiddetti "socializzatori punitivi". (Gottman, Katz, Hooven 1996a, 1996b)

Essi trattano le emozioni dei bambini come qualcosa che deve essere placato; “non riescono a utilizzare i momenti emotivi come occasioni per avvicinarsi ai figli o per insegnare loro la competenza emotiva”. Pensiamo al caso di un bambino che quando torna a casa dai suoi genitori esprime rabbia verso di loro, “insultandoli” con frasi del tipo “ti odio”, “sono arrabbiato con te”, perché viene preso di mira a scuola. I genitori lasciano esprimere la rabbia del bambino ma sono esausti di tale situazione e lo distraggono dandogli un gelato da mangiare. In questo modo i genitori, servendosi della distrazione, non offrono al bambino nessun mezzo di regolazione delle emozioni, né lo stimolano a esprimere i propri sentimenti in un modo più costruttivo. (Goleman, 1996).

2.4. LA REGOLAZIONE DELLE EMOZIONI

Nel periodo prescolare i bambini imparano a regolare le proprie emozioni poiché iniziano a emergere le varie strategie che servono a questo scopo. Una delle prime strategie che molto spesso viene usata dai bambini per regolare le emozioni consiste nel parlare a se stessi.

Emily per calmarsi riproduce il linguaggio emotivo che i genitori usano con lei: “I bambini grandi come Emmy, Carl e Linda non piangono. Loro sono bambini grandi...i neonati piangono...ma i bambini grandi come Emmy non piangono...loro si addormentano...”. (Engel, 1995)

L'esempio sopraccitato ci dimostra come la bambina riesca abilmente a regolare le proprie emozioni.

La regolazione delle emozioni rappresenta un fattore importante della competenza emotiva: le emozioni, sia quelle positive che negative, possono essere fonte di tensione, poiché possono risultare al di sopra delle possibilità del bambino di regolarle; possono radicarsi lentamente nella coscienza o addirittura soffocarla. Se questo accade, i processi comportamentali o di pensiero dei bambini possono disorganizzarsi, suscitando il bisogno di regolazione delle emozioni. (Barret e Campos,

1991) Infatti non tutti i bambini dal secondo al quarto anno di vita, sono in grado di gestire le emozioni come nel caso sopraccitato.

Tra le altre strategie di fronteggiamento emotivo durante il periodo prescolare compaiono lo sfogo, l'evitamento, e l'espressione dell'avversione e della disapprovazione.

Una definizione suggerita da Thompson (Thompson, 1994) della regolazione emotiva si riferisce "ai processi estrinseci e intrinseci, che presiedono al monitoraggio, alla valutazione e alla modifica delle reazioni emotive, e soprattutto alle loro caratteristiche relative all'intensità e al tempo, attraverso i quali la persona cerca di raggiungere i propri scopi". (Denham, 2001)

Un'altra definizione, di tipo funzionale, di regolazione emotiva è stata proposta da Barret e Campos (Barret e Campos, 1991). La loro definizione suggerisce che per ogni emozione esistono: specifici modelli di espressività, particolari tendenze all'azione comportamentali e scopi cognitivi associati a esse.

Queste due definizioni dunque, suggeriscono che le componenti fondamentali della regolazione emotiva comprendono la dimensione emotiva, cognitiva e comportamentale. La dimensione emotiva è caratterizzata dall'eccitazione fisiologica. A livello cognitivo essa comprende la rifocalizzazione dell'attenzione e il ragionamento di problem solving. La dimensione comportamentale richiede alla persona di modificare le espressioni, i pensieri o i comportamenti connessi all'esperienza emotiva. (Denham, 2001)

Secondo Susanne Denham, ogni singola fase dell'esperienza emotiva, quali l'eccitazione emotiva, l'interpretazione cognitiva e l'azione comportamentale può necessitare di essere regolata. In generale, come ha evidenziato la studiosa, i bambini dai tredici ai ventiquattro mesi per la regolazione delle emozioni, hanno spesso bisogno del sostegno degli adulti e col passare del tempo diverranno sempre più abili ad usare strategie di controllo personali e in modo autonomo.

Intorno al secondo, quarto anno di vita i bambini, se aiutati dai genitori, potranno mettere in atto la strategia, per esempio, di fronteggiamento cognitivo, che consiste nello spostare volontariamente la propria attenzione e che col tempo giungeranno ad usare da soli.

Dunque la prima componente della regolazione è emotiva: i bambini piccoli sono consapevoli della propria eccitazione emotiva anche se non necessariamente in modo cosciente. Nel momento in cui i bambini cominciano a rendersi conto di alcuni aspetti delle proprie emozioni intuiscono, per esempio, con quanta intensità e rapidità ne sono coinvolti. Per esempio, "Roberta, una bambina di quattro anni si diverte a rincorrersi nel campo-giochi con i suoi amici. In balia dell'entusiasmo del gioco, ridono e si divertono rumorosamente, finché crollano tutti a terrasenza fiato. Nel frattempo quando la maestra li chiama, i bambini ancora presi dall'entusiasmo nemmeno la sentono". (Denham, 2001)

In questo caso citato, possiamo osservare che i bambini non riescono a mantenere lo stato di divertimento senza esserne sopraffatti. E' dunque evidente che quando l'esperienza e l'espressione delle emozioni diventano troppo forti, il controllo emotivo diviene necessario.

Il fronteggiamento, all'interno della componente comportamentale, rappresenta quindi, l'ultimo traguardo da raggiungere per una regolazione ottimale del controllo emotivo. Infatti la funzione del "fronteggiamento emotivo" è quella di modificare il comportamento espressivo allo scopo di cambiare sia l'espressione sia l'esperienza dell'emozione. Per esempio, "Melissa, una bambina di tre anni, vede avvicinarsi un cane rottweiler e si rannicchia su stessa per la paura". Nel caso, per esempio, che Melissa si trovasse con qualcuno che derida la sua paura del cane, la bambina dovrebbe ridurre l'intensità della propria espressione. Al contrario se un adulto si trovasse pronto a correre in suo aiuto, Melissa potrebbe fare in modo di accentuare l'espressione della paura.

Come ha evidenziato Thompson (Thompson, 1994) la scelta di risposte di fronteggiamento espressivo, che permette al bambino di continuare a

manifestare l'emozione a seconda degli scopi, dipende soprattutto dal contesto dell'esperienza emotiva. Pertanto la scelta di tali risposte è spesso specifica della situazione poiché tutto interagisce: il repertorio individuale del bambino, i suoi scopi, le esigenze imposte dal contesto e i valori dei suoi referenti sociali.

Controllare le risposte emotive del bambino significa quindi aiutare il bambino a modulare l'intensità, il tempo di insorgenza, la soglia o il tempo di latenza dell'esibizione espressiva dell'emozione, o a modificare la singola emozione manifestata.

Anche nel caso del "fronteggiamento cognitivo" esistono differenti tipi di effetto del contesto che prevedono scelte cognitive differenti.

I bambini potrebbero abbandonare l'obiettivo identificato nella fase percettiva e cognitiva della regolazione emozionale, o sceglierne intenzionalmente uno nuovo, o ancora esaminare la possibilità di nuove attribuzioni causali che li aiutano a sentirsi più in sintonia nel loro mondo. Per esempio nel caso sopraccitato di Roberta, la bambina potrebbe stabilire di essere stanca di correre avanti e indietro e che preferisce giocare da sola per un po'. Nel caso di Melissa invece, la bambina potrebbe decidere che il cane le si avvicina perché vuole fare amicizia con lei. (Denham, 2001)

E' di fondamentale importanza, quindi, sottolineare che la particolare emozione suscitata dalla situazione contribuisce alla scelta e all'attuazione delle possibili modalità di fronteggiamento.

Anche nel "fronteggiamento comportamentale" l'emozione provata determina le scelte dei bambini. Per esempio per fronteggiare la rabbia i tentativi dei bambini sono diversi rispetto a quelli per fronteggiare la paura. Nel caso della rabbia infatti si può ricorrere allo scontro fisico, si può discutere o ci si può tirare indietro. Nel caso della paura invece i tentativi più rilevanti consistono nel calmare se stessi o nel cercare conforto negli altri.

In ogni caso, per giungere alla regolazione di emozioni come la tristezza, la rabbia e la paura gli adulti devono aiutare il bambino a

reprimere, modulare o accentuare le tendenze all'azione caratteristiche di quei sentimenti.

Nel "fronteggiamento ottimale" invece il bambino dopo aver vissuto un'emozione e dopo averla osservata e riconosciuta, si trova di fronte a sé molte scelte comportamentali, tra le quali alcune sono più gratificanti di altre. Ma ovviamente ciò che può sembrare soddisfacente per un bambino non è detto che possa piacere alle altre persone del suo gruppo sociale attuale. Per esempio, nel caso sopra menzionato di Melissa, la bambina che ha paura del cane, potrebbe allontanarsi dal cane e succhiarsi il pollice. Anche se in questo modo la bambina ritrova il suo equilibrio, la madre potrebbe temere che abbia troppa paura delle cose. (Denham, 2001)

Spesso dunque non esiste alcun metodo "ottimale" di fronteggiamento, né emotivo, né cognitivo, né comportamentale.

2.5. DIFFERENZE INDIVIDUALI NELLA REGOLAZIONE DELLE EMOZIONI

Due studiosi, Eisenberg e Fabes, (Eisenberg e Fabes, 1992) hanno osservato differenze individuali nella regolazione delle emozioni già in età prescolare.

Secondo gli studiosi le caratteristiche caratteriali dei bambini che sono alla base dei tentativi di fronteggiamento e che possono agevolare oppure ostacolare il raggiungimento dello scopo, riguardano due dimensioni del temperamento che si riferiscono alle:

? differenze individuali costanti nei parametri dell'intensità emotiva, quali per esempio la soglia e il tempo di insorgenza dell'emozione;

? differenze individuali costanti nei processi regolatori, come lo spostamento o la concentrazione dell'attenzione, e l'avvio volontario o l'inibizione volontaria all'azione.

La collocazione di un singolo bambino sulle due caratteristiche sopra elencate, determina la riuscita della sua regolazione emotiva nelle situazioni sociali, e nelle reazioni delle persone che lo circondano.

Anche la socializzazione, come il temperamento, contribuisce allo sviluppo della regolazione delle emozioni. Nel modello della socializzazione genitoriale, già affrontato precedentemente, i meccanismi di modellamento, reazioni contingenti e addestramento, sono molto importanti per il fronteggiamento delle emozioni proprie e altrui da parte dei bambini.

I socializzatori infatti forniscono modelli di come si possono affrontare le emozioni: alcuni genitori insegnano ai figli a nasconderle o reprimerle, mentre altri confidano sulla possibilità di fronteggiarle.

Come ha ipotizzato la Denham, (Denham, 2001) "i genitori possono modellare la regolazione delle emozioni".

La regolazione delle emozioni rappresenta il culmine dell'espressività, della comprensione e della socializzazione delle emozioni: aiuta i bambini a raggiungere gli scopi che desiderano padroneggiando il proprio mondo; li aiuta a diventare più competenti socialmente e a integrarsi nella propria cultura di appartenenza. (Hyson, 1994)

CAPITOLO 3

L' INTELLIGENZA EMOTIVA: DAL QI AL QE

3.1. UNA DICOTOMIA SUPERATA: LE NOSTRE DUE MENTI

Il primato dell'aspetto cognitivo su quello emotivo ha origini lontane. Fin dai tempi dell'antica Grecia, i filosofi hanno posto il lato razionale della mente al di sopra di quello emotivo, considerandoli separati l'uno dall'altro.

Intelletto ed emozione rappresentavano due parti diverse della mente: l'una era il regno della logica, della ragione, dell'obiettività, mentre l'altra il dominio della passione, del sentimento e della soggettività. (LeDoux, 1996)

Tale concezione della mente ha influito profondamente sul pensiero occidentale tanto che la scuola, troppo spesso, si occupa esclusivamente di potenziare la sfera cognitiva a scapito della componente emotiva che non viene adeguatamente educata.

Daniel Goleman (Goleman, 1996), con una ricca serie di esempi e casi clinici da lui personalmente seguiti, affronta in modo convincente la differenza tra "mente razionale" e "mente emozionale", spiegando come la prima sia una "modalità di comprensione" della quale siamo solitamente coscienti", mentre la seconda sia un "sistema di conoscenza impulsiva e potente". (Goleman, 1996)

A sostegno del legame e dell' interdipendenza reciproca tra sfera emotiva e intellettiva vi sono varie fonti, fra le quali le ricerche in campo neurologico, da cui si è scoperto che le primissime esperienze di vita influiscono sulla struttura stessa del cervello. (Greenspan, 1997)

3.2. SCALE PER MISURARE L'INTELLIGENZA

La teoria ortodossa di una sola intelligenza nacque intorno agli anni Venti e affermava che gli individui nascono con una certa intelligenza

potenziale difficile da modificare, e che gli psicologi possono stabilire il quoziente intellettivo⁹ di un individuo attraverso i test.

Un contributo decisivo, nell'invenzione dei test, si deve ad uno psicologo francese, Alfred Binet. (Binet, 1905)

Nel 1904, il Ministero della Pubblica Istruzione di Parigi, incaricò una commissione, di cui faceva parte anche lo psicologo, di studiare dei metodi educativi per bambini con sviluppo mentale subnormale che frequentavano le scuole di Parigi, per inviarli in scuole speciali.

Fu in risposta a questa richiesta pratica che Binet, in collaborazione con Simon, (Simon, 1905) preparò la prima scala metrica per predire le prestazioni scolastiche di un bambino. Nacque così, la scala Binet-Simon (Binet, Simon, 1905) che comprendeva trenta item¹⁰ disposti in ordine di difficoltà crescente, e misuranti abilità astratte come la capacità di giudizio, la comprensione e il ragionamento.

Il bambino iniziava a risolvere i test di un'età più giovane e poi, progressivamente, procedeva con quelli di maggiore difficoltà, fino a quando arrivava a quelli che non era più in grado di completare. (Binet, Simon, 1905)

L'età associata con gli ultimi compiti che il bambino riusciva ad effettuare rappresentava la sua età mentale¹¹. Se un bambino di otto anni superava gli item del livello di difficoltà corrispondente al nono anno di età, la sua età mentale coincideva con quella di un bambino di nove anni. L'età mentale dunque coincide con la capacità del bambino di rispondere a diverse prove. (Berti, Bombi 1989)

⁹ **quoziente d'intelligenza:** punteggio calcolato dividendo l'età mentale di un soggetto, rilevata attraverso un test di intelligenza, per la sua età cronologica e moltiplicando il risultato per 100, in Pedrabissi L., Santiniello M. (1997), *I test psicologici*, Il Mulino, Bologna, p.365;

¹⁰ **item:** uno degli stimoli di un test. Può essere costituito da una domanda, da un compito da svolgere, da un problema da risolvere ecc., ivi, p.353;

¹¹ **età mentale:** l'età mentale di un soggetto corrisponde all'età cronologica di un campione rappresentativo di bambini, stratificato per livelli di età, il cui punteggio medio nei test è uguale a quello del soggetto esaminato, ivi, p.352;

Nel 1912, lo psicologo tedesco Stern (Stern, 1912), sulla base dei lavori di Binet, si propose di individuare una misura di intelligenza che fosse indipendente dall'età cronologica. Nacque così il concetto di quoziente d'intelligenza o *QI*. Il *QI* è il rapporto tra età mentale ed età cronologica, moltiplicato per 100. Un bambino di otto anni che ha un'età mentale di otto anni, ha un *QI* pari a 100. Pertanto chi ha un *QI* superiore a 100 è più intelligente della media, mentre chi ha un *QI* inferiore a 100 è meno intelligente della media. (Darley, Glucksberg, Kinchla, Anolli, 1998)

Nel 1916 Terman (Terman, 1916) della Stanford University, introdusse negli Stati Uniti la Scala Stanford-Binet, una versione modificata della scala originale di Binet. In poco tempo i test si diffusero e furono utilizzati inizialmente per la selezione dei ritardati mentali tra gli immigrati e successivamente, durante la prima guerra mondiale, per la classificazione delle reclute. Neri e immigrati hanno ottenuto, nei test per misurare il *QI*, risultati inferiori alla popolazione bianca, e tra questa i ceti privilegiati sono apparsi più intelligenti di quelli economicamente svantaggiati. Tali risultati sono stati strumentalizzati per affermare la superiorità biologica di una razza sulle altre, o per giustificare le disuguaglianze sociali come dovute a diversi gradi di intelligenza presenti già alla nascita.

Le scale di Binet-Simon (1905) e Terman (1916) sostenevano che "nell'intelligenza c'è una facoltà fondamentale" che spiega perché i soggetti abbiano rendimenti scarsi un po' dovunque, senza considerare l'importanza della qualità oltre che della quantità delle prestazioni.

Il periodo d'oro dei test durò fino al 1930, poiché in quegli anni ci fu un serio e motivato ripensamento critico sulla validità degli strumenti messi a punto.

Molti psicologi ampliarono e ridefinirono il concetto di intelligenza e di *QI* e, sulla scorta delle nuove riflessioni teoriche, conclusero che i reattivi in uso, anche se definiti test di intelligenza generale, misuravano prevalentemente l'attitudine scolastica, poiché incentrati su

abilità richieste per lo più in ambito scolastico. Per queste ragioni iniziarono ad essere costruiti test finalizzati alla valutazione di attitudini specifiche e nel 1938 Thurstone (Thurstone, 1938) mise a punto un nuovo sistema statistico: l'analisi fattoriale.¹² Essa permetteva di identificare un certo numero di fattori specifici, di abilità mentali primarie come la comprensione verbale, l'abilità spaziale, la memoria associativa, il ragionamento generale, la fluidità verbale, che contribuirono a rendere più complesso il costrutto teorico di intelligenza. Iniziava così a diffondersi una concezione multifattoriale dell'intelligenza. (Pedrabissi, Santinello, 1997)

Wechsler nel 1939 (Wechsler, 1939) elaborò la "Wechsler Adult Intelligence Scale" (WAIS), la prima scala concepita per gli adulti. Essa contiene undici test riguardanti: la cultura generale; la comprensione generale; la memoria immediata di cifre; il ragionamento aritmetico; le analogie; il riordinamento di figure; il completamento di figure; composizioni con cubetti; la ricostruzione di figure; l'assemblaggio di pezzi; il vocabolario. Tale scala fornisce il QI verbale, dato dai punteggi dei primi sei item, e il QI di esecuzione, dato dalla somma dei punteggi degli altri cinque. Il QI totale è dato dalla media dei due QI parziali. (Darley, Glucksberg, Kinchla, Anolli, 1998)

La lunga tradizione, che prese avvio con la scala metrica dell'intelligenza di Binet, prevedeva la necessità di sondare una serie di abilità cognitive, ma culminava tuttavia nella formulazione di un quoziente intellettuale inteso come indice globale di abilità cognitiva del soggetto.

¹² **analisi fattoriale:** un insieme di procedimenti statistici che permettono di riassumere le relazioni fra variabili che sono correlate in modo assai complesso; l'obiettivo dell'analisi fattoriale è quello di ricavare un ridotto numero di fattori derivati da una molteplicità di variabili, ivi p.349;

3.3. LO SVILUPPO DELL'INTELLIGENZA SECONDO PIAGET

Un contributo fondamentale allo studio dell'intelligenza, non solo nella prima infanzia, ma anche nelle età successive, è stato dato da Piaget (Piaget, 1937).

Secondo Piaget l'intelligenza è un mezzo particolarmente efficace di cui l'organismo dispone per interagire con la realtà circostante.

La teoria di Piaget compie un'analisi dettagliata della funzione intellettuale. Egli, elencando le diverse operazioni logiche che hanno luogo durante ogni atto mentale cosciente, ne fornisce quindi la spiegazione ricostruendo lo sviluppo di queste a partire dall'età neonatale fino al raggiungimento della maturità intellettuale che situa più o meno all'inizio dell'adolescenza.

I suoi studi iniziano quasi casualmente attorno al 1920, a Parigi, dove era sito il laboratorio di Alfred Binet. Infatti, durante la standardizzazione di test intellettivi coglie un fenomeno caratteristico associato agli errori commessi dai bambini nella produzione di soluzioni ai problemi dei test.

La particolarità di questo fenomeno consisteva nel fatto che bambini appartenenti alla stessa classe d'età, tendevano a fornire risposte identiche in merito a particolari problemi; ad esempio, i bambini di circa dieci anni erano in grado di rispondere con sufficiente correttezza in merito a problemi intorno al concetto di peso, i bambini di sette anni, sottoposti agli stessi problemi, mostravano invece evidenti difficoltà.

Piaget giunse a credere che quel che importa non è la precisione della risposta del bambino ma le linee di ragionamento cui fa ricorso e intuì che sui motivi di questa differenza si fondava la spiegazione dell'intero processo evolutivo delle capacità cognitive umane, inteso come sviluppo graduale di capacità logiche di analisi e di generalizzazione sempre più complesse.

Per Piaget quindi sia le risposte corrette che quelle errate sono significative ai fini della comprensione dei processi interni del soggetto.

Le osservazioni dirette di Piaget condotte sui bambini, sottoposti a dei particolari test di intelligenza, messi a punto dallo studioso stesso, gli hanno consentito di ricostruire le fasi ed il periodo di ciascuna, attraverso le quali si realizza e si perfeziona lo sviluppo intellettuale.

Il primo periodo dello sviluppo umano è segnato dall'acquisizione di capacità pratiche di interazione col mondo e da un iniziale tipo di percezione, funzionale all'interazione pratica e non simbolica. Questo è il periodo dell'intelligenza "*senso-motoria*", e la sua caratteristica intellettuale saliente è la strutturazione di uno schema motorio, che consiste in una coordinazione di azioni finalizzate ad assolvere un compito in relazione ad un oggetto posto nelle immediate vicinanze e nel tempo presente.

La sua durata è di circa due anni ed è il risultato di continue costruzioni, a partire da una struttura originaria incapace di avvertire un oggetto distinto, e capace piuttosto di agire solo in maniera riflessa, in virtù della sua organizzazione innata. L'azione riflessa sembra favorire, nel giro di circa due mesi, la comparsa di alcune azioni dette "*circolari primarie*", azioni spontanee che il bambino tra i due e i quattro mesi di vita rivolge continuamente su di sé.

L'organizzazione della vecchia struttura è cambiata grazie ad un processo autoregolativo, innescato dalle azioni riflesse, probabilmente, in seguito al loro realizzarsi in prossimità dell'evento stimolante. Da ciò si deduce che lo stimolo è stato in un primo momento "*assimilato*" e che in seguito la struttura ha reagito a questa assimilazione promuovendo e "*accomodando*" un cambiamento tale da incorporare lo stimolo assimilato in una struttura più adeguata ad esso.

L'assimilazione consiste quindi nell'incorporare i dati esperienziali negli schemi mentali esistenti, senza modificare gli schemi stessi; l'accomodamento è il processo complementare, che porta alla modifica di questi e alla realizzazione di una nuova struttura relazionale o cognitiva. Infatti, i cambiamenti registrati al livello di queste strutture coinciderebbero con la comparsa delle "*reazioni circolari primarie*".

Probabilmente, la funzione principale delle "reazioni circolari primarie", è quella di aumentare le probabilità di interagire del bambino con oggetti diversi da sé. Il consolidamento di questi schemi serve a generare, anche in assenza di stimoli, azioni casuali che si perpetuano. Ma prima che si verifichi effettivamente un'interazione con qualcosa, è necessario che le "azioni circolari" del bambino non siano più incentrate su di sé. Infatti questo è lo scenario della seconda fase del primo periodo, in cui si ha la comparsa delle "reazioni circolari secondarie", che rappresentano un nuovo adeguamento delle strutture cognitive di quel periodo.

Successivamente, le "azioni circolari" si volgeranno su oggetti esterni e perderanno sempre di più il carattere della spontaneità a favore della tendenza al conseguimento di risultati. Questa fase corrisponde alla comparsa delle interazioni con l'oggetto, ed è soprattutto importante per un nuovo ulteriore aumento di complessità strutturale dei sistemi, che presiedono alle funzioni della vita di relazione del bambino.

Il completamento dello sviluppo "senso-motorio" avviene con il raggiungimento della permanenza dell'oggetto, che implica l'indipendenza di quest'ultimo dal suo spostamento e dalla sua posizione. Questo è il risultato di modificazioni delle strutture preesistenti.

Piaget parla di una vera e propria invenzione dal nulla di concetti più che di una scoperta, proprio per la "profondità", e per la totalità di questo cambiamento.

Il secondo periodo, che va dai tre ai sei/sette anni è detto "pre-operatorio". Con l'inizio di questo secondo periodo fa la sua comparsa il mondo della interiorità. Il bambino diviene finalmente cosciente delle proprie esperienze. La realtà interiore, o mentale, diviene predominante rispetto alla realtà di esistenza "pratica", o comportamentale, dei primi due anni di vita.

Ha luogo, infatti, nel bambino una prima differenziazione all'interno di quella che Piaget considera la primitiva e innata sensazione di sé, un

tipo di sensazione avente tutte le caratteristiche dei "fatti" mentali ma assolutamente priva di qualsiasi contenuto dotato di significato. In pratica è come se il bambino, non ancora in grado di riconoscere qualcosa, fosse comunque sempre sottoposto ad un tipo di esperienza unitaria e indifferenziata della realtà, dalla quale il sé ed il diverso da sé ancora non emergevano.

E' solo, grazie all'acquisizione della funzione simbolica¹³ o semiotica, che il bambino inizia a distinguere consapevolmente i vari oggetti della realtà, inizia ad accrescere le proprie abilità linguistiche e simboliche in genere e diviene capace di riferirsi ad un qualcosa di distante nel tempo e nello spazio.

L'attività principale di questo periodo è la creazione di simboli, che il bambino esegue con la stessa spontaneità e continuità delle reazioni circolari. Questa attività è estremamente importante per la preparazione di quel terreno di coltura in cui saranno accolti gli schemi motori appresi nei primi due anni di vita, ormai parte del patrimonio di conoscenze pratiche del bambino. Questo passaggio può essere visto come una sorta di concettualizzazione delle stesse operazioni motorie.

Il bambino impara quindi a riconoscere il significato di una operazione manuale e a darle un nome, ma, cosa più importante, attraverso l'interiorizzazione degli schemi motori, si creano le premesse per l'acquisizione delle capacità logiche fondamentali. Infatti nel successivo periodo, terminata l'assimilazione di tutte le operazioni motorie apprese, e terminato il processo di organizzazione delle relative strutture mentali atte a comprenderle, avrà inizio il processo di astrazione, o traduzione in operazioni simboliche d'uso generale, che permetteranno al bambino ormai fanciullo di avere un rapporto più

¹³ **funzione simbolica:** si riferisce alla capacità di rappresentare oggetti della propria cognizione per mezzo di simboli; il bambino diventa capace di differenziare mentalmente il simbolo e il suo referente, cioè la cosa che il simbolo rappresenta, in Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. (1996), *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Bologna;

complesso con la realtà, soprattutto in relazione alle nuove capacità di manipolazione simbolica.

Il terzo periodo è detto delle "operazioni concrete", e si protrae all'incirca fino all'età di undici anni. La caratteristica intellettuale principale di questo periodo di sviluppo è dunque l'acquisizione di abilità mentali di organizzazione e manipolazione simbolica di oggetti della realtà esterna. Il limite della distanza viene a cadere non solo in riferimento alla dimensione spaziale ma anche rispetto a quella temporale. Inoltre nel periodo operativo, il bambino, avendo assimilato in concetti tutti gli schemi e quindi anche quelli in cui era impressa la relazione della permanenza dell'oggetto, diviene in grado di risolvere, unicamente attraverso il pensiero e senza ricorrere all'esperienza, problemi in relazione alla conservazione della quantità. E' molto comune fare esperienza del fatto che i bambini in questo periodo risolvono problemi sulla conservazione della massa di un oggetto che subisce una trasformazione della forma. Infatti essi, messi di fronte ad un volume di liquido che viene spostato in un recipiente di forma diversa da quello di partenza, sono in grado di stabilire che, nonostante il livello del liquido sia cambiato all'interno del nuovo recipiente, la quantità rimane comunque invariata. Il quarto periodo, quello in cui lo sviluppo cognitivo si compie definitivamente, è detto delle "operazioni formali", e termina approssimativamente intorno ai quindici anni di età.

La differenza principale tra i due ultimi periodi sta nel fatto che i bambini, in grado di effettuare operazioni cosiddette concrete, sono ancora relativamente dipendenti dagli indici percettivi. Infatti la risoluzione di problemi di maggiore complessità, intorno alla conservazione o perdita di proprietà di determinati oggetti, richiede sempre un minimo di esperienza della situazione pratica in cui si realizza la trasformazione dell'oggetto in studio.

I ragazzi, di dodici, tredici anni di età, sono già in grado di sviluppare modelli sufficientemente completi della realtà in esame e quindi

risolvono il problema senza doverne fare necessariamente esperienza. Praticamente in questo periodo si acquisiscono maggiori capacità di rappresentare mentalmente le varie situazioni di cui si fa esperienza.

L'individuo, nel periodo dell'adolescenza, può disporre di un discreto bagaglio di strumenti per effettuare operazioni logiche che comprendono: l'analisi separata di ipotesi e conclusioni, la possibilità di combinare le due diverse analisi. Questa possibilità si realizza solo acquisendo particolari strutture in grado di compiere operazioni legate alla reversibilità dei concetti, grazie alle quali è possibile associare immediatamente l'opposto, o il reciproco ad un oggetto o a un valore.

Solo in questo periodo si acquisiscono le basi del pensiero algebrico, le capacità di valutare più dimensioni o aspetti di un problema contemporaneamente e di effettuare previsioni, come conseguenza della comparsa del pensiero ipotetico-deduttivo, fenomeno secondo Piaget legato ad una sorta di "liberazione" delle strutture logiche, già esistenti durante il periodo delle operazioni concrete, dai limiti imposti loro dalla necessaria interazione percettiva.

Piaget ha fornito un' importante chiave di lettura dei fenomeni alla base delle funzioni cognitive, ma, nell'ambito degli stadi percorsi dal bambino per imparare a pensare, ha trattato la nascita delle abilità cognitive separatamente rispetto allo sviluppo delle emozioni, quindi anche la sua teoria mantiene l'antica censura fra emozione e razionalità. (Greenspan, 1997).

Anche Piaget dunque, pur ammettendo che affetto e intelligenza hanno un'evoluzione parallela e che interagiscono e si influenzano l'uno con l'altra, ha sostenuto che l'affetto non è la causa della strutturalizzazione progressiva che segna la crescita cognitiva; ha sempre sottolineato che si impara facendo, ma ha trascurato che durante il "fare" si realizzano reazioni formative emotive, oltre che percettive, motorie e cognitive. (Greenspan, 1997)

3.4. L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Intorno agli anni Cinquanta vennero costruiti i primi calcolatori elettronici e gli ingegneri, i matematici, i filosofi e gli psicologi si accorsero che c'erano delle somiglianze tra il modo in cui i computer elaborano le informazioni e il funzionamento della mente. Le operazioni dei computer divennero una metafora delle funzioni mentali, e nel 1956 nacque il campo dell'intelligenza artificiale (IA). Questa disciplina ha origine dai tentativi di simulazione del comportamento umano tramite programmi per computer. L'IA concepisce la mente umana come un sistema cognitivo complesso, analogo, in qualche modo, ad un computer digitale. Ha concepito la mente come un congegno per l'elaborazione di informazioni poiché, come il computer, il sistema cognitivo manipola o elabora le informazioni che provengono dall'ambiente o che sono già conservate nel sistema. (Pessa, Penna, 2000)

Secondo la Teoria dell'informazione (Shannon e Weaver, 1949), le informazioni vengono elaborate in modi diversi: possono essere codificate, ricodificate o decodificate; possono essere messe a confronto o combinate insieme ad altre informazioni; possono essere conservate in memoria o recuperate dalla memoria; possono essere poste al centro dell'attenzione o della coscienza o al di fuori di esse. (Siegler, 1983a)

La "mente cognitiva" dei computer, come afferma Joseph LeDoux, (LeDoux, 1996) "può fare cose davvero interessanti e complicate. Per esempio può giocare a scacchi talmente bene mandando al tappeto anche i più grandi campioni". Ma la mente cognitiva che gioca a scacchi non insegue la vittoria; non si diverte a mettere l'altro giocatore "fuori azione", né si rattrista o s'infuria quando perde una partita, né si distrae per la presenza del pubblico a una grande sfida. Può essere perfino programmata per barare agli scacchi, ma quando lo fa non si sente in colpa". (LeDoux, 1996)

Nonostante i computer vengano programmati con circuiti neurali che imitano il funzionamento del cervello umano, non sono capaci di quelle percezioni complesse e di quei giudizi che gli esseri umani compiono senza sforzo apparente; sono incapaci di provare emozioni e di usarle per organizzare e conferire significato alle sensazioni che rimangono puri input di dati.

3.5. LE INTELLIGENZE MULTIPLE

Le vecchie concezioni sull'intelligenza sono state riviste in modo particolare da Howard Gardner (Gardner, 1987).

Gardner - con il libro *"Formae mentis"*, pubblicato nel 1983 - criticando la mentalità da QI, ha sostenuto che non esiste un unico tipo monolitico di intelligenza fondamentale che possa essere riconosciuta attraverso un singolo numero, e in essa ne individua infatti sette varietà fondamentali: i due tipi standard di intelligenza, quella verbale e quella logico-matematica; l'intelligenza linguistica; l'intelligenza spaziale; l'intelligenza musicale; le intelligenze personali che sono suddivise in due tipi: intrapersonale e interpersonale che includono le conoscenze sul Sé e sugli altri. (Lo Presti, Quadernucci, 2004)

Gardner si distanzia dal concetto standard di QI, e sottolinea l'esistenza di "un'intelligenza multipla". L'autore, dalle sue esperienze negli ambienti scolastici anglosassoni, evidenzia che "i test che ci hanno tirannizzato quando andavamo a scuola sono basati su un concetto di intelligenza limitato, che non trova riscontro nell'autentica gamma di capacità e di competenze ben più importanti per la vita di quanto non sia il QI". (Goleman, 1996)

Sorretto dalla convinzione che non esista un numero preciso di talenti umani, Gardner giunse a ritenere riduttivo fermarsi a sette per descrivere le varietà delle intelligenze, e successivamente ne individuò circa venti diverse.

Ad esempio l'intelligenza interpersonale, quella rivolta all'esterno verso altri individui, venne frammentata in quattro abilità distinte: la

predisposizione alla leadership, la capacità di alimentare relazioni e di conservare le amicizie, l'abilità di risolvere i conflitti.

“Il riconoscimento della molteplicità dei modi di rappresentare e di acquisire le conoscenze, pur complicando notevolmente le cose, costituisce anche un segno promettente. Il fatto di riconoscere e di utilizzare molteplici punti di accesso, oltre che aumentare le nostre possibilità di acquisire conoscenze, allarga la gamma dei modi in cui possiamo concettualizzarle”. (Gardner, 1993)

Si può quindi affermare che questa concezione poliedrica dell'intelligenza “offre una visuale più ricca delle capacità e del potenziale di successo di un bambino di quanto non possa fare il test standard per la misurazione del QI”. (Gardner, 1993)

Riguardo al concetto della molteplicità delle conoscenze, il pensiero di Gardner è in continua evoluzione. Infatti circa dieci anni dopo la prima pubblicazione della sua teoria, egli riassunse le caratteristiche fondamentali delle intelligenze personali come segue: “L'intelligenza interpersonale è la capacità di comprendere gli altri, le loro motivazioni e il loro modo di lavorare, scoprendo in che modo sia possibile interagire con essi in maniera cooperativa. I venditori di successo, i politici, gli insegnanti, i chimici, e i leader religiosi sono probabilmente individui con un elevato grado di intelligenza interpersonale”. (Gardner, 1993)

In un'altra versione Gardner osserva che il nucleo dell'intelligenza interpersonale comprende le “capacità di distinguere e di rispondere appropriatamente agli stati d'animo, al temperamento, alle motivazioni e ai desideri altrui.

L'intelligenza intrapersonale, invece, viene definita dall'autore come una capacità correlativa rivolta verso l'interno: è l'abilità di formarsi un modello accurato e veritiero di se stessi e di usarlo per operare efficacemente nella vita. E' quell'intelligenza che permette il riconoscimento del proprio Sé e che nella sua forma più primitiva equivale alla capacità di distinguere un senso di piacere da un senso di

dolore e, sulla base di una tale discriminazione, di impegnarsi di più in una situazione o di allontanarsene.

Nella sua forma più avanzata invece, l'intelligenza intrapersonale consente di scoprire e di esprimere in simboli insiemi complessi e altamente differenziati di sentimenti. (Gardner, 1993)

Nell'intelligenza intrapersonale, che è la chiave per accedere ai propri sentimenti, alla conoscenza di sé, egli comprende "l'accesso ai propri sentimenti e la capacità di discriminarli e basarsi su di essi, assumendoli come guida del proprio comportamento". (Gardner, Hatch, 1989)

Gardner si limita a indicare, senza esplorarla a fondo, una delle dimensioni dell'intelligenza personale, cioè il ruolo delle emozioni, che rende la vita interiore e le relazioni umane complesse, irresistibili e spesso sconcertanti, ma che ci aiuta a capire e a metterci emotivamente in sintonia con noi stessi. Gardner è convinto che le capacità emozionali e di relazione siano fondamentali per affrontare la lotta della vita, ma che nessuna intelligenza è più importante di quella "interpersonale". (Goleman, 1996)

Gardner dunque riconosce e valorizza nelle due intelligenze personali la dimensione del ruolo delle emozioni, ma i suoi contributi rimangono comunque all'interno di una concezione dell'intelligenza essenzialmente cognitivista poiché la sua attenzione si è concentrata di più sulla metacognizione – ossia sulla consapevolezza dei propri processi mentali – rispetto alle capacità emozionali.

3.6. L'INTELLIGENZA EMOTIVA

Recentemente un gruppo sempre più numeroso di psicologi ha fatto propria una concezione più ampia dell'intelligenza.

Nel 1990 Salovey e Mayer scrissero (Salovey, Mayer, 1990) un famoso articolo in cui esposero la prima definizione ufficiale di intelligenza emotiva. Gli autori la descrivono come "l'abilità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e degli altri, di distinguerle tra di loro e

di usare tali informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni". (Lo Presti, Quadernucci, 2004)

Successivamente, per meglio spiegare la loro idea di intelligenza emotiva, la divisero in quattro livelli di abilità fondamentali:

- 1) percepire ed esprimere le emozioni;
- 2) usare le emozioni per facilitare il pensiero;
- 3) capire le emozioni;
- 4) gestire le emozioni.

Nel frattempo, mentre Salovey e Mayer mettevano a punto la loro teoria sull'intelligenza emotiva, Goleman (Goleman, 1996) adattò il loro modello definendo l'intelligenza emotiva come "la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare". (Goleman, 1996)

Goleman nella sua opera evidenzia come il QI, riferito alle tradizionali capacità logico-matematiche, verbali e spaziali, mostra i suoi limiti quando viene utilizzato come indice per prevedere il successo di un individuo. "Il solo QI non basta a predire il successo nella vita, non basta a spiegare come persone intellettualmente dotate che ottengono un QI pari a 100, collezionino un insuccesso dopo l'altro e persone con un QI pari a 90, abbiano più successo dei primi". (Goleman, 1996)

L'autore sottolinea che anche il successo scolastico non può essere totalmente collegabile al QI poiché molto spesso, persone intelligenti, non opportunamente stimolate, danno in ambito scolastico o accademico risultati di gran lunga inferiori rispetto a ciò che gli consentirebbe il loro QI.

La nozione di intelligenza emotiva, già descritta da Gardner nelle due forme intrapersonale e interpersonale, è stata sviluppata da Goleman nella distinzione tra le competenze personali e le competenze sociali. Le prime si riferiscono, in generale, alla capacità di cogliere i diversi aspetti

della vita emozionale, mentre le seconde, si riferiscono al modo con cui comprendiamo gli altri e ci rapportiamo ad essi.

Per Goleman l'intelligenza emotiva è l'insieme di cinque abilità:

? *Conoscenza delle proprie emozioni:*

Riguarda la capacità di riconoscere un sentimento nel momento in cui esso si presenta, quella che Goleman (Goleman, 1996) chiama autoconsapevolezza intesa come una continua attenzione riflessiva verso la propria esperienza.

Il monitoraggio dei sentimenti è ritenuto importante e fondamentale per la comprensione globale di se stessi, poiché grazie alla consapevolezza si riescono a gestire molto meglio le varie situazioni della vita.

I nostri cinque sensi – tatto, olfatto, gusto, udito, vista - raccolgono una quantità di dati ogni secondo, ma solo una minima parte di queste informazioni viene elaborata consapevolmente.

Come evidenzio' Freud (Freud, 1915a) gran parte della vita emotiva è inconscia e i sentimenti che ci investono non sempre raggiungono l'autoconsapevolezza. Di conseguenza, in molti casi le nostre reazioni emotive sono dovute al fatto di aver prestato attenzione solo ad alcuni dati, trascurandone altri molto rilevanti. La capacità di allargare il focus della propria attenzione può essere sviluppata ed esercitata. Per raggiungere la strada dell'autoconsapevolezza è necessario ampliare il più possibile l'insieme delle informazioni che siamo in grado di analizzare.

L'osservazione di sé permette una consapevolezza equilibrata di sentimenti, siano essi positivi o negativi. Questa consapevolezza è la competenza emozionale fondamentale sulla quale si basano tutte le altre.

L'autoconsapevolezza delle proprie emozioni è l'elemento costruttivo di un altro importantissimo aspetto dell'intelligenza emotiva, ossia la capacità di liberarsi di uno stato d'animo negativo. E' correlata con l'influenza esercitata sul bambino dalle interazioni con la figura primaria

di relazione, con i modelli di pensiero e gli stili di vita dominanti nell'ambiente di appartenenza.

L'autoconsapevolezza emozionale implica l'addestramento al riconoscimento precoce della propria emotività: a livello fisiologico, a livello verbale, a livello cognitivo. A livello fisiologico per comprendere meglio la natura di fenomeni organici quali la sudorazione, l'aumento del battito cardiaco ecc., che preannunciano la comparsa dell'emozione e per contribuire ad avere un maggior controllo dell'ansia. A livello verbale per arricchire il vocabolario diretto alla descrizione dell'evento e favorire il monitoraggio e la gestione dell'emozione. A livello cognitivo per migliorare la capacità di riconoscere i pensieri rigidi, irrazionali e automatici che intervengono fra la situazione-stimolo e l'emozione, per interpretarla e per aiutare a ridurre l'impatto degli stati d'animo negativi. (Varriale, 2000)

Coloro che sono maggiormente dotati di autoconsapevolezza possono imparare più facilmente a liberarsi degli stati d'animo negativi e possono diventare più competenti nella condivisione sociale delle emozioni.

Goleman (Goleman, 1996) ha distinto tre ampie tipologie di funzionamento metaemotivo a seconda di come gli individui percepiscono e gestiscono le loro emozioni, quali l'autoconsapevole, il sopraffatto, il rassegnato.

Nell'"autoconsapevole" la visione chiara e sofisticata delle proprie emozioni rafforza altri aspetti della personalità. "Si tratta di individui autonomi e sicuri dei propri limiti, che godono di una buona salute psicologica e tendono a vedere la vita in una prospettiva positiva. Quando sono di cattivo umore, costoro non continuano a rimuginare e a ossessionarsi, e riescono a liberarsi dello stato d'animo negativo prima degli altri. Infatti il loro essere attenti alla propria vita interiore li aiuta a controllare le emozioni (Goleman, 1996)

Il "sopraffatto" è colui che viene facilmente sommerso dallo "sfogo" delle proprie emozioni. "Essendo dei tipi volubili e non pienamente

consapevoli dei propri sentimenti, questi individui si perdono in essi invece di considerarli con un minimo di distacco. Di conseguenza, rendendosi conto di non avere alcun controllo sulla propria vita emotiva, costoro fanno ben poco per sfuggire agli stati d'animo negativi. Spesso si sentono sopraffatti e incapaci di controllare le proprie emozioni". (Goleman, 1996)

Il "rassegnato" invece è colui, che pur avendo spesso idee chiare sui propri sentimenti, tende tuttavia a subirli piuttosto passivamente. In questa categoria rientrano in particolar modo due tipi di soggetti "quelli che solitamente hanno stati d'animo positivi e perciò sono scarsamente motivati a modificarli, e coloro che, nonostante siano chiaramente consapevoli dei propri stati d'animo, e siano suscettibili a sentimenti negativi, tuttavia li accettano assumendo un atteggiamento da *laissez-faire* senza cercare di modificarli nonostante la sofferenza che essi comportano [...]". (Goleman, 1996)

? Controllo e regolazione delle proprie emozioni:

Si riferisce alla capacità di controllare i sentimenti in modo che essi siano appropriati alla situazione.

I momenti difficili, come del resto anche quelli positivi, danno sapore alla vita, ma per poterlo fare devono essere in equilibrio; infatti è proprio il rapporto tra emozioni positive e negative che determina il benessere di un individuo. I sentimenti estremi, le emozioni che diventano troppo intense o durano troppo a lungo, minano la nostra stabilità e per questo è importante che i sentimenti molto intensi non sfuggano al controllo.

Sicuramente il nostro istinto a reagire alle situazioni problematiche con una risposta immediata è stato di aiuto alla sopravvivenza della specie, ma oggi sappiamo che le reazioni istintive spesso si dimostrano inefficaci per risolvere i problemi. (Elias, Tobias, Friedlander, 2000)

Per riuscire a controllare meglio i nostri impulsi è necessario utilizzare ciò che sappiamo sui nostri sentimenti e su quelli degli altri, sul nostro punto di vista e su quello altrui.

Il controllo delle emozioni comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse.

? *Motivazione di se stessi*

La capacità di padroneggiare le emozioni è un requisito fondamentale per riuscire a concentrarsi, per trovare motivazione e controllo di sé. E' un requisito indispensabile per motivarsi al raggiungimento di un certo obiettivo e a persistere nell'impegno quando le situazioni si fanno altamente frustranti. La motivazione è il motore interno che ci spinge a mettere in atto tutta una serie di comportamenti che consentono il raggiungimento dello scopo.

Quando le emozioni negative sono forti e concentrano l'attenzione dell'individuo sulle proprie preoccupazioni, esse interferiscono negativamente con i suoi eventuali tentativi di concentrarsi su qualcos'altro.

Nella misura in cui le nostre azioni sono motivate da sentimenti di entusiasmo, e di piacere, sono proprio tali sentimenti a spingerci verso la realizzazione. In questo senso l'intelligenza emotiva è "un'abilità fondamentale che influenza profondamente tutte le altre, di volta in volta facilitandone l'espressione, o interferendo con esse". (Goleman, 1996)

In questo ambito può essere di notevole utilità insegnare alle persone a sviluppare un pensiero positivo. Seligman (Seligman, 1996) definisce il pensiero positivo "ottimismo flessibile" ed è collegato alla convinzione di essere in grado di raggiungere in modo positivo i risultati prefissati.

Come ha evidenziato Bandura (Bandura, 2000) "C'è una differenza considerevole fra il possedere certe sottoabilità e l'essere capace di integrarle in corsi d'azione adeguati ed eseguirle bene in circostanze difficoltose. Spesso le persone non riescono a offrire prestazioni ottimali anche se sanno benissimo che cosa devono fare e possiedono le abilità necessarie per farlo. Il pensiero su di sé attiva i processi cognitivi, motivazionali ed affettivi che governano la traduzione delle conoscenze e delle abilità in un'azione competente. In sintesi il senso di

autoefficacia non riguarda il numero di abilità possedute, ma ciò che si crede di poter fare con i mezzi a propria disposizione in una varietà di circostanze diverse". (Bandura, 2000)

La motivazione di noi stessi è secondo Bandura strettamente legata alle nostre aspettative di autoefficacia. L'autore definisce l'autoefficacia in termini di "credenze nei confronti delle proprie capacità di regolare il comportamento ed intervenire attivamente nei confronti della scelta dei propri obiettivi e delle azioni che possono essere scelte per il loro raggiungimento". (Bandura, 1990)

L'autoefficacia è strettamente interconnessa al concetto di sé. James (James, 1890) aveva individuato tre componenti fondamentali del nostro sé: il sé materiale che si riferisce alle conoscenze che la persona possiede a proposito del proprio corpo, del proprio ambiente e di ciò che possiede; il sé sociale che riguarda le molteplici immagini e percezioni che ciascuno presume che gli altri abbiano di noi; il sé spirituale che rappresenterebbe l'autoconsapevolezza che ogni persona ha di se stessa a proposito delle proprie abilità, dei propri atteggiamenti, valori, motivazioni e interessi. (Nota, Soresi, 2000)

Queste tre dimensioni del nostro sé, strettamente interconnesse, dirigono la nostra motivazione in ogni nostra azione.

? Riconoscimento delle emozioni altrui: empatia

L'empatia si riferisce a quella particolare condizione esperienziale che gli individui vivono quando "sentono dentro" le emozioni di un'altra persona.

E' quella capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni, ed è di fondamentale importanza nelle relazioni con gli altri. Questa capacità consente di sapere come si sente un altro essere umano, ed entra in gioco in moltissime situazioni, da quelle tipiche della vita professionale a quella della vita privata, a partire dal rapporto sentimentale al rapporto tra genitori e figli.

Per un bambino è di fondamentale importanza sapere che le sue emozioni incontrano l'empatia dell'altro e che sono accettate e

ricambiate in un processo che Stern (Stern, 1987) definisce di "sintonizzazione". Mediante la sintonizzazione, il bambino, dopo gli otto mesi di vita, inizia a sviluppare la percezione che gli altri possono e vogliono condividere i suoi sentimenti.

Nella teorizzazione di Hoffman (Hoffman, 1982a) l'empatia viene definita come un processo di attivazione emotiva e consonante con quello di un'altra persona. A un anno di età è facile osservare il disagio del bambino quando ne vede un altro cadere e comincia a piangere; il suo rapporto con l'altro è talmente forte e immediato da indurlo a correre verso la madre come se si fosse fatto male lui stesso. (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998)

La chiave per comprendere i sentimenti e le emozioni altrui consiste nella capacità di leggere i messaggi che vengono manifestati da una comunicazione non verbale. Raramente gli individui riescono a verbalizzare le proprie emozioni e spesso queste emozioni devono essere percepite attraverso dei segni, quali il tono della voce, i gesti o altri canali non verbali.

La comunicazione non verbale possiede codici specifici in grado di trasmettere agli altri stati d'animo ed emozioni. Come ha affermato Watzlawick (Watzlawick, 1980), noi non solo comunichiamo attraverso vari codici, ma metacomunichiamo¹⁴ esplicitando all'altro ciò che sta dietro al messaggio inviato. Questo è dimostrato dal fatto che, quando le parole di un individuo sono in dissonanza con quanto egli comunica con il tono di voce, i gesti o altri canali non verbali, egli maschera quanto ci sta comunicando.

La verità quindi va cercata nel come quell'individuo sta comunicando non tanto in ciò che dice, ma da quanto inconsapevolmente è rivelato, per esempio, dal linguaggio corporeo. (Bulgarelli, Saitta, 1981)

¹⁴ **metacomunicazione:** è una comunicazione sulla comunicazione, in Bulgarelli N., Saitta L.R. (1981), *Comunicazione interpersonale e inserimento del bambino all'asilo nido*, La Nuova Italia, Firenze, p. 17;

Come è stato evidenziato da Harris (Harris, 1991) il bambino durante il corso dello sviluppo diventa consapevole che non sempre l'emozione espressa traduce fedelmente lo stato emotivo dell'altro e che possono esistere espressioni emotive meno evidenti o contraddittorie. All'età di tre e quattro anni i bambini, pur avendo raggiunto un certo livello nella capacità di dissimulare l'espressione delle proprie emozioni, fanno ancora molti errori nel comprendere che l'emozione manifestata da altri è diversa da quella che essi sperimentano. Solo verso i sei anni tale distinzione appare in genere compresa. (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998)

L'empatia si basa innanzitutto sull'autoconsapevolezza, nel senso che più "siamo aperti verso le nostre emozioni, tanto più saremo abili anche nel leggere i sentimenti degli altri". (Goleman, 1996)

Condividere, o comunque provare un sentimento insieme ad un'altra persona significa essere emozionalmente partecipi. Ma per poter condividere affettivamente, come ha affermato Strayer, (Strayer, 1987b) occorre la differenziazione emotiva tra sé e l'altro. Solo riconoscendo gli affetti dell'altro come diversi dai propri è possibile accoglierli e farli propri.

Le persone empatiche sono più sensibili ai sottili segnali sociali che indicano i bisogni, le necessità o i desideri altrui, mentre "l'incapacità di registrare i sentimenti altrui è considerata come un gravissimo deficit dell'intelligenza emotiva". (Goleman, 1996)

In ogni tipo di rapporto, nella capacità di essere umani, la radice dell'interesse per l'altro sta nell'entrare in sintonia emozionale. Questa è la premessa fondamentale per una efficace gestione delle relazioni.

? *Gestione delle relazioni:*

La capacità di gestire le emozioni altrui è un'abilità fondamentale nell'arte di trattare le relazioni interpersonali.

Per poter gestire le emozioni altrui e per entrare in sintonia con gli altri, è basilare aver sviluppato una buona padronanza di sé, una certa calma interiore e una buona conoscenza dei propri sentimenti.

Gestire in modo efficace le relazioni interpersonali può essere definita come "un'arte raffinata delle relazioni" che richiede la maturità di altre due capacità emozionali, l'autocontrollo e l'empatia". (Goleman, 1996). Queste due capacità emergono intorno ai due anni e si sviluppano poi, negli anni successivi.

Con il raggiungimento dell'autocontrollo e dell'empatia, matura l'abilità sociale. Essa permetterà lo sviluppo delle competenze sociali che contribuiranno a fare in modo che l'individuo tratti efficacemente con gli altri.

Tali abilità sociali consentono di plasmare un'interazione, di trovarsi bene nelle relazioni intime, di mobilitare, ispirare, influenzare gli altri, facendo, comunque, sentire l'altro a proprio agio.

La mancanza di queste abilità può portare un individuo, anche se intellettualmente brillante, al fallimento nella gestione delle sue relazioni, rivelandosi nei confronti degli altri, come un individuo insensibile e antipatico.

Goleman (Goleman, 1996) ricorda che qualsiasi essere umano mostra capacità diverse in ciascuno degli ambiti sopraccitati e afferma che "il nostro livello di capacità ha senza dubbio una base neuronale, ma il cervello è eccezionalmente plastico ed è sempre impegnato nei processi di apprendimento. Quindi le eventuali carenze nelle capacità emozionali possono essere corrette. Ciascuno di questi ambiti rappresenta, in larga misura, un insieme di abitudini e di risposte passibili di miglioramento purchè ci si impegni a tal fine nel modo giusto". (Goleman, 1996).

In definitiva le competenze emotive possono essere apprese e allenate. Il nostro cervello è plastico e non smetteremo mai di imparare, ma durante i primi anni di vita la capacità di apprendimento è massima. Più i bambini sono piccoli, più i loro neuroni sono alla ricerca di nuovi collegamenti e ramificazioni: è questo che permette loro di apprendere con grande rapidità e in modo permanente. (LeDoux, 1996)

Goleman nella sua opera ipotizza che l'intelligenza emotiva, a differenza del QI, possa essere acquisita e potenziata in qualsiasi fase della vita e

sottolinea come essa tenda ad aumentare in proporzione alla consapevolezza degli stati d'animo, al contenimento delle emozioni che provocano sofferenza, al maggior affinamento dell'ascolto e della sensibilizzazione empatica. Inoltre evidenzia che QI e intelligenza emotiva non sono competenze da ritenersi opposte, ma solo separate poiché tutti noi siamo dotati di abilità intellettuali ed emozionali e in ogni nostra azione, reazione, comportamento, esse si fondono in un'unica totalità.

Come afferma Goleman (Goleman, 1996), ogni bambino per poter apprendere in modo efficace deve aver sviluppato sette "ingredienti" fondamentali tutti collegati all'intelligenza emotiva, quali:

1. Fiducia. Un senso di controllo e padronanza sul proprio corpo, sul proprio comportamento e sul proprio mondo; la sensazione, da parte del bambino, di avere maggiori probabilità di riuscire in ciò che intraprende di quante non ne abbia invece di fallire, e che comunque gli adulti lo aiuteranno.
2. Curiosità. La sensazione che la scoperta sia un'attività positiva e fonte di piacere.
3. Intenzionalità. Il desiderio e la capacità di essere influenti e perseveranti. Questa capacità è collegata al senso di competenza, alla sensazione di essere efficaci.
4. Autocontrollo. La capacità di modulare e controllare le proprie azioni in modo appropriato all'età; un senso di controllo interiore.
5. Connessione. La capacità di impegnarsi con gli altri, basata sulla sensazione di essere compresi e di comprendere gli altri.
6. Capacità di comunicare. Il desiderio e la capacità di scambiare verbalmente idee, sentimenti e concetti con gli altri. Questa abilità è legata a una sensazione di fiducia negli altri e di piacere nell'impegnarsi con loro, adulti compresi.
7. Capacità di cooperare. L'abilità di equilibrare le proprie esigenze con quelle degli altri in un'attività di gruppo.

3.7. L'IMPORTANZA DELLE EMOZIONI AI FINI DELL'APPRENDIMENTO:

La svalutazione storica delle emozioni ha condotto ad un analfabetismo emozionale¹⁵ che impone i suoi limiti e le sue insufficienze, soprattutto riscontrabili a livello scolastico.

Grazie ai contributi provenienti dai diversi approcci psicologici e soprattutto grazie alle scoperte delle neuroscienze sulle emozioni, oggi non possiamo più pensare ad una scuola orientata esclusivamente al potenziamento delle abilità intellettive a discapito di quelle emotive, soprattutto nella società odierna dove nuove realtà economiche impongono a entrambi i genitori di lavorare fuori casa, trascurando così la crescita dei propri figli.

La carenza di intelligenza emotiva può portare bambini e adolescenti verso una serie di rischi: rabbia, nervosismo, impulsività, aggressività, depressioni, violenza, disturbi alimentari, droga. Tali rischi ovviamente si rifletteranno sull'apprendimento e la scuola non può restare indifferente di fronte a tale realtà. Oggi abbiamo a disposizione notevoli mezzi e strumenti per poter contribuire alla crescita dell'individuo nella sua totalità.

Come ha dimostrato Goleman (Goleman, 1996), le emozioni possono essere messe al servizio dell'educazione e dell'apprendimento.

¹⁵ **analfabetismo emozionale:** si intende la mancanza di consapevolezza e quindi di controllo e di gestione delle proprie emozioni e dei comportamenti ad esse connessi, la mancanza di consapevolezza delle ragioni per le quali ci si sente in un certo modo, l'incapacità di relazionarsi con le emozioni altrui, non riconosciute e non rispettate e con i comportamenti che da esse scaturiscono, in Lo Presti C., Quadernucci B. (2004), *L'allenamento emotivo per i nostri bambini*, Perugina, Era Nuova, p. 24;

Gli "insegnamenti emozionali" appresi nell'infanzia e nell'adolescenza possono plasmare le nostre risposte emozionali. Incanalare le emozioni per il raggiungimento di un fine produttivo rappresenta la strada che porterà ogni individuo a vivere le proprie emozioni con intelligenza. E' necessario intervenire nel modo in cui prepariamo i bambini alla vita: non dobbiamo lasciare l'educazione emozionale al caso, ma dobbiamo iniziare dalla scuola a insegnare l'autocontrollo, l'autoconsapevolezza, l'ascolto dei propri e altrui bisogni. (Goleman, 1996)

Per mettere in atto un'educazione emotiva, è fondamentale avere come obiettivo primario l'esistenza del bambino nella sua totalità, e ciò comprende lo sviluppo sociale della persona, dimensione che si occupa dell'efficacia delle relazioni del bambino con gli altri, e dello sviluppo emotivo.

L'educazione emotiva può essere intesa come un'occasione per rimodellare la scuola, per ampliare la sua area di pertinenza, nel senso che deve essere una scuola impegnata su un fronte ampio, una scuola i cui obiettivi siano di tipo generale e non riguardino solo l'istruzione.

Le emozioni influenzano sia l'apprendimento, quindi le attività mentali, sia i rapporti interpersonali. Emozioni e cognizioni devono "dialogare tra di loro".

La valorizzazione dell'intelligenza emotiva diffusa da Goleman (Goleman, 1996) e sperimentata in tante scuole americane ha dato inizio a una serie di esperienze e progetti, che hanno innalzato la competenza sociale, emozionale e scolastica non solo degli allievi ma anche degli insegnanti.

Gli studi sull'intelligenza emotiva sono incoraggianti: ci assicurano che, se cercheremo di aumentare l'autoconsapevolezza, di controllare più efficacemente i nostri sentimenti negativi, di conservare i nostri pensieri positivi, di essere perseveranti nonostante gli insuccessi e le frustrazioni, di aumentare la nostra capacità di essere empatici e di curarci degli altri, di cooperare e di stabilire legami sociali, se presteremo attenzione in modo più sistematico all'intelligenza emotiva,

potremo sfruttare al meglio anche i momenti negativi e frustranti come opportunità di crescita. (Goleman, 1996)

Per raggiungere questi obiettivi e per valorizzare le doti e i talenti individuali, è necessario introdurre "lezioni emozionali"¹⁶ in ogni progetto o programma educativo, dall'Asilo Nido alla Scuola Materna, dalle Scuole di grado Primario a quelle di grado Secondario.

In definitiva tutto ciò che è stato argomento di questo capitolo ci dimostra quanto sia importante educare alle emozioni soprattutto per offrire ai nostri bambini un'efficace e valido strumento di affermazione e di crescita che permetterà loro di vivere in uno stato di benessere personale e di coloro che li circondano.

¹⁶**lezioni emozionali:** insieme di tutte quelle "lezioni" che possono fondersi con materie quali lettura, scrittura, scienze, studi sociali, ecc. Ad esempio la lettura potrebbe essere usata per trattare argomenti quali l'amicizia, l'autocoscienza, la consapevolezza dei bisogni di un amico. Possono essere utilizzate letture che trattano argomenti quali l'empatia, l'assunzione del punto di vista altrui ed il prendersi cura degli altri, in Tuffanelli L. (1999), *Intelligenze emozioni e apprendimenti* Erickson, Trento, p.15;

CAPITOLO 4

L'EDUCAZIONE RAZIONALE-EMOTIVA:

Una proposta di intervento sull'intelligenza emozionale nella scuola

L'Educazione Razionale Emotiva è una procedura psicoeducativa, introdotta in Italia dallo psicologo Mario Di Pietro (Di Pietro, 1992) di formazione cognitivista. E' una procedura che mira a favorire una crescita affettiva armonica nel bambino, mettendolo in grado di realizzare appieno le proprie potenzialità e il proprio benessere. E' un'estensione in ambito educativo di una teoria e di una prassi psicoterapeutica ideata dallo psicologo Albert Ellis (Ellis, 1962) verso la fine degli anni Cinquanta, e nota con il termine di Terapia Razionale-Emotiva (RET, Rational, Emotive, Therapy).

Il corso di alfabetizzazione socio-emotiva proposto da Mario Di Pietro (Di Pietro, 1992), nelle scuole italiane, si propone di aiutare il bambino a correggere il proprio dialogo interiore e ad imparare a mettere in discussione il modo in cui interpreta determinati eventi. (Varriale, 2002)

4.1. LE BASI DELLA TERAPIA RAZIONALE-EMOTIVA

La terapia razionale-emotiva (Ellis, 1962) ha gettato le basi della moderna prospettiva cognitivo-comportamentale. I contributi più recenti di tale prospettiva hanno evidenziato che i meccanismi psichici che governano le reazioni emotive sono da identificare come meccanismi cognitivi, cioè modalità di pensiero, rappresentazioni mentali.

L'assunto di base della RET parte dal presupposto che le nostre emozioni derivano non tanto da ciò che accade, ma dal modo in cui interpretiamo e valutiamo ciò che ci accade. Questo assunto è stato sintetizzato da Ellis nel modello A-B-C- (Antecedent/ Belief/ Consequent) che l'autore utilizza per rappresentare l'episodio emotivo.

Il punto A, che coincide con la situazione, indica l'attivazione di un qualsiasi evento che possa verificarsi. L'evento può essere esterno: "La

maestra non si è neanche accorta che ho fatto tutti gli esercizi di matematica in modo corretto”, oppure interno “Ogni tanto mi chiedo se la mia maestra voglia più bene a me o al mio compagno di banco”. Altre volte invece, l’evento può essere interno ed esterno contemporaneamente, come nel caso : “A scuola ho incontrato un mio vecchio compagno di classe (esterno) che desideravo tanto rivedere” (interno).

Se al punto B, che coincide con i nostri pensieri, prevalgono pensieri realistici e oggettivi riguardo all’evento attivante, la reazione emotiva risulterà adeguata. Se al contrario, prevalgono distorsioni della realtà o valutazioni esagerate o assolutistiche che determinano “pensieri irrazionali” che a loro volta provocano eccessiva sofferenza emotiva, ne conseguirà al punto C - coincidente con la nostra reazione emotivo-comportamentale - una reazione emotiva disturbata. (Di Pietro, 1992)

I “pensieri razionali” infatti, secondo la RET, sono considerazioni realistiche ed oggettive che aiutano a raggiungere i propri scopi e desideri e provocano reazioni emotive adeguate alla situazione. Al contrario, i “pensieri irrazionali” sono considerazioni irrealistiche ed esagerate, che ostacolano il conseguimento dei nostri scopi e provocano reazioni emotive eccessive sia come intensità sia come durata. (Tuffanelli, 1999)

Come ha evidenziato Di Pietro, ogni situazione che viviamo viene commentata interiormente (dialogo interiore). Le emozioni, infatti, ad eccezione di quelle provocate da una particolare condizione biochimica dell’organismo o da riflessi condizionati, derivano dalle considerazioni che facciamo sugli eventi.

L’autore indica cinque principali categorie di pensieri irrazionali, quali le “doverizzazioni”, le “espressioni di insopportabilità”, le “valutazioni globali su se stessi e sugli altri”, i “pensieri catastrofizzanti”, l’ “indispensabilità” o “bisogni assoluti”.

Le “doverizzazioni” consistono nel ritenere che “le cose devono assolutamente andare così”, che “gli altri devono assolutamente

comportarsi in un certo modo”, che “io devo assolutamente avere quello che voglio”. L’errore consiste, appunto, nel considerare un’esigenza assoluta ciò che nella maggior parte dei casi sarebbe solo obiettivamente preferibile.

Le “espressioni di insopportabilità e di intolleranza” consistono in pensieri come “Non lo sopporto...”, “Non tollero che...”. Esse rappresentano forme di esagerazione attraverso le quali l’aspetto sgradevole di un evento o di una persona viene ingigantito, determinando un atteggiamento di rabbia o evitamento.

L’irrazionalità delle “valutazioni globali su se stessi e sugli altri” consiste nel giudicare una persona nella sua globalità partendo da uno solo o da pochi comportamenti osservati. Molto spesso infatti il comportamento di una persona viene erroneamente equiparato alla persona stessa. Pensieri erronei del tipo “Hai fatto una cosa stupida, quindi sei uno stupido” conducono a utilizzare etichette che esprimono valutazioni globali del tipo “incapace”, “stupido”. Questi attributi possono essere rivolti sia verso gli altri che verso se stessi. Quando sono riferiti agli altri, questi pensieri fanno nascere nei loro confronti un atteggiamento di ostilità e di rifiuto, mentre, se sono riferiti a se stessi, determinano disistima e sconforto.

I “pensieri catastrofizzanti”, invece, consistono nel considerare il verificarsi di certe cose come un evento “terribile” quando, in realtà, sarebbe semplicemente solo spiacevole o fastidioso. Sono pensieri che anticipano in modo esageratamente negativo eventi futuri e che provocano reazioni di intensa ansia.

L’ultima categoria, quella dell’ “indispensabilità” riguarda affermazioni che trasformano in bisogno assoluto ciò che obiettivamente sarebbe solo preferibile. Si ritrovano in pensieri del tipo “Ho assolutamente bisogno di...”, “Non posso fare a meno di...”. Anche in questo modo di pensare le conseguenze emotive potrebbero generare ansia, depressione, ostilità.

Il pensiero irrazionale, quindi, tende a provocare reazioni emotive estreme, che ostacolano il raggiungimento dei propri obiettivi. (Di Pietro, 1992)

Per Di Pietro il modo più diretto ed efficace per liberarsi dei pensieri irrazionali, consiste nell'“attaccarli” mettendoli in discussione. Molto spesso lo facciamo in modo naturale e spontaneo senza esserne consapevoli.

L'autore propone tre accorgimenti da tenere in considerazione per fare in modo che la messa in discussione dei pensieri irrazionali risulti efficace.

Il primo accorgimento da tenere presente è che dobbiamo attaccare i pensieri e non l'emozione, infatti, come sottolinea l'autore, quello che ci proponiamo di ottenere è una trasformazione dell'emozione attraverso la trasformazione dei pensieri e non la repressione delle emozioni.

Il secondo accorgimento riguarda l'utilizzazione di argomentazioni realistiche al posto di false risposte consolatorie.

L'ultimo accorgimento invece concerne come affrontare tutti gli elementi irrazionali presenti in un pensiero.

Secondo Ellis gli individui hanno una tendenza in parte innata, ossia una predisposizione, a commettere errori cognitivi di pensiero. Altri autori, invece, sostengono che la società e le influenze culturali, compresa l'educazione impartita durante l'infanzia, modellano e rinforzano il nostro modo di pensare in modo irrazionale. (Di Pietro, 1992)

4.2. STILI EDUCATIVI DISFUNZIONALI AL PENSIERO RAZIONALE

Di Pietro ha sottolineato alcuni stili educativi che possono risultare disfunzionali, poiché faciliterebbero l'acquisizione di una visione del mondo in modo irrazionale.

Lo stile iperansioso, per esempio, è riscontrabile in quei bambini che sono cresciuti con genitori che si sono sempre preoccupati in modo eccessivo e assillante per la sicurezza fisica del bambino. Utilizzando

frasi del tipo "Non correre, potresti cadere e spaccarti la testa", "Non toccare, il gatto potrebbe graffiarti", il bambino apprenderà la forte convinzione che i pericoli sono dappertutto e che potrebbero succedere cose tremende. Questi atteggiamenti potranno avere delle ripercussioni negative e potranno influenzare un bambino che diventerà un adulto ansioso.

Lo stile iperprotettivo presenta delle caratteristiche comuni a quello iperansioso, con l'unica differenza, che il genitore, invece di preoccuparsi dell'incolumità fisica del bambino, si preoccupa in modo eccessivo per la sua incolumità emotiva. Il genitore cerca di evitare al bambino ogni minima frustrazione, poiché teme che egli potrebbe soffrire per il resto della sua vita, e ostacola in tal modo la capacità del bambino di tollerare la frustrazione stessa.

Questo stile educativo determina spesso bambini che presentano eccessi di egocentrismo. Inoltre genera bambini insicuri non preparati ad affrontare reazioni diverse da quelle a cui si sono abituati a livello familiare.

Lo stile ipercritico è caratterizzato invece dalla tendenza ad evidenziare e ingigantire gli errori e i difetti commessi dal bambino. I genitori riprendono il bambino ogni volta che sbaglia ignorando completamente le situazioni in cui egli si comporta adeguatamente.

Sgridando continuamente il bambino e ridicolizzando ogni sua azione, l'adulto non farà altro che svalutarlo, lo rende pieno di paure e, abbassa la sua autostima. In questo modo si favoriranno comportamenti di isolamento sociale e di evitamento.

Lo stile perfezionistico, al contrario di quelli precedenti, è tipico di quei bambini i cui genitori ritengono sbagliato tutto ciò che non è perfetto al cento per cento. Sono genitori che esigono dai propri figli livelli di prestazione molto elevati, senza considerare realmente le difficoltà richieste dal compito. La convinzione sottostante a questo stile educativo è che bisogna riuscire bene in tutte le cose, poiché solo in questo modo si può ottenere il successo. Il bambino apprenderà così

che egli sarà amato dai suoi genitori solo se riuscirà bene in tutte le cose. Il bambino acquisisce in questo modo un atteggiamento perfezionistico temendo, in maniera esagerata, la disapprovazione e il rifiuto qualora non riesca a realizzare in modo perfetto ciò che fa.

In ultima analisi l'autore descrive lo stile incoerente che è tipico di quei genitori che tendono a gratificare o a punire il bambino a seconda del loro umore. Sono genitori che spesso rimproverano il bambino senza aver stabilito prima delle regole chiare con lui. Nel bambino vengono a mancare dei punti di riferimento stabili e in futuro potrà avere notevoli difficoltà a riconoscere se un comportamento è appropriato oppure no. (Di Pietro, 1992)

4.3. MODELLO A/B/C/ DELL'EMOZIONE: ESEMPIO DI UN CASO

Di Pietro per esplicitare il modello A/B/C dell'emozione di Ellis cita il caso di un bambino che ha difficoltà di rapporti con i compagni. Il bambino si arrabbia e fa loro dei dispetti, quando questi non gli danno subito ascolto. Fare i dispetti coincide con la reazione emotivo-comportamentale del bambino; il non ascolto dei suoi compagni rappresenta l'evento attivante.

Esaminando il problema con il bambino, emerge che egli si aspetta che gli altri siano sempre disponibili a scherzare con lui e ciò rappresenta il primo "pensiero irrazionale". Il bambino è convinto che, se qualcuno si rifiuta di parlare con lui, significa che ce l'ha con lui. Tale convinzione indica il secondo "pensiero irrazionale" che porta alla credenza da parte del bambino che essere rifiutati è una cosa tremenda e insopportabile.

La RET, partendo dal presupposto che le nostre reazioni emotive sono determinate nella maggior parte dei casi dal nostro modo di pensare, sostiene che cambiando il nostro modo di pensare riusciremo a cambiare anche il modo in cui ci sentiamo.

Analizzando il caso sopra citato dunque, se portiamo il nostro bambino a convincersi che gli altri non possono essere sempre disponibili ad ascoltarlo e che, se qualcuno si rifiuta di parlargli, questo non dimostra

che ce l'abbia con lui. Se gli facciamo capire che, in ogni caso, essere qualche volta rifiutati può essere spiacevole, è probabile che, assumendo questo nuovo modo di pensare, la condizione emotiva e il comportamento del bambino possano subire un notevole cambiamento. (Di Pietro, 1992)

4.4. PRINCIPI DELL'EDUCAZIONE RAZIONALE EMOTIVA:

Ellis e i collaboratori (Ellis e Bernard, 1983), dopo aver sperimentato le applicazioni della RET in ambito clinico, iniziarono ad utilizzarla - a livello preventivo - con i bambini. Nacque così l'Educazione razionale-emotiva, la quale non è altro che un'estensione dei principi e dei metodi della RET in ambito educativo.

Con l'educazione razionale-emotiva, facendo ricorso alla propria capacità di pensare in modo razionale, diventa possibile prevenire e superare difficoltà di natura emozionale. (Di Pietro, 1992)

La qualità dell'esistenza di ogni bambino, infatti, è influenzata dal modo in cui egli apprende, fin dai primi anni di vita, ad affrontare le proprie emozioni: se in un bambino prevalgono reazioni emotive distruttive, queste finiranno per caratterizzare la sua vita scolastica, determinando relazioni insoddisfacenti con i compagni e con gli insegnanti con ripercussioni negative anche sull'apprendimento.

E' evidente che un'eccessiva tensione emotiva interferisce negativamente con l'efficacia di parecchie prestazioni, non solo scolastiche ma anche di un altro tipo, poiché diversi meccanismi cognitivi, quali la capacità di concentrazione, l'attenzione, la capacità mnemonica sono influenzate negativamente.

Risulta, infatti, difficile, soprattutto per i bambini, riuscire a "focalizzare bene la propria mente su ciò che si deve apprendere quando si è troppo agitati o turbati". (Di Pietro, 1992)

Riuscendo a riconoscere le proprie emozioni, siano esse positive o negative, il bambino è in grado di gestirle, dando la giusta importanza a

ciò che prova, senza cioè "essere totalmente assoggettato dall'emotività". (Di Pietro, 1992).

Ogni programma di educazione socio-affettiva ha un compito molto importante, ossia quello di aiutare il bambino a diventare consapevole delle proprie emozioni e a saper assegnare loro un nome che gli consenta di comunicare agli altri i propri sentimenti.

E' chiaro che bambini che manifestino un livello eccessivo di aggressività, ad esempio, riceveranno spesso risposte altrettanto aggressive, oppure tenderanno ad essere evitati, allontanati, mentre bambini particolarmente timidi, avranno difficoltà ad inserirsi nel gruppo.

Ecco il motivo per cui è importante considerare il fatto che le emozioni dominanti potrebbero determinare il clima della classe. Infatti alcune emozioni negative, se si manifestano con frequenza, possono creare un clima di tensione, all'interno del gruppo, tale da logorare gli insegnanti e rendere difficile il processo di apprendimento.

Questo dipende dal fatto che, quanto più aiutiamo il bambino a vivere emozioni positive e a prendere coscienza delle proprie emozioni, anche in ambito scolastico, tanto più lo aiuteremo ad imparare.

Molte emozioni, se non vengono affrontate adeguatamente, finiranno per diventare parte stabile del repertorio emozionale del bambino. (Di Pietro, 1992)

Qualsiasi programma di educazione affettiva, come ha sottolineato Di Pietro, parte dal presupposto che è possibile insegnare al soggetto come affrontare costruttivamente le difficoltà che può incontrare nella vita di ogni giorno.

L'educazione affettiva ha quindi carattere essenzialmente preventivo, poiché il suo scopo generale è quello di ridurre il più possibile gli stati emotivi eccessivamente intensi e di facilitare le emozioni piacevoli. Ha inoltre un carattere "terapeutico", là dove lo scopo è quello di riabilitare il soggetto nell'attivazione di emozioni adattate alle situazioni e di ridurre gli stati emotivi disfunzionali derivanti da valutazioni irrealistiche

della realtà. Si tratta sostanzialmente di un processo di apprendimento che porta all'autoregolazione delle proprie emozioni.

Il soggetto imparerà a non essere dominato dalla propria emotività, ma anzi a guidarla, così da poter massimizzare il proprio benessere psichico anche nelle circostanze meno favorevoli.

Intelletto ed emozioni, dunque, non sono aspetti separati del funzionamento mentale ma sono integrati: il pensiero influenza le emozioni, che a loro volta possono essere valutate in vari modi.

All'interno della scuola si distinguono due modalità di applicazione dell'educazione razionale-emotiva: una "modalità informale" attraverso cui l'insegnante introduce determinati argomenti e alcune procedure all'interno di altre discipline, affrontando le situazioni problematiche che si possono presentare in alcuni alunni; una "modalità formale", organizzata in una serie di lezioni strutturate all'interno di una determinata disciplina.

Indipendentemente dalla modalità in cui viene organizzato, un programma di educazione razionale-emotiva si articola intorno a tre aree principali.

La prima area riguarda la consapevolezza delle proprie reazioni emotive e l'ampliamento delle espressioni verbali adatte a descriverle.

La seconda area riguarda la consapevolezza della relazione esistente tra pensieri e stati d'animo, e il superamento dei modi di pensare irrazionali.

La terza area riguarda l'apprendimento di un insieme di convinzioni razionali da utilizzare per affrontare specifiche difficoltà.

L'educazione razionale emotiva è stata concepita soprattutto per essere utilizzata con bambini del secondo ciclo della scuola elementare, quindi rientranti in una fascia di età compresa tra gli otto e i dieci anni, ma in realtà, come conferma Di Pietro, "il pensiero razionale non è solo per i bambini grandi. Sono i metodi e il linguaggio che cambieranno a seconda dell'età. Prima dei quattro anni si cercherà più che altro di

modellare nel bambino un repertorio di pensieri positivi". (Di Pietro, 1992)

Generalmente, un programma di educazione razionale emotiva si sviluppa attraverso tre fasi. In primo luogo si cerca di aiutare il bambino a riconoscere, a identificare le proprie emozioni, a essere consapevole di come si sente, quando prova un certo disagio emotivo.

In un secondo tempo è necessario aiutare il bambino ad identificare il rapporto esistente fra modo di sentirsi e modo di pensare e a rendersi conto che, se si sente in un certo modo, è perché pensa secondo determinate modalità.

Il passo successivo sarà caratterizzato dalla "ristrutturazione cognitiva" che riguarda i tentativi di aiutare il bambino a intervenire su quei meccanismi mentali, che sono alla base di emozioni disfunzionali. Si cercherà di operare una trasformazione all'interno della sua mente modificando così qualcosa nel suo dialogo interno. (Tuffanelli, 1999)

Il dialogo interiore è sempre presente in noi stessi: in continuazione noi parliamo con noi stessi, dentro noi stessi, dentro la nostra testa. Nella maggior parte dei casi ciò avviene in modo inconsapevole, ma lo facciamo per diversi motivi: per commentare quello che sta succedendo; per ricordare qualcosa che è successo in passato; per immaginare qualcosa che potrebbe succedere in futuro. Il dialogo interiore può essere di segno positivo o di segno negativo, a seconda della visione che abbiamo della vita, ossia dei pensieri-guida e dei valori che guidano la nostra esistenza. I pensieri negativi sono quelli che rafforzano l'emozione dannosa, mentre quelli positivi sono utili per abbassare l'intensità dell'emozione dannosa. (Di Pietro, 1992)

Fin dalla sua comparsa, il dialogo interiore assume un ruolo fondamentale nel dirigere le reazioni emotive del bambino, proprio per questo motivo è molto importante iniziare precocemente a guidare il bambino ad apprendere in modo adeguato a parlare di se stesso.

E' bene che l'adulto diventi maggiormente consapevole del proprio modo di interagire e di comunicare in presenza del bambino. Infatti

alcune modalità di pensiero disfunzionale sono assimilate dal bambino ascoltando ciò che dicono gli adulti intorno a lui. (Lo Presti, Quadernucci, 2004)

E' importante non dimenticare che, per attuare un programma di educazione razionale-emotiva con i bambini, bisogna stimolare la loro motivazione affinché mettano in pratica determinate procedure. Incoraggiare, commentare positivamente i tentativi del bambino di cambiare il proprio dialogo interno significherà trasformare alcuni processi cognitivi ed acquisire la capacità di utilizzare più efficacemente la propria mente.

E' ovvio che un'insegnante, prima di insegnare al bambino come fronteggiare le emozioni negative, debba aver acquisito una certa padronanza e abilità nel controllo delle stesse, poiché altrimenti non ci sarebbe né trasmissione né apprendimento. Proprio per tale ragione un programma di educazione emotiva dovrebbe sempre iniziare con un lavoro, che l'insegnante ha già sperimentato su se stesso.

Il processo, che riguarda la capacità di imparare a fronteggiare le emozioni negative, implica alcune fasi che riguardano: la consapevolezza dell'insorgere di uno stato d'animo negativo; il riconoscimento dei pensieri che precedono e accompagnano il manifestarsi di tale stato d'animo; l'individuazione di pensieri irrazionali; la correzione e trasformazione di tali pensieri disfunzionali attraverso il ragionamento; il ricorso continuo a nuovi modi di pensare più adeguati al fine di poter sperimentare reazioni emotive e comportamentali più funzionali alla situazione. Il bambino imparerà a riflettere sulla situazione, sui propri pensieri, sulle proprie emozioni e sul suo comportamento.

Attuando un piano di educazione razionale-emotiva nella classe, si possono creare delle esperienze di apprendimento, attraverso le quali il bambino acquisisce consapevolezza dei propri stati emotivi e dei meccanismi cognitivi che li influenzano, per poi applicare tali

conoscenze nel risolvere i problemi e affrontare le difficoltà, che potrà incontrare nella vita scolastica.

Il gruppo classe, inoltre, rappresenta un luogo privilegiato all'interno del quale è possibile trasformare la competizione, che crea comportamenti irrazionali, in cooperazione. La capacità di cooperare non dipende da una predisposizione personale, ma è un'abilità che può essere appresa. Cooperare significa stare insieme per raggiungere obiettivi comuni. La cooperazione include un repertorio di comportamenti molto ampio, come: il sapere ascoltare gli altri, il saper coordinare con gli altri il proprio sforzo, il saper spartire le cose, il saper riconoscere quando qualcuno ha bisogno di aiuto, il saper superare sentimenti di ostilità.

Nell'apprendimento cooperativo, l'adulto svolge un ruolo di mediatore sociale, di facilitatore e organizzatore delle attività di apprendimento. L'adulto non valuta, non prescrive comportamenti, ma esprime vicinanza al singolo individuo o al gruppo. (Di Pietro, 1992)

All'interno del gruppo classe, gli obiettivi principali che possono essere raggiunti attraverso l'applicazione dei principi e dei metodi dell'educazione razionale-emotiva possono essere così riassunti:

- ? favorire l'accettazione di se stessi e degli altri;
- ? aumentare la tolleranza alla frustrazione;
- ? saper esprimere in modo costruttivo i propri stati d'animo;
- ? saper individuare i propri modi di pensare abituali;
- ? imparare il rapporto tra pensieri ed emozioni;
- ? incrementare la frequenza e l'intensità di stati emotivi piacevoli;
- ? favorire l'acquisizione di abilità di autoregolazione del proprio comportamento;

Lo sviluppo del dialogo interno fa parte del normale processo di crescita di ogni bambino. (Di Pietro, 1992)

Durante l'età prescolare il linguaggio del bambino non è ancora finalizzato a comunicare con gli altri, poiché è ancora di tipo egocentrico. In questo periodo il bambino non si pone in alcun modo dal punto di vista dell'interlocutore, non aspetta risposte, parla solo

essenzialmente a se stesso. Per Piaget (Piaget, 1923), questa fase in cui si manifesta il fenomeno del linguaggio egocentrico – tipica del periodo preoperatorio - altro non è che una specie di monologo in cui è assente la considerazione dell'altro e del suo punto di vista. Piaget, riconoscendo che più della metà degli enunciati prodotti dai bambini prima dei sei o sette anni sono di questo tipo, pensava che il linguaggio egocentrico fosse espressione di un pensiero incompleto e fosse destinato ad atrofizzarsi quando, nel periodo successivo, il pensiero diventa razionale e si esprime per mezzo del linguaggio comunicativo.

Vygotskij (Vygotskij, 1962) al contrario, riteneva che il linguaggio egocentrico nella fase successiva si trasformasse in linguaggio interiorizzato, non più espresso verbalmente ma silenziosamente nel pensiero del bambino. Il linguaggio egocentrico, al pari del linguaggio interiore, è uno strumento del pensiero: guida l'elaborazione di piani per l'attività pratica, favorisce la presa di coscienza della situazione, sottomette l'azione ad una intenzione e ad un progetto, innalzandola ad un livello superiore. Di conseguenza il linguaggio egocentrico e ancora di più quello interiore costituiscono una componente fondamentale dell'attività razionale. Il linguaggio interiore è una forma di pensiero che si struttura utilizzando le regole della lingua, le parole e i loro significati: è un pensiero verbale al quale il linguaggio conferisce una forma logica, analitica e sequenziale. L'acquisizione del sistema linguistico e la sua interiorizzazione riorganizzano le funzioni preesistenti e le trasformano in funzioni psichiche superiori che, dunque, sono dei prodotti culturali.

Nel processo di interiorizzazione il linguaggio diventa sempre meno dipendente dall'azione in corso, perde il carattere di commento dell'attività pratica e acquisisce invece la funzione di guida e di anticipazione del comportamento, precede l'azione, sorregge un piano che deve ancora essere realizzato. In questo modo il linguaggio segue una doppia evoluzione: da un lato serve alla comunicazione e all'interazione sociale e dall'altro, in quanto strumento di controllo del

proprio agire, si interiorizza e diventa uno strumento interno che guida il comportamento e il pensiero. (Camaioni, 1999)

Capita spesso di osservare un bambino di tre anni, che, mentre gioca con dei mattoncini, accompagna verbalmente le sue azioni senza far caso alle persone che lo circondano. Verso i sei, sette anni questo linguaggio, come ha evidenziato Di Pietro, diventa interiorizzato, ma non scompare. Tutto quello che prima veniva detto ad alta voce rimane "dentro la testa del bambino".

Ascoltare i pensieri del bambino e annotare per iscritto certe osservazioni, riportando anche la situazione in cui l'abbiamo ascoltato, permetterà di individuare le modalità di pensiero tipiche del bambino. Annotando frasi del tipo "E' troppo difficile", "Non posso riuscirci" l'adulto potrà constatare in quali situazioni il bambino tende a "doverizzare", a "catastrofizzare", a "manifestare insopportabilità", a fare "valutazioni globali", a considerare certe cose "indispensabili". (Di Pietro, 1992)

4.5. POSSIBILI CONTENUTI DI UN PROGRAMMA DI EDUCAZIONE RAZIONALE-EMOTIVA

Gli insegnanti, per esempio di scuola elementare, dopo aver scelto la modalità di attuazione del programma di educazione razionale-emotiva, potrebbero inserire i contenuti del programma all'interno della programmazione annuale.

Nelle lezioni di italiano, per esempio, i possibili contenuti di un programma di educazione razionale-emotiva potrebbero riguardare:

- ? saper riconoscere e dare un nome alle emozioni;
- ? individuare in un testo scritto le parti che connotano l'emozione;
- ? saper descrivere per iscritto episodi emotivi;
- ? arricchimento lessicale attinente alla descrizione di stati emotivi di diversa intensità;
- ? distinguere la realtà oggettiva e la realtà soggettiva;
- ? saper mettere alla prova la consistenza logica di un'affermazione;

? confutazione e trasformazione di pensieri irrazionali;

? allenamento al pensiero razionale;

Negli studi sociali, invece, si potrebbero sviluppare le capacità di conversare, dialogare con gli altri all'interno di un gruppo, discutendo ed esprimendo le proprie opinioni, dando il proprio contributo nel ricercare e nell'organizzare le risorse necessarie all'attuazione di uno scopo di gruppo o di un progetto comunitario. Inoltre si potrebbe favorire nei bambini la disponibilità alla verifica di atteggiamenti individuali o di gruppo, che turbano l'armonia della convivenza democratica. (Tuffanelli, 1999)

Nelle lezioni di educazione all'immagine, i contenuti potrebbero riguardare il saper riconoscere gli elementi che in un'immagine denotano le emozioni; il saper manipolare un'immagine per modificarne il contenuto; il saper cogliere le emozioni in un'immagine partendo dalle composizioni cromatiche; saper esprimere operativamente in modo creativo e personale emozioni attraverso, per esempio, particolari tecniche di stesura del colore.

Per quanto concerne l'educazione al suono e alla musica si potrebbero individuare e riconoscere suoni e rumori della natura e dell'ambiente che suscitano emozioni; analizzare le emozioni suscitate dall'ascolto di brani musicali; analizzare le emozioni provocate da particolari ritmi, toni, intensità; produrre suoni e rumori capaci di suscitare particolari stati d'animo.

Nelle lezioni di scienze, invece, i contenuti potrebbero riguardare il riconoscimento di segnali del corpo che preannunciano l'insorgere di una reazione emotiva; l'imparare ad individuare i correlati neurovegetativi delle emozioni; sviluppare abilità metaemotive, praticando la consapevolezza dei pensieri collegati a stati emozionali. (Tuffanelli, 1999)

4.6. ERRORI EDUCATIVI DA EVITARE:

Lo scopo generale dell'educazione razionale-emotiva è quello di far acquisire al bambino una maggiore capacità di autoregolazione delle emozioni e dei propri comportamenti. Questo obiettivo potrà essere raggiunto solo se l'adulto agirà contemporaneamente su due dimensioni del bambino, ossia quella interiore, cercando di utilizzare procedure che gli consentano di operare una trasformazione sui processi cognitivi ed emotivi, e quella esteriore, agendo sulle esperienze che l'ambiente gli fornisce.

Nella cultura occidentale, si auspica che nella fase prescolare non sia sottovalutata l'importanza di una necessaria autoregolazione delle emozioni e degli impulsi. L'obiettivo diventa quello di contenere, modificare e dirigere diversamente gli impulsi, anche se brevemente, in assenza di un immediato controllo dell'adulto. I bambini mentre hanno ancora bisogno del controllo, del rinforzo e del sostegno dell'adulto, devono seguire regole e proibizioni senza la sua guida diretta. Essi devono cioè interiorizzare le norme di controllo del comportamento e comportarsi rispettandole, anche inibendo i propri forti impulsi. Inoltre i bambini devono imparare a proteggersi dalle forti stimolazioni e dalle influenze disorganizzanti delle loro stesse sensazioni. In altre parole essi devono attivare quei processi di protezione e di difesa che fanno parte dello sviluppo normativo. L'adulto quindi, per evitare la dipendenza emozionale dei bambini, deve favorire il loro progressivo e graduale distacco in modo da renderli più autonomi e indipendenti. (Sroufe, 2000)

Molto spesso l'adulto può mettere in pratica, in modo inconsapevole, errori educativi che hanno un effetto negativo sul comportamento del bambino.

E' bene riconoscerli e considerarli attentamente per provvedere alla modificazione del proprio stile educativo.

Gli errori educativi più comuni in cui possono incorrere sia i genitori che gli insegnanti sono molteplici. Di Pietro ne cita alcuni:

- 1) Reagire in modo incoerente ai comportamenti del bambino. In genere accade quando gli stessi comportamenti provocano nell'adulto reazioni diverse a seconda del suo umore o del suo stato d'animo. Tale incoerenza non farà altro che disorientare il bambino, ostacolando nell'acquisizione di comportamenti adeguati.
- 2) Dare troppo peso ai comportamenti indesiderabili del bambino, utilizzando rimproveri o punizioni frequenti, senza valorizzare, invece, attraverso complimenti e lodi, i comportamenti desiderabili, anche se sporadici.
- 3) Pretendere che il bambino faccia assolutamente quello che l'adulto si aspetta da lui, senza fornire adeguate spiegazioni e senza stimolarne la motivazione.
- 4) Perdere il controllo.
- 5) Fare ricorso in modo frequente alle minacce. Il bambino potrebbe abituarsi e il risultato sarebbe quello di non ottenere alcun effetto. Nel peggiore dei casi si potrebbe addirittura guastare la relazione con il bambino.
- 6) Di fronte ad un rifiuto del bambino, cercare di ottenere qualcosa promettendogli una ricompensa. Il bambino così facendo apprenderà che attraverso l'opposizione potrà ricevere poi una gratificazione.
- 7) Punire il bambino invece di penalizzare il comportamento. Infatti penalizzando il comportamento, l'accento viene posto sull'azione sbagliata, mentre punendo il bambino l'accento viene posto sul bambino come persona.
- 8) Premiare e penalizzare in momenti non opportuni e soprattutto in modo sbagliato. Per esempio quando si esagera con l'entità del premio e della punizione o quando si lascia passare troppo tempo dopo che si è verificato il comportamento da premiare o da penalizzare. Premi e punizioni possono avere effetti positivi, solo

se utilizzati in modo immediato e risultano contingenti sul comportamento.

9) Ricorrere a punizioni eccessive, che a fronte di un comportamento sbagliato si ripercuotono negativamente anche su altri comportamenti. Per esempio punire il bambino dandogli una quantità maggiore di compiti. Il bambino imparerà che i compiti sono una cosa odiosa anziché qualcosa di utile per poter imparare. Oppure fargli scrivere cinquanta volte frasi del tipo "Non devo disturbare quando la maestra spiega". Il bambino imparerà ad odiare la scrittura e anche la maestra.

10) Comunicare con il bambino utilizzando un linguaggio irrazionale, ricorrendo a etichette linguistiche del tipo "sei un lazzarone" oppure mettendolo in ridicolo o svalutandolo con espressioni del tipo "Ne ho fin sopra i capelli di te". In questo modo verrà compromessa l'autostima del bambino e sicuramente il rapporto con l'adulto non migliorerà.

Di Pietro, nonostante riconosca che vi siano alcuni pregiudizi sull'uso del rinforzo, determinati soprattutto da una mancanza di informazione sui principi dello stesso, propone un ampio uso del rinforzo poiché ogni comportamento che conduce a delle conseguenze piacevoli tenderà ad essere ripetuto. Premiare un comportamento desiderabile è positivo sia per il bambino che per l'adulto, infatti il comportamento premiato diventa più frequente, rendendo così meno necessario il ricorso ai rimproveri. Il bambino inoltre può rendersi conto realmente di quali sono i comportamenti che vengono apprezzati, infatti quando viene premiato egli sviluppa più facilmente sentimenti positivi sia verso se stesso sia verso l'adulto. (Di Pietro, 1992)

Come ogni intervento educativo, anche il principio del rinforzo per avere effetti positivi deve essere applicato in modo corretto rispettando alcuni aspetti di fondamentale importanza.

Innanzitutto qualsiasi tipo di rinforzo va utilizzato immediatamente dopo che si è verificato il comportamento desiderabile. Quando un

comportamento desiderabile si presenta poco frequentemente, deve essere rinforzato molto spesso, per poi in una fase successiva, ridurre il ricorso.

In generale si possono distinguere tre principali tipi di rinforzi, quali: le lodi e le manifestazioni di affetto; le attività gradevoli o privilegi particolari; le ricompense materiali. I "premi" che dovranno essere favoriti sono le lodi e le manifestazioni di affetto. Inoltre l'intensità o la quantità del rinforzo dovranno essere proporzionate alla difficoltà del comportamento e all'impegno richiesto.

Ogni comportamento che verrà lodato dovrà essere esplicitato e indicato verbalmente enfatizzando i commenti positivi.

Inoltre, come afferma Di Pietro, bisogna fare il possibile per evitare di ricorrere a ricompense per bloccare un comportamento non desiderabile in atto, poiché in questo modo si rinforzerebbe il comportamento indesiderabile.

Come ultimo accorgimento bisognerebbe evitare di utilizzare i soliti rinforzi, poiché con il fenomeno dell'abituazione il bambino potrebbe abituarsi al rinforzo stesso senza ottenere alcun effetto.

E' bene ricordare inoltre che non è detto che il rinforzo usato per un determinato bambino produca gli stessi effetti, se utilizzato con un altro bambino. Inoltre ciò che ha funzionato come rinforzo in una particolare situazione, non è detto che funzioni allo stesso modo in altre situazioni. Se un rinforzo viene utilizzato troppo spesso, perde il suo valore educativo e la sua efficacia. (Di Pietro, 1992)

4.7. L'EDUCAZIONE RAZIONALE-EMOTIVA IN PRATICA:

Come riconoscere e dare un nome alle emozioni

In questa fase dell'educazione emotiva si cercherà di ampliare il vocabolario emotivo del bambino aiutandolo a diventare consapevole delle proprie emozioni primarie. La combinazione delle principali dimensioni emotive di ansia-paura, collera-ostilità, dolore-depressione, piacere-gioia, unendosi tra loro, danno luogo a varie sottocategorie di

emozioni. Così un sentimento quale la gelosia, sarebbe la risultante di una combinazione di ansia e collera.

Il bambino, data la tendenza dell'adulto ad utilizzare termini vaghi per indicare i vari stati d'animo, non è in grado di indicare con facilità il termine adeguato per descrivere lo stato d'animo che sta provando.

Si cercherà quindi di aiutare il bambino a discriminare le varie emozioni imparando ad utilizzare i termini appropriati per esprimerle.

Per i bambini più piccoli si possono presentare a livello visivo delle "faccine" esprimenti le sei emozioni di base per poi valutare la capacità del bambino di riconoscerle, quali: gioia, tristezza, rabbia, meraviglia, paura, disgusto.

Le espressioni, poi, potranno essere variate in base all'intensità. Per esempio la "famiglia della felicità" potrà essere presentata attraverso le espressioni di soddisfazione, contentezza, allegria, felicità, euforia. In questo modo il bambino potrà discriminare le diverse intensità con cui ciascuna emozione può manifestarsi in diverse circostanze. (Lo Presti, Quadernucci)

Con i bambini più grandi invece, Di Pietro propone il gioco del "termometro delle emozioni", creato sempre per insegnare ai bambini che le emozioni possono variare di intensità.

Su un cartellone verranno elencate e presentate ai bambini le seguenti situazioni:

? stai giocando con un puzzle e quasi alla fine ti accorgi che mancano dei pezzi;

? hai preso un bel voto in matematica;

? è cominciato a piovere proprio mentre stavi per andare a fare un giro in bicicletta;

? il tuo amico preferito ha cambiato casa ed è andato ad abitare lontano;

? un compagno ti prende in giro dandoti dei soprannomi;

? non hai studiato bene e la maestra sta per interrogarti;

? la mamma deve ricoverarsi per qualche giorno in ospedale;

? hai perso il tuo orologio;

? sei stato invitato a una festa di compleanno;

? non riesci a fare i compiti di matematica.

Ad ogni bambino verrà consegnato il "termometro delle emozioni" con indicate quattro intensità: poco, abbastanza, molto, moltissimo. Gli spunti per la riflessione potranno iniziare postulando alcune domande, quali:

? come mai in alcune situazioni il termometro è salito di più?

? Come mai non avete provato tutte le emozioni con la stessa intensità?

? Pensate che l'intensità dell'emozione cambierebbe? E cosa succederebbe dopo una settimana e dopo un mese?

? Pensate che le emozioni cambino solo per il passare del tempo o pensate che si possa fare qualcosa per far diminuire le emozioni spiacevoli?

Durante questo gioco, è di notevole importanza che l'insegnante faccia attenzione a non comunicare il messaggio erraneo che sono le situazioni a far sentire il bambino in un certo modo. E' necessario quindi evitare di utilizzare espressioni del tipo "la situazione che ti ha fatto arrabbiare", usando espressioni come "la situazione in cui ti sei arrabbiato".

Sempre con i bambini più grandi si potrà giocare al gioco del mimo, preparando delle sequenze di scene rappresentanti episodi emotivi. Si potranno, inoltre, individuare spunti per la discussione, chiedendo ai bambini, per esempio, se nella vita reale, sia sempre facile riconoscere le emozioni degli altri; oppure chiedere quanti modi diversi ci possono essere per esprimere una stessa emozione; chiedere sinonimi e contrari.

Inoltre è necessario chiarire ai bambini che, termini come emozione, sentimento, stato d'animo sono parole che vengono usate per indicare quello che una persona sente dentro di sé. Per esempio si possono preparare un mazzo di sedici carte e su ciascuna scrivere uno dei tanti vari stati d'animo, come infastidito, scontento, preoccupato, soddisfatto. Le carte verranno mescolate e pescate e ciascun bambino

potrà raccontare e descrivere un episodio in cui ha provato quella data emozione. Se ad un bambino non venisse in mente alcun episodio scatenante quella data emozione, potrà pescare un'altra carta. (Di Pietro, 1992)

Di Pietro ha creato un questionario emotivo-comportamentale da utilizzare in questa prima fase di educazione relazionale-emotiva, per valutare la tendenza attuale del bambino a pensare e a reagire razionalmente.

Sono presenti domande del tipo "Se qualcuno ti prende in giro", accompagnate da tre item di risposta:

- a) puoi cercare di capire perché lo fa;
- b) vuol dire che tu non piaci agli altri;
- c) pensi che lui è uno stupido che non vale niente;

Oppure "I tuoi sentimenti dipendono":

- a) da come gli altri si comportano con te;
- b) da quello che pensi quando ti succede qualcosa;
- c) dal tuo cuore e dal tuo corpo. (Di Pietro, 1999)

L'insegnante dovrebbe spiegare ai bambini che il questionario serve per vedere come penserebbero o come si comporterebbero in alcune situazioni e che, indipendentemente dalle loro risposte, non saranno giudicati per come risponderanno. All'insegnante tale questionario servirà per confrontare gli atteggiamenti del bambino prima di iniziare il programma di educazione razionale-emotiva con gli atteggiamenti che manifesterà dopo aver partecipato al programma. (Di Pietro, 1992)

Imparare il rapporto tra pensieri ed emozioni:

Una volta che il bambino è diventato consapevole delle sue emozioni, il passo successivo sarà condurlo a comprendere da che cosa siano generati i suoi stati d'animo. Infatti rendere consapevole il bambino che le emozioni sono influenzate dalla mente, e cioè dal proprio modo di pensare e di immaginare, è un'acquisizione molto importante per lo sviluppo emotivo del bambino.

Dato che nella nostra cultura è fortemente radicata la concezione che siano gli eventi esterni a causare le emozioni, è molto importante soffermarsi su questa fase dell'educazione emotiva. Imparare che il modo in cui pensiamo influenza il modo in cui ci sentiamo darà al bambino la possibilità di sperimentare un maggior senso di fiducia nelle sue risorse personali e lo farà sentire meno in balia degli eventi esterni.

Di Pietro, in questa fase di educazione emotiva, propone tra le tante attività "Cosa proveresti se...". Come sempre l'autore propone un elenco di situazioni da presentare ai bambini del tipo:

- ? la maestra ha detto che vuole parlare con te, da sola;
- ? la mamma ti chiede di aiutarla a tagliare l'erba in giardino;
- ? ti sei appena svegliata e ti accorgi che hai un po' di febbre;
- ? inizierai a fare un corso di nuoto;
- ? stai per uscire di scuola ed ha incominciato a piovere forte.

Lo scopo di questa attività è quello di far notare al bambino che, se una stessa cosa succede a più persone, non è detto che tutte le persone provino lo stesso sentimento.

L'insegnante prima di leggere al bambino le diverse situazioni lo aiuterà a disegnare e a scrivere, su delle palette di cartone, una fra le seguenti emozioni: rabbia, tristezza, preoccupazione, gioia. Dopodichè l'insegnante spiegherà ai bambini che leggerà alcune situazioni, e che ognuno di loro dovrà immaginare come si sentirebbe in quella particolare situazione. L'insegnante leggerà una situazione alla volta chiedendo ai bambini di sollevare una delle quattro palette per indicare come si sentirebbero. Quando tutti i bambini avranno alzato le palette, si potrà chiedere loro di guardarsi intorno per vedere come hanno risposto i compagni.

Prima di presentare un'altra situazione l'insegnante potrà porre alcune domande per la riflessione, del tipo "Avete risposto tutti con la stessa emozione?".

Nel caso la risposta fosse negativa, si potrà chiedere come mai si provano sentimenti diversi, annotando le risposte dei bambini.

Compito dell'adulto in questo gioco è quello di evidenziare che non sono le cose che ci succedono a farci sentire tristi, arrabbiati o contenti, ma quello che pensiamo su queste cose.

Un'altra attività proposta da Di Pietro, per far constatare al bambino che scegliendo cosa pensare si può cambiare il modo di sentirsi, è "Indovina il pensiero". Verranno distribuite ai bambini alcune schede raffiguranti due emozioni molto spiacevoli e una meno spiacevole e più adeguata alla situazione che poi verrà dettata. Accanto a ciascuna emozione è rappresentata una "nuvoletta" in cui i bambini trascriveranno il pensiero corrispondente all'emozione raffigurata. L'insegnante detterà la prima situazione e i bambini la trascriveranno nell'apposito spazio. Successivamente l'educatore scriverà su un tabellone i tre possibili pensieri e i bambini dovranno scegliere in quale nuvoletta collocarli, in modo che il pensiero risulti congruente con l'emozione.

Una possibile situazione potrebbe essere: "La maestra ti ha chiamato per recitare la poesia che dovevi imparare a memoria". I pensieri elencati, sempre da Di Pietro, potrebbero essere:

? uffa! Non ho voglia di dire la poesia, perché non mi lascia in pace (rabbia);

? non so se me la ricorderò tutta, ma cercherò di dirla meglio che posso (lieve preoccupazione);

? non l'ho studiata, sarebbe una cosa terribile se la maestra si arrabbiasse (molta preoccupazione);

Dopodiché l'insegnante potrà chiedere ai bambini se è stato facile riconoscere i pensieri e se certi pensieri fanno stare male cosa si può fare per stare meglio. (Di Pietro, 1992)

Riconoscere e trasformare i pensieri che provocano emozioni negative:

In questa fase dell'educazione razionale-emotiva, dopo che il bambino ha potuto constatare in prima persona che le emozioni sono influenzate

dai pensieri, si potrà guidare il bambino a riconoscere quali sono i modi di pensare che provocano emozioni spiacevoli e intense.

L'obiettivo di questa fase non è sicuramente quello di eliminare completamente dalla vita del bambino le emozioni spiacevoli, fatto pressoché impossibile, ma quello di aiutare il bambino a incrementare le emozioni positive quali la gioia, la serenità, l'entusiasmo e nello stesso tempo di aiutarlo a ridurre la frequenza e l'intensità di quelle negative.

Aiutare il bambino ad individuare i pensieri che provocano stati d'animo spiacevoli darà al bambino maggiori possibilità di sviluppare quel senso di "autoefficacia" che lo aiuterà ad affrontare in modo costruttivo le situazioni problematiche. Una delle attività proposte da Di Pietro in questa ulteriore fase di educazione emotiva è il gioco per la distinzione di "Fatti e opinioni".

L'insegnante prima di iniziare il gioco introdurrà il concetto di fatto e quello di opinione, spiegando che un fatto è qualcosa che si può dimostrare con la verità, mentre un'opinione è ciò che una persona pensa riguardo ad un fatto.

Ai bambini verranno consegnate due palette: una con una F (fatto) e una con una O (opinione).

L'insegnante inoltre spiegherà ai bambini che saranno lette delle frasi e che il loro compito, dopo aver ascoltato ciascuna frase, sarà quello di indicare attraverso la palette se le affermazioni enunciate corrispondono a dei fatti o a delle opinioni. L'elenco dei fatti e delle opinioni, che l'autore propone in questo gioco, è:

? la terra è rotonda;

? l'acqua del mare è salata;

? l'Italia è un paese molto bello;

? il fiume Po è inquinato;

? la mia scuola è bella;

? è' noioso imparare la poesia;

? quando fa molto freddo l'acqua si ghiaccia;

? e' divertente guardare i cartoni animati;

? Roma è la capitale d'Italia.

Una volta che i bambini avranno indicato le loro risposte, esse verranno commentate dall'insegnante che cercherà di chiarire insieme ai bambini come mai si tratta di un fatto oppure di una opinione. Dopodiché si potrà chiedere ai bambini se riescono ad individuare qualche fatto e qualche opinione riguardo a se stessi.

Affrontare compiti ed attività impegnative

Una delle principali cause responsabili dello scarso rendimento scolastico dei bambini, ben dotati dal punto di vista intellettuale, è la tendenza ad arrendersi e a rinunciare di fronte ad attività impegnative.

Ogni bambino per agire in modo efficace ha bisogno di essere stimato, di sviluppare il sentimento dell'autostima e il senso di autoefficacia.

L'autostima è il complesso di percezioni, valutazioni e sentimenti che proviamo nei confronti dei molteplici aspetti della propria persona: è un giudizio soggettivo circa il proprio valore e le proprie capacità. Per potere costruire e sviluppare armonicamente la propria personalità occorre costruire un senso positivo di autostima. Essa cresce sperimentando una serie di relazioni interpersonali significative che confermino cioè il valore del bambino come persona, al di là dei suoi successi scolastici. Sentirsi bene, riguardo a quello che si è, consente di apprendere in modo più efficace poiché aiuta ad affrontare meglio i problemi e le tensioni. L'autostima si sviluppa attraverso un processo di interazione reciproca dell'individuo con il suo ambiente ed è il risultato del confronto tra:

? quello che si pensa di essere (sé percepito) e quello che si vorrebbe essere (sé ideale);

? successi concretamente ottenuti (risultati reali) e corrispondenti aspettative (risultati ideali attesi).

Avere in fiducia in se stessi, l'essere soddisfatti o meno di se stessi dipende, più che dai successi o insuccessi ottenuti, dai criteri di

valutazione utilizzati dal soggetto nell'apprezzamento dei risultati ottenuti.

L'autoefficacia è una componente fondamentale dell'autostima e si riferisce alla percezione delle proprie capacità di raggiungere il successo nell'esecuzione di un compito, ossia il senso di competenza di "potercela fare". Il senso di autoefficacia percepito dal bambino influenza positivamente o negativamente le sue prestazioni. L'acquisizione di un buon senso di autoefficacia permette di apprendere meglio le strategie di autoregolazione e ad utilizzare meglio i risultati dell'automonitoraggio delle proprie azioni. Le influenze positive di un alto livello di autoefficacia si estendono anche alla costanza dell'impegno nel tempo per poter arrivare a compiere autonomamente delle scelte operative e strategiche. Le convinzioni del soggetto riguardo alla propria efficacia derivano da diverse fonti, quali:

- 1) *le esperienze di gestione efficace*: riguardano la capacità dell'individuo di saper utilizzare le risorse necessarie per affrontare con successo situazioni, fatti, problemi. I fallimenti indeboliscono il senso di autoefficacia personale, mentre le riuscite e i successi alimentano una solida fiducia nella propria efficacia personale;
- 2) *l'esperienza fornita dall'osservazione di modelli*: il fatto di vedere persone simili a sé che raggiungono i propri obiettivi attraverso l'impegno e l'azione personale incrementa nell'osservatore la convinzione di possedere anch'egli le capacità necessarie a riuscire in situazioni analoghe. Al contrario, l'osservazione di soggetti che non raggiungono con successo gli obiettivi prefissati, nonostante l'impegno, indebolisce il senso di autoefficacia dell'osservatore demotivandolo;
- 3) *la persuasione forte e determinata*: la convinzione della persona di possedere ciò che occorre per la riuscita e il successo migliora la fiducia in se stessi, promuove lo sviluppo di abilità che

mobilitano il soggetto e rafforza ulteriormente il senso di autoefficacia;

- 4) *l'umore, le emozioni, lo stato d'animo positivi* accrescono il senso di efficacia personale, mentre quelli negativi lo diminuiscono. (Bandura, 1982)

Il primo meccanismo psicologico, sottostante alla tendenza ad arrendersi, è la bassa tolleranza alla frustrazione che può condurre alla collera e all'ostilità oppure a provare ansia. La collera e l'ostilità possono sopraggiungere quando si riceve un rifiuto o un affronto, mentre l'ansia può comparire, per esempio, nel caso di attività impegnative o difficili. L'ansia può derivare da convinzioni irrazionali del tipo: "Se un compito è troppo difficile è meglio evitarlo" oppure "Non sopporto le difficoltà".

Un altro meccanismo psicologico, che può portare il bambino ad arrendersi facilmente di fronte alle difficoltà, è la bassa autostima di sé, dovuta principalmente, secondo Di Pietro, a due tipi di pensieri irrazionali, quali: "E' indispensabile riuscire bene in tutto quello che si fa" e "Non valgo niente se non mi mostro capace in ogni situazione".

L'intervento dell'insegnante, in questa fase di educazione razionale-emotiva, servirà ad aiutare il bambino ad apprendere come affrontare attività impegnative, e soprattutto, ad abituarlo a trasformare i giudizi di "insopportabilità" verso le cose difficili e l'"esigenza assoluta" di avere a che fare solo con compiti facili.

Una volta raggiunti gli obiettivi sopra citati, si potrà aiutare il bambino a superare la tendenza di attribuire a se stesso valutazioni globali negative per i propri insuccessi.

Per aiutare il bambino a comprendere che ci si può impegnare a fare qualcosa anche se non si è sicuri di riuscire bene, Di Pietro propone l'attività del "Posso Provarci".

I bambini saranno invitati a percorrere un rettilineo di circa sei, sette metri con un libro in testa e dovranno cercare di non farlo cadere. Dopodiché si passerà ad introdurre nel gioco la variante più

impegnativa, che consiste nel bendare i bambini durante il percorso del rettilineo sempre con il libro in testa. I bambini dovranno cercare di non fare cadere il libro; per i più timorosi, di fronte a tale variante, si può spiegare che non è obbligatorio provare e che si può anche rinunciare. Per i bambini timorosi, è comunque indispensabile far notare che è sempre meglio provare anche se non si è sicuri di riuscire bene, poiché grazie all'insistenza e alla costanza, si possono imparare a fare anche le cose che appaiono difficili.

Alla fine del gioco si potrà chiedere ai bambini: "Chi di voi pensava, prima di tentare, che ce l'avrebbe fatta a seguire il percorso senza errori?". Ai rinunciatari si potrà chiedere invece perché non hanno voluto partecipare al gioco, facendoli riflettere sul fatto che potrebbero pentirsi. (Di Pietro, 1992)

Imparare ad affrontare le situazioni temute

In questa unità didattica, Di Pietro propone alcune strategie atte a fronteggiare le più comuni forme di paura nei bambini in età scolare.

Il meccanismo di base della paura, sia per gli adulti che per i bambini, consiste nell'anticipare un evento che sta per accadere o che probabilmente potrebbe accadere, rappresentandolo mentalmente nel modo più catastrofico possibile.

Per i bambini, la paura potrebbe diventare seriamente un problema nel momento in cui essa impedisce loro di impegnarsi in attività, che potrebbero essere gradevoli e che costituiscono esperienze importanti per il processo di crescita.

Le paure più frequenti che i bambini provano in età scolare possono assumere diverse forme. Le più comuni sono:

? le paure di cose immaginarie;

? la paura di farsi male o essere feriti durante lo svolgimento, per esempio, di attività fisiche;

? le paure sociali che riguardano, per esempio, la paura di fare brutta figura, la paura di sbagliare o di essere rifiutati. (Di Pietro, 1992)

Un'attività, che l'autore propone per iniziare a riconoscere la differenza tra le paure reali e quelle appartenenti al "mondo" della fantasia, è il "Disegno della paura". Prima di far iniziare il disegno, l'adulto dovrà spiegare ai bambini che la paura è un'emozione, che tutte le persone talvolta possono provare. Dopodiché potrà chiedere ai bambini di disegnare qualcosa di cui hanno paura.

Successivamente, quando tutti i bambini avranno finito di disegnare, l'adulto potrà porre alcune domande per guidare la comprensione delle differenze tra paure reali e immaginarie, spiegando loro che le paure reali possono accadere realmente, mentre quelle immaginarie esistono solo nella loro fantasia. (Di Pietro, 1992)

Il corso di alfabetizzazione socio-emotiva proposto da Di Pietro testimonia, come del resto aveva già evidenziato Goleman (Goleman, 1996), che sviluppare e allenare le competenze emotive è possibile.

Adottare la RET nei contesti educativi significa quindi contribuire al benessere psico-fisico e affettivo dei bambini.

Alfabetizzare emotivamente non è da considerarsi un processo, mediante il quale si modellano e si plasmano le emozioni secondo gli schemi imposti dall'adulto, bensì un processo di apprendimento che porterà all'autoregolazione delle proprie emozioni.

Attraverso l'educazione razionale-emotiva il bambino manterrà la sua emotività, e invece di essere assoggettato da essa potrà dominarla, divenendo capace di massimizzare il proprio benessere psichico anche nelle situazioni più spiacevoli.

CONCLUSIONI:

La difficoltà presente nella maggior parte delle persone di esprimere, decodificare e comunicare agli altri le emozioni, ha creato una sorta di analfabetismo emozionale che si riflette in modo negativo sullo sviluppo emotivo e cognitivo dei nostri bambini.

Genitori, insegnanti ed educatori hanno sempre attribuito importanza e dedicato attenzione soprattutto alla sfera razionale, nella convinzione che quella emotiva si evolvesse da sola in una sorta di processo naturale.

Oggi, grazie agli studi provenienti dalle neuroscienze sappiamo invece, che "mente razionale" e "mente emozionale" lavorano e si plasmano reciprocamente.

Alla luce di quanto esposto, in questo percorso ho cercato di evidenziare l'importanza dell'educazione emotiva nella scuola ai fini di un miglior apprendimento scolastico e relazionale.

Valorizzando nella scuola l'intelligenza emotiva possiamo educare adeguatamente la capacità di riconoscere e gestire le emozioni in modo che siano di supporto e di guida al pensiero e al comportamento.

Lo sviluppo di un'autoconsapevolezza dei propri vissuti, il riconoscimento degli stessi attraverso segnali fisiologici-somatici, l'acquisizione di un buon vocabolario per raccontarli, la riconduzione degli stessi al significato che viene attribuito agli eventi, rappresentano elementi facilitanti l'apprendimento, perché riducono gli effetti di sentimenti ed emozioni spiacevoli, quali l'ansia e la rabbia e favoriscono una positiva capacità di instaurare e mantenere buone relazioni sociali.

Solo se diamo la possibilità al bambino di diventare progressivamente sempre più consapevole delle proprie emozioni potrà riuscire in modo adeguato a nominarle, ad esprimerle, a controllarle.

L'educazione emotiva ha quindi carattere essenzialmente preventivo, dove lo scopo generale è quello di ridurre il più possibile gli stati emotivi eccessivamente intensi e di facilitare le emozioni piacevoli.

E' quindi importante offrire ai bambini occasioni in cui si possa riflettere insieme, sia a scuola che in famiglia, sul crescere dal punto di vista dei

sentimenti.

Per invitare a tale riflessione ho proposto l'educazione razionale-emotiva, un percorso didattico attraverso il quale si cerca di educare la mente del bambino al potenziamento di quell'aspetto dell'intelligenza che è in grado di favorire reazioni emotive equilibrate e funzionali.

Aiutando il bambino ad ascoltare il proprio dialogo interiore possiamo incoraggiarlo a riconoscere quegli stati emotivi disfunzionali al pensiero e al comportamento stesso incanalandoli verso "fini produttivi".

Attraverso questo intervento educativo è dunque possibile far superare tutti quei comportamenti disfunzionali - scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti di rifiuto e di disturbo - che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali.

BIBLIOGRAFIA:

Ainsworth M.D.S. (1972), *Attachment and dependency: A comparison*, in Gewirtz J.L., *Attachment and dependency*, Winston, Washington.

Anolli L., Ciceri R. (1997), *La voce delle emozioni. Verso una semiosi della comunicazione vocale non-verbale delle emozioni*, Franco Angeli, Milano.

Anolli L. (2002), *Le emozioni*, Edizioni Unicopli, Milano.

Arnold M.B. (1960), *Emotion and personality*, vol. 1, Psychological Aspects, Columbia University Press, New York.

Arsenio W.F., Lover A. (1997), *Emotions, conflicts, and aggression during preschoolers' freeplay*, *British Journal of Developmental Psychology*, 15, pp. 531-542.

Bandura A. (1982), *Self-efficacy mechanism in human agency*, *American Psychologist*, 37, pp. 122-147.

Bandura A. (1990), *Reflections on nonability determinants of competence*, in Sternberg R.J. e Kolligian J.R., *Competence considered*, Yale University Press, New Haven, CT.

Bandura A. (2000), *Autoefficacia*, Erickson, Trento.

Barrett K. C., Campos J.J. (1991), *A diacritical function approach to emotions and coping*, in *Lifespan developmental psychology: Perspectives on stress and coping*, a cura di Cummings E.M., Greene A.L., Karraker H., Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 21-41.

- Battacchi M.W. (2004), *Lo sviluppo emotivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Berti A.E., Bombi A.S. (1989), *La psicologia e lo studio del bambino*, Petrini Editore, Torino.
- Binet A., Simon T. (1905), *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*, in *Année Psychologique*, 11, pp. 191-244.
- Bonichini S. (2002), *Prima infanzia: emozioni e vita sociale*, Carocci, Roma.
- Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia, I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and loss*, vol. 1, Attachment, Hogarth Press, London.
- Bretherton I., Fritz J., Zahn-Waxler C., Ridgeway D. (1986), *Learning to talk about emotions: A functionalist perspective*, *Child Development*, 57, pp. 529-548.
- Bridges K. (1932), *Emotional development in early infancy*, in *Child Development*, 3, pp. 324-341.
- Brody L.R., Harrison R.H. (1987), *Development changes in children's abilities to match and label emotionally laden situations*, *Motivation and Emotion* 11, pp. 347-365.
- Brown K., Covell K., Abramovitch R. (1991), *You can cry, Mum: The social and developmental implications of talk about internal states*, *British Journal of Developmental Psychology*, 9, pp. 237-256.

Bulgarelli N., Saitta L.R. (1981), *Comunicazione interpersonale e inserimento del bambino all'asilo nido*, La Nuova Italia, Firenze.

Camaioni L. (1999), *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*, Il Mulino, Bologna.

Camras L.A., Allison K. (1985), *Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels*, *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, pp. 84-94.

Cannon W.B. (1927), *The James-Lange theory of emotions: A critical examination and alternative theory*, *American Journal of Psychology*, 39, pp. 106-126.

Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, Ed. La Nuova Italia, Firenze.

Darley J.M., Glucksberg S., Kinchla R.A., Anolli L. (1998), *Fondamenti di Psicologia*, Il Mulino, Bologna, pp. 296-297.

Darwin C. (1872), *The expression of the emotions in man and animals*, Murray, London, trad. it. (1982) *L'espressione delle emozioni*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 418.

Denham S.A., Zoller D. (1991), *When my hamster died, I cried: Preschoolers' attributions of causes of emotions*, *Journal of Genetic Psychology*, 152, pp. 371-373.

Denham S.A. (1993), *Maternal emotional responsiveness and toddlers' social-emotional functioning*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, pp. 725-728.

Denham S.A., Auerbach S. (1995), *Mother-child dialogue about emotions*, Genetic, social, and general psychology monographs, 121, pp. 311-338.

Denham S.A., Burton R. (1996), *A social-emotional intervention program for at risk four-year-olds*, Journal of School Psychology, 34, pp. 225-245.

Denham S.A. (2001), *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Ubaldini Editore, Roma.

Di Pietro M. (1992), *L'educazione razionale-emotiva*, Erickson, Trento.

Di Pietro M. (1999), *L'abc delle mie emozioni*, Erickson, Trento.

D'Urso V., Trentin R. (1998), *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Editori Laterza, Bari.

Duncan S. (1969), *Nonverbal communication*, Psychological Bulletin, 72, pp. 118-137.

Dunn J., Kendrick C., MacNamee R. (1981), *The reactions of first-born children to the birth of a sibling: Mother's reports*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22, pp.1-18.

Dunn J., Munn P. (1985), *Becoming a family member: family conflict and the development of social understanding in the first year*, Child Development, 50, pp. 306-318.

Dunn J., Brown J.R., Beardsall L., (1991), *Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotion*, Developmental Psychology, 27, pp. 448-455.

Dunn J. e Hughes C. (1998), *Young children's understanding of emotions within close relationships*, *Cognition and Emotion*, 12, pp. 171-190.

Eisenberg N. e Fabes R.A. (1992), *Emotion, regulation, and development of social competence*, in *Review of Personality and Social Psychology*: vol. 14. *Emotion and social behavior*, a cura di Clark M.S., Sage, Newbury Park, CA, pp. 119-150.

Ekman P., Friesen W.V. (1969), *The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding*, *Semeiotica*, pp. 49-98.

Ekman P., Sorenson E.R., Friesen W.V. (1969), *Pan-cultural elements in facial displays of emotion*, *Science*, 164, pp. 86-88.

Ekman (1972), *Universal and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotion*, in Cole J. (1971), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 19, University of Nebraska Press, Lincoln.

Ekman P. (1984), *Expression and the nature of emotion*, in Sharer K., Ekman P., *Approaches to emotion*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Ekman P. (1992b), *An argument for Basic Emotions*, *Cognition and emotion*, 6, pp. 169-200.

Elias M.J., Tobias S., Friedlander B.S. (2000), *L'arte di educare con l'intelligenza emotiva*, Newton Compton, Roma.

Ellis A. (1962), *Reason and Emotion in Psychotherapy*, New York, Lyle Stuart, trad. it. (1989), *Ragione ed emozioni in psicoterapia*, Astrolabio, Roma.

Ellis A., Bernard M.E. (1983), *Rational-Emotive Approaches to the Problems of Childhood*, Plenum Press, New York.

Engel S. (1995), *The stories children tell: Making sense of the narrative of childhood*, Freeman W.H., New York.

Fabes R.A., Eisenberg N., Nyman M., Michealieu Q. (1991), *Young children's vicarious emotional reactions*, *Developmental Psychology*, 27, pp. 858-866.

Fehr B., Russel A.J. (1984), *Concept of emotion viewed from a prototype perspective*, *Journal of Examinations Psychology: General*, 113, pp. 464-486.

Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. (1996), *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Bologna.

Freud S. (1915a), *Metapsicologia*, in *Opere* (1976), Bollati Boringhieri, Torino.

Frijda N.H. (1986), *The emotions*, Cambridge University Press, Cambridge.

Frijda N.H. (1988), *The Laws of Emotions*, *American Psychologist*, 43, pp. 349-358.

Galati D. (1993), *Le emozioni primarie*, Bollati Boringhieri, Torino.

Gardner H. (1987), *Formae Mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

Gardner H., e Hatch B. (1989), *Multiple intelligence go to school*,

Educational Researcher.

Gardner H. (1993), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.

Gardner H. (1993), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.

Gnepp J. (1983), *Children social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues*, *Developmental Psychology*, 19, pp. 805-814.

Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Bur Saggi, Milano.

Gottlieb C. (1991), *Experiential canalization of behavioral development: Theory*, *Developmental Psychology*, 27, pp. 4-13.

Gottman J.M., Katz L.F., Hooven C. (1996a), *Meta-emotion: How families communicate emotionally, links to child peer relations, and other developmental outcomes*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Gottman J.M., Katz L.F., Hooven C. (1996b), *Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical model and preliminary data*, *Journal of Family Psychology*, 10, pp. 249-268.

Greenspan S.I., Bivasco A., Guani V. (1997), *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*, Mondadori, Milano.

Gross D., Harris P. (1988), *Understanding false beliefs about emotion*, *International Journal of Behavioral Development*, 11, pp. 475-488.

Halberstadt A.G. (1991), *Socialization of expressiveness: Family influences in particular and a model in general*, in *Fundamentals of emotional expressiveness*, a cura di Feldam R.S., Rimè S., Cambridge University Press, Cambridge, England, pp.106-162.

Harris P.L. (1991), *Il bambino e le emozioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Harter S., Buddin B.J. (1987), *Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence*, *Developmental Psychology*, 23, pp. 388-399.

Harter S., Whitesell N.R. (1989), *Development change in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts*", in *Children's understanding of emotion*, a cura di Harris P.L. E Saarni C., Cambridge University Press, Cambridge, England, pp. 81-116.

Hoffman M.L. (1982a), *Development of prosocial motivation: Empaty and guilt*, in Eisenberg N., *The development of prosocial behavior*, Academic Press, New York, pp. 281-313.

Hyson M.C. (1994), *The emotional development of young children: Building an emotion-centred curriculum*, Teachers College Press, New Work.

Izard C.E. (1977), *Human emotions*, Plenum Press, New York.

Izard C.E. (1978), *On the ontogenesis of emotions and emotion-cognition relationship in infancy*, in Lewis M., Rosembum L.A., *The development of affect*, Plenum Press, New York.

Izard C.E. (1991), *The psychological of emotion*, Plenum Press, New York.

James W. (1884), *What is an Emotion?* *Mind*, 9, pp. 188-205.

James W. (1890), *The principles of psychology*, Harvard University Press,

Cambridge, MA.

Johnson-Laird P.N., Oatley K. (1988), *Il significato delle emozioni: una teoria cognitiva e un'analisi semantica*, in D'Urso Trentin *Psicologia delle emozioni*, pp.119-158.

Johnson-Laird P.N., Oatley K. (1992), *Basic Emotions, Rationality, and folk Theory*, *Cognition and emotion*, 6, pp. 201-223.

Kochanska G., Casey R.J., Fukumoto A. (1995), *Toddlers' sensitivity to standard violations*, *Child Development*, 66, pp. 643-656.

Lazarus R.S. (1966), *Psychological stress and the coping process*, McGrawHill, New York.

LeDoux J. (1992), *Emotion and the Limbic System Concept*, *Concepts in neuroscience*, 2, pp. 169-199.

LeDoux J. (1993), *Emotional networks in the brain*, in Lewis M. Haviland J.M., *Handbook of Emotions*, The Guilford Press, New York.

LeDoux J. (1996), *Il cervello emotivo*, Baldini Castoldi Dalai Editore, Milano.

Lewis M., Michalson L. (1983), *Children's emotions and Moods: Developmental Theory and Measurement*, Plenum Press, New York.

Lewis M. (1992), *Shame: the exposed self*, Free Press, New York.

Lewis M. (1993a), *Basic psychological process in emotion*, in *Handbook of emotions*, a cura di Lewis M. e Haviland H., Guilford Press, New York, pp. 223-236.

Lieberman A. (1993), *The emotional life of the toddler*, McMillan, New York.

Lo Presti C., Quadernucci B. (2004), *L'allenamento emotivo per i nostri bambini*, Era Nuova, Perugia.

Magnusson D. (1998), *Individual Development from an Interactional Perspective*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Miller P.J., Sperry L.L. (1988), *The socialization of anger and aggression*, Merrill-Palmer Quarterly, 33, pp. 217-222.

Nota L., Soresi S. (2000), *Autoefficacia nelle scelte*, Giunti, Firenze.

Oatley K., Johnson-Laird P. (1987), *Towards a Cognitive Theory of Emotion*, *Cognition and Emotion*, 1, pp. 29-50; pp.51-58.

Pessa E., Penna M. P. (2000), *La rappresentazione della conoscenza, Introduzione alla psicologia dei processi cognitivi*, Armando Editore, Roma.

Piaget J. (1923), *La language et la pensee chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlè, trad. it. (1962) *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze.

Piaget J. (1937), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux & Niestlè, Neuchatel, trad. it. (1968) *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Editrice Universitaria, Firenze.

Piaget J. (1962), *The stages of the intellectual development of the child*, a cura di Harrison S. Mcdermott, in *Childhood Psychopathology*,

International Universities Press, New York.

Plutchik R., (1980), *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*, Harper & Row, New York.

Pedrabissi L., Santinello M. (1997), *I Test psicologici*, Il Mulino, Bologna.

Ridgeway D., Kuczaj S. (1985), *Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages months to 6 years*, *Developmental Psychology*, 21, pp. 901-908.

Roseman J.I. (1979), *Cognitive aspects of emotions and emotional behavior*, relazione presentata all'87esima Annual Convention dell'American Psychological Association, New York.

Roseman J.I. (1984), *Cognitive determinants of emotions : A structural theory*, a cura di Shaver P., in *Review of personality and social psychology*, vol. V, *Emotions, relationship, and health*, Sage, Beverly Hills.

Russel J.A. (1990), *The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion*, *Child Development*, 612, pp. 1872-1881.

Russel J.A., Paris F.A. (1994), *Do children acquire concepts of complex emotions abruptly?* *International Journal of Behavioral Development*, 17, pp. 349-365.

Salovey P., Mayer J. (1990), *Emotional Intelligence*, in *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9 (3), pp. 185-211, pp. 1989-90.

Schachter S., Singer J. (1962), *Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State*, *Psychological Review*, 69, pp. 379-399.

Seligman M.E.P. (1996), *Imparare l'ottimismo*, Giunti, Firenze.

Shannon C. Weaver W. (1949), *The mathematical theory of communications*, University of Illinois Press, Urbana, Illinois.

Siegler R.S. (1983a), *Five generalizations about cognitive development*, in *American Psychology*, vol. 1: *History, theory and methods*, a cura di Kessen W. e Mussen P.H., Wiley, New York.

Smith C.A., Ellsworth P.C. (1985), *Patterns of Cognitive Appraisal in Emotion*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 475-488.

Spitz R. (1958), *La première année de la vie de l'enfant*, Presses Univesitaires de France, Paris, trad. it. (1973) *Il primo anno di vita*, Armando, Roma.

Sroufe L.A. (1995), *Lo sviluppo delle emozioni*, Raffaello Cortina, Milano.

Stein N., Jewett J.L. (1986), *A conceptual analysis of the meaning of negative emotions: Implications for theory of development*, in *Measurement of emotions in children*, a cura di Izard C.E., Read P., Cambridge University Press, New York.

Stein N., Levine L. (1989), *The causal organization of emotional knowledge: A developmental study*, *Cognition and Emotion*, 3, pp. 343-378.

Stein N., Trabasso T. (1989), *Children's understanding of changing emotional states*, in *Children's understanding*.

Stein N., Levine L. (1990), *Making sense out of emotion: The representation and use of goal-structured knowledge*, in *Psychological and*

biological approaches to emotion, a cura di Stein. N., Leventhal T., Trabasso T., Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Stenberg C., Campos J.J. (1990), *The development of anger expression in infancy*, in Stein N.L., Leventhal T., Trabasso T., *Psychological and biological approaches to emotion*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 297-310.

Stern D.N. (1987), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.

Stern W. (1912), *The Q.I: measurements of intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.

Strayer J. (1987b), *Picture-story indices of empathy*, in Eisenberg N., Strayer J., *Empathy and its development*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 259-289.

Terman L.M. (1916), *The measurement of intelligence*, Houghton-Mifflin, Boston.

Thompson R.A. (1994), *Emotion regulation: a theme in search of definition*, in *The development of emotion regulation: Biological and behavioural considerations*, a cura di Fox N.A., *Monographs of Society for Research in Child Development*, 59, pp. 372-472.

Thurstone L.L. (1938), *Primary mental abilities*, in *Psychometric Monographs*, 1, pp. 100-121.

Tomkins S.S. (1962), *Affect, imagery, and consciousness: Vol. 1. The positive affects*, Springer, New York.

Tomkins S.S. (1963), *Affect, imagery, and consciousness: Vol. 2. The*

negative affects, Springer, New York.

Tomkins S.S. (1991), *Affect, imagery, and consciousness: Vol. 3. The negative affects, Anger and fear*, Springer, New York.

Tuffanelli L. (1999), *Intelligenze, emozioni e apprendimento*, Erickson, Trento.

Varriale C. (2000), *Competenze d'aiuto nel counselling. Guida adleriana al processo di helping psicosociale, educativo e di comunità*, Giordano Editore, Cosenza.

Varriale C. (2002), *Cervello, emozioni, prosocialità*, Liguori Editore, Napoli.

Vianello R., Boc C. (2000) *Glossario di base di termini psicologici*, Editori Riuniti, Roma.

Vygotskij L.S. (1962), *Thought and language*, Cambridge, MIT Press, trad. it. (1991) *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari.

Watson J.B., Rayner R. (1920), *Conditional emotional reactions*, in *Journal of Experimental Psychology*, 3, pp. 1-14.

Watzlawick P. (1980), *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano.

Wechsler D. (1939), *Manual for the Wechsler adult intelligence scale*, Psychological Corporation, New York.

Wellman H.M, Banjerjee M. (1991), *Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of belief and desires*, *British Journal standing of Developmental Psychology*, 9, pp. 191-214.

Werner H., Kaplan B. (1963), *La formazione del simbolo*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano.