

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di psicologia dello sviluppo e della socializzazione

Corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche

Elaborato finale

**Lo sviluppo della comprensione delle emozioni nel bambino: analisi
attraverso l'utilizzo del colloquio di ricerca clinico-critico.**

**The development of understanding of emotions in children: analysis through the use of
clinical-critical research interview.**

Relatore

Prof.ssa Silvia Lanfranchi

Laureanda

Viviana Tagliente

Matricola 2046685

Anno accademico 2023/2024

INDICE

ABSTRACT	3
INTRODUZIONE	4
1. DALL'EPISTEMOLOGIA GENETICA DI JEAN PIAGET AGLI STUDI SULLA COMPrensIONE DEL MONDO DEL FANCIULLO	5
1.1 LO SVILUPPO COGNITIVO	5
1.2 LO SVILUPPO DELLE CONOSCENZE	8
1.3 IL METODO E LA NASCITA DEL COLLOQUIO CLINICO/CRITICO PIAGETIANO	9
1.4 LA RAPPRESENTAZIONE DEL MONDO NEL FANCIULLO	11
2. LO SVILUPPO EMOTIVO	14
2.1 INTRODUZIONE ALL'EMOZIONE E PROSPETTIVE TEORICHE NELLO STUDIO DELL'EMOZIONE.....	14
2.2 CRESCITA EMOTIVA NEL BAMBINO: TEORIE DI SOUFRE E IZARD	16
2.3 STUDI SULLO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE DELLE EMOZIONI	18
3. ANALISI QUALITATIVA DELLO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE DELLE EMOZIONI NEL BAMBINO	21
3.1 OBIETTIVI	21
3.2 PARTECIPANTI.....	21
3.3 STRUMENTI E PROCEDURA.....	21
3.4 RISULTATI	26
CONCLUSIONE.....	32
BIBLIOGRAFIA.....	34

ABSTRACT

La rappresentazione del mondo nel fanciullo è diventata interesse nella psicologia dello sviluppo da quando Piaget ne fece oggetto di studio. Oggetto di interesse è diventata la rappresentazione del fanciullo della realtà ed in particolare di tutti gli elementi che la compongono. Si è indagata la conoscenza del bambino della morte, della politica, delle relazioni, dei sistemi economici. L'obiettivo di questo studio è l'analisi di ciò che il bambino comprende delle emozioni, cosa siano, da dove vengono, in che modo vengono esperite. Per rispondere alla domanda della ricerca ad un campione di 15 bambini, di età compresa tra i 3 ed i 10 anni, si è deciso di somministrare delle domande partendo da elementi stimolo, riprendendo alcuni elementi del colloquio clinico-critico piagetiano. Le risposte fornite dai bambini e analizzate mostrano congruenza con alcuni elementi teorici piagetiani.

INTRODUZIONE

L'interesse per il mondo interiore del bambino si riferisce alla crescente attenzione che la psicologia ha dedicato alla comprensione dei processi mentali, affettivi ed emotivi che caratterizzano l'infanzia. La psicologia dell'infanzia era solita concentrare la propria attenzione su aspetti più tangibili e osservabili del comportamento, come lo sviluppo motorio e cognitivo. Tuttavia a partire dal XX secolo, anche grazie al contributo di Jean Piaget, c'è stata una svolta verso lo studio delle dimensioni interne e soggettive dell'esperienza del bambino. Come si vedrà il suo lavoro ha rivoluzionato la comprensione dello sviluppo cognitivo nei bambini ed ha introdotto un'innovativa tecnica di ricerca e valutazione utilizzata per studiare i processi di pensiero dei bambini. Elementi fondamentali di questo metodo sono: l'approccio semi-strutturato, la centralità del dialogo e l'importanza dell'osservazione e dell'interpretazione. S'intende presentare un primo capitolo dedicato alla trattazione della teoria Piagetiana, ponendo particolare enfasi sullo sviluppo cognitivo e lo sviluppo delle conoscenze. Si parlerà dei concetti chiave del volume *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*: artificialismo, realismo ed egocentrismo infantile. Inoltre, verranno delineati gli elementi che caratterizzano il colloquio clinico-critico piagetiano. Il secondo capitolo verterà sulla trattazione degli studi relativi allo sviluppo dell'emozione e studi relativi lo sviluppo della comprensione dell'emozione, preceduti da un breve excursus sull'emozione in cui verranno delineate le diverse correnti di pensiero e i diversi filoni di studio. Nel terzo e ultimo capitolo si passerà ad esporre la ricerca effettuata con bambini dai 3 ai 10 anni. Consapevole dei limiti legati alla metodologia e alla procedura di ricerca, si intende definire questa, un' analisi qualitativa dello sviluppo della comprensione delle emozioni nel bambino. Si andrà a testare un tipo di intervista mediata da elementi che la rendano maggiormente flessibile.

1. DALL'EPISTEMOLOGIA GENETICA DI JEAN PIAGET AGLI STUDI SULLA COMPrensIONE DEL MONDO DEL FANCIULLO

1.1 LO SVILUPPO COGNITIVO

Jean Piaget (1896-1980) è stato uno psicologo, biologo, pedagogista e filosofo svizzero. Egli concentrò i suoi studi nell'analisi dell'epistemologia genetica, cioè a problemi relativi l'origine della conoscenza, tanto che nel 1956 fondò il Centro Internazionale di Epistemologia genetica, in cui collaborarono studiosi di varie discipline (in particolare psicologi, logici, biologi, matematici, fisici, esperti di informatica e cibernetica). Egli ha voluto fondare empiricamente una teoria dello sviluppo della conoscenza, in particolare, oggetto di studio è stato lo sviluppo qualitativo delle strutture dell'intelligenza. Gli studi di Piaget sono stati fortemente influenzati dagli studi del filosofo Kant, per il quale, la mente umana ha un ruolo attivo nell'interpretazione della realtà, poiché attraverso le proprie strutture intellettive, il bambino costruisce attivamente la conoscenza del mondo. La teoria piagetiana rientra per questo motivo nel filone delle teorie costruttiviste della realtà. La costruzione della conoscenza nell'individuo per Piaget avviene attraverso due processi che interagiscono tra loro: assimilazione e accomodamento. “Si parla di assimilazione quando l'organismo (o la mente) elabora gli stimoli provenienti dall'esterno senza modificare se stesso”. (Vianello, Gini e Lanfranchi, 2019). Il bambino possiede già alla nascita degli schemi propri, ad esempio, la capacità di succhiare, in quanto riflesso e non comportamento volontario. Crescendo utilizza questi schemi per elaborare situazioni nuove, succhia il biberon, di conseguenza integra per assimilazione nello schema posseduto la nuova esperienza. La realtà vissuta dal bambino rientra nei suoi schemi teorici. “Si ha invece accomodamento quando avviene una modificazione nell'organismo (o, in particolare, nel modo di funzionare della mente)” (Vianello et al. 2019). Il bambino modifica gli schemi esistenti per adattarsi a situazioni nuove, quindi utilizzerà il ciuccio al posto del biberon. Lo schema teorico si modifica sulla base della realtà. Con lo sviluppo, grazie a continui adattamenti organizzati, il modo di conoscere cambia.

Piaget distingue quattro stadi nello sviluppo dell'intelligenza, la cui sequenza è determinata a livello universale. Essi sono qualitativamente diversi l'uno dall'altro, ognuno dei quali ha una particolare organizzazione psicologica. Ogni individuo nel passaggio integra le proprie acquisizioni in strutture più evolute. Il passaggio può essere graduale e variare da un individuo all'altro, esperienze e ambiente possono velocizzare o rallentare lo sviluppo.

I quattro stadi dello sviluppo dell'intelligenza sono:

- Intelligenza sensomotoria (da 10 mesi a circa 18 mesi);

- Pensiero simbolico (da 18 mesi a 6-7 anni);
- Pensiero operatorio concreto (da 6-7 anni a 10-11 anni);
- Pensiero operatorio formale (dagli 11 anni ai 14 anni).

Lo stadio sensomotorio (0-18 mesi), che a sua volta si suddivide in sei sottostadi, è caratterizzato dalla conoscenza del mondo attraverso i sensi e la motricità, che collegati tra loro, si influenzano a vicenda. Nei primi tre sottostadi (0-8,10 mesi) si ha il perfezionamento dei riflessi, il bambino compie azioni orientate sulla realtà, ma non c'è intenzionalità. Quarto e quinto sottostadio sono caratterizzati da intenzionalità e appare la prima l'intelligenza senso-motoria. Nel sesto sottostadio l'agire è esclusivamente senso-motorio, si hanno quindi le prime rappresentazioni mentali.

Nel primo mese si ha il perfezionamento dei riflessi, in questa fase dello sviluppo senso-motorio l'adattamento avviene nel perfezionamento dei meccanismi ereditari, senza che ne venga modificata la struttura. Nei successivi due mesi si hanno i primi adattamenti acquisiti, che Piaget chiama reazioni circolari primarie, in cui il bambino produce un'azione con risultato piacevole, quindi riproduce quel comportamento per prolungare l'effetto positivo ottenuto. Dai tre agli otto mesi le azioni del bambino non consistono più in sola ripetizione ma tendono a produrre un risultato nell'ambiente circostante. Qui Piaget parla di reazioni circolari secondarie, che con il passare del tempo diventano sempre più complesse. Il bambino usa dei mezzi per raggiungere un fine prestabilito, ma non presenta completa intenzionalità, perché il rapporto tra mezzo e fine viene scoperto solo dopo l'azione, quindi dopo che per caso ha agito certi comportamenti, producendo un risultato esterno. Dagli otto ai dodici mesi compare l'intenzionalità, il bambino ha presente l'obiettivo e cerca i mezzi per raggiungerlo, comprende la relazione mezzi/fini. Inoltre in questa fase il bambino è capace di coordinare più schemi d'azione, si hanno perciò, i primi atti di intelligenza senso-motoria. Dai 12 mesi il bambino è in grado di compiere atti d'intelligenza che richiedono la comprensione improvvisa di come risolvere un problema. Comportamenti tipici di questa fase sono la condotta del bastone, la condotta della funicella e la condotta del supporto: il bambino riesce a prendere oggetti che gli interessano servendosi di un bastone, o della cordicina a cui l'oggetto è attaccato, o del supporto a cui è esso è appoggiato. Un altro elemento chiave di questa fase è l'inizio della sperimentazione attiva dell'ambiente e la presenza nei comportamenti del bambino non solo di schemi d'azione familiari, ma anche di altri del tutto nuovi. Attraverso la sperimentazione attiva il bambino conosce nuovi schemi d'azione e li applica a oggetti sconosciuti alla scoperta di nuove relazioni tra questi (reazione circolare terziaria). Unico limite della sperimentazione è la necessità per il bambino che mezzi e fini siano percettivamente presenti. Dai 18 mesi, siamo nel sesto sottostadio secondo la descrizione piagetiana, che coincide con

l'utilizzazione del pensiero simbolico. Presenta caratteristiche dello stato preoperatorio e viene superato il limite dell'intelligenza senso motoria, il bambino non risolve i problemi per esplorazione ma per atti d'invenzione senza che mezzi e fini siano percettivamente presenti, in quanto ha una rappresentazione mentale degli oggetti. Il bambino diviene in grado di imitare un'azione vista in precedenza (imitazione differita), gioca "facendo finta" che gli oggetti siano diversi da ciò che sono in realtà (gioco simbolico). Nel volume *La formazione del simbolo nel bambino*, edito nel 1945, Piaget sottolinea come il gioco, attività in cui prevalgono i processi di assimilazione, è fondamentalmente teso alla soddisfazione dei bisogni dell'Io. Il bambino ha percezione dell'oggetto anche senza che gli sia davanti ed è in grado di rappresentarsi sia gli spostamenti che egli ha effettuato sia quelli non visibili degli oggetti. Inoltre si possono notare progressi nella nozione di causalità, poiché il bambino è in grado di comprendere le cause di un evento constatandone l'effetto o viceversa ed utilizza il linguaggio per evocare qualcosa che non è percettivamente presente. Il passaggio da stadio senso-motorio a preoperatorio è segnato dalla conquista della rappresentazione, ma con dei limiti sostanziali. L'esperimento di Piaget della conservazione ci dice come il limite fondamentale di questa fase sembra essere costituito dalla difficoltà a collegare tra loro due rapporti per ricavarne un terzo non percepito direttamente, in quanto il bambino possiede rappresentazioni mentali ancora isolate. Questo limite verrà superato nello stadio operatorio. Nell'operatorio concreto infatti il bambino collega rappresentazioni dando luogo a operazioni intellettuali caratterizzate da: reversibilità; capacità di conservazione; capacità di includere in classi; capacità di seriazione; capacità di comprendere nozioni spazio-temporali; capacità di numerare. Ultimo stadio è l'operatorio formale caratterizzato dal pensiero formale, cioè da ragionamenti logicamente corretti senza il dato di esperienza. La nascita del pensiero ipotetico-deduttivo permette di compiere operazioni logiche su premesse ipotetiche e trarre conclusioni. Individuati i potenziali fattori coinvolti in un fenomeno, il ragazzo li varia per verificare quali causino quel fenomeno. L'esperimento dell'oscillazione del pendolo mette in evidenza come dopo gli 11-12 anni i ragazzi tengono in considerazione tutte le variabili una alla volta, per vedere l'effetto che produce. Ancora, l'esperimento della bilancia ci dice come gli adolescenti estraggono una regola e non vanno solo per prove ed errori. Il pensiero formale compare grazie a fattori maturativi, l'inserimento nella società degli adulti garantisce il confronto con gli altri, la formazione nella mente dell'adolescente di un programma di vita. Egli costruisce teorie, ragiona perciò su cose possibili ma non reali in quel momento, sull'ipotetico. C'è variabilità interindividuale nell'uso del pensiero formale tra individui, tra culture, tra situazioni (utilizzo di euristiche al posto del pensiero formale). Altri aspetti dello sviluppo cognitivo in adolescenza sono l'aumento dell'attenzione e della memoria, maggiori automatismi, strategie più efficaci, migliore metacognizione, consapevolezza di come funzioni la

nostra mente, consapevolezza del ruolo dell'impegno, emergono infine differenze individuali influenzate da diversi fattori.

1.2 LO SVILUPPO DELLE CONOSCENZE

Piaget oltre ad aver studiato le strutture intellettive ha voluto nei suoi studi dare rilevanza anche alle conoscenze del bambino, i "contenuti" delle strutture. Già nelle sue ricerche sullo sviluppo delle operazioni logiche o di quelle spazio temporali, egli raccolse dati relativi a nozioni di classificazione, di numerazione, di seriazione; a nozioni spaziali, temporali, di densità di un corpo, di spostamento e di velocità, ecc. Inoltre, nei suoi studi sul pensiero operatorio si concentrò sullo sviluppo di nozioni di probabilità e di fortuito ecc. Nei suoi primi studi Piaget descrive la conoscenza del bambino e il suo modo di interpretare il mondo riferendosi ad alcune "tendenze" che differenzierebbero il bambino dall'adulto e che si manifestano in molti aspetti cognitivi del bambino: linguaggio, idee relative a fenomeni fisici, morali, ecc. Queste tendenze di pensiero sono: primo fra tutti l'egocentrismo, il realismo, inoltre molto importante è la contrapposizione tra pensiero precausale e pensiero causale o logico. "Per egocentrismo Piaget intende una tendenza, presente in misura particolarmente intensa nei bambini molto piccoli, a non rendersi facilmente conto che il punto di vista dal quale essi osservano la realtà, è in sostanza, solo un punto di vista, accanto al quale possono esistere altri; che la loro esperienza della realtà è solo una delle tante possibili, che le cose che essi conoscono possono anche non essere note a coloro con i quali stanno discorrendo." (Petter, 2013). Questa tendenza fu dimostrata in un famoso esperimento condotto da Piaget e Inhelder (1945), i quali si servirono di un plastico composto da una montagna marrone, una montagna con neve ed una collina verde. Veniva chiesto ai bambini cosa secondo loro avrebbero visto altri bambini messi in posizioni differenti rispetto al plastico e si notò come i bambini tendevano a generalizzare la propria esperienza percettiva, attribuivano agli altri bambini la stessa visione degli elementi. Altri elementi che contraddistinguono l'egocentrismo si notano anche nelle spiegazioni dei bambini. Il bambino tenderà a spiegare ad un suo coetaneo e non, dando per scontato che cose ovvie per lui lo siano anche per l'altro. Un altro elemento è caratterizzato dall'uso dei pronomi. Come si può notare spesso i bambini tendono a introdurre nel discorso dei pronomi senza preoccuparsi di specificare a chi si riferiscono. "Per realismo Piaget intende una tendenza molto viva nei bambini ad accordare ai dati percettivi un certo primato sui dati rappresentativi, a dare cioè un maggior peso agli aspetti concreti, visibili, di una certa realtà per rapporto ad altri aspetti che non hanno tale carattere." (Petter, 2013). Riprendendo alcuni esempi, mentre per un adulto un proverbio può avere un significato letterale e un significato simbolico, per il bambino ha unicamente significato letterale, riferito ad aspetti intuibili della realtà. "Un processo analogo si

verifica in quei casi in cui un bambino, invitato a valutare il valore morale di un' azione, attribuisce ai risultati concreti, tangibili di tale azione un' importanza maggiore di quella da lui concessa alle intenzioni, cosicché, per esempio, giudica degno di una punizione più grave un bambino che rovescia involontariamente e rompe quindici bicchieri mentre corre per ubbidire prontamente alla mamma, rispetto a un bambino che, contravvenendo a una disposizione della mamma, ne rompe solo uno.” (Petter, 2013). Secondo Piaget uno dei prodotti dell'egocentrismo e del realismo è il pensiero precausale (o magico). Il bambino vive il mondo interno ed esterno come appartenenti ad una sola realtà, tende perciò a credere ci siano delle relazioni tra lui e le cose. Piaget definirà queste relazioni percepite dal bambino come partecipazioni.

1.3 IL METODO E LA NASCITA DEL COLLOQUIO CLINICO/CRITICO PIAGETIANO

Quando Piaget iniziò i suoi studi sul bambino, indagando le varie strutture d'intelligenza e i contenuti, le ricerche in psicologia dello sviluppo erano condotte mediante osservazione, questionari, analisi dei disegni, o ricerche longitudinali attraverso l'analisi dei diari. Egli trovò inadeguati questi metodi e si avvicinò ad un nuovo metodo: il colloquio clinico. Piaget aveva conosciuto il colloquio clinico psicanalitico, al quale si ispirò. Metodo dei reattivi era il nome che dava all'intervista strutturata, condotta in modo rigido. Questa presentava alcuni limiti sostanziali. “Esso infatti non permette un'analisi sufficiente dei risultati ottenuti: operando sempre in condizioni identiche, si ottengono solo risultati grezzi, interessanti per la pratica, ma sovente inutilizzabili per la teoria, data la mancanza di un contesto sufficiente. Ma questo è l'inconveniente minore, poiché, variando i reattivi con sufficiente ingegnosità, si possono mettere in evidenza anche tutte le componenti di un dato atteggiamento psicologico.” (Petter, 2013). Continua affermando che il difetto più grande del metodo dei reattivi “è di falsare l'orientamento mentale del fanciullo che si interroga, o per lo meno rischiare di falsarlo”. (Petter, 2013) Per evitare questo è bene adottare un metodo flessibile, variare e alternare domande. Il reattivo può essere utile in molti casi, ma nell'indagare questi aspetti del bambino non fu considerato il metodo più adatto da Piaget. Egli teorizzò cinque tipi di reazione osservabili all'esame clinico, ovvero cinque tipi di risposta possibili e rispettivi criteri di valutazione:

- La risposta “purchessia” (di n'importequisme da Binet e Simon): quando la domanda posta annoia il fanciullo, o, comunque, non provoca alcuno sforzo di adattamento, il fanciullo risponde a caso, non importa cosa né come, senza neanche cercare di divertirsi o di costruire un mito. (Petter, 2013)

- La fabulazione: quando il fanciullo, senza curarsi di riflettere, risponde alla domanda inventando una storia a cui non crede, o alla quale crede soltanto per esservi trascinato dalle parole. (Petter, 2013)
- La credenza suggerita: quando il fanciullo fa uno sforzo per rispondere alla domanda, ma la domanda è suggestiva, o il fanciullo cerca semplicemente di accontentare l'esaminatore senza far appello alla propria riflessione. (Petter, 2013)
- La credenza provocata: quando il fanciullo risponde con riflessione, traendo la risposta dal proprio intimo, senza suggerimento esterno, ma la domanda è nuova per lui. (Petter, 2013)
- La credenza spontanea: quando il fanciullo non ha bisogno di ragionare per rispondere a una domanda, ma può dare una risposta pronta perché già formulata e formulabile. (Petter, 2013)

I primi tre tipi di risposta sono da scartare, la credenza spontanea è sicuramente la più interessante ma soprattutto la credenza provocata permette allo psicologo di comprendere l'orientamento mentale del bambino seguendo il suo ragionamento. Sono chiaramente da evitare le suggestioni, Piaget parla di suggestione per mezzo della parola e suggestione per perseverazione. La suggestione per mezzo della parola può essere evitata utilizzando termini tipicamente infantili, conoscere il significato che il bambino attribuisce alle parole. La suggestione per perseverazione si può evitare formulando domande che permettano al bambino di rispondere in modo sempre diverso. Per quanto riguarda i criteri che permettono allo psicologo di comprendere con sicurezza quale tipo di risposta abbia fornito il bambino, Piaget indica i seguenti: primo fra tutti l'uniformità della risposta in bambini della stessa età; con l'avanzare dell'età la credenza si arricchisce di nuovi elementi che suffragano l'originalità della credenza; se la credenza è vera non sparirà bruscamente con la crescita; una credenza strutturata resiste alla suggestione; la credenza agisce su rappresentazioni vicine attraverso proliferazioni. Nel 1932 nel volume *Il giudizio morale nel fanciullo*, Piaget aveva modificato il colloquio rendendolo meno flessibile. Egli proponeva delle storie con struttura simile chiedendo una scelta al bambino, questo metodo permetteva una certa libertà, ma in modo da invitarlo a rispondere per poter confermare o meno le ipotesi iniziali. Iniziò poi a creare situazioni con materiale da manipolare, sia dallo sperimentatore, talvolta dal bambino, e porre domande critiche. Talvolta non è tanto importante la risposta verbale quanto ciò che fa in risposta allo sperimentatore. Da qui il colloquio clinico divenne colloquio clinico/critico piagetiano.

1.4 LA RAPPRESENTAZIONE DEL MONDO NEL FANCIULLO

La rappresentazione del mondo nel fanciullo è un'opera di Jean Piaget, uscita per la prima volta in lingua francese nel 1926. Egli aveva circa trent'anni e aveva lavorato come ricercatore presso l'Istituto J.J. Rousseau che Edouard Claperède aveva fondato a Ginevra. L'istituto aveva lo scopo di alimentare gli studi sulla vita mentale del bambino e ricerche scientifiche nell'ambito. Quest'opera può essere considerata la più rilevante tra le opere di Jean Piaget, le quali ebbero comunque una forte risonanza in Europa ed in America. Prima di questa uscirono *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo* (1923), *Giudizio e ragionamento nel bambino* (1924) e *La causalità fisica nel bambino* (1925). I temi trattati in queste opere sono state poi approfondite da Jean Piaget nelle sue ricerche successive e sviluppate sino ad oggi, segnando per sempre gli studi sulla psicologia dello sviluppo infantile. Ipotesi e motori conduttori di tutta l'opera sono le caratteristiche fondamentali del pensiero del bambino derivanti dalle precedenti ricerche dello psicologo e descritte qui in precedenza: egocentrismo e realismo. Nelle ricerche compiute e raccolte in questa opera egli cercò di comprendere e analizzare le convinzioni infantili intorno agli elementi naturali (alberi, montagne, fiumi, laghi, ecc.) ed alla dinamica di certi eventi naturali macroscopici (tuono, vento, fulmine, movimento di nubi e di astri, pioggia, onde, ecc.), convinzioni che si sono formate all'interno di un pensiero egocentrico. Animismo e finalismo, cioè la tendenza a considerare vivente qualsiasi cosa si muova ed attribuire al suo movimento una certa intenzionalità, sono infatti manifestazioni del pensare egocentrico del bambino. Egli confonde gli elementi esterni della realtà fisica con ciò che vive nella sua personale realtà, cioè che ogni azione sia accompagnata da intenzionalità. Perciò tende a concepire anche il mondo esterno come permeato da vita e intenzionalità. Similmente con artificialismo infantile Piaget intende la tendenza del bambino a ritenere che elementi naturali come astri, montagne, fiumi e laghi, ecc. siano stati "costruiti" dall'uomo o comunque siano il risultato di un azione diretta dell'uomo o di Dio. Vi è nell'opera di Piaget un ultimo elemento molto importante. Egli tentò di instaurare un rapporto fra la psicologia infantile e l'antropologia culturale e la storia della scienza, questo fu uno degli elementi conduttori della sua opera dopo il 1953. Egli notò come le tendenze del fanciullo potessero essere assimilate alle tendenze dell'uomo primitivo. Tanto che questa cosa può essere confermata analizzando gli studi di etnologi come Tylor e Lévy-Bruhl. La rappresentazione del mondo nel fanciullo è un'opera ricca di informazioni di estrema rilevanza. Qui dovremmo limitarci a considerare solo alcuni elementi che potranno meglio chiarire l'intento dello studio.

Analizzando l'opera si nota come lo psicologo ginevrino abbia studiato le tendenze del fanciullo descritte prima in relazione ad alcuni elementi significativi, scoprendo così che le convinzioni del bambino in merito agli elementi analizzati si differenziassero in stadi. Piaget inizia la sua trattazione analizzando l'idea che il bambino ha riguardo al pensiero, scoprendo la presenza di tre stadi. Nel primo stadio "i fanciulli credono che si pensi "con la bocca". Il pensiero è identico alla voce. Nulla accade nella testa e nel corpo. Naturalmente il pensiero è confuso con le cose stesse, nel senso che le parole fanno parte delle cose. Non c'è nulla di soggettivo nell'atto di pensare. L'età media dei fanciulli a questo stadio è di 6 anni". (Piaget, 2013). Nel secondo stadio il fanciullo capisce di pensare con la testa, talvolta cita anche il cervello, ma il pensiero resta materiale, infatti è spesso concepito come una voce nella testa o nel collo. L'età media è 8 anni. "Il terzo stadio, la cui età media è sugli 11-12 anni, caratterizza la dematerializzazione del pensiero." (Piaget, 2013). Passa alla trattazione dell'origine dei nomi. Anche qui si ritrovano i tre stadi: nel primo stadio il nome è nella cosa, è proprietà della cosa. L'età media dei bambini in questo stadio è 5-6 anni e si è nello stadio del pieno realismo. Nel secondo stadio (7-8 anni) i nomi sono stati dati dai creatori delle cose. I bambini tendono a pensare che alle cose sia stato dato il nome dai suoi costruttori (sole, luna, astri, ecc. sono stati costruiti dall'uomo, in accordo con l'artificialismo di cui vedremo in seguito le fasi). Nel terzo stadio (9-10 anni) i nomi sono stati dati dagli uomini senza però che il nome sia collegato alla costruzione delle cose. Nel primo e nel secondo stadio i bambini credono che le cose non potessero esistere prima di avere un nome; nel terzo stadio i bambini hanno asserito il contrario. Passando alla trattazione del luogo dei nomi, seguono i tre stadi. Nel primo stadio (5-6 anni) i nomi delle cose sono nelle cose, questo va a confermare quanto detto nella trattazione dei luoghi delle cose, "il nome delle cose fa originariamente parte delle cose. (...) Fa parte dell'essenza della cosa." (Piaget, 2013). Nel secondo stadio (7-8 anni) il nome delle cose è ovunque o in nessun luogo, che poi si rivelano essere la stessa cosa. Nel terzo stadio (9-10 anni) i nomi sono nella voce, poi nella testa, poi nel pensiero. Quando viene chiesto ai bambini se si sarebbero potuti cambiare i nomi essi, fino ai 10 anni, rispondono di no, in quanto nella propria concezione realistica della realtà nome e sostanza coincidono. Nello studio di cosa pensino i bambini riguardo i sogni Piaget ha indagato il dualismo interno-esterno ed il dualismo pensiero-materia. Nel primo stadio (5-6 anni) il sogno è al di fuori, si sogna con gli occhi ed il sogno è carico di affettività. Nel secondo stadio (7-8 anni) il sogno viene dalla testa, dal pensiero, dalla voce. Si sogna con gli occhi ed il sogno è nella camera, è esterno. Inoltre, il sogno è considerato falso in questo stadio. Nel terzo stadio (9-10 anni) il sogno viene dal pensiero ed è situato interiormente. Già nella trattazione degli studi sullo sviluppo delle conoscenze abbiamo accennato alle partecipazioni. Per partecipazione s'intende il rapporto che il pensiero primitivo crede di percepire fra due esseri o due fenomeni, pur non esistendo tra loro né

contatto spaziale, né legame causale intellegibile. (definizione di Levy Bruhl) La partecipazione si distingue dalla magia che è invece l'uso che l'individuo crede di poter fare dei rapporti di partecipazione in vista di modificare la realtà. (Piaget, 2013) Bisogna inoltre fare una precisazione e distinguere partecipazione e animismo. Nella partecipazione i bambini credono di far camminare il sole, nell'animismo invece, i bambini pongono l'accento sulla spontaneità del sole che li segue. Seguono quattro categorie: magia per partecipazione dei gesti e delle cose, magia per partecipazione del pensiero e delle cose, magia per partecipazione di sostanze, magia per partecipazione di intenzioni, magia per comando. Indagando l'animismo infantile Piaget prese in considerazione due aspetti. Innanzitutto nell'indagare la coscienza attribuita alle cose egli trovò che nel primo stadio i bambini tendevano a considerare cosciente tutto ciò che possiede un'attività. Attribuisce coscienza a tutto, ma non coscienza di qualunque cosa, tanto che un sasso non potrà sentire una puntura. Nel secondo stadio la coscienza è riservata solo ai corpi in moto, qualsiasi corpo in moto, anche moto subito e non proprio, come un veicolo. Al contrario nel terzo stadio i bambini considerano coscienti i corpi dotati unicamente di moto proprio. Nel quarto stadio la coscienza è esclusiva all'uomo, agli animali ed alle piante. Relativamente al concetto di vita si trovò che nel primo stadio la vita è assimilata all'attività in generale, è interessante notare come l'attività debba possedere una qualche utilità per l'uomo, in accordo con il fatto che i bambini posseggano una visione antropocentrica del mondo. Nel secondo stadio la vita è assimilata al moto, nel terzo e quarto stadio la vita è assimilata prima al movimento proprio, poi ad uomo, animali e piante. Passando all'analisi dell'artificialismo infantile Piaget trovò quattro stadi. L'artificialismo diffuso caratterizza il primo stadio, il bambino in questa fase non si pone il problema dell'origine. Il secondo stadio è caratterizzato dall'artificialismo mitologico, per il quale le cose sono fabbricate e vive. Nel terzo stadio si ha l'artificialismo tecnico, per cui in questa fase i bambini si pongono quesiti sul "come" della fabbricazione degli elementi. Segue l'artificialismo immanente: l'idea che la natura sia fabbricata dall'uomo scompare, ma, anche se l'elemento naturale è concepito del tutto indipendente dalla fabbricazione umana, resta il fatto che esiste perché sia utile all'uomo. La natura resta permeata di fini, perciò nonostante il sole esista indipendentemente dalla fabbricazione umana, resta "fatto per" scaldare. Allo studio dello sviluppo della conoscenza del mondo nel bambino è stato dedicato particolare interesse da numerosi studiosi in seguito.

2. LO SVILUPPO EMOTIVO

2.1 INTRODUZIONE ALL'EMOZIONE E PROSPETTIVE TEORICHE NELLO STUDIO DELL'EMOZIONE

Un'emozione è una reazione breve e multicomponentiale ad alcuni cambiamenti nel modo in cui le persone interpretano -o valutano- le circostanze in cui si trovano. Un'intensa emozione può implicare almeno sei componenti. (Frijda, 1986; Lazarus, 1991) Le sei componenti sono:

- Valutazione cognitiva;
- Esperienza soggettiva;
- Tendenze al pensiero e all'azione;
- Modificazioni corporee interne;
- Movimenti muscolari facciali;
- Risposte all'emozione.

La natura dei processi emozionali è stata oggetto, e lo è tuttora, di varie controversie fra i ricercatori di diverse discipline (Davidson, Scherer, Goldsmith 2003), si è d'accordo però sul far risalire la prima trattazione sull'emozione a William James. Il testo *Che cos'è un'emozione* del 1884 rimane uno dei capisaldi nello studio delle emozioni in psicologia. Per la teoria di James, dunque, detta periferica, sono le reazioni somatiche – i tremori, la sudorazione, i cambiamenti a livello di stomaco e intestino – l'elemento da cui partire perché si abbia una emozione. Le emozioni sono una risposta automatica al mutamento che si registra a livello corticale. L'ordine nella reazione emotiva della componente psicologica viene così ribaltato rispetto alla componente fisiologica che, per James, si identifica soprattutto nelle reazioni viscerali. (Capuano, 2019) W. B. Cannon (1927), circa quaranta anni dopo la trattazione di James, fece notare come le emozioni possano esserci anche in assenza di percezione di cambiamenti somatici. Mise in risalto rispetto alla teoria periferica di James, il ruolo di aree specifiche del sistema nervoso centrale, che se attivate generano esperienze emotive (ipotalamo). James riteneva che a generare emozioni fossero le aree corticali. Quella di Cannon fu definita teoria centrale. Altre teorie spostano la propria attenzione sulla componente della valutazione cognitiva. Il famoso studio di Schachter e Singer (1962) diede il via alla trattazione della teoria cognitivo-attivazionale delle emozioni. Secondo i due psicologi, sulla scia della lezione di James, le emozioni sono il risultato di due componenti diverse (di qui anche il nome di teoria dei due fattori): un elemento di natura fisiologica, ossia lo stato di attivazione (arousal) dell'organismo e un elemento di natura psichica o cognitiva, attraverso il quale sentiamo e riconosciamo le variazioni somatiche. Ciò che caratterizza in particolar modo la genesi delle emozioni è il processo

di attribuzione causale di una sorta di etichetta cognitiva, che ricaviamo dal contesto relazionale e sociale in cui viviamo e che applichiamo al rapporto tra stato fisiologico e percezione dei suoi effetti somatici. In altre parole, non basta tremare, sudare e provare affanno. Occorre riconoscere queste condizioni fisiologiche e conferire loro il nome di gioia, paura, rabbia, sorpresa, disgusto. Perché vi sia una emozione, dunque, dobbiamo attribuire un significato (basato su aspettative, motivazioni, ricordi ecc.) alle nostre esperienze fisiologiche e psichiche e compiere un atto di etichettatura lessicale che non è mai arbitrario, ma dipende dai nomi che ci mettono a disposizione la cultura e la società in cui viviamo. (Capuano, 2019) La teoria bifattoriale di Schachter e Singer è stata definita un approccio psicologico costruzionista alle emozioni, perché descrive come le emozioni sorgano da un insieme di ingredienti psicologici di base, in questo caso i due fattori di un arousal fisiologico generale e una spiegazione cognitiva (o valutazione) di tale arousal (Barrett, 2006b, 2009a). Ripartiamo dal contributo cognitivista per introdurre quelle che vengono definite teorie dell'appraisal (Lazarus 1991; Oatley e Johnson-Laird 1996; Scherer 1984; Ellsworth e Smith 1988), queste pongono enfasi sulla valutazione degli eventi scatenanti l'emozione, sottolineando quanto l'esperienza emotiva non possa essere considerata automatica ma totalmente dipendente dalla valutazione dell'individuo. Le teorie socioculturali (Mesquita, Frijda e Scherer 1997) si concentrano invece sull'influenza esercitata dai contesti sociali e culturali nell'espressione dell'emozione. In particolare Scherer continua a considerare di grande importanza la valutazione cognitiva, ma sottolinea che essa non possa non essere influenzata da valori culturali e norme del contesto di appartenenza. Non possiamo non menzionare poi il contributo di Charles Darwin nel suo libro "The Expression of the Emotions in Man and Animals" (1872) Darwin considera le emozioni come il risultato dell'evoluzione e le considera utili alla sopravvivenza. L'espressione delle emozioni è universale, riconoscibile in molte culture ed è innata, ha perciò radici biologiche e funzionali. L'espressione delle emozioni permette all'individuo di esprimere i propri stati interni, facilitando la sopravvivenza e l'adattabilità al contesto in cui è immerso. Dalle teorie darwiniane è venuta a crearsi la teoria evoluzionistica delle emozioni. Ha influenzato inoltre il lavoro di Paul Ekman (1972) in cui identificò sei emozioni fondamentali (gioia, tristezza, paura, sorpresa, disgusto e rabbia), riconosciute in tutte le popolazioni del mondo. Infine possiamo citare le neuroscienze affettive, il cui oggetto di studio sono le aree cerebrali ed i meccanismi neurochimici coinvolti nell'espressione delle emozioni. Lo studio di questi aspetti prende forma negli anni '90 con l'inizio dell'utilizzo delle tecnologie di imaging cerebrale come la fMRI (risonanza magnetica funzionale).

2.2 CRESCITA EMOTIVA NEL BAMBINO: TEORIE DI SOUFRE E IZARD

Nella trattazione degli studi sullo sviluppo emotivo s'intende qui presentare le due principali prospettive teoriche: la teoria della differenziazione e la teoria differenziale. La teoria della differenziazione nasce con gli studi della Bridges attorno al 1930. “(..), ipotizza che inizialmente si possa distinguere nel neonato solo uno stato di maggiore o minore eccitazione e che successivamente avvenga una differenziazione progressiva che permette di distinguere fra stati emotivi di *sconforto* e di *piacere*. Dopo i tre mesi di vita lo *sconforto* si differenzerebbe in *collera*, *disgusto* e *paura*, mentre, ancora più tardi, il *piacere* si differenzerebbe in *giubilo* e *affetto per gli adulti*.” (Vianello, Gini e Lanfranchi, 2019) Soufre (1979) riprende questa teoria rielaborandola. Battacchi (2004) scrive: “Questo autore assume un punto di vista *organizzazionale*, secondo il quale le emozioni sono eventi insieme affettivi, cognitivi e sociali. Soufre, rielaborando il concetto di eccitazione delle Bridges (a volte definita attivazione o tensione), ritiene che le emozioni negative siano il risultato di una eccitazione troppo intensa e/o perdurante, mentre le emozioni positive dipendono dalla fluttuazione moderata del livello di eccitazione attorno a un valore critico.” Continua: “(...) Quindi Soufre postula uno stretto legame dello sviluppo emotivo, oltre che con la maturazione neurologica (particolarmente nel primo semestre), con lo sviluppo cognitivo e sociale, articolato secondo momenti critici o salti di crescita riflettenti nuovi livelli di organizzazione.” (Battacchi, 2004) Si ritiene importante riportare la tabella (Tab. 1) ripresa da Vianello, Gini e Lanfranchi, 2019 che mette in relazione la visione cronologica dello sviluppo dell'emozione secondo questa teoria e le tappe dello sviluppo dell'intelligenza di Jean Piaget.

“ (...) secondo gli studiosi che aderiscono all' *approccio differenziale*, la comparsa di un'espressione facciale chiaramente riconoscibile indica la presenza dell'emozione corrispondente. Le emozioni primarie sarebbero quindi già presenti alla nascita o farebbero la loro comparsa nei mesi successivi secondo un ordine determinato geneticamente.” (Vianello, Gini e Lanfranchi, 2019) La teoria differenziale (Izard, 1978) pone particolare attenzione sul fatto che le emozioni primarie siano innate, presenti fin dalla nascita o farebbero la loro comparsa in un ordine geneticamente determinato, e adattive. Infatti esse verrebbero alla luce nell'individuo al momento opportuno, cioè quando assumono un valore adattivo per l'individuo. “Lo sviluppo cognitivo, l'apprendimento e la socializzazione hanno un ruolo importante nel determinare le situazioni scatenanti le emozioni, il loro controllo, la loro integrazione cognitiva e la loro funzione nella personalità, ma non determinano lo sviluppo delle emozioni, che hanno un tempo di comparsa indipendente.” (Battacchi, 2004). Per Izard si hanno tre tipi di esperienza cosciente. Le esperienze sensorio affettive caratterizzano il primo livello di sviluppo (2-3 mesi di vita), si parla di espressione di

emozioni innate per esprimere i propri bisogni e costruzione del legame madre-bambino. I processi percettivo-affettivi caratterizzano il secondo livello (dai 3-4 mesi circa). Il bambino in questa fase presta attenzione agli aspetti percettivi del mondo intorno a lui. Infine i processi cognitivo-affettivi caratterizzano il terzo stadio (dai 9 mesi), si tratta della capacità dell'individuo di avere consapevolezza di sé. Questo permetterà l'emergere di nuove emozioni. Si riporta di seguito una tabella (Tab. 2) ripresa da Battacchi (2004) che mostra alcune delle concordanze in termini di ordine e tempi di comparsa delle emozioni nei due approcci teorici.

Età (in mesi)	Piacere-gioia	Circospezione-paura	Rabbia-collera	Sviluppo cognitivo (secondo Piaget)
0	Sorriso endogeno	Trasalimento, dolore	Sconforto	Esercizi riflessi
1		Attenzione coatta		Prime abitudini e reazioni circolari primarie
3	Sorriso sociale		Rabbia (disappunto)	
4	Piacere Riso attivo	Circospezione		Coordinazione vista-prensione e reazioni circolari secondarie
7	Gioia		Collera	
9		Paura dell'estraneo		
12	Esultanza	Ansia	Umore irato, petulanza	Reazioni circolari terziarie e scoperta di mezzi nuovi
18	Affetto per se stessi	Vergogna	Opposizione	Inizio della interiorizzazione degli schemi (rappresentazioni)
24		Fare del male intenzionale		
36	Orgoglio	Senso di colpa		

TAB 1- *Tavola sinottica dello sviluppo delle emozioni e di quello cognitivo. (Vianello, Gini e Lanfranchi, 2019)*

Emozioni	Soufre	Izard	Scherer
Sorriso endogeno	0	0	-
Sorriso sociale	3	1 ¹ / 2 ⁻³	-
Riso (Piacere)/Gioia	4-7	4-5	3-5
Interesse/Attenzione precoce coatta	1	0	-
Trasalimento	0	0	0
Sorpresa	9?	2-3	1-3
Sconforto	0	0	-
Disgusto	-	0	-
Rabbia/Disappunto/Collera	3-7	3-5	4-6
Vergogna	18	4-9?	12-15
(Timidezza)	-	12-18	-
Circospezione/Paura	4-9	5-9	5-9
Senso di colpa	36?	12-15	12-15
Disprezzo	-	1-18	15-18

TAB 2- *Età di comparsa (in mesi) di alcune emozioni. (Battacchi, 2004)*

2.3 STUDI SULLO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE DELLE EMOZIONI

Trattando gli studi sulla comprensione delle emozioni nel bambino si può notare come questi siano stati già ampiamente trattati e arricchiti da molti punti di vista. Lo sviluppo della comprensione emotiva è stato analizzato da tre principali punti di vista: la comprensione della natura delle emozioni, delle cause e della possibilità di controllo o regolazione (Pons, Doudin e Harris 2004). Dallo sviluppo appropriato di questa comprensione deriva lo sviluppo della competenza emotiva. Componenti fondamentali sono: la consapevolezza dei propri stati emotivi (primo/ secondo anno); capacità di riconoscere le emozioni altrui (primo/secondo anno), anche se si è incapaci di nominarle; conoscenza di un lessico emotivo adeguato; comprensione della differenza tra la componente esperienziale interna dell'emozione e la sua manifestazione esterna (scuola primaria e

oltre); competenza empatica, cioè la capacità di provare vicariamente l'emozione dell'altro. Gli studi sulla comprensione delle emozioni altrui ci indicano che: i bambini a due/tre mesi reagiscono coerentemente alle espressioni dell'adulto. Dagli otto mesi i bambini interpretano correttamente espressioni della madre di incoraggiamento o di ansia (Klennert et al., 1983). Alla fine del primo anno si ha il fenomeno denominato "social reference". Questo fenomeno indica il momento in cui le espressioni emotive del caregiver diventano punto di riferimento. Il bambino segue il volto dell'adulto ed interpreta correttamente anche le espressioni rivolte ad altre persone. Durante il secondo anno si possono notare i primi tentativi del bambino di consolare i coetanei (Dunn, Kendrick, MacNamee, 1981), anche se tendenzialmente in modo fallimentare. Verso i 2/3 anni il bambino inizia ad avere consapevolezza dei propri stati emotivi (Harris, 1989). Dai tre/quattro anni scopre il concetto di soggettività, quindi che la reazione emotiva a certi stimoli può variare da persona a persona. Infine dai quattro ai dieci anni comprende sempre meglio il legame tra emozioni complesse, come la vergogna, la colpa e l'orgoglio, e situazioni sociali. Per quanto concerne lo sviluppo del controllo delle emozioni, quindi la capacità di riconoscerle, gestirle e modularle, si intende esporre, anche in questo caso, le tappe percorse dal bambino nello sviluppo di questa competenza. La regolazione emotiva consiste nella capacità dell'individuo di controllare o attenuare efficacemente il proprio stato di attivazione psicofisiologica (arousal) per adattarsi alla situazione sociale in cui si trova e raggiungere uno scopo (Rothbart, Bates, 2006; Gross, Thompson, 2006). Verso gli 8/9 mesi il bambino acquisisce una certa consapevolezza delle emozioni e quindi che ad ogni emozione corrisponde un vissuto soggettivo interno, questo è il punto di partenza per la nascita della capacità di gestire il proprio vissuto interno e trovare le strategie più adeguate socialmente per manifestarle all'esterno. Degne di nota sono due tappe in questo processo: la comparsa del pensiero simbolico, che permette al bambino di anticipare il risultato del proprio comportamento; e l'acquisizione del pensiero operatorio, che rende possibili ragionamenti complessi sugli effetti del proprio agire. (Vianello et al., 2019) Si riporta in seguito una tabella ripresa da Vianello et al. (2019) che riporta in maniera sintetica ed esplicativa lo sviluppo delle strategie di autoregolazione.

Strategia	Espressione comportamentale	Età
Riorientamento dell'attenzione	Distogliere lo sguardo dalla fonte dell'eccitamento emotivo	3 mesi circa
Autoconsolazione	Succhiare il dito, arricciare i capelli, cullarsi	Primo anno
Cercare gli adulti	Tenersi stretto all'adulto, seguirlo	Seconda metà del 1° anno

Uso di oggetti transizionali	Stringere giocattoli morbidi, vestiti o altri oggetti	Seconda metà del 1° anno
Evitamento fisico	Allontanarsi fisicamente dalla situazione emotiva che provoca sofferenza	Inizio del 2° anno
Gioco di fantasia	Esprimere le emozioni in tutta sicurezza nel gioco del far finta	Dal 2° al 3° anno
Repressione delle emozioni	Distogliere deliberatamente i pensieri della fonte di sofferenza	Età prescolare (3-5 anni)
Controllo verbale	Parlare delle emozioni con gli altri, riflettere sulle emozioni	Età prescolare
Concettualizzare le emozioni	Riflettere sulle esperienze emotive e verbalizzare le idee in maniera astratta	Dopo i 5 anni
Distanziamento cognitivo	Consapevolezza di come sono generate e gestite le emozioni	Dopo i 5 anni

TAB 3- *Le strategie di autoregolazione (Vianello, Gini e Lanfranchi, 2019)*

3. ANALISI QUALITATIVA DELLO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE DELLE EMOZIONI NEL BAMBINO

3.1 OBIETTIVI

Il presente lavoro di ricerca si propone di analizzare fenomeni quali l'artificialismo ed il realismo nel pensiero del bambino, come trattati da Jean Piaget nel volume *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Come già visto in precedenza, "Per realismo Piaget intende una tendenza molto viva nei bambini ad accordare ai dati percettivi un certo primato sui dati rappresentativi, a dare cioè un maggior peso agli aspetti concreti, visibili, di una certa realtà per rapporto ad altri aspetti che non hanno tale carattere." (Petter, 2013). Si ipotizza di trovare, nella visione dell'emozione dei bambini partecipanti, delle tendenze realistiche. L'artificialismo si riferisce invece alla tendenza del bambino a considerare tutti gli elementi intorno a lui come se fossero stati creati o modellati dalla volontà umana, o come se avessero una funzione o uno scopo specifico, assegnato loro da qualcuno, generalmente dall'essere umano. Si ipotizza di trovare nella visione dell'emozione dei bambini delle tendenze artificialistiche. Il secondo obiettivo consiste nel delineare il modo in cui la comprensione delle emozioni cambi con la crescita. Si ipotizza di trovare delle tappe nello sviluppo della comprensione delle emozioni.

3.2 PARTECIPANTI

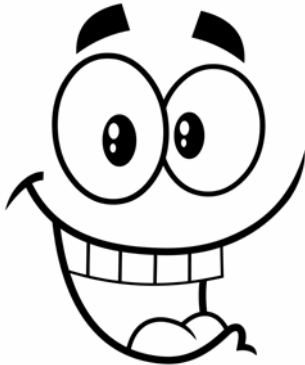
Nella ricerca sono stati selezionati 15 bambini di età compresa tra i 3 ed i 10 anni. Nello specifico sono stati selezionati 1 bambino di 3 anni, 2 bambini di 4 anni, 2 bambini di 5 anni, 2 bambini di 6 anni, 2 bambini di 7 anni, 2 bambini di 8 anni, 2 bambini di 9 anni, 2 bambini di 10 anni. 8 bambini di sesso maschile, 7 di sesso femminile. Il gruppo nel complesso ha un'età media di 6,7 anni, la deviazione standard è 2,18. I partecipanti sono stati reclutati tramite conoscenze personali. Ai genitori è stato consegnato un modulo informativo di consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati, inoltre è stato chiesto, oltre che ai genitori o tutori, anche ai bambini il consenso a procedere con l'intervista.

3.3 STRUMENTI E PROCEDURA

Si è voluto procedere con l'utilizzo dell'intervista mediata, per la quale si intende l'utilizzo dell'intervista classica ma con l'inserimento di elementi innovativi come l'utilizzo di **immagini** e l'utilizzo del **disegno interattivo**, che permettano l'esplorazione completa dell'oggetto di indagine. L'autore a cui si deve l'introduzione nel corso dell'intervista di materiale e oggetti con cui

l'intervistato è invitato a interagire è Jean Piaget. Lo psicologo svizzero, infatti, nelle sue ricerche condotte secondo il metodo clinico-critico, interrogava i bambini coinvolgendoli in una situazione problematica concreta (Valentini, 1997). Il suo interesse verso il procedere della conoscenza e il suo obiettivo di studiarne una genesi osservandola nel bambino fa sì, come esplicita Evans (1979), che il ricercatore nel metodo piagetiano venisse considerato “come uno sperimentatore che a sua volta vede nel bambino un altro sperimentatore; uno degli sperimentatori (lo psicologo) fornisce all'altro sperimentatore (il bambino) l'opportunità di condurre i suoi esperimenti. (Frison, 2016). Con materiale da manipolare si può intendere l'utilizzo di modellini, liquidi, monete, ecc. come negli esperimenti di Jean Piaget; l'utilizzo di fotografie come nel Photolangage, introdotto da Babin, Baptiste e Bélisle nel 1968. Si tratta, secondo le indicazioni degli autori, di una collezione di dossier fotografici dedicati a temi particolari (...) e proposti a gruppi in formazione secondo un approccio specifico alla fotografia utilizzata nel lavoro di gruppo. Il formatore (...) intende servirsi del potere suggestivo, proiettivo e simbolico delle fotografie per invitare i partecipanti alla presa di parola rispetto alla propria esperienza personale, al vissuto e all'interiorità relativamente al tema proposto. (Frison, 2016) La proposta di una serie d'immagini permette inoltre un approccio al tema oggetto d'indagine più graduale e una prima valutazione della conoscenza dell'argomento da parte dell'individuo intervistato. Nel caso della ricerca qui presentata, si potrà valutare quanto l'emozione rappresentata nell'immagine possa essere stata vissuta e quanto possa essere conosciuta dal bambino molto piccolo, per poter capire come procedere in seguito nell'intervista. Secondo strumento con cui si intende “mediare” l'intervista all'interno della ricerca qui presentata è il disegno interattivo. Fabbri e Munari (1984-2005) mettono a punto l'intervista epistemico operativa, di diretta derivazione dal metodo clinico-critico piagetiano. L'intervista epistemico operativa è stata proposta dagli autori in più versioni; qui si presenterà quella mediata dal disegno interattivo da cui si prenderà spunto. Questa tecnica non si limita alla lettura di un disegno già completo, ma prevede, al contrario, l'intervento dell'intervistatore durante il processo di disegno per interrogare il soggetto rispetto al suo procedere così da far emergere le teorie che ne guidano la rappresentazione e che rimarrebbero, senza le sollecitazioni dell'intervistatore, implicite e inaccessibili. (Frison, 2016) E' stato inserito nella ricerca l'utilizzo del disegno interattivo in quanto elemento che si pensa possa permettere una maggiore immersione nel concetto oggetto di studio nel dialogo con i bambini. S'intende inoltre somministrare una storia per bambini sulle emozioni e delle domande riguardo l'oggetto di studio. Si è pensato perciò di procedere con un'intervista che presentasse elementi rigidi, che permettono un confronto tra i diversi soggetti, ed elementi che conferiscono flessibilità al dialogo.

IMMAGINI





STORIA PER BAMBINI (bambini 5-6, 7-8, 9-10 anni)

C'era una volta un bambino di nome Luchino. Un giorno d'estate Luchino litigò con la sua mamma e fuggì di casa. Luchino ancora non sapeva quello che gli sarebbe accaduto da lì a poco. Passando per il sentiero sentì una voce che lo chiamava: "Luchino!" "segui la mia voce!". Luchino iniziò a girarsi intorno, cercava di capire da dove provenisse quella voce che continuava a chiamarlo. D'un tratto sentì un rumore, da un cespuglio stava per uscire qualcosa, il suo cuore batteva all'impazzata, aveva molta paura.

Hai capito cosa è successo nella storia?

Secondo te perché Luchino ha paura?

A te capita mai di avere paura? Come affronti la paura?

Vide uno strano essere fare un salto fuori dal cespuglio, era basso, di colore verde e con strane orecchie a punta, Luchino lo guardò attentamente, poi urlò "Sei un folletto!" e lui rispose con aria infastidita "Ehy, sì, sono un folletto, non c'è bisogno di urlare." "Perché sei qui?" chiese Luchino, "Sono qui per te!" "Per me? Io non ho fatto niente" "Ne sei sicuro?" rispose il folletto, "Devi sapere, caro Luchino, che io sono il folletto delle emozioni. Ogni volta che tu non saprai gestire un'emozione io verrò da te" "Ho notato come hai reagito prima, a casa, quando la tua mamma ti ha rimproverato." Luchino si fece tutto rosso, sapeva di aver reagito molto male al rimprovero della mamma, ma non voleva ammetterlo. Poi disse "è vero caro folletto delle emozioni, quando mi arrabbio per me è difficile controllarmi".

Hai capito cosa è successo?

Secondo te perché Luchino si era arrabbiato litigando con la sua mamma?

A te capita di arrabbiarti? Come affronti la rabbia?

"Non importa Luchino, capita di sbagliare, ora vai dalla tua mamma, abbracciala e chiedile scusa per essere fuggito." Luchino si sentì molto triste, si sentiva in colpa, chissà come era triste e preoccupata ora la sua mamma.

Hai capito cosa è successo?

Secondo te perché Luchino è triste?

A te capita di essere triste? Come affronti la tristezza?

Subito capì che doveva fare ritorno a casa, iniziò a correre lungo il sentiero, arrivato a casa aprì la porta e urlò “Mamma sono tornato!” Vide la sua mamma corrergli incontro, lo abbracciò forte e Luchino disse “Mamma ti voglio bene, giuro che non fuggirò mai più.” Si sentì molto felice e fortunato.

Hai capito cosa è successo?

Secondo te perché Luchino è felice?

A te capita di essere felice?

DOMANDE

- Sai cos'è la felicità? Da dove viene per te la felicità? Cosa o chi ti fa essere felice? Secondo te perché proviamo felicità?
- Sai cos'è la tristezza? Da dove viene per te la tristezza? Cosa o chi ti fa essere triste? Secondo te perché proviamo tristezza?
- Sai cos'è la paura? Da dove viene per te la paura? Cosa o chi ti fa essere impaurito? Secondo te perché proviamo paura?
- Sai cos'è la rabbia? Da dove viene per te la rabbia? Cosa o chi ti fa essere arrabbiato? Secondo te perché proviamo rabbia?

Ai bambini partecipanti è stata sottoposta l'intervista semi-strutturata in una sessione di 30 minuti circa. Si è preferito procedere con le interviste in un ambiente familiare al bambino e nel modo che si ritenesse più opportuno per permettergli di essere completamente a proprio agio. In soli due casi è stata necessaria la presenza della madre.

Nell'intervistare i bambini si è fatta particolare attenzione ai tipi di risposta teorizzati da Piaget. Si riportano alcuni esempi di risposte scartate.

Bambina di 4 anni e 6 mesi

E cosa ti fa essere triste? A: Non lo so, il fuoco bruttissimo il fuoco. RISPOSTA PURCHESSIA

Bambino di 8 anni e 11 mesi

Da dove viene secondo te la tristezza? E: Da un ambiente tutto sporco, che ti viene voglia di pulire e non lo pulisci e ti fa disgusto. FABULAZIONE

Bambino di 8 anni e 5 mesi

Come affronti la rabbia? L: Gonfio un palloncino e metto un po' di sale dentro così il suono mi tranquillizza. FABULAZIONE

Bambino di 9 anni e 5 mesi

Da dove viene la tristezza? F: Non lo so. Dall'esterno o dall'interno? F: Dall'esterno. CREDENZA SUGGERITA

Si è scelto di non riportare nei risultati alcuna analisi dei disegni, in quanto ci si è serviti del disegno interattivo con l'unico scopo di spingere il bambino all'apertura ed al dialogo.

3.4 RISULTATI

Fino a che età compaiono tendenze realistiche nel pensiero?

Si riportano in tabella le risposte con tendenze realistiche di pensiero date da ciascun bambino intervistato, quando presenti.

Bambini	Realismo	Risposte
Bambino di 3 anni e 4 mesi	Si	<ul style="list-style-type: none"> E tu quando sei felice? L: Faccio così (mostra il sorriso) Secondo te da dove viene la felicità? Accenna ai denti ma poi cambia discorso.
Bambina di 4 anni e 1 mese	Si	<ul style="list-style-type: none"> E la rabbia da dove arriva? A: Dalla bocca. E perché? A: Perché fai AHHHH! E la tristezza da dove arriva secondo te? A: Dagli occhi perché piangi. E la paura invece da dove viene secondo te? A: Dal corpo. E perché dal corpo? A: Perché sì.
Bambina di 4 anni e 6 mesi	No	
Bambina di 5 anni e 6 mesi	Si	<ul style="list-style-type: none"> Da dove viene la tristezza secondo te? A: Dagli occhi. Da dove viene la paura secondo te? A: Dalla bocca. Da dove viene la rabbia secondo te? A: Dai denti.
Bambino di 5 anni e 11 mesi	No	
Bambino di 6 anni e 7 mesi	Si	<ul style="list-style-type: none"> Sai che cos'è la paura? A: Quando sei in un posto senti dei rumori intorno e inizi ad avere paura. Da dove arriva secondo te? A: Mi sento che arriva da tutte parti (indica il corpo). E secondo te la tristezza da dove viene? A: Da un paese lontano. Cosa ti fa essere triste? A: Le cose paurose. (confusione tra tristezza e paura)
Bambina di 6 anni e 10 mesi	Si	<ul style="list-style-type: none"> Secondo te da dove viene la rabbia? N: Dal corpo. Secondo te da dove viene la tristezza? N: Dagli occhi. Secondo te da dove viene la felicità? N: Dalla bocca.
Bambino di 7	Si	<ul style="list-style-type: none"> Da dove viene per te la felicità? T: Dal sorriso.

anni e 6 mesi		<ul style="list-style-type: none"> • Da dove viene per te la tristezza? T: Quando mi sento da solo e mi manca qualcuno, viene dal muso, dalle lacrime che si preparano. • Da dove viene per te la rabbia? T: A me arriva dagli occhi, perché vedo le persone che mi fanno venire la rabbia. Un giorno a calcio il mister ha fatto sedere un bimbo e ha pianto, a me è venuta la rabbia.
Bambino di 7 anni e 7 mesi	Si	<ul style="list-style-type: none"> • E da dove arriva secondo te la rabbia? G: Quando qualcuno ci dice una cosa brutta. E tu dove la senti arrivare? G: Dal corpo. • Che cos'è la tristezza? G: E' un emozione che ti fa piangere. Da dove viene secondo te? G: Dal sorriso. E perché? G: Perché se una persona si sente triste cambia il sorriso.
Bambino di 8 anni e 5 mesi	No	
Bambino di 8 anni e 11 mesi	Si	<ul style="list-style-type: none"> • Da dove viene secondo te la paura? E: Quando sogni i ragni, un incubo. E da dove arriva il sogno secondo te? E: Dai ragni.
Bambino di 9 anni e 1 mese	Si	<ul style="list-style-type: none"> • Da dove viene per te la tristezza? A: Viene dagli occhi e dalla bocca. Perché dagli occhi escono le lacrime e dalla bocca escono dei piccoli singhiozzi. • Da dove viene per te la paura? A: Parte dai piedi perché mi vengono i brividi, e anche dalle mani. • Da dove viene per te la rabbia? A: Dalle mani perché mi viene da picchiare, e dai piedi perché voglio dare calci e testate.
Bambino di 9 anni e 5 mesi	No	
Bambina di 10 anni e 2 mesi	No	
Bambina di 10 anni e 3 mesi	No	

E' emerso come la tendenza realistica di pensiero sia presente nelle risposte dei bambini fino ai 9 anni di età. Con tendenza realistica nella visione delle emozioni nei bambini si intende la considerazione dell'emozione come corporea, legata ad aspetti concreti.

Fino a che età compaiono tendenze artificialistiche nel pensiero?

Si è scelto di non chiedere ai bambini rispetto alla fabbricazione dell'emozione. Per questo motivo è chiaro non si possa indagare la tendenza artificialistica a considerare tutte le cose come prodotto dell'uomo. Ma con la domanda "Secondo te perché proviamo felicità/tristezza/paura/rabbia?" si vuole indagare se nel bambino sia presente la tendenza a considerare l'emozione come qualcosa di utile all'uomo.

Si riportano in tabella le risposte con tendenze artificiliastiche di pensiero date da ciascun bambino intervistato, quando presenti.

Bambini	Artificialismo	Risposte
Bambino di 3 anni e 4 mesi	No	
Bambina di 4 anni e 1 mese	No	
Bambina di 4 anni e 6 mesi	No	
Bambina di 5 anni e e 6 mesi	No	
Bambino di 5 anni e 11 mesi	No	
Bambino di 6 anni e 7 mesi	No	
Bambina di 6 anni e 10 mesi	No	
Bambino di 7 anni e 6 mesi	Si	<ul style="list-style-type: none"> • Secondo te perché proviamo la felicità? T: Per sorridere, per accontentarci. • T: Provo rabbia per tutte le cose che mi fanno proprio arrabbiare forte. E perché la proviamo secondo te? T: La proviamo per difenderci.
Bambino di 7 anni e 7 mesi	Si	<ul style="list-style-type: none"> • Secondo te perché la proviamo la rabbia? G: Per imparare a mantenerci. • Secondo te perche proviamo la paura? G: Per imparare a gestirla. • E secondo te perché la proviamo la felicità? G: Per dare un

		punto di riferimento alla vita. E perché è un punto di riferimento? G: Perché senza felicità non si va avanti.
Bambino di 8 anni e 5 mesi	Si	<ul style="list-style-type: none"> • Secondo te perché proviamo felicità? L: Per divertirci, per giocare, per essere bravi, per Dio pure, perché lui vuole che siamo felici e buoni.
Bambino di 8 anni e 11 mesi	No	
Bambino di 9 anni e 1 mese	No	
Bambino di 9 anni e 5 mesi	No	
Bambina di 10 anni e 2 mesi	Si	<ul style="list-style-type: none"> • E secondo te perché proviamo la rabbia? S: Perché ci sono momenti che dobbiamo sfogarci. Quindi la rabbia ha uno scopo? S: Sì.
Bambina di 10 anni e 3 mesi		<ul style="list-style-type: none"> • Secondo te perché proviamo tristezza? S: Faccio un esempio, a volte sei triste perché ti manca una persona e quello ti fa capire quanto ci tieni a quella persona. • Secondo te perché proviamo la felicità? S: Perché per esempio ti fa capire cosa ti piace.

E' emerso come i bambini fino ai 10 anni tendono a considerare l'emozione come utile all'uomo. Infatti, si può notare come tendono a rispondere alla domanda trovando un perché all'emozione. Si prova l'emozione per accontentarsi, per difendersi, per imparare a gestirla. Un bambino risponde "Per divertirci, per giocare, per essere bravi, per Dio pure, perché lui vuole che siamo felici e buoni". In questo caso si evince come l'emozione abbia per lui uno scopo, mandato da Dio. Considerando il fatto che non si è chiesto ai bambini rispetto alla fabbricazione delle emozioni e osservando anche l'età di comparsa di queste risposte si può dedurre che il tipo di artificialismo teorizzato da Piaget che si è riscontrato nella ricerca è l'artificialismo immanente. Riprendendo quanto detto nel primo capitolo: l'idea che la natura sia fabbricata dall'uomo scompare, ma, anche se l'elemento naturale è concepito del tutto indipendente dalla fabbricazione umana, resta il fatto che esiste perché sia utile all'uomo. La natura resta permeata di fini, perciò nonostante il sole esista indipendentemente dalla fabbricazione umana, resta "fatto per" scaldare.

Come cambia con l'età la comprensione delle emozioni nei bambini?

Si sono potuti notare, attraverso l'analisi dei colloqui con i bambini appartenenti al campione, degli elementi in evoluzione nella comprensione delle emozioni. Come si è potuto vedere in precedenza, i bambini possiedono tendenze realistiche che vanno ad annullarsi gradualmente, fino a scomparire nei bambini di 10 anni. Si dice gradualmente perché, alcuni bambini, dopo i 6 anni fanno i primi riferimenti al cervello ed alla testa.

Bambino di 6 anni e 8 mesi

Sai che cos'è la felicità? A: Una cosa che ti fa ridere felice. E da dove arriva? A: Dalla mia mente. E perché dalla mente? A: Perché quando viene una cosa che mi piace tantissimo mi arriva dalla mente una voce che mi dice sono felicissimo che ho questa cosa bellissima.

Bambino 7 anni e 6 mesi

Da dove viene la paura? G: Viene dal cervello. E perché? G: Perché le paure sono nel cervello.

Bambino 9 anni e 1 mese

Da dove viene per te la felicità? A: Da dove viene? Secondo te da dove viene? A: Dal cervello. Secondo te perché proviamo felicità? A: Per me è perché quando siamo felici proviamo questa felicità che ci spunta tutta una volta dal corpo.

Si sono notate, inoltre, le tendenze artificialistiche dei bambini, che al contrario delle tendenze realistiche, sono ancora presenti all'età di 10 anni. Nonostante ciò, si sono notati i primi accenni a forme più mature di pensiero.

Bambina 10 anni e 2 mesi

Secondo te perché proviamo la felicità? S: Perché ci sentiamo felici, proviamo questa emozione.

E perché proviamo secondo te la tristezza? S: Perché secondo me quando perdiamo qualcuno di importante. E perché secondo te? C'è uno scopo? S: No.

Secondo te perché proviamo la paura? S: Perché ogni tanto ci sono delle cose che fanno paura. E c'è un perché? S: No viene e basta.

Bambina di 10 anni e 3 mesi

Secondo te perché proviamo la rabbia? S: Non c'è un perché.

Secondo te perché proviamo la paura? S: Non lo so, non c'è un perché anche per questa emozione.

Quindi, l'emozione nella concezione infantile è, nei bambini più piccoli totalmente corporea, gradualmente i bambini iniziano ad avere idea che essa provenga dal cervello, che sia in qualche modo un concetto astratto ed interiore.

Anche nella definizione stessa di emozione i bambini più piccoli tendono a considerarla un momento o una cosa, gradualmente essi iniziano a parlare di emozione. Solo a 10 anni alla domanda “Cos’è la felicità/tristezza/rabbia/paura?” rispondono unicamente con emozione.

Bambino di 7 anni e 7 mesi

Che cos’è la felicità? G: Una cosa che fa bene.

Sai che cos’ è la rabbia? G: Provare una reazione. E da dove arriva secondo te? G: Quando qualcuno ci dice una cosa brutta.

Bambino di 8 anni e 5 mesi

Sai cos’è la felicità? L: La felicità per me è un momento felice, quando sto con gli amici, mi diverto con mamma e papà, con i cugini.

Sai cos’è la tristezza? L: La tristezza per me è un momento triste, quando stai da solo senza mamma e papà.

Sai cos’è la paura? L: La paura è un momento di quando hai fatto un sogno brutto.

Sai cos’è la rabbia? L: E’ un momento rabbioso, che ti sei arrabbiato con qualcuno.

Bambino di 8 anni e 11 mesi

Sai che cos’è la felicità? E: E’ un emozione che provano le persone.

Sai che cos’è la tristezza? E: Quando piangi.

Si può dedurre che fino ai 10 anni, i bambini tendono a vedere le emozioni come eventi o “momenti” separati, intesi come risposte istantanee a stimoli. In questo periodo, è possibile che i bambini non abbiano ancora una visione completa della durata e della complessità delle emozioni, considerandole più come esperienze momentanee o “scatti” che non si estendono nel tempo. Vedono ogni emozione come un momento isolato, senza necessariamente collegarlo ad esperienze passate e future. Con la crescita, la comprensione delle emozioni si evolve. La definizione di “emozione” a partire dai 10 anni suggerisce una maggiore consapevolezza della continuità e della complessità emotiva. I bambini riconoscono che l’emozione non è solo una reazione immediata, ma può durare nel tempo e può essere influenzata da vari fattori.

CONCLUSIONE

Il presente elaborato si è proposto di analizzare lo sviluppo della comprensione delle emozioni nel bambino. Lo ha fatto attraverso l'utilizzo del colloquio clinico-critico, mediato da elementi innovativi, quali il disegno interattivo, immagini e storie per bambini sulle emozioni.

Dall'analisi delle risposte date dai bambini è emerso come i bambini tendano a concepire le emozioni in modo realistico, cioè come fenomeni visibili e corporei, e la tendenza a considerare le emozioni come finalizzate ad uno scopo umano, come utili all'uomo. Si è potuto inoltre constatare come queste tendenze vadano a svanire lentamente con la crescita. I dati raccolti suggeriscono che i bambini di 10 anni non presentano più le caratteristiche del pensiero realistico, che associava le emozioni a fenomeni concreti e visibili, in particolare elementi corporei. Le tendenze artificialistiche sono ancora presenti a 10 anni, ma iniziano a coesistere con forme più mature di pensiero. Lo studio ha anche rilevato un importante passaggio nella concezione dell'emozione stessa. In una prima fase, i bambini tendono a pensare all'emozione come ad un "momento" o a una "cosa" di natura corporea, legata a reazioni fisiche immediate. Questo rispecchia l'idea di Piaget secondo cui, nei primi stadi di sviluppo il pensiero del bambino è egocentrico: i bambini associano inizialmente le emozioni a reazioni fisiche e immediate, come una forma di risposta ai loro bisogni e desideri. Come sappiamo uno dei prodotti dell'egocentrismo e del realismo è il pensiero precausale (o magico). Il bambino piccolo dominato dalle tendenze egocentrica e realistica, vive il mondo interiore e quello esterno come non sufficientemente distinti e quindi come appartenenti ad una sola realtà. Successivamente, a mano a mano che cresce la loro consapevolezza emotiva, le emozioni cominciano ad essere riconosciute come fenomeni che vanno oltre la risposta fisiologica per diventare esperienze mentali più interiorizzate. Questo cambiamento suggerisce che i bambini sviluppano una consapevolezza più profonda della propria vita emotiva, attraverso il passaggio a stadi cognitivi più evoluti.

In sintesi, nonostante gli evidenti limiti del campione e della ricerca, questo studio sullo sviluppo della comprensione delle emozioni nel bambino ha confermato la presenza degli elementi teorizzati da Piaget, quali l'egocentrismo infantile, il realismo e l'artificialismo, inteso come visione delle emozioni da parte dei bambini come utili all'uomo. Inoltre, si è potuto constatare come il passaggio dallo stadio pre-operatorio allo stadio operatorio concreto, ed il dirigersi verso l'operatorio formale, abbia portato con sé importanti cambiamenti, descritti in precedenza, nella concezione dell'emozione. Lo studio ha sicuramente confermato le ipotesi della ricerca. Ulteriori ricerche

meglio strutturate potrebbero concentrarsi sulle variabili che influenzano questo sviluppo, come il contesto familiare, sociale e culturale. Un altro spunto interessante riguarda l'utilizzo del metodo del disegno interattivo come strumento di esplorazione e di ricerca. Questo approccio potrebbe permettere ai bambini di esprimere e rappresentare in modo più immediato e creativo le proprie emozioni, fornendo così un ulteriore canale per osservare la loro evoluzione cognitiva ed emotiva. Infine questo lavoro mi ha permesso di testare per la prima volta l'intervista mediata, di diretta successione dal colloquio clinico-critico piagetiano, confermando il mio interesse per il mondo infantile e l'importanza di continuare a studiare e investigare su queste tematiche.

BIBLIOGRAFIA

R. Vianello, Gini G., Lanfranchi S. (2019). *Psicologia dello sviluppo (3 ed.)* Novara, Italia: De Agostini Scuola spA.

Piaget J. (2013). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino, Italia: Bollati Boringhieri.

Nolen- Hoeksema S., Fredrickson B. L., Loftus G. R., Lutz D. (2017). Atkinson & Hilgard's *Introduzione alla psicologia (16 ed.)* Padova, Italia: Piccin Nuova Libreria S.p.A.

Batacchi M. W. (2004). *Lo sviluppo emotivo*. Bari, Italia: Gius. Laterza & Figli Spa.

Grazzani Gavazzi, I. (2014). *Psicologia dello sviluppo emotivo/ Ilaria Grazzani (2 ed.)*. Il Mulino.

SITOGRAFIA

Capuano R. (2019) *Che cos'è un'emozione? William James (1884)*
<https://www.romolocapuano.com/wp-content/uploads/2019/08/CheCosaEmozione.pdf>

Frison D. (2016) *L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana*
<https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/888/791>