



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA – FISPPA

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA
FORMAZIONE

CURRICOLO SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA(SEPI)

TESI DI LAUREA

***L'influenza delle relazioni di attaccamento per lo sviluppo di competenze sociali ed
emozionali nel bambino***

RELATRICE: Prof.essa Daniela Lucangeli

LAUREANDA: Sara Zarantonello

Matricola: 2021928

ANNO ACCADEMICO 2023/2024

INDICE

Introduzione.....	1
1 Lo sviluppo emotivo.....	3
1.1 Cosa sono le emozioni.....	3
1.2 La funzione delle emozioni.....	5
1.3 Le teorie sullo sviluppo delle emozioni.....	8
1.4 Le emozioni primarie e secondarie.....	15
2 La relazione con i genitori.....	16
2.1 La relazione madre bambino.....	16
2.2 La teoria dell'attaccamento e lo sviluppo.....	17
2.3 La Strange situation e i modelli di attaccamento.....	20
2.4 I modelli operativi interni.....	24
2.5 La Adult Attachment Interview.....	25
3 Le emozioni al nido.....	31
3.1 La scelta del nido.....	31
3.2 L'inserimento:un momento cruciale.....	32
3.3 Le routine.....	35
3.4 Empatia e prosocialità al nido.....	39
3.5 Educare alle emozioni.....	43
4 Conclusione.....	46
5 Bibliografia.....	48
6 Ringraziamenti.....	53

Introduzione

Le emozioni svolgono un ruolo fondamentale e cruciale per la salute e lo sviluppo cognitivo, fisico e psichico dell'individuo e sono presenti fin dalla nascita. Lo sviluppo emotivo dipende soprattutto dalla relazione con la madre fin dalla gravidanza per poi arrivare all'atto del concepimento. Ella possiede un atteggiamento istintivo e naturale di cura del bambino che avanza dalla gravidanza e che si smarrisce pian piano che egli cresce e si separa da lei (Winnicott, 1992); non bisogna tuttavia dimenticare che vi sono alcuni casi in cui questa figura di riferimento viene a mancare per cui se ne creano altre che possono essere fratelli maggiori, nonni, insegnanti, tutori, etc (Ainsworth, 1989). Inoltre, il compito della madre è facilitato da un ambiente positivo, cioè dalla serenità economica e da una relazione sentimentale sana e stabile (Winnicott, 1992); ciò permette di dare determinate cure al bambino e di vivere felicemente la relazione con il figlio avendo il sostegno del partner. Solo così il bambino crescerà in modo adeguato, sicuro di sé, capace di fronteggiare ogni situazione e di rivelare ogni genere di sentimento con i propri compagni e genitori.

È chiaro che la competenza emotiva si può allenare, migliorare e potenziare nel corso della vita (Saarni, 1999); tuttavia se già nell'infanzia vengono poste delle basi per delle relazioni sane grazie ad un contesto favorevole e attento ai bisogni del bambino, le emozioni si svilupperanno in modo ottimale e positivo. Al contrario, le relazioni inadeguate ed emotivamente non disponibili sono fonte di rischio e possono far insorgere delle problematiche sul piano comportamentale ed emotivo. Lo scambio di emozioni che avviene già nei primi mesi di vita nella diade madre/bambino costituisce il contesto che contribuisce al benessere psicologico del piccolo e alla corretta attivazione fisiologica di esse.

È bene quindi che l'infante intrecci relazioni e rapporti sani con le persone che lo circondano e che quest'ultime stesse abbiano dei rapporti positivi e stabili tra di loro; in questo modo ci si può concentrare sulla crescita del bambino, seguirne i bisogni fisici, come il bisogno di un abbraccio, e psicologici.

Qui di seguito verrà approfondito meglio l'argomento delle emozioni e i vari stili di attaccamento madre/ bambino per vederne l'influenza sullo sviluppo emotivo e sulla capacità di socializzare tra i pari al nido.

Capitolo 1: Lo sviluppo emotivo

1.1 Cosa sono le emozioni

Le emozioni sono una componente essenziale dell'essere umano, ogni evento della nostra vita o azione è legato ad un'emozione che può essere positiva o negativa, dipende come una persona vive un determinato momento. Ognuno di noi ha bisogno di identificare le emozioni per poter comprendere i comportamenti attuati dal prossimo e poterli spiegare in modo plausibile a se stesso; questo tipo di psicologia viene chiamata psicologia ingenua o comune (Battacchi, 2004).

La psicologia scientifica invece analizza un'emozione tenendo presente tre diverse componenti: fisiologica, esperienziale e comportamentale (Battacchi, 2004).

La componente fisiologica riguarda l'attivazione dei sistemi nervoso, endocrino e immunitario che produce risposte fisiologiche caratteristiche come l'aumento della temperatura corporea, alterazioni della frequenza respiratoria, del battito cardiaco e della pressione sanguigna.

La componente comportamentale invece è caratterizzata da diverse sfaccettature :

- le risposte tonico posturali (tensione o rilassamento del corpo);
- le risposte motorie strumentali cioè mordere, colpire, scappare oltre alle azioni affettive come abbracciare, baciare etc;
- le risposte motorie espressive come la mimica facciale, i gesti come applaudire, battere le mani, tirare pugni, abbassare la testa per la vergogna o innalzarla, la variazione nello sguardo con effetti sull'apertura o chiusura dell'occhio dipende dallo stato emotivo in quel determinato momento;
- risposte linguistiche espressive come la variazione della sintassi ma anche per quanto riguarda il contenuto del discorso;
- l'esperienza soggettiva è ciò che una persona vive in una determinata situazione in cui ci si trova ed è diversa da persona a persona. Ogni persona vive un'emozione in maniera diversa, non tutti funzioniamo in maniera uguale. Ad esempio , c'è chi quando

ha paura, rimane immobile davanti a una determinata cosa, invece chi si accende e cerca una variante utile per evitare la paura (Battacchi, 2004).

L'esperienza può essere analizzata sotto diversi aspetti, in particolare sono importanti la qualità edonica, l'intenzionalità, la focalizzazione attentiva e la coscienza (Battacchi, 2004).

La qualità edonica consiste nel fatto che le emozioni sono intrinsecamente piacevoli o spiacevoli (Battacchi, 2004). Viene concepita come un meccanismo biologico di natura centrale intrinseco nell'organismo, dove piacere e dolore sono di tipo elementare e irriducibile. L'esperienza edonica secondo Fridja è "*basilare e deve essere considerata come un insieme di segnali forniti dalla natura per mettere in allerta l'organismo nei confronti del proprio stato buono o cattivo di funzionamento*" (Lucangeli, Vicari, 2019, p. 255). Sin dalla vita intrauterina il bambino viene stimolato migliorando i cinque sensi giorno dopo giorno attraverso le varie esperienze nel grembo della mamma, cosicché già alla nascita è in grado di manifestare sentimenti di piacere e soddisfacimento o di avversione nei confronti dei vari stimoli che incontra (Lucangeli, 2019).

L'intenzionalità è intesa nel senso fenomenologico, non nel senso comune di "volontà"; infatti può accadere di essere felici o tristi senza che uno specifico oggetto appaia alla coscienza e susciti gioia o tristezza.

La focalizzazione attentiva è intesa come la capacità del cervello di essere contemporaneamente in uno stato attentivo e in uno stato emotivo, dato che le emozioni amplificano le informazioni e mobilitano l'attenzione su di esse.

La coscienza, intesa in senso pre/oggettivo, si può spiegare come qui di seguito: ciò che è rappresentato coscientemente è l'oggetto temuto e/o desiderato e le alterazioni percepite dello stato interno, mentre il soggetto attivato, spaventato, desiderante, rimane implicito, non oggetto di rappresentazione cosciente.

Nel corso del tempo sono molti gli autori che hanno analizzato le emozioni ed altri fenomeni affettivi connessi come i sentimenti, l'umore o tono affettivo e l'emotività o tratto emotivo, tra i quali vi sono sempre delle sottili differenze. Le emozioni sono di breve durata, mentre i sentimenti sono più durevoli, più stabili e più strutturati a livello cognitivo. Possono comunque essere considerati nella stessa sfera

emotiva perché uno non può esistere senza l'altro. Ad esempio, non ha senso parlare di amore per una persona quando non si provano emozioni mentre si sta con questa o se esiste indifferenza.

L'emotività o "tratto emotivo" è inteso da Izard (Izard, 1977) come "*tratto di carattere che rende suscettibili a reagire con una particolare emozione o addirittura come una sindrome, in cui non soltanto si è inclini a reagire con una data emozione ma vi è una organizzazione della personalità tesa ad evitare quella determinata emozione e a compensare la sofferenza da essa provocata*" (Battacchi, 2004 p. 21). Tutte le persone hanno un'emotività differente, che dipende da fattori ambientali, sociali e dalla quotidianità personale.

Infine l'umore o tono affettivo si differenzia dalle emozioni e dai sentimenti perché non c'è intenzionalità verso un oggetto. Le emozioni e i sentimenti hanno sempre un oggetto o una persona di riferimento, mentre l'umore non è rivolto nessuno in particolare: si può essere malinconici, euforici, depressi senza alcun motivo (Battacchi, 2004).

1.2 Le funzioni delle emozioni

Qui di seguito analizzeremo più approfonditamente le funzioni delle emozioni, che sono molteplici visto che la risposta emotiva è multidimensionale.

Secondo Buck (1984, 1986) e Frijda (1986, 1988) una prima funzione è quella dell'azione, cioè l'insieme delle risposte comportamentali effettive dell'individuo, oltre che alla preparazione fisica e mentale dell'organismo all'emergenza, da cui deriva la prontezza di agire. Ad esempio, quando un soggetto è in una situazione pericolosa e prova paura, l'emozione fa sì che questo attivi in lui la reazione di *fight* o *flight* (attacco o fuga).

Una seconda funzione è la segnalazione intersoggettiva cioè l'effetto di comunicare all'esterno lo stato dell'organismo, affrontata da molti autori (Battacchi, 2004). In particolare Buhler (1934) distingue tre funzioni informative: espressiva, referenziale e di appello. La funzione espressiva comunica lo stato dell'organismo di un individuo all'esterno; quella referenziale dà informazioni sulla situazione in corso; quella di appello riguarda la richiesta di aiuto effettiva.

Restando sempre sul tema dell'intersoggettività si può citare Trevarthen (1979, 1984, 1990), secondo il quale nei primi mesi di vita il bambino interagisce con la propria madre grazie a quella che viene chiamata *intersoggettività primaria*, scambiandosi sguardi, sorrisi, vocalizzazioni, imita le espressioni facciali e i moduli espressivi; alcuni esempi sono aprire gli occhi e la bocca quando l'adulto lo fa, inarcare le sopracciglia; di queste azioni il bambino non ha una vera e propria consapevolezza (Battacchi, 2004). Da alcuni studi si è potuto notare che il bambino è particolarmente sensibile fin dai primi mesi alle espressioni dei volti; infatti egli discrimina i volti espressivi dai volti immobili ma non distingue le diverse emozioni. Ciò avviene nello specifico fra il quinto e il sesto mese, quando risponde con una determinata emozione di fronte ad una particolare espressione facciale. Da qui si può affermare che la comunicazione all'interno del rapporto madre/bambino nel periodo dell'intersoggettività primaria è puramente emotiva, uno scambio di emozioni di piacere e di sconforto. La distinzione tra le varie tipologie di quest'ultimi verranno con il tempo, a mano a mano che l'infante avrà maggiore controllo su di esse per accentuarle, limitarle o per esprimerle con maggiore esattezza. A questo proposito si è potuto vedere come le femmine siano molto più espressive rispetto ai maschi, non solo per la cultura educativa che è presente dietro a questo fattore, ma anche perché le femmine sono più efficienti dei maschi a livello espressivo.

Diversi studi indicano che l'imitazione dei movimenti fino agli otto mesi di vita è immediata; pertanto il bambino ripete i movimenti visibili al momento ma non è in grado di ripetere quelli osservati in precedenza. Quest'ultima capacità viene chiamata imitazione differita (Meltzoff, 1988).

L'intersoggettività secondaria invece inizia a svilupparsi dai quattro ai sei mesi ed è caratterizzata dallo spostamento dell'attenzione dalla figura primaria di riferimento allo spazio circostante, come ad esempio un particolare oggetto di interesse. Già prima dei sei mesi c'è lo sviluppo dell'attenzione condivisa da parte del bambino, seguendo lo sguardo della madre e condividendo con lei l'attenzione verso un determinato oggetto; ciò può portare ad uno scambio di emozioni piacevoli.

Butterworth (1991; Butterworth e Castillo, 1976; Butterworth e Grover, 1989) in particolare ha studiato lo sviluppo infantile fino ai due anni, distinguendo tre fasi:

- tra i sei e i dodici mesi il bambino riesce a seguire lo sguardo della madre e distogliere l'attenzione da lei per guardare un oggetto, ma non capisce quale la madre stia guardando se ve ne sono diversi;

- dopo i dodici mesi può distinguere quale/quali oggetto/i stia guardando la madre tra tanti;

- dopo i diciotto mesi può anche voltarsi per vedere oggetti indicati da lei oltre il proprio campo visivo.

In questa determinata fase appare evidente come le emozioni della madre siano essenziali in quanto di guida e di supporto. Ciò riguarda anche come agire in una determinata situazione di pericolo: se la madre di fronte ad una situazione da affrontare si dimostra felice e sicura di sé, il bambino sarà più propenso ad affrontarla avendo la sicurezza e il conforto della madre (Barone, Bacchini, 2009).

Una terza funzione è quella motivazionale sotto 3 aspetti:

1. il comportamento è auto-motivato nel senso che fa parte della risposta complessiva emotivamente;

2. le emozioni motivano comportamenti tesi a procurarsi e a evitare le emozioni;

3. le emozioni sono una conseguenza degli esiti positivi o negativi dei comportamenti motivati, così come le motivazioni sono motivanti per la sequela di motivazioni che attivano.

A tutte queste 3 funzioni vanno aggiunte altre la funzione di espansione della coscienza, la facilitazione mnestica e la sopravvivenza dell'individuo e del gruppo (Battacchi, 2004).

Per quanto riguarda la facilitazione mnestica ci si riferisce alle opere di Bower (1981, 1987) e D'Urso (1988) e al fatto che i ricordi si creano più facilmente e sono più durevoli se sono connessi a delle particolari emozioni perché esse favoriscono memorizzazione o apprendimento. Ad esempio, se ad un bambino non piace una determinata materia a scuola e gli procura paura ed ansia, difficilmente riuscirà ad apprenderla.

È compito dei genitori e insegnanti sostenere le emozioni positive attraverso l'auto-efficacia: insegnare l'autostima e il modo di affrontare compiti difficili, insegnare a migliorarsi e a credere nel successo personale.

Ci sono diversi metodi per promuovere e aumentare l'auto-efficacia:

1. fare esperienze dirette, dato che lo studente deve capire che i successi della vita si portano a termine grazie all'impegno, all'esercizio costante e continuo. Quando si incontra una difficoltà è importante non tirarsi indietro e credere nel successo;

2. avere modelli a cui ispirarsi, ad esempio osservare una figura di riferimento che affronta le situazioni con fermezza e calma e imitarla;

3. l'incoraggiamento e la motivazione costante dei genitori e insegnanti perché è molto importante essere sostenuti giorno per giorno a livello emotivo, fisico e psicologico, oltre ad essere stimolati a provare senza il timore di fallire e sbagliare. Spesso il problema non è la capacità dell'individuo ma è l'approccio utilizzato, che non favorisce l'emergere di emozioni positive e di un apprendimento efficace. I genitori devono insegnare al bambino ad andare a scuola per apprendere cose nuove con gioia, non solo per prendere bei voti. Gli insegnanti devono insegnare con passione e interesse le proprie conoscenze. Tutto ciò facilita l'apprendimento e le emozioni positive (Lucangeli, 2019).

4. Per quanto riguarda l'ultima funzione cioè quella della sopravvivenza dell'individuo, c'è da sottolineare che le emozioni sono di grande aiuto, poiché se non esistessero si farebbe molte azioni insensate; quando compare una determinata emozione, si ragiona su cosa fare e si agisce secondo il proprio istinto di sopravvivenza. È anche vero però che le emozioni possono essere una fonte di irrazionalità di pensiero e di azione, se sono troppo forti in una determinata situazione. Le emozioni quindi vanno sempre calibrate in ogni momento per garantire la propria sicurezza e sopravvivenza e non danneggiare quella altrui.

1.3 Le teorie sullo sviluppo delle emozioni

Esistono molte teorie che spiegano lo sviluppo delle emozioni come la teoria periferica di James Lange, la teoria centrale di Cannon- Bard, la teoria bifattoriale di

Schachter-Singer, la teoria di Zajonc- Lazarus, l'ipotesi della differenziazione formulata da Bridges- Sroufe e quella differenziale sostenuta da Izard.

La teoria periferica di William James- Carl Lange (Izard, 1979; Schwartz et al., 1976) sostiene che l'emozione è determinata a livello cosciente dalla percezione dell'organismo agli stimoli che causano le diverse emozioni. L'emozione sarebbe dovuta dalle modificazioni fisiologiche che partono dalle viscere (ad esempio il cuore e lo stomaco) in seguito ad uno stimolo ambientale.

Ci furono però delle critiche di questa teoria:

- se non c'è comunicazione tra le viscere e il sistema nervoso non ci può essere una reazione emotiva;

- i cambiamenti interni avvengono troppo lentamente per costituire la fonte primaria e la spiegazione di un'emozione;

- i cambiamenti fisiologici come la tachicardia, l'aumento della frequenza respiratoria, l'aumento della temperatura e molti altri si hanno in tante situazioni anche se non c'è nessuna emozione quindi è impossibile dare una definizione all'emozione soltanto in seguito a determinati cambiamenti fisiologici.

La teoria di Cannon (Cannon W. B., 1927) elaborata poi da Philip Bard (1929) , chiamata "centrale", sostiene che l'emozione è dovuta ad uno stimolo che invia le informazioni dalla corteccia al talamo, che invia impulsi al sistema nervoso, il quale attiva le risposte psicofisiologiche, così da produrre la consapevolezza dell'emozione ed, in seguito, le relative manifestazioni espressive/ comportamentali come la fuga, il battito delle mani, la mimica facciale, etc.

La teoria bifattoriale Schachter-Singer (1964) afferma che due componenti determinano le sensazioni ed emozioni: inizialmente c'è l'attivazione fisiologica diffusa e aspecifica chiamata *arousal*, mentre successivamente c'è l'etichettamento sulla base di indizi presenti nell'ambiente. Da ciò si deduce che le emozioni sono il risultato di processi fisiologici e cognitivi.

La teoria di Zajonc- Lazarus (Zajonc, 1980) afferma che il sentimento viene prima, dato che a volte si prova una sensazione in modo istintivo, senza una corretta conoscenza o una valutazione dell'evento stesso. Non si vive la quotidianità come degli scienziati analizzando tutte le prove del caso ma si lascia che i sentimenti vadano dove

vogliono. Il fatto che una persona può piacere ad un'altra a primo impatto, senza conoscerla, ne è un chiaro esempio.

L'ipotesi della differenziazione è stata formulata dal grande studioso Leon Bridges (1932) e dal pedagogista Alan Sroufe (1979, 1995). Il primo ha osservato per tre o quattro mesi il comportamento di sessantadue bambini di età compresa tra un mese e i due anni in un orfanotrofio di Montreal. Bridges è giunto alle conclusioni che le diverse emozioni si sviluppano da uno stato emotivo indifferenziato di eccitazione, le reazioni comportamentali ed espressive si modificano attraverso l'apprendimento e infine che le reazioni emotive differenziate sono scatenate attraverso l'apprendimento da diverse classi di stimoli e situazioni a seconda dello stadio evolutivo in cui si trova il bambino.

Sroufe ha integrato la teoria di Bridges, affermando che *“le emozioni negative sono il risultato di un'eccitazione troppo intensa e/o perdurante, mentre le emozioni positive dipendono dalla fluttuazione moderata del livello di eccitazione attorno ad un valore critico”* (Battacchi, 2004 p 45).

Secondo Sroufe non è l'eccitazione in sé che determina la specificità della risposta emotiva ma è il legame tra lo sviluppo cognitivo, sociale e nervoso.

Sroufe delinea sei stadi del modello evolutivo delle emozioni:

1. nel primo stadio i bambini sono invulnerabili alla stimolazione esterna a causa di meccanismi innati di protezione. In questo periodo il sorriso spontaneo si manifesta o durante il sonno REM o anche in seguito ad una stimolazione quando il bambino è addormentato; questo dipenderebbe secondo Sroufe da una fluttuazione del livello di eccitazione che non riceve alcuna elaborazione cognitiva;

2. nel secondo stadio il bambino si apre al mondo esterno ma è ancora molto vulnerabile;

3. nel terzo stadio dai tre ai sei mesi iniziano i primi schemi cognitivi, le prime anticipazioni motorie e le reazioni circolari secondarie. A differenza delle reazioni circolari primarie che hanno come centro d'interesse il proprio corpo, quelle secondarie sono rivolte verso l'esterno e possono condurre il bambino ad una reazione di piacere o di disappunto. In questo periodo il bambino distingue il mondo esterno dal mondo interno e compaiono emozioni come il piacere, disappunto, la rabbia e la

circospezione. Grazie a tutti questi fattori il bambino stabilisce uno stretto rapporto tra esso e le persone che gli offrono cura e sostegno;

4. nel quarto stadio dai sette ai nove mesi si arricchiscono sempre più di significato i rapporti con il mondo esterno e compaiono altre emozioni quali la gioia, paura, rabbia e la sorpresa;

5. nel quinto stadio il bambino migliora sempre di più l'espressione delle emozioni variando anche il suo umore e comunicando intenzionalmente con gli altri se vuole una determinata cosa in particolare;

6. l'ultimo stadio è classificato come periodo di prova e di ricerca per esplorare l'ambiente circostante. Nasce anche la coscienza di sé ed emergono altre emozioni come l'affetto di se stessi, la vergogna, l'opposizione, l'aggressione intenzionale;

Si può notare come la teoria di Sroufe sia influenzata dalla psicologia analitica dell'Io, dato che lo sviluppo emotivo del bambino è anche uno sviluppo cognitivo e sociale.

L'ipotesi differenziale sostenuta da Izard (1977, 1978, Izard e Buechler, 1979) invece afferma che il neonato ha fin dalla nascita un repertorio di emozioni innate e differenziate, basate su programmi innati e universali distinti per ogni emozione primaria, agiscono in base alla maturazione del neonato e si manifestano attraverso un cambiamento delle espressioni facciali. Esse sono interesse, gioia, tristezza, paura, collera, sorpresa, disgusto e disprezzo.

Izard (1977) mette in stretta relazione lo sviluppo emotivo e la coscienza per diversi motivi:

- a livello dell'esperienza soggettiva le emozioni fondamentali rimangono stabili fin dalla loro prima comparsa;

- la scoperta di ogni emozione allarga la consapevolezza e innalza il livello di esperienza cosciente da sensoriale a immaginativo sensoriale;

- ad ogni emozione cresce la coscienza del bambino, ampliando gli stimoli a cui il bambino è in grado di reagire.

Per Izard (1977) si hanno tre livelli di esperienza cosciente: sensorio/affettiva (primi mesi di vita), percettivo/affettiva (dal quarto mese) e infine cognitivo/affettiva (dai nove mesi). Nel primo livello la comunicazione delle emozioni è fondamentale per far capire alla figura di riferimento principale le proprie esigenze fisiche, emotive primarie e per creare così un rapporto fin da subito. L'emozione positiva principale in questo periodo è la preferenza per alcuni stimoli piuttosto di altri, mentre quella negativa è lo sconforto.

Nel secondo livello la coscienza focalizza l'attenzione verso aspetti di persone e cose. In questo periodo il bambino scambia emozioni di gioia e felicità a persone in modo intenzionale e focalizzato verso le persone più care.

Compaiono altre emozioni in questo periodo come la sorpresa, collera e la paura. L'ultimo livello è caratterizzato dallo sviluppo dei processi cognitivi affettivi dai nove mesi e qui compaiono la vergogna, la timidezza, senso di colpa, disprezzo, gelosia, aumentando così la consapevolezza di sé e la propria vulnerabilità.

1.4 Le emozioni primarie e secondarie

Ogni giorno un bambino viene a contatto con molte emozioni che possono essere piacevoli o no, più o meno intense accompagnate da reazioni fisiche diverse a seconda dell'emozione provata. Le reazioni possono essere tensione, rilassamento del corpo, battito cardiaco accelerato, l'aumento della frequenza respiratoria e della temperatura, diverse espressioni facciali e gesti e l'istinto all'azione che ci fa reagire in una determinata situazione.

Ci sono due tipologie quelle primarie, chiamate anche semplici o di base, e quelle secondarie, chiamate complesse, a seconda dei criteri dal punto di vista dell'espressione emotiva, del linguaggio e della struttura (Battacchi,2004).

Secondo molti autori come Izard, Ekman, Campos e Barret, Buck sono primarie quelle emozioni che la cui espressione è universale, innata e spontanea rispettivamente perché è comune a tutti gli esseri umani e viventi, è incontrollabile dal punto di vista della coscienza ed è innata nel senso che tutti i bambini fin dalla nascita hanno determinate espressioni, tutte le altre sono secondarie. Esse sono: collera, disgusto, felicità, sorpresa, paura e tristezza.

Dal punto di vista linguistico secondo autori come Oatley e Johnson Laird (1988) sono secondarie quelle emozioni che possono essere descritte nominando altre emozioni, come ad esempio non si può descrivere il senso di colpa senza utilizzare il termine della paura. Per quanto riguarda invece la struttura per alcuni autori le emozioni secondarie sono delle composizioni delle emozioni secondarie, per altre invece sono una mescolanza, per altri ancora delle configurazioni emotive.

Le emozioni secondarie sono: orgoglio, vergogna, imbarazzo, senso di colpa, invidia, gelosia. Si tratta di emozioni che compaiono più tardi verso i diciotto mesi d'età e che richiedono una capacità di auto-riflessione e di valutazione in relazione alle norme sociali e all'insieme dei rapporti interpersonali di cui la persona è parte. La loro caratteristica principale è quella di esporre il soggetto al giudizio degli altri e quindi tenere sempre in considerazione gli scopi, le regole, norme di comportamento che regolano gli scambi sociali stabilendo criteri di giustizia e equità. Sono chiamate emozioni auto-consapevoli perché richiamano l'importanza della consapevolezza di sé e dell'adeguatezza tra il proprio giudizio e il giudizio espresso dagli altri su di sé; proprio per questo richiedono uno sviluppo avanzato del senso del sé e una valutazione della natura della trasgressione compiuta (Barone, Bacchini, 2009). C'è da aggiungere che l'aumento del senso di responsabilità percepita per l'azione commessa aumenta l'intensità dell'emozione provata, ad esempio l'imbarazzo suscita un'intensità più lieve rispetto alla vergogna (Di Blasio, Vitali, 2001).

Micheal Lewis (1992, 2008, 2014) ritiene necessaria una distinzione delle emozioni secondarie in emozioni esposte e emozioni valutative. Le emozioni esposte cioè l'invidia, imbarazzo e gelosia sono caratterizzate dall'attenzione rivolta verso se stesso e dall'esposizione di se stesso ai propri occhi e agli occhi degli altri; le emozioni valutative invece richiedono un confronto tra il proprio comportamento e alcune norme/valori di tipo personale, sociale e culturale. Tra di esse figurano l'orgoglio, il senso di colpa, la superbia, il disprezzo e la vergogna e in questo caso è il sé che giudica se stesso o gli altri.

Nei suoi scritti egli ritiene inoltre che l'esperienza emozionale implica la riflessione sulla consapevolezza del proprio io, sugli stati emozionali, sulla situazione in cui ci si trova. Fin dalla nascita i bambini hanno un atteggiamento noto come contagio

emotivo, poi con lo sviluppo delle emozioni secondarie inizia a manifestarsi anche una reale comprensione empatica della condizione emozionale altrui.

Qui in seguito si fornisce la descrizione di alcune delle principali emozioni conosciute con caratteristiche e funzioni.

- paura: segnala che qualcosa di pericoloso minaccia o potrebbe minacciare il soggetto, ne prepara l'organismo alla reazione fight o flight (attacco o fuga) in una determinata situazione e lo avverte che esiste una situazione di debolezza che crea difficoltà a reagire;

- rabbia: motiva un individuo a reagire di fronte ad un'aggressione o ad frustrazione dovuta al fallimento. Nel caso del bambino sono varie le situazioni che possono causare rabbia: un proprio compagno, un gioco non posseduto, una merenda non gradita; nello specifico il ruolo dell'asilo nido e della famiglia è fondamentale per trasmettere il sorriso e la serenità;

- tristezza: segnala la perdita reale o temuta di qualcosa e consente alla persona di adattarsi alla situazione non desiderata. Nel caso del bambino il primo segnale di tristezza che compare è il pianto, che fa capire agli adulti le reali necessità in quel momento. Ad esempio, quando la mamma porta il figlio al nido e va al lavoro, il bambino è triste perché si sente abbandonato; grazie all'aiuto delle educatrici e dei propri compagni riesce a riadattarsi in quella determinata situazione e a tornare sereno;

- vergogna: lede la stima e l'immagine che il bambino ha di sé nei confronti di se stesso e nei confronti dei compagni;

- disgusto: è legato nella maggior parte dei casi all'alimentazione. Dalla nascita fino ai sei mesi il bambino beve solo il latte della mamma, poi inizia ad annusare e gustare diversi cibi, che possono essere più o meno apprezzati;

- felicità: è legata ai momenti di contatto con le figure di riferimento. Infatti al neonato dà grande gioia essere cullato, nutrito, vedere le persone felici intorno a lui, ascoltare canzoni, giocare con la propria mamma; tutto ciò gli dà anche serenità e sicurezza;

- sorpresa: comporta uno stato affettivo caratterizzato da un aumento dell'attenzione di fronte a una situazione inattesa, che potrà diventare più o meno piacevole. Il bambino può provare quest'emozione quando vede per la prima volta

Babbo Natale, quando vede l'albero pieno di regali o quando l'adulto gioca a "bubusetete" o in molte altre occasioni;

Per quanto riguarda la vergogna ed il senso di colpa in particolare, secondo Sroufe (1979) compaiono rispettivamente verso i diciotto ed i trentasei mesi, mentre per Izard rispettivamente verso i quattro/nove mesi e tra i dodici e i quindici mesi. Izard trova sostegno della sua teoria anche da Tomkins (1963) e Broucek (1982) secondo cui la vergogna compare prima nel bambino ed è caratterizzata da uno sguardo attento, da un'espressione facciale neutra o seria, dall'inibizione vocale e motoria, dal distoglimento dello sguardo e da una reazione di sconforto.

Capitolo 2: La relazione con i genitori

2.1 Il rapporto madre bambino

Come ampiamente descritto, le emozioni rappresentano sin dai primi momenti della vita uno strumento fondamentale per organizzare le varie relazioni con il proprio io, con il mondo esterno, con le persone e gli oggetti che ci circondano.

La relazione con i genitori è il primo contesto di riferimento dove il bambino vive le prime emozioni e riceve i primi feedback dall'ambiente, imparando a gestire e capire ciò che prova. I fattori che influiscono sullo sviluppo emotivo sono vari e molteplici, possono essere sia interni (come appunto le capacità cognitive e verbali del bambino, il suo temperamento) ma anche esterni (le interazioni con i genitori, ma anche con gli educatori e con i pari). Qui di seguito si analizzeranno in particolare le caratteristiche dei genitori e il modo in cui possono influenzare lo sviluppo del bambino.

Nell'esaminare il rapporto che intercorre tra la madre e il bambino è necessario distinguere ciò che appartiene alla madre e ciò che comincia a svilupparsi nel bambino. La madre, quando porta in grembo il proprio bambino, lo sente come un oggetto interno, si identifica con lui e sviluppa una sorta di preoccupazione materna che le dà la capacità di comportarsi nel modo dovuto; solo lei sa come sentirsi in quel determinato momento (Winnicott, 1992).

Nei primi mesi di vita la madre compie tre azioni fondamentali:

- tiene in braccio il bambino, di fatto l'elemento fondamentale dell'assistenza materna; un modo scorretto di prendere in braccio il bambino può provocare una grande angoscia con la paura di cadere, di disintegrarsi ed il sentimento che non si possa ricorrere alla realtà per essere rassicurati;
- manipola il bambino che facilita in lui la formazione di una connessione tra la psiche e il corpo. Questo accresce il senso del reale opposto al non reale. Una difettosa manipolazione può ostacolare lo sviluppo della massa muscolare e della coordinazione;
- presenta gli oggetti che possono facilitare così la relazione con il mondo esterno.

2.2 La teoria dell'attaccamento e il suo sviluppo

John Bowlby, psichiatra e psicoanalista inglese, intorno agli anni 50 del secolo scorso si interessò alle caratteristiche del legame tra madre e bambino e del relativo sviluppo, in particolare tra il 1958 ed il 1963, quando sviluppò le linee fondamentali della teoria dell'attaccamento (Bowlby 1958, 1960, 1961). Egli aveva a disposizione due approcci teorici: la psicoanalisi e l'etologia.

La psicoanalisi offriva due teorie che secondo Bowlby erano difettose e poco convincenti: la teoria pulsionale di Freud e la teoria della relazioni oggettuali di Klein (Holmes, 1996). La teoria di Freud sostiene che il legame che unisce la madre al bambino è la libido o energia fisica. Il bambino vive in un mondo di narcisismo primario e la mamma lo soddisfa a livello pulsionale, dove il seno è l'espressione della sua sessualità infantile. Il bambino impara ad amare perché la madre lo nutre riducendo l'angoscia. Successivamente Freud (1925) cambiò la sua teoria dell'angoscia da quella della libido alla teoria della "angoscia segnale"; qui l'angoscia viene sperimentata ogni volta che c'è una separazione, reale o minacciata, dalla persona amata o desiderata. La base di questo amore rimane sempre la soddisfazione di un bisogno fisiologico. Mentre la teoria di Klein sostiene che il bambino fin dalla nascita ha un legame fisiologico con il seno della madre perché lo nutre e lo soddisfa come "oggetto buono", mentre il seno rifiutante è l'oggetto cattivo contenente le mancanze di relazione e le reazioni del bambino dovute a queste mancanze (Greenberg, Mitchell, 1983).

Queste due teorie non erano sufficienti a determinare il legame tra la madre e il bambino; fu così che Bowlby si basò sull'etologia guardando il fenomeno descritto da Lorenz nel libro "*L'Anello di Re Salomone*"(1949) e da Harlow nell'articolo "*The nature of love*"(1958) i quali dimostrarono che il sistema di attaccamento non può basarsi solo sul nutrimento dato dalla madre, ma ci sono altri fattori che influenzano questo determinato rapporto (Holmes, 1996).

Lo studio descritto da Lorenz, ottenne anche il premio Nobel nel 1973 per le scoperte ottenute.

Il sistema di attaccamento si costituisce come "*un'organizzazione psichica interna stabile che comprende sentimenti, ricordi, desideri, aspettative e intenzioni*

particolarmente rilevanti per lo stabilirsi e il perdurare del legame di attaccamento, costituendo anche la base per la costruzione di nuovi rapporti interpersonali” (Tambelli, 2017 p 177).

Una relazione d’attaccamento deve avere almeno tre caratteristiche chiave cioè la vicinanza ad una figura preferita, l’effetto “base sicura” e la prova della protesta per la separazione (Holmes, 2017).

- l’attaccamento secondo Bowlby avviene con una sola figura principale, probabilmente la madre, non necessariamente biologica, ma psicologica; quindi la figura materna che sta realmente in contatto con il bambino e ha cura di lui. Nulla vieta però che anche i padri possano diventare a figure di attaccamento, se capita di provvedere in gran parte alla cura del proprio figlio o se appunto la madre viene a mancare. Inoltre anche i fratelli maggiori possono fungere da figura di attaccamento per i fratelli minori nel momento in cui manca la madre. Il bambino deve anche essere consapevole anche del fatto che la figura di riferimento può essere condivisa sia con il proprio partner ma anche con i propri fratelli non solo per sé stesso (Holmes, 2017);

- il termine “ base sicura” fu usato per la prima volta da Mary Ainsworth (1982) per descrivere l’atmosfera creata dalla figura di attaccamento per la persona che le si attacca. L’effetto della “base sicura” serve al bambino per esplorare il mondo circostante con curiosità e serenità, poiché in caso di pericolo imminente sa da chi andare per ricevere affetto e consolazione. Se non esiste una base sicura, l’individuo è in uno stato di inquietudine e fa ricorso a manovre difensive come la scissione della rabbia, l’inibizione della sessualità o al contrario la sessualizzazione compulsiva delle relazioni, allo scopo di minimizzare la sofferenza per l’angoscia della separazione (Holmes, 2017);

- la protesta del bambino tramite pianti, urla, morsi e calci di fronte alla separazione dalla madre ne è la prova dell’attaccamento.

Il sistema d’attaccamento va incontro a diverse trasformazioni, in particolare nei primi mesi di vita (Barone, Bacchini, 2009) e può essere diviso in quattro fasi:

- nella prima fase, dalla nascita fino ai primi mesi di vita, corrispondente al periodo dell’intersoggettività primaria, il bambino è disponibile e dà risposte

indifferenziate a tutte le persone, non discriminando gli stimoli interni ed esterni. La madre in questo periodo gli darà un grande sostegno emotivo creando un ambiente ricco di stimoli, dove potersi sentire sicuro e protetto, crescere e svilupparsi in modo sano e forte;

- nella seconda fase, corrispondente al periodo intermedio fra l'intersoggettività primaria e quella secondaria, l'infante è disponibile nei confronti degli sconosciuti, ma le risposte che dà alla madre sono più intense, preferendola nei momenti di solitudine e sconforto;

- nella terza fase, dagli otto-nove mesi fino ai diciotto mesi, si stabilisce il legame di attaccamento vero e proprio; le risposte d'attaccamento sono rivolte ai familiari soprattutto alla madre e si può notare nel modo in cui l'infante la guarda, la ascolta e reagisce in modo differente alla sua voce; l'allontanamento provoca reazioni come il pianto, le grida, la ricerca disperata del contatto, non trovando consolazione dalle altre persone. In questo periodo inoltre il bambino mostra l'ansia per l'estraneo aggrappandosi alla madre in presenza di una persona sconosciuta. La madre di fronte alle emozioni negative del bambino (paura, rabbia, tristezza) deve avere un atteggiamento di contenimento e rispondere empaticamente ai bisogni del bambino. Si stabilisce un reciproco conoscersi che è il perno centrale della relazione madre-bambino, caratterizzata dalla vicinanza della madre come base sicura per esplorare al meglio l'ambiente circostante, per socializzare con i propri compagni, per avere un atteggiamento sorridente, socievole, di amore e di fiducia in se stessi e negli altri. Al contrario, se la madre non è sufficientemente vicina, sintonica e capace di dare risposte sensibili al bambino salirà l'angoscia e avrà un atteggiamento diffidente, rabbioso e schivo;

- nell'ultima fase, dai diciotto mesi in poi, compare una tendenza all'individuazione/separazione con l'avvento del linguaggio e la maturità psicologica. Il bambino vuole esplorare l'ambiente per conto proprio, testando e migliorando le sue capacità motorie e cognitive auto-affermandosi. Non vuol dire che il legame di attaccamento è annullato, è solo focalizzato su un altro campo, ad esempio per mostrare qualcosa alla mamma riguardo i suoi successi. Inoltre il bambino può usare i genitori per i propri scopi, escogitare piani e progetti per attirare la propria attenzione. Ad

esempio se una sera la madre vuole andare a cena fuori con il proprio marito il bambino può supplicare, tentare di convincerla, tenere il broncio anziché piangere come faceva un tempo e aggrapparsi alla madre in modo disperato.

2.3 La *Strange Situation* e i modelli di attaccamento

Mary Ainsworth è stata una psicologa canadese, collaboratrice di John Bowlby ed esperta in psicologia dello sviluppo. Nel 1935 Ainsworth si laureò in psicologia con una tesi di dottorato intitolata *Valutazione dell'adattamento con riferimento al concetto di sicurezza*, dove comparve per la prima volta il concetto di “base sicura” rivolto alla famiglia in generale e non alla figura di attaccamento in particolare. Si trasferì in Uganda fra il 1954 e il 1955 dove condusse una serie di osservazioni sulle interazioni precoci diadiche che influenzarono molto la sua carriera e gli sviluppi della teoria dell'attaccamento (Holmes, 2017).

Influenzata dalla teoria dell'attaccamento, Mary Ainsworth voleva ideare una procedura per capire come l'attaccamento potesse influenzare l'esplorazione dei bambini in una seduta, fu così che mise in pratica nel 1978 la *Strange Situation* (Barone, Bacchini, 2009).

La *Strange Situation* o “dramma in miniatura in otto parti” consiste in una seduta di venti minuti nella quale madre e bambino vengono introdotti in una stanza, dove ci sono vari giochi con la presenza di uno sperimentatore. Alla madre viene chiesto di lasciare la stanza per qualche minuto, lasciando da solo il bambino con lo sperimentatore; poi la madre torna, si riunisce con il bambino e lo sperimentatore; dopodiché il bambino viene lasciato da solo senza la mamma e lo sperimentatore. Tutta la procedura viene videoregistrata per guardare e notare ogni dettaglio sul comportamento del bambino. L'intenzione dell'esperimento è mettere in luce le differenze individuali di ogni bambino quando si ha a che fare con lo stress da separazione tra lui e la madre (Holmes, 2017).

Furono identificati 4 stili di attaccamento: (Barone, Bacchini, 2009)

1. attaccamento sicuro: il bambino ha sviluppato la capacità di mantenere un equilibrio tra il comportamento esplorativo e quello di attaccamento in virtù della fiducia, della disponibilità e dell'amore che ripone nella madre. Questa sicurezza dovuta

al comportamento della madre facilita così l'esplorazione del mondo circostante, un miglioramento alla scuola materna, una minore dipendenza dagli insegnanti, una maggiore competenza sociale affettiva sociale nei confronti dei pari. Inoltre i bambini dimostrano di saper utilizzare il gioco di finzione e la comunicazione simbolica per esprimere desideri e sentimenti. Nella seconda infanzia mostrano una capacità di mantenere relazioni strette con amici intimi e di contare sul supporto che viene anche da queste relazioni (Groth *et al* 2014; Pallini *et al* 2014; Thompson *et al* 2013).

Nella Strange Situation l'allontanamento della madre provoca un disagio e delle proteste significative da parte del bambino, che però si tranquillizza subito quando la madre torna e riprende l'esplorazione con lui;

2. attaccamento insicuro-evitante: il bambino non conta sul supporto e sulle cure della madre che ha un atteggiamento di rifiuto costante di fronte al bambino, non si preoccupa dei bisogni emotivi del bambino, lasciandolo da solo a provvedere ai suoi bisogni.

Nella Strange Situation i bambini non sono angosciati dalla separazione della madre anzi la ignorano, rimangono distanti e indifferenti nei suoi confronti e molto interessati al gioco;

3. attaccamento insicuro-ambivalente (insicuro-resistente): il bambino fatica a usare la madre come base sicura per l'esplorazione dell'ambiente circostante e per il gioco, non la ritiene affidabile e coerente con sé stessa e non ha fiducia in lei. Nella Strange Situation i bambini sono angosciati al momento della separazione, ma nel momento della riunione con la madre dimostrano un atteggiamento ambivalente, alternando sentimenti di rabbia e momenti di profondo desiderio di abbracciare la madre; non riescono a tranquillizzarsi nel momento in cui ella gli sta vicino. Nei confronti della madre mostrano atteggiamenti di irritazione e nervosismo, l'esplorazione è molto contenuta, non manipolano gli oggetti, sono meno curiosi e non amano la compagnia con gli altri pari (Cassidy e Berlin, 1984);

4. attaccamento insicuro-disorganizzato: il bambino sembra privo di una strategia coerente o di uno scopo e nei confronti dei genitori manifesta sentimenti

contraddittori o atipici, di paura o di preoccupazione; inoltre mostra atteggiamenti di aggressività e ostilità nei confronti dei pari (Main e Salomon 1986, 1991).

Nella Strange Situation i bambini, quando vengono riuniti ai loro genitori, dimostrano comportamenti disorientati e interrotti come immobilizzarsi, irrigidirsi o manifestare stereotipie. I bambini possono avere atteggiamenti atipici come correre incontro al genitore ma avere lo sguardo rivolto da un'altra parte o in un momento di tranquillità avere uno sfogo di rabbia e colpire il genitore con un pugno.

L'attaccamento disorganizzato non è da sottovalutare perché può essere un fattore di rischio per lo sviluppo di psicopatologie e disturbi del comportamento.

Secondo Cassidy (1994) il bambino quando si trova davanti ad una determinata situazione può scegliere tra una varietà di opzioni per regolare la propria risposta emotiva; il bambino sceglie tra queste risposte in base all'obiettivo che egli vuole raggiungere. La scelta che egli compie è vista come una strategia che varia a seconda di vari fattori quali l'ambiente e soprattutto in base alla relazione genitore-bambino. Le idee di Cassidy convergono con il pensiero di Bowlby e di Main riguardo l'adattamento rispetto all'attaccamento.

Secondo Main le strategie che il bambino adotta nel momento in cui si trova davanti ad una circostanza ambientale vengono utilizzate automaticamente e non è necessario essere coscienti. Inoltre Main sostiene che la strategia che il bambino utilizza è adattiva in base al tipo di cura e sostegno che riceve da parte dei genitori: egli regolerà così il proprio comportamento, i sentimenti, le attività cognitive, la percezione, la memoria e l'attenzione. Secondo Cassidy quindi il bambino in base alla disponibilità emotiva del genitore adotta un particolare stile di comunicazione volto al mantenimento del legame di attaccamento.

Il bambino che ha un attaccamento sicuro esprimerà liberamente i suoi desideri e le emozioni sia negative che positive, sapendo che il genitore dall'altra parte risponderà ai suoi segnali in modo sensibile, confortandolo e abbracciandolo, riducendo così l'angoscia e la tristezza nel momento del bisogno. Questo senso di sicurezza percepito dal bambino grazie al sostegno, la vicinanza e il contatto dei genitori verrà via via

interiorizzato fino a diventare al secondo anno di vita una regolazione emotiva sempre più autonoma che permette di regolare la tensione emotiva, di fronteggiare nel miglior modo possibile le emozioni nell'ambiente circostante e di sviluppare una personalità forte e sicura di sé (Abraham e Kerns, 2013). Il modello di attaccamento sicuro è evidente anche nelle interviste sull'attaccamento sicuro nel momento in cui un genitore sostiene che la propria infanzia è stata sicura, avendo ricordi convincenti e coerenti.

Il bambino con un attaccamento insicuro-evitante invece cercherà il senso di sicurezza attraverso strategie in modo da ridurre l'indisponibilità del *caregiver* : distanziamento, inibizione dell'espressione emozionale, un'autoconsolazione eccessiva e autosufficienza e infine la negazione dell'importanza delle relazioni con i genitori e del sé. Le emozioni di angoscia e rabbia vengono interrotte, represses o falsificate attraverso una strategia di evitamento (Cassidy e Koback, 1988) e possono portare alla rimozione della consapevolezza di determinate emozioni come la paura, il dolore e la tristezza (Bowlby, 1980).

Secondo Main (Cassidy, 1994) l'obiettivo finale della persona insicura/evitante è mantenere il legame di attaccamento e esprimere apertamente la rabbia dovuta al fatto che il bambino l'ha ricevuta può avere il rischio di alienare la figura di attaccamento. Se invece il bambino è troppo attaccato e alla figura materna può comunque non riuscire ad ottenere l'effetto desiderato. A causa del comportamento staccato e rifiutante dei genitori il bambino esprime la rabbia così intensamente e per mantenere il legame di attaccamento va attenuata.

Uno stile di attaccamento insicuro-evitante può portare l'insorgenza di vari disturbi esternalizzanti come l'aggressività, il disturbo oppositivo, il disturbo della condotta e il disturbo antisociale (Greenberg, Speltz e Deklyen, 1993).

Il bambino invece con un attaccamento insicuro-ambivalente (insicuro-resistente) adotta una strategia di regolazione emotiva basata sull'amplificazione delle espressioni emozionali (pianto, lamentele, ansia etc.) nel tentativo di ottenere più facilmente una risposta; conseguenza di ciò è il fatto che il bambino avrà minor competenza e non riuscirà a trovare una soluzione nei momenti di ansia e difficoltà, compromettendo la capacità di separazione dalle figure di attaccamento. Inoltre ha difficoltà a esplorare l'ambiente, compromettendo la fiducia in sé stesso e la propria autonomia.

L'attaccamento insicuro-ambivalente può portare l'insorgenza dei disturbi internalizzanti come ansia, depressione, ritiro e disturbo di personalità borderline (Patrick et al 1994; Fonagy et al 1996;).

L'attaccamento disorganizzato comporta una disregolazione a livello generico un po' in tutti i campi: affettivo, somatico, comportamentale, cognitivo e relazionale. I bambini possono esprimere emozioni interne violente come rabbia, paura e tristezza, avere una minor competenza sociale e avere disfunzioni a livello fisiologico come un'alterazione del battito cardiaco e livelli elevati di cortisolo per tempi prolungati.

L'attaccamento disorganizzato può causare l'insorgenza di disturbo di personalità borderline e disturbi dissociativi (Carlson, 1998).

I modelli di attaccamento sono strettamente connessi e dipendenti dallo sviluppo emotivo; a seconda dello stile di attaccamento il bambino svilupperà determinate capacità e caratteristiche a livello emozionale, sociale e a livello di maturità emotiva (Cassidy, 1994).

2.4 I modelli operativi interni

Secondo Bowlby un concetto di assoluta rilevanza è il *modello operativo interno* o *MOI* che è una relazione interiorizzata, ovvero mentale o rappresentativa, del soggetto con una figura di attaccamento (Barone, Bacchini, 2009). Il *MOI* è una sorta di mappa interna del mondo esterno che si sviluppa dai 2 anni e costituisce un aiuto per quanto riguarda l'organizzazione delle conoscenze relative all'attaccamento; questi modelli operativi interni sono flessibili, dinamici, automatici e inconsapevoli all'interno di ogni bambino e durano per tutta la vita.

Una volta che i *MOI* si sono stabiliti, la risposta del bambino ad un segnale di pericolo non è il risultato della reazione immediata del *caregiver*, ma è il risultato della storia delle reazioni del *caregiver* e del modello emergente di azioni autoregolate del bambino. I *MOI* si stabiliscono nella mente di ciascun bambino a seconda del tipo di attaccamento e delle cure ricevute da parte della madre verso il bambino, sviluppando inoltre un insieme di aspettative relazionali nei confronti dell'altro. Ad esempio, se un bambino nel corso dei primi mesi di vita si è rapportato con una madre empatica, disponibile, capace di sostenere e assecondare tutti i bisogni fisici, emotivi, fisiologici,

comportamentali, il bambino si convincerà di essere degno di ricevere affetto e cure e di saper chiedere aiuto in caso di difficoltà. Le sue aspettative saranno improntate all'autostima, alla fiducia nell'altro, mentre se il bambino ha fatto esperienza di una madre poco sensibile, poco disponibile nei suoi confronti, non attenta alle richieste di aiuto e di conforto, svilupperà il pensiero che è meglio essere autosufficienti e autonomi senza contare sul sostegno altrui.

I *MOI* inoltre rappresentano dei sistemi atti a regolare la coscienza e i sistemi di memoria (Barone, Bacchini, 2009).

Secondo Bowlby ci sono due tipi di memoria: dichiarativa/esplicita che si suddivide in episodica (o memoria autobiografica) e semantica, non dichiarativa che si suddivide in procedurale.

La memoria episodica è caratterizzata da dettagli contestuali; è auto-noetica cioè il bambino è consapevole di essere il protagonista del proprio ricordo, mentre la memoria semantica è noetica, cioè le informazioni riguardano le conoscenze generali sul mondo, sugli oggetti, sulle relazioni con altre persone. Ad esempio, un bambino sa che la capitale dell'Italia è Roma perché l'ha appreso a scuola o l'infante ricorda di aver avuto un'infanzia felice perché l'ha vissuta.

Infine la memoria procedurale riguarda le capacità e le abilità apprese nel corso della vita che diventano automatiche e consentono all'individuo di praticarle anche dopo vari mesi. Questo tipo di memoria in particolare, assieme alla memoria semantica, fanno sì che i contenuti delle interazioni vissute acquistino il loro significato legandosi a ciò che accade nella quotidianità: la memoria semantica consente di richiamare esperienze personali senza tornare e rivivere il passato dove la conoscenza è stata appresa, mentre la memoria episodica al contrario lega il ricordo alla possibilità di tornare a riviverlo in modo cosciente. La distinzione riguarda il tipo di consapevolezza che fa ricordare eventi o fatti della propria vita in modi diversi (Barone, Bacchini, 2009).

2.5 La Adult Attachment Interview

La *Adult Attachment Interview* fu utilizzata dalla psicologa Main e dai suoi collaboratori (1985) per valutare i modelli operativi del mondo interno del genitore in

relazione all'attaccamento con i propri genitori. È un'intervista semistrutturata, composta da venti domande e di una serie di potenziali approfondimenti; tutto dipende da come si sviluppa l'intervista e da come si pone l'intervistato durante essa. Le aree indagate riguardano una serie di aspetti salienti delle relazioni d'attaccamento vissute all'interno delle relazioni familiari che coprono tutto l'arco della vita. Le domande vengono poste secondo un ordine specifico e prestabilito e sono focalizzate sulla rievocazione dell'attaccamento nell'infanzia, devono far sì che il soggetto ricordi le esperienze senza mettervi un freno o mascherarli.

Ad ogni genitore viene richiesto di scegliere cinque aggettivi che descrivono nel modo migliore la relazione con i propri genitori e vengono fatte numerose domande:

1. cosa faceva quando si sentiva turbato e infastidito;
2. a quale genitore era più legato e perché;
3. se si sentiva minacciato dai genitori e il motivo;
4. perché i genitori si sono comportati in un determinato modo;
5. com'è cambiata la relazione con i genitori con il passare del tempo;
6. quali sono le esperienze infantili che possono aver influenzato il suo

modo di essere nel presente (Holmes, 1996).

Tutte le interviste vennero registrate, analizzate e interpretate oltre che sul contenuto di ciò che viene detto, anche sul modo in cui l'intervistato si pone e si organizza il discorso mentalmente, utilizzando i principi della logica conversazionale di Grice (1975).

Secondo questi principi in ogni conversazione bisogna valutare:

1. la quantità delle informazioni che vengono raccolte;
2. la qualità, ossia se ciò che viene detto è veritiero o contraddittorio;
3. la pertinenza, ossia la capacità di attenersi al tema senza divulgare in altri argomenti;
4. la maniera, ossia la capacità di esprimersi in maniera chiara, ordinata, scansionando per bene le parole senza fretta e confusione.

Il racconto della persona fa sì che questa possa rivivere l'emozione del passato in maniera attiva per fornire così una narrazione il più autentica possibile, attestata sia dai

contenuti sia dal modo in cui la narrazione si costruisce, dalle eventuali distorsioni, omissioni o trasformazioni delle informazioni raccontate (Barone, Bacchini, 2009).

Furono risultate quattro categorie di attaccamento:

- stile autonomo-sicuro, dove i genitori forniscono ricordi sia positivi che negativi dell'infanzia descritti in modo molto aperto, coerente, credibile, spontaneo e internamente costante con un certo filo logico, equilibrio e obiettività senza contraddizioni o distorsioni durante il racconto. La sintonizzazione emotiva che il soggetto ha acquisito nel tempo dalla relazione con i propri genitori ha permesso un riconoscimento adeguato delle esperienze emotive vissute senza avere la paura e l'ansia di essere sopraffatti dalla loro intensità nel momento in cui la ricordano e la raccontano.

Alla base quindi di questa qualità del racconto così ricca, coerente c'è un sistema di aspettative relazionali reciproche rispetto alla possibilità di risolvere in senso costruttivo le difficoltà o i momenti di crisi emotiva;

- stile abbandonato-distaccato, dove i genitori forniscono racconti brevi e incompleti, evitando di rispondere alle domande o tendendo a idealizzare il passato con frasi generiche e poco precise. I genitori nel momento del racconto tendevano a minimizzare le emozioni negative e a massimizzare quelle positive, tendendo appunto all'idealizzazione delle figure genitoriali nascondendo i ricordi negativi come poco importanti. Essi non ritengono importante e sensato il rapporto con i propri genitori, anzi lo svalutano proprio perché hanno sempre avuto delle figure di riferimento distanti, poco presenti a livello psicologico, poco disponibili quando c'era una richiesta di aiuto; pertanto hanno dovuto ricorrere a strategie di autosufficienza relazionale e di minimizzazione delle richieste d'attaccamento e di protezione per salvaguardare il rapporto con il genitore;

- stile preoccupato-intrappolato, dove i genitori presentano ricordi incostanti e confusionari nei quali appaiono ancora coinvolti emotivamente, facendo fatica a superare vari conflitti interni e difficoltà. La loro mente appare sopraffatta dall'argomento nel momento del colloquio, è come se il soggetto si calasse completamente dentro l'esperienza che sta vivendo con l'altro, perdendo il senso del tempo; proprio per questo l'intervistato utilizza al posto del tempo passato il tempo presente, come se fosse ancora così attuale e vivido il racconto in tutta la sua intensità

emotiva. Durante il colloquio la dinamica appare molto particolare anche per l'intervistatore: è come se il soggetto volesse chiedere l'approvazione delle informazioni raccontate, dove accusava il genitore e si lamentava continuamente, ricordando sempre fatti negativi. Il racconto del genitore è molto lungo, connotato di particolari non essenziali, riducendo così la qualità dei contenuti, non padroneggiando bene il discorso e lasciandosi solo trasportare dalle emotività;

- stile irrisolto-disorganizzato, che si riferisce a soggetti che hanno subito un'infanzia traumatica caratterizzata da lutti, violenze o maltrattamenti. Quando l'intervistato arriva a toccare determinate aree dell'intervista come le violenze o lutti, perde la capacità di regolare le proprie emozioni, risultando molto coinvolto emotivamente manifestando silenzi, dolore, pianti. L'emotività diventa così un fenomeno di difficile controllo e il soggetto avverte un senso di sopraffazione nei confronti del proprio vissuto emotivo. Il soggetto durante l'intervista racconta le proprie esperienze senza continuità, fluidità nei discorsi, coerenza spaziale e temporale, logica, avendo anche vuoti improvvisi di memoria o dicendo contenuti poco inerenti e collegati a quel determinato argomento in quel preciso momento. Mentre racconta il soggetto, usa il tempo presente piuttosto che il tempo passato avvalorando l'attualità del ricordo e azzerando la dimensione temporale, provando così la mancanza del processo di elaborazione e risoluzione dell'esperienza traumatica della perdita. Il genitore appare come una persona fragile, impotente e spaventata (Barone, Bacchini, 2009).

Il sistema di codifica o interpretazione dell'intervista prevede un set di scale di valutazione mirate a identificare i vari fattori.

Il primo gruppo di scale riguarda la qualità dell'esperienza soggettiva cioè se il soggetto si sia sentito amato, rifiutato, trascurato o respinto. Un secondo gruppo riguarda direttamente i meccanismi mentali che la persona ha messo in pratica in base al tipo di esperienza soggettiva con i genitori per costruire la propria relazione d'attaccamento. Un terzo gruppo riguarda altri aspetti più generali e non specifici sulla singola figura genitoriale: la capacità di ricostruire la propria storia di vita in maniera flessibile con l'abilità di natura metacognitiva, la tendenza a lasciare implicite alcune tematiche e infine l'ultimo gruppo riguarda la mancata risoluzione nell'esperienza traumatica.

Ci sono molti studi che provano diverse correlazioni tra l'*Adult Attachment Interview* e la *Strange Situation*. La Main e Goldwyn (Holmes, 1996) hanno riscontrato che il 75% dei bambini "sicuri" avevano madri che erano state classificate come "sicure-autonome", mentre le madri dei bambini "evitanti" erano classificate come "abbandonate-distaccate" e infine i bambini denominati come "ambivalenti" avevano madri "preoccupate-intrappolate". Ci fu uno studio condotto da Fonagy e dai suoi collaboratori (Fonagy, Peter, Steele, Miriam, 1991) dove appunto fu somministrata l'intervista a futuri genitori per vedere l'associazione tra l'attaccamento delle madri durante la gravidanza e lo stato di attaccamento del bambino nella *Strange Situation* ad un anno. Le interviste durarono dai trenta minuti a due ore, ma la maggior parte ebbe la durata di quarantacinque minuti.

In questo studio le donne intervistate erano cento, l'età media era di 31 anni e avevano diversi redditi, alcune con un reddito più basso, altre più alto; 98 donne sono state intervistate nelle loro case e 2 in laboratorio. A causa di problemi le intervistate furono 96. Dall'*Adult Attachment Interview* sono risultati 3 attaccamenti: autonomo-sicuro, abbandonato-distaccato-allontanato e preoccupato-intrappolato.

A tre mesi dalla nascita del figlio/a fu somministrata la procedura della *Strange Situation* e furono classificati 96 bambini (46 femmine e 50 maschi): 59 come sicuri-autonomi, 22 come distaccati-abbandonati e 15 preoccupati. I risultati dimostrano che c'è una correlazione: il 75% delle madri sicure avevano figli con un attaccamento sicuro, mentre il 73% delle madri insicure aveva figli con un attaccamento insicuro. Ci furono però anche delle discordanze:

- il 24% (14) delle madri classificate come sicure avevano bambini con un attaccamento insicuro, 8 evitanti e 6 resistenti;
- 6 degli 11 bambini classificati come resistenti durante la *Strange Situation* avevano le madri autonome;
- delle 22 mamme classificate come insicure nell'*Adult Attachment Interview*, 5 avevano bambini con un attaccamento sicuro;
- delle 15 mamme classificate come preoccupate 5 (23%) avevano bambini sicuri.

Le madri nominate come sicure hanno una visione equilibrata della propria infanzia. Le loro menti non sono impegnate in preoccupazioni irrisolte, pertanto

avranno facilità e prontezza nelle risposte ai segnali di attaccamento del proprio bambino, fornendogli una base sicura per esplorare l'ambiente. In questo modo il bambino cresce e si adatta facilmente a livello sociale, avendo una capacità realistica di autovalutazione e autoriflessione comunicando un senso di coerenza nella propria vita. Le madri invece insicure-distaccate o respingenti incapaci di raccontare l'infanzia in maniera positiva o tendendo a idealizzare il proprio passato avendo subito un rifiuto da parte dei loro genitori, avranno difficoltà a mantenere il contatto fisico con il proprio bambino, non rispondendo ai bisogni e non fornendogli una base sicura per l'esplorazione e il suo sviluppo futuro.

Il bambino crescerà così con difficoltà ad orientarsi nel mondo esterno, con poca autostima di sé stesso e con poche capacità di socializzazione ed emotive.

Capitolo 3: Le emozioni al nido

3.1 La scelta del nido

Una delle scelte che mette in gioco una serie di emozioni contrastanti è l'asilo nido; infatti è fondamentale tanto per i genitori quanto per gli educatori, essere consapevoli del proprio ruolo, delle competenze, delle responsabilità, del mondo e della cultura in cui si è immersi, del bisogno di creare legami e reti di supporto.

La scelta di mandare al nido il proprio bambino non è mai semplice e immediata, spesso è fonte di dubbi, perplessità, ed errate supposizioni da parte dei genitori, ecco perché è necessario mettere nelle condizioni migliori i genitori affinché possano approcciarsi al meglio nel nuovo contesto sociale di cui faranno esperienza i figli. Prendersi cura di un bambino piccolo è un'esperienza molto coinvolgente che provoca diverse emozioni spesso contrastanti tra di loro, che possono essere fatica, soddisfazione nel veder raggiungere gli obiettivi preposti, gioia nel vedere crescere il proprio bambino felice e sano, orgoglio ma anche disapprovazione e stress nel momento in cui non si riesce a tranquillizzare il bambino durante il pianto o quando un bambino non riesce a concentrarsi durante un'attività e disturba gli altri compagni rendendo controproducente il risultato per tutti (Bestetti, 2007).

L'intensità di correnti emotive che attraversano chi si prende cura di un bambino piccolo può determinare tra gli adulti non solo sentimenti di cooperazione, collaborazione, ma anche conflittualità e competizione (Bestetti, 2007). Ciò può accadere non solo tra familiari ma anche tra familiari ed educatori. Può succedere che un bambino dorma di più al nido anziché a casa o ancora che al nido mangi molte cose e invece a casa si limiti a mangiare solo qualcosa, questo può suscitare sentimenti di sfiducia e inadeguatezza da parte di chi si occupa del piccolo.

La consapevolezza della coesistenza di diverse dimensioni affettive consente ai genitori di associare alle altre figure coinvolte nella crescita del bambino non necessariamente dei sentimenti di rivalità ma piuttosto di alleanza; d'altro canto, gli stessi educatori possono vivere più serenamente la propria professionalità (Bestetti,

2007). La scelta del nido per la cura del bambino mette in gioco questioni fondamentali che toccano vari aspetti della genitorialità, come ad esempio la rappresentazione del sé come genitore, le proprie idee sul bambino, sui suoi bisogni e sulle necessità, le aspettative che si hanno verso di lui. Mette altresì in luce anche i modelli educativi e di accudimento che ciascuno ha ereditato dalle proprie famiglie di origine. Barone (2021) sostiene che un nido di qualità non è un ambiente che mette in discussione o allenta l'attaccamento del bambino ai genitori anzi, può potenziarlo e renderlo un attaccamento sicuro ancor di più di quello che è già. Per il bambino l'entrata al nido sarà un'esperienza del tutto nuova, che comporterà vari cambiamenti e susciterà emozioni diverse, che dipenderanno non solo dall'atteggiamento e dall'approccio mostrato dagli educatori e dai genitori, ma anche dalla storia personale e dal carattere di ogni singolo bambino. Ogni bambino ha le proprie esigenze, le abitudini, i ritmi e proprio per questo è necessario che abbia delle persone al proprio fianco competenti nel proprio lavoro e responsabili (Restiglian, 2021).

3.2 L'inserimento: un momento cruciale

L'inserimento, detto anche ambientamento è una fase molto importante e delicata per il bambino, si tratta del primo momento di entrata da parte del bambino nel nido, ma non solo anche dei suoi genitori e della famiglia in generale. Nel libro "Progettare al nido: Teorie e pratiche educative" (Restiglian, 2021) la definizione di ambientamento che indica la Restiglian sottende *"l'importanza accreditata a un rituale che concede tempo alla triade bambino-mamma-educatrice di strutturare un contesto cognitivo ed emotivo in grado di favorire la gradualità delle fasi di avvicinamento, accoglienza, separazione, ricongiungimento e infine appartenenza"* (Benedetti, 2001 p 16).

Il periodo dell'ambientamento è diverso per ogni bambino perché ognuno ha una storia familiare diversa, delle abitudini, delle esigenze, delle emozioni e dei sentimenti: aspetti che richiedono un tempo lungo e che verranno costituiti pian piano durante la quotidianità con il rapporto con l'educatore e con il resto del personale in servizio. Il processo comporta per il bambino la creazione dei nuovi legami di attaccamento con le figure che si occuperanno di lui al nido e anche la necessità di ambientarsi rispetto ad un contesto diverso da quello domestico.

La fase precedente l'inserimento al nido è molto importante per creare una familiarità graduale che permette a genitori ed educatori di individuare le aspettative nell'altro, di comprendere i rispettivi bisogni e di creare le basi per una relazione caratterizzata dall'ascolto e dalla fiducia (Bestetti, 2007). Spesso però questi momenti vengono sottovalutati e non se ne comprende a pieno le potenzialità per un'effettiva conoscenza reciproca.

Partiamo innanzitutto dalla giornata del "Nido aperto" in cui la coordinatrice, il personale educativo e ausiliario si presentano ai genitori, mostrano loro l'organizzazione degli spazi, i materiali a disposizione, il luogo in cui i bambini mangiano, dormono e dove fanno le varie attività. Viene poi offerta la possibilità ai genitori di muoversi liberamente e di fare eventuali domande senza timore se si hanno delle perplessità, curiosità suscitate dal contatto con l'ambiente circostante (Bestetti, 2007). Questo momento è molto importante per i genitori perché possono vedere con i propri occhi l'ambiente dove il proprio bambino trascorrerà gran parte della propria giornata. Successivamente c'è la prima riunione che avviene solitamente prima delle vacanze estive per i nuovi iscritti di settembre; questo permette ai genitori di riflettere durante l'estate sulle modalità di inserimento e di organizzarsi in funzione di questo, anziché dopo l'estate. Le vacanze estive diventano così un tempo nel quale i genitori possono costruirsi un'idea effettiva del nido e sull'inserimento come momento significativo per loro e per il loro bambino, grazie alla gradualità di distacco, all'ascolto dei bisogni e al rispetto dei tempi affettivi propri e del bambino. Durante questa riunione le educatrici e i genitori possono incontrarsi e confrontarsi con la realtà concreta e specifica del nido; è in questo momento che l'equipe educativa presenta se stessa, il nido, il progetto educativo, le varie tipologie di inserimento e accoglie i dubbi, rimuovendo le perplessità dei genitori. Tutto ciò per trasmettere un'immagine di professionalità che contribuisce a rassicurarli. In questo incontro è opportuno fare attenzione a non esagerare con la componente informativa, a non presentare il nido come luogo ideale, di divertimento e di gradimento, altrimenti ciò può ostacolare il confronto sulle normali problematiche legate al distacco, sugli aspetti affettivi dell'inserimento. Creare una falsa aspettativa nei genitori relativa all'inserimento porterebbe successivamente instillare un senso di delusione per i genitori. Porre quindi

L'inserimento come tema principale della riunione può essere per i genitori un momento fondamentale in cui da una parte vengono ridotte le ansie eccessive, spesso legate a racconti negativi di amici e di altri genitori, dall'altra parte vengono raccontate le eventuali fatiche e difficoltà che il bambino potrebbe incontrare in quel momento. Il confronto con altri genitori in questo momento, supportato dagli educatori e dai coordinatori, facilita la fuoriuscita comune delle preoccupazioni più frequenti e al tempo stesso un modo per ridurle, attraverso lo scambio di esperienze positive, spesso riportate dai genitori che hanno già avuto esperienza di asilo nido.

L'organizzazione dello spazio in cui si svolge la riunione, inteso sia come disposizione delle sedie sia come disposizione degli educatori, può avere una forte influenza sulla comunicazione perché la può agevolare o ostacolare; tutto dipende da che cosa si desidera trasmettere durante la riunione (Bestetti, 2007). È preferibile fare la riunione con un piccolo gruppo per facilitare la comunicazione e la conoscenza tra i genitori stessi e tra i genitori e gli educatori e per avere un atteggiamento più empatico e disponibile a comprendere il punto di vista dei genitori e le loro perplessità e paure. Inoltre, per agevolare il funzionamento di tutto ciò è consigliato stabilire preventivamente sia l'orario di inizio sia l'orario di fine dell'incontro, in modo che non ci sia imbarazzo a concludere i discorsi quando ancora tanti genitori stanno parlando, dando l'impressione di volerli mandare via.

Tornando ora all'argomento dell'inserimento è importante capire che non ci sono modelli standard di riferimento per quanto riguarda le tempistiche. Come precedentemente accennato, l'ambientamento non deve essere un'attività prestabilita uguale per tutti ma deve tenere conto di come ogni bambino sia diverso e di come possano essere necessarie delle modifiche delle varie modalità (Restiglian, 2021). Non è possibile standardizzare: l'educatore ha il compito di trovare la soluzione perfetta all'infante e alla relativa famiglia.

Ci sono due tipi di ambientamento: individuale e di gruppo. L'ambientamento individuale è il più usato per i lattanti ed è quello che prevede l'inserimento di un bambino alla volta, ciascuno con un proprio educatore di riferimento.

L'ambientamento di gruppo (4-6 bambini) prevede l'inserimento contemporaneo dei bambini in una sezione insieme ai relativi genitori. Borghi in particolare distingue

anche l' inserimento "a goccia" da quello "a strati" e da quello "a pacchetto" (Borghi, 2009).

- l' inserimento "a goccia" prevede di inserire 1-2 bambini alla volta e di iniziare con un altro solamente quando i precedenti hanno completato il percorso;

- l' inserimento "a strati" prevede di iniziare con un gruppetto di bambini e di inserire un nuovo gruppo solo quando i primi hanno raggiunto un buon livello di ambientamento;

- l' inserimento "a pacchetto" infine prevede di inserire 6/8 bambini in un unico momento per far sì che la socializzazione avvenga tra coetanei. In questa situazione i genitori si conoscono, si confrontano e si scambiano opinioni (Restiglian, 2021).

Questi tipi di ambientamento valgono per tutti e tre i gruppi (*lattanti, semidivezzi e divezzi*) per i quali è necessario prevedere strategie che tengano conto di diversi elementi; per i medi è necessario soffermarsi sullo sviluppo della motricità, del linguaggio e sulle relazioni con i coetanei e con gli adulti, mentre per i grandi assume un ruolo rilevante l'intera struttura fatta di spazi e giochi a misura di bambino.

Per far sì che l'ambientamento funzioni è molto importante l'organizzazione dello spazio, che non è un elemento neutro ma è vettore di messaggi precisi, rivolti sia ai bambini sia alle famiglie. Il nido non dev'essere fatto solo a misura di bambino: deve sostenere le genitorialità, favorire l'incontro e il dialogo tra famiglie ed educatori e facilitare il lavoro degli educatori. Essi hanno spazi appositi dove riporre le proprie cose, i materiali per le varie attività, la documentazione necessaria ed incontrare i colleghi.

3.3 Le routine

Le routine al nido sono da considerarsi come dei 'contenitori' di spazio e di tempo entro i quali i bambini si adattano e dove si svolgono azioni quotidiane che impartiscono sicurezza per il contenimento di ansie proprie perché riconosciute (Restiglian, 2021).

Le *routine* hanno molteplici funzioni data la ripetizioni delle attività:

1. permettono ai bambini di far comprendere la realtà che li circonda e di compiere cambiamenti, in particolare quelli legati all'autonomia. Si tratta di educare e lavorare sullo sviluppo percettivo, comunicativo e cognitivo del bambino;
2. aiutano a fornire un approccio alla comprensione del tempo, conoscendo ciò che viene prima e ciò che viene dopo, e dello spazio, favorendo la familiarità del bambino con ambienti nuovi e diversi;
3. contribuiscono allo sviluppo dell'identità, in particolare il sé corporeo, da cui poi nascerà la personalità individuale (Restiglian, 2021).

Le *routine* sono dei veri e propri momenti di cura che devono poter offrire intimità, calore e accoglienza visto che permettono un rapporto con l'educatore che si sintonizza con il bambino, coinvolgendolo nelle scelte che lo riguardano o descrivendo le attività insieme, permettendogli di percepirsi come persona dotata di soggettività e di cominciare a porre in relazione sentimenti ed emozioni con le azioni dell'adulto.

Il lavoro educativo con i bambini della fascia d'età 0-3 anni consiste nei momenti di interazione individualizzata, quando grazie alle competenze osservative e alla conoscenza specifica dei momenti cruciali dello sviluppo, è possibile garantire la crescita serena e armonica dell'infante.

In definitiva, i momenti di routine divengono *“spazi di intervento educativo altamente qualificato e qualificante, nel momento in cui l'educatrice è consapevole della loro importanza per il benessere del bambino e per la costruzione della sua personalità”* (Bestetti, 2007 p 153).

Le routine possono individuarsi come segue: accoglienza, ricongiungimento, cambio e la pulizia personale, pasto ed infine riposo.

L'accoglienza e il ricongiungimento, spesso definiti come “entrata o uscita”, sono momenti cruciali all'interno dell'arco della giornata e consistono nella transizione tra ambienti diversi (casa-nido, nido-casa). È molto importante che l'educatore all'ingresso accolga, vada incontro, tranquillizzi entrambe le parti (bambino e genitore) porgendo loro domande semplici come ad esempio informazioni sulle ultime ore/giorni trascorsi a casa in modo tale da essere consapevoli dello stato psico-fisico del bambino ed essere in grado di gestire ogni eventualità. Anche nel momento del ricongiungimento è molto

importante che l'educatore consegni fisicamente il bambino al genitore per riferire l'andamento della giornata, le attività svolte, se il bambino ha mangiato, dormito, se è successo qualcosa in particolare etc.

Spesso può capitare che al momento del ricongiungimento il bambino tenda a far "perdere tempo" al genitore scappando, facendo capricci, mostrando al genitore cosa stava facendo fino a quel momento. È importante che il genitore abbia pazienza, che non sia disturbato dall'entusiasmo del bambino e che accetti di vedere ciò che gli vuole essere mostrato.

È risaputo che il momento più difficile sia sempre l'inizio, quando il bambino viene lasciato la mattina in mano agli educatori: i pianti e le urla di fronte alla madre che se ne va sono una costante. Secondo Winnicott (2007) un valido aiuto in questo caso è il cosiddetto *oggetto transizionale*: può essere un peluche, una bambola o una copertina, che il bambino sceglie in modo autonomo e che svolge una funzione consolatoria e protettiva nel momento in cui manca il genitore. Il bambino lo annusa, lo coccola e lo mastica, percependo il profumo di casa e di tutto ciò che conosce e che gli dà gioia e sicurezza. Naturalmente la crescita fa sì che poi non sia più necessario.

Il cambio e la pulizia personale non sono soltanto il supporto al bambino per l'espletamento di funzioni fisiologiche ma anche un momento che, al pari di altri, stimola la relazione e la socializzazione (Restiglian, 2021). Questo momento così semplice alla vista in realtà è un momento dove l'educatore deve essere attento e gentile con carezze, massaggi, coccole, sguardi condivisi, giochi corporei e anche il linguaggio che utilizza è molto importante. Le verbalizzazioni del tipo " adesso infiliamo la tutina" o " ma che bei piedini che hai" o " adesso laviamo le manine" favoriscono la consapevolezza corporea di sé stesso e anche l'acquisizione del linguaggio (Bestetti, 2007). Si tratta di un momento privilegiato per osservare il bambino dalla posizione verticale a quella orizzontale, da vestito a svestito; può essere un momento in cui le diversità tra i bambini si manifestano e risulta più facile comprendere i dettagli riguardo ad ognuno di loro (Bestetti, 2007).

Quando si pensa all'organizzazione del momento del cambio e dell'igiene personale, è necessario un arredo funzionale che permetta la permanenza di un piccolo gruppo: delle vasche lunghe e non lavabi individuali, sapone liquido, fasciatoi ampi e

comodi e dotati di scaletta per far salire i bambini più grandi e immagini di vario tipo alle pareti che rimandano alle azioni di lavarsi, vestirsi, pettinarsi.

Il pranzo e le merende sono momenti dove vengono soddisfatti i bisogni primari come mangiare e nutrirsi ma anche occasioni di educazione e di insegnamento del corretto modo di comportarsi. I pasti devono tener conto di esigenze individuali diverse (allergie, difficoltà di masticazione, rifiuto di certi cibi) perciò è fondamentale prestare attenzione ai segnali del bambino, a partire dalle informazioni raccolte durante i colloqui ed il primo periodo di ambientamento (Restiglian, 2021). L'educatore ha il compito di sedersi con i bambini aiutandoli se hanno bisogno, soprattutto i più piccoli che non hanno ancora la completa autonomia nell'utilizzo delle posate, ma anche incoraggiarli a fare da soli.

Gli obiettivi di questo momento della giornata si possono descrivere con le parole della Restiglian (2021, p.160), la quale dice di *“educare alla salute, attraverso la scelta e qualità dei cibi, ma anche favorire il processo di socializzazione, mediante la cura della relazione e il rispetto delle regole nell’attesa del proprio turno”*.

Il bambino mangi serenamente se ha fame, se è sveglio, se ha stabilito un rapporto con la persona che lo nutre, se l'ambiente ed il cibo gli piacciono; è importante anche che abbia la possibilità di scegliere il ritmo della propria alimentazione e che entri lui stesso in relazione con il cibo (Bestetti, 2007).

Restiglian inoltre sottolinea che è importante non fare paragoni tra i bambini, onde evitare emozioni spiacevoli o fare commenti del tipo “ mangioni” o “ che bravo hai mangiato tutto “ perché potrebbero invogliare i bambini a sforzarsi a mangiare ancora di più. Inoltre nel momento dei pasti è molto utile dare degli incarichi ogni giorno diversi ai bambini per svilupparne le autonomie, come distribuire il bavaglio a tutti, dare la merenda alla mattina, fare il capotreno, distribuire l'acqua etc.

Il riposo rappresenta l'ultima fase dell'ambientamento, molto delicata e carica di valenza emotiva ed affettiva. Il momento del riposo pomeridiano è fisso per tutti, in genere i bambini dormono in media circa due ore per poi successivamente fare merenda. Per quanto riguarda l'organizzazione degli spazi, la stanza di solito è arredata con lettini spesso pieghevoli, culle o ceste, nel caso dei lattanti, e brandine o pedane in legno. La stanza deve essere facilmente oscurabile, non troppo calda e le pareti di colori sobri e

non troppo eccentrici. Il momento del sonno spesso per i bambini è una fonte di grandi ansie e paure perciò hanno bisogno di essere accompagnati nell'addormentamento, attraverso la vicinanza emotiva e fisica delle educatrici, la lettura di storie che rasserenino l'animo, l'utilizzo dei ciucci e degli oggetti transizionali. Altro elemento importante al nido nel riposo è l'utilizzo della musica o delle ninne nanne, a cui spesso attribuiamo capacità rilassanti e terapeutiche; le ninne nanne di solito sono misurate sul ritmo del cuore e rafforzano l'effetto del cullare, aiutando la sintonizzazione tra ritmo cardiaco e respiro (Restiglian, 2021).

Alla nascita il bambino dorme tra le quindici e le diciassette ore al giorno, ad un anno mediamente tredici ore. Più il bambino è piccolo, più non è in grado di dormire tante ore continuative; tra il terzo e il quarto mese sono necessari vari riposini distribuiti nell'arco della giornata, che si riducono poi a due all'anno di vita.

Al quarto mese il sonno del bambino si sviluppa ulteriormente e avviene un cambiamento importante: l'infante inizia a percepire anche le stimolazioni esterne mentre dorme, pertanto da questo momento è possibile insegnargli gradualmente ad addormentarsi.

3.4 Empatia e prosocialità al nido

Negli ultimi anni vi è stato un crescente interesse verso i fattori disposizionali, situazionali e interpersonali cioè tutti quegli elementi che influenzano i comportamenti prosociali-morali volti cioè al benessere e alla cura dell'altro. Il comportamento prosociale in età prescolare è legato al maggior sviluppo di *perspective taking* e ad una maggiore capacità di riconoscere le emozioni (Barone, Bacchini, 2009).

La studiosa Nancy Eisenberg con i suoi studi ha osservato che i comportamenti prosociali tendono ad aumentare nel corso dell'infanzia fino all'adolescenza. In particolare c'è la tendenza a condividere oggetti con altri e a donarli. I comportamenti tendenti a dare cura e conforto non aumentano con l'età (Eisenberg, Fabes, Spinrad, 2006). Altri studiosi (Vivier, Kokko, Caprara, Gerbino, Paciello, Cotè, Pihl, Vitaro, Tremblay, 2009) hanno indagato sullo stesso tipo di comportamenti, scegliendo come campioni di osservazione bambini provenienti da situazioni socioculturali e ambientali molto diverse; questo per vedere se i comportamenti di cura e di gentilezza verso l'altro

cambiano o sono uguali. Nel primo studio i partecipanti erano 1037 maschi provenienti da uno stato socioeconomico basso nell'area di Montreal in Canada, nel secondo i partecipanti erano 472 bambini (209 femmine) provenienti da Genzano in Italia vicino a Roma. Si valutava se i bambini si mostravano gentili tra loro, se si facevano i complimenti o se si aiutavano nei compiti o nel momento di sistemare i giochi; si guardava anche se invitavano quelli più timidi a partecipare ad un gioco, se ponevano fine ai litigi e se confortavano i bambini turbati. I risultati di questi studi confermano che i comportamenti prosociali sono in declino o rimangono stabili nel tempo e che la prosocialità a scuola e a casa non è uguale.

Lo studioso che più ha contribuito ad analizzare il legame tra empatia e sviluppo morale è stato Martin Hoffman, sostenendo che l'empatia è “ *l'attivazione di processi psicofisiologici che fanno sì che una persona abbia sentimenti che sono più congruenti con la situazione di un'altra persona piuttosto che con la propria*”(Hoffman, 2000 p.30)

Per comprendere il rapporto tra l'empatia e la prosocialità occorre tener conto del *distress empatico*, che è necessario per l'attivazione di un processo che porta alla messa in atto di comportamenti prosociali. Secondo Hoffman quando si entra in contatto diretto o indiretto con qualcuno che soffre o che subisce un torto, in genere si tende a provare simili emozioni di senso negativo; questo è ciò che intende con *distress empatico* o con “sofferenza” (Barone, Bacchini, 2009). Molti studi hanno dimostrato che esiste un nesso tra empatia e l'intraprendere un comportamento di aiuto verso il prossimo; hanno provato inoltre che il contatto diretto tra le due persone coinvolte intensifica la risposta empatica e aumenta la tendenza ad aiutare l'altro (Carlo et al, 1991; Davis, 1993). Il *distress empatico* provato dalle persone si riduce sensibilmente dopo aver fatto una buona azione verso il prossimo o dopo averlo aiutato perché il soggetto che agisce si sente molto più rilassato perché sa di aver fatto qualcosa di giusto e gentile. Tuttavia non sempre si attiva un comportamento d'aiuto perché esistono molti fattori come la presenza o meno di osservatori sulla scena, l'egoismo, la percezione di sé come persona capace di aiutare e soprattutto la capacità di regolare le emozioni negative (Barone, Bacchini, 2009).

Le risposte empatiche possono essere suddivise in primitive e mature.

Quelle primitive sono risposte automatiche, rapide, involontarie e passive; il bambino diventa empatico con qualcuno che soffre senza troppe riflessioni e senza dover essere completo a livello cognitivo. Le risposte primitive si distinguono a loro volta in mimesi o imitazione motoria, condizionamento classico e associazione diretta (Barone, Bacchini, 2009). Un individuo acquista la capacità di imitare le persone e le espressioni facciali ancora prima di compiere un anno di vita, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, ed un'abilità che conserva per tutta la vita. Parlando di empatia si può affermare che la capacità di imitare l'espressione di sofferenza del prossimo sia un vero e proprio atto comunicativo, un modo per dire "io sono con te" o "io sono qui per te".

Il condizionamento classico è quella condizione in cui il bambino si trova in una situazione di *distress* personale e contemporaneamente osserva qualcun altro che si trova nelle medesime condizioni. Barone e Bacchini portano l'esempio della madre con il bambino in braccio: se questa è preoccupata ed il suo corpo è in qualche modo rigido o teso, ciò viene trasmesso al bambino perché quest'ultimo percepisce tramite il contatto le emozioni esistenti. Naturalmente questo non riguarda solo l'esperienza delle emozioni negative, ma anche quelle positive (Barone, Bacchini, 2009).

Si parla di empatia per associazione diretta quando un soggetto ne aiuta un altro perché rivede nella situazione dell'altro qualcosa che ha già vissuto o provato; da ciò ne deriva la conoscenza di una situazione dolorosa e l'intraprendere un comportamento empatico. Un esempio comune nei bambini può essere il semplice cadere e farsi male, il sangue e il procurarsi una ferita.

Per quanto riguarda le risposte mature dell'attivazione empatica ci sono due distinzioni: l'associazione mediata e il *role-taking*.

Nell'associazione mediata non si tratta più di risposta empatica attivata dall'osservazione o dal contatto diretto con la vittima, bensì dai significati connessi all'esperienza, mediata dalle parole. Le parole richiedono non solo un contatto visivo, ma anche una decodifica mentale che non tutti possono cogliere al primo impatto e possono essere fonte di una errata decodifica di un'informazione. Ad esempio un bambino può dire alla propria mamma che non gli dispiace cedere il gioco al fratellino, ma la voce e l'espressione facciale possono contraddire le parole dette.

Il *role taking* invece avviene quando un bambino assume il ruolo o la prospettiva situazionale di un'altra persona, cioè si immedesima in qualcun'altro. L'attivazione empatica avviene in due diverse modalità; o l'osservatore immagina come si sentirebbe se si trovasse nella situazione dell'altro o l'osservatore cerca di immaginare l'altra persona in quella determinata situazione. Nel primo caso l'attivazione empatica è maggiore.

Secondo Hoffman ci sono quattro stadi dell'empatia:

- stadio 0. *Il pianto reattivo del neonato*: la prima manifestazione nel corso della vita che testimonia una corrispondenza empatica tra se e l'altro è il pianto reattivo del neonato. Il neonato piange quando ascolta il pianto di un altro bambino ed è possibile distinguere il pianto del bambino "contagiato" da quello del bambino che ha iniziato per primo a piangere. Il pianto è inteso come un vero e proprio contagio emotivo perché l'emozione è condivisa in modo diretto e non vicario, da diventare la propria stessa emozione (Bonino, 2006; Bonino et al., 1998). Questo pianto reattivo tende a estinguersi intorno ai 6 mesi, quando il bambino ha più consapevolezza e ha la capacità di distinguere il sé e l'altro;

- stadio 1. *L'empatia egocentrica*: dopo i 6 mesi si estingue la risposta automatica del pianto e il bambino tende a reagire al disagio di un bambino, dapprima adottando un'espressione triste, poi mordendosi le labbra prima di piangere. Verso l'anno di vita il bambino quando vede un altro bambino provare disagio si lamenta e poi adotta una serie di azioni come mettersi il dito in bocca, si rifugia in braccio alla mamma o ricerca conforto in ogni modo possibile (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, 1984). In questa fase il bambino non ha ancora una completa differenziazione tra il se e l'altro; i comportamenti sono definitivi "egocentrici" ma allo stesso tempo sono empatici perché puntano a diminuire il proprio stato d'angoscia e a consolare se stesso e non gli altri;

- stadio 2. *Empatia quasi egocentrica*: intorno al secondo anno di vita il bambino essendo più consapevole del proprio stato emotivo e di quello altrui mette in atto dei veri e propri comportamenti empatici verso gli altri definiti "quasi egocentrici" perché aiutano lui stesso a superare momenti di difficoltà;

- stadio 3. *Empatia in risposta alla situazione di un altro*: dopo il secondo anno di età il bambino avendo la consapevolezza del proprio stato emotivo e di quello altrui,

riesce a comprendere i bisogni e gli stati mentali degli altri. Nell'età prescolare avvengono ulteriori cambiamenti: il bambino riesce a comprendere le cause e le conseguenze delle emozioni provate dall'altro. Dai 6 anni in poi il bambino migliora sempre di più riuscendo a capire che confidare i propri sentimenti agli altri può aiutare a ridurre lo stress e il disagio, diviene consapevole della differenza tra i sentimenti provati dalla persona e quelli che ci si aspetterebbe in quella determinata situazione;

• stadio 4. *Empatia per la condizione esistenziale di un altro*: in questa fase ci si rende conto che le persone hanno storie di vita e personalità diverse ma tendono a provare sentimenti non solo di fronte ad una circostanza particolare, ma anche di fronte ad una condizione generale della vita. L'esperienza empatica non è più consolante all'emozione provata dalla vittima in una situazione contingente, ma è del tutto mediata dalla rappresentazione mentale delle sue condizioni di vita. In questo stadio riveste un ruolo molto importante anche l'immaginazione e anche l'eventualità di mettere in relazione la propria esperienza di vita e quella altrui.

3.5 Educare alle emozioni

Il nido rappresenta un luogo in cui il bambino cresce e si sviluppa in modo globale, per questo è necessario fare molta attenzione ai dettagli e pensare che ogni cosa è collegata all'emotività dell'infante; essa rappresenta il filo conduttore di ogni proposta, di ogni progetto, di ogni strategia e relazione all'interno del nido. Operare in qualità di professionisti in ambito educativo significa porre in relazione con gli altri come fondamento principale e mettere in campo la propria soggettività, il possesso di valori e di visioni del mondo (Restiglian, 2021). Gli educatori devono procedere secondo le linee guida educative corrette in modo che lo sviluppo avvenga in modo eccelso (Cartacci, 2013).

Secondo Milani (2014) ci sono alcune attitudini indispensabili e innate per operare in campo educativo che si possono migliorare, perfezionare e valorizzare: l'estroversione, la facilità alla comunicazione e al contatto interpersonale, pazienza e tolleranza e capacità di comprensione dell'altro.

Cartacci (2013) parla del concetto “preparare per facilitare” cioè di predisporre l'ambiente in modo che trasmetta un senso di sicurezza al bambino, che gli permetta di

scoprire le proprie capacità e di muoversi in autonomia. È un punto di riferimento, deve essere ragionato e non può essere modificato in modo improvvisato; deve essere sempre legato all'intenzionalità educativa. Vi sono degli elementi di cui bisogna tenere conto quando si tratta di spazi al nido (Borghi, 2007): sicurezza, stabilità, riconoscibilità, autonomia, condivisione, apprendimento ed estetica.

È molto importante anche che gli educatori osservino i bambini da lontano, che li osservino con attenzione senza essere invadenti nei loro confronti; allo stesso tempo però devono stare in ascolto ed essere sempre pronti ad intervenire in caso di necessità, comunicando ed interagendo con interesse, propositività e allegria nel modo di parlare e di fare.

Oltre a ciò è fondamentale anche contenere e regolare, dare dei limiti al bambino in modo che quest'ultimo impari come comportarsi, come atteggiarsi nei confronti degli altri, come rispettare le regole e gli ambienti, ad esempio tenendo gli spazi puliti e ordinati, non rovinando i materiali.

Inoltre, non bisogna dimenticarsi di dialogare con il piccolo in modo propositivo ed accogliendo la sua espressività; l'educatore deve essere un territorio fertile nel quale i messaggi del bambino penetrano e ne escono arricchiti dall'esperienza e dalla conoscenza dell'educatore. È come se tutto ciò che passa tra i due venisse rispecchiato ed in qualche modo trasformato in qualcosa di più strutturato. Questo rispecchiamento ha origini lontane perché, come descritto nei capitoli precedenti, gli scambi di messaggi e di sensazioni esistono da prima della nascita. Educare alle emozioni significa non soltanto dare attenzione all'intelligenza emotiva, ma cercare di concentrarsi in qualità di educatori, sulla relazione sociale globale al fine di lavorare con e per le emozioni dei minori (Hughes, Dunn, White, 2020).

Parlando più in generale ci sono diversi metodi per far riflettere sulle proprie emozioni: l'assunzione come sé, la comunicazione congruente, la drammatizzazione, l'autobiografia e il *problem solving*.

L'assunzione come sé consente di riflettere sulla mediazione e sulla modulazione delle emozioni dettate dalla cultura e dal contesto sociale; la comunicazione congruente riguarda la possibilità di instaurare con l'altro una relazione di reciprocità ed intensità basata sullo scambio e sulla comunicazione verbale e non-verbale; la drammatizzazione

permette di comprendere le proprie emozioni e quelle altrui, favorendo la gestione dei conflitti nel gruppo dei pari e inoltre simbolizza l'esperienza personale; l'autobiografia permette di fare una riflessione delle proprie emozioni connesse ad esperienze significative. Infine il *problem solving* fa in modo che la persona pensi a se stessa in modo critico e rifletta sul proprio essere come individuo divergente, la riflessione su se stessi come individui e come espressione del gruppo.

La pedagogia e la didattica considerano strumenti utili per il raggiungimento della serenità emotiva il *cooperative learning*, le discussioni strutturate e non, il *brainstorming*, i racconti di storie e favole, il *role play*, l'ascolto di materiale audiovisivo, la lettura ed il commento di brani, storie, racconti, l'uso del disegno e delle immagini e le attività creative ed espressive; queste ultime due in particolare hanno lo scopo di rendere più facile l'interiorizzazione e la comprensione del racconto tramite linguaggi alternativi e familiari ai bambini.

Molto importante per l'apprendimento è anche la continuità tra l'ambiente familiare e il nido che trasmette la fiducia e la sicurezza.

Goleman ritiene fondamentale l'educare alle emozioni e considera che l'obiettivo raggiunto con successo nel momento in cui il soggetto sviluppa un buon livello di consapevolezza emotiva, sa controllarsi e motivare se stesso, sa porsi degli obiettivi ed essere empatico, gestendo le relazioni e i conflitti che possono scatenarsi tra pari (Goleman, 2011). Una volta che le emozioni vengono comprese e gestite positivamente, si crea un clima positivo di benessere personale e sociale dell'individuo e dell'ambiente che lo circonda nella sua vita.

4 Conclusione

Dopo aver analizzato e confrontato pensieri, teorie e modelli di autori diversi si giunge ad un quadro più completo sul significato e l'importanza delle emozioni nella prima infanzia.

Esse sono considerate la risposta dell'organismo ad uno stimolo esterno, l'elaborazione di un'esperienza più o meno positiva che si manifesta tramite una serie di attivazioni fisiologiche come l'aumento della temperatura corporea, le alterazioni della frequenza respiratoria, del battito cardiaco e della pressione sanguigna, e comportamentali, come la tensione o il rilassamento del corpo, l'azione di mordere, di colpire, di abbracciare, di baciare etc.

Grazie alle emozioni il bambino impara ad agire nel momento opportuno, a comunicare con gli altri e con se stesso, a capire il proprio stato emotivo, ad agire in modo corretto per ottenere dei risultati positivi e per sopravvivere all'interno della comunità e della realtà sociale. Inoltre le emozioni sono molto importanti per la memorizzazione e l'apprendimento.

Nel corso degli anni ci furono varie teorie sullo sviluppo delle emozioni ma le più importanti furono quella della differenziazione di Leon Bridges e Alan Sroufe e quella differenziale di Izard. Si ricorda che secondo la prima le diverse emozioni si sviluppano da uno stato emotivo indifferenziato di eccitazione, le reazioni comportamentali ed espressive si modificano grazie l'apprendimento e infine che le reazioni emotive differenziate sono scatenate attraverso l'apprendimento da diverse classi di stimoli e situazioni a seconda dello stadio evolutivo in cui si trova il bambino; secondo la seconda fin dalla nascita il bambino ha delle emozioni innate e universali, che agiscono in base allo sviluppo e la maturazione dell'individuo e si manifestano attraverso un cambiamento delle espressioni facciali.

In base a quanto sopra descritto si può concludere pertanto che nello sviluppo del bambino contano i fattori interni, come il suo temperamento e le sue capacità cognitive, ed i fattori esterni, in particolare i soggetti di riferimento come la madre, o chi ne fa le veci. Da rapporti positivi nasceranno bambini felici e capaci di crescere nel mondo esterno, al contrario da rapporti negativi deriveranno individui in qualche modo problematici. In particolare, è evidente come la figura della mamma sia un punto di

riferimento fondamentale di ogni infante, una guida per tutta la vita, un rifugio sicuro di fronte ad ogni difficoltà e qualcuno con cui gioire dei propri successi.

I capitoli precedenti evidenziano inoltre che l'entrata al nido sia uno dei momenti più delicati della vita del bambino, un posto nuovo contemporaneamente bello ma anche spaventoso, pieno di giochi, di persone e di sfide da affrontare, dove il bambino potrà sperimentare e mettere in gioco le proprie emozioni e capacità. È un luogo dove il piccolo imparerà ad autogestirsi, a crescere e a staccarsi gradualmente dal rapporto con la propria madre per imparare a vivere tra coetanei con l'aiuto e il sostegno degli educatori, che si impegneranno giorno per giorno in questo difficile compito, per assicurare un clima positivo e di crescita al nido per tutti i bambini. Il compito degli educatori non è così facile e scontato; è necessario avere molta pazienza e tolleranza anche nei momenti più difficili dove sembra che tutto non vada come previsto, una comprensione dello stato d'animo altrui, una capacità di abbassarsi allo stesso livello dei bambini e una capacità di stare a contatto con altre persone di età e personalità differenti con ognuno la propria visione del mondo. Gli educatori inoltre devono mettersi continuamente in gioco, rivedere e modificare i propri metodi educativi, attività, essere pronti ad affrontare ogni situazione qualora si presentasse qualche emergenza non prevista e devono saper lavorare in team con il resto del gruppo sostenendosi e appoggiandosi nei momenti difficili.

Se ne deduce che l'asilo nido è il primo piccolo esempio di società, un piccolo mondo dove ci sono altre persone da rispettare e con cui è necessario condividere la quotidianità e gli spazi, un luogo dove mettere alla prova le proprie capacità emotive e dove sentirsi gratificati per poter un giorno affrontare il grande mondo esterno per tutta la vita.

5 Bibliografia

Ainsworth M.D.S. (1989). *Attachments beyond Infancy* in *American Psychologist*, Aprile 1989, pp.709-716.

Ashley M. Groh, R. Pasco Fearon, Marian J. Bakermans-Kranenburg, Marinus H. van IJzendoorn, Ryan D. Steele & Glenn I. Roisman (2014). *The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study*, *Attachment & Human Development*, 16(2) 103-136

Barone L., Bacchini D. (2021). *Le emozioni sullo sviluppo*, Carocci editore S.p.A., Roma

Battacchi M.W. (2004). *Lo sviluppo emotivo*, Editori Laterza, Bari

Benedetti S. (2001). *L'ambientamento al nido: gli spunti teorici a cui fare riferimento*, in A.A.VV., *Entrare al nido a piccoli passi. Strategie per l'ambientamento*, Junior, Bergamo

Bestetti G. (2007). *Piccolissimi al nido*, Armando Editore, Roma

Borgi B.Q. (2009). *Nido d'infanzia. Buone pratiche e problemi degli educatori*, Erikson, Trento

Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1988). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Editore Giunti, Firenze

Bonino S. (2006). *Contagio empatia e comportamento prosociale* in Caprara, G.V., Bonino, (a cura di), *Il comportamento prosociale*, Erikson, Trento, pp. 23-44

- Bower, G.H. (1981). *Umore e memoria.*, in *Psicologo americano*, 36 (2), pp. 129-148
- Bower G.H. (1987). *Commentary on mood and memory*, in *Behavior Research and Therapy*, 6, pp. 443-455
- Bowlby J. (1960). *Separation anxiety*, in *The International Journal of Psychoanalysis* 41, pp. 89–113
- Bowlby J. (1961). *The Adolf Meyer lecture: Childhood mourning and its implications for psychiatry* in *The American Journal of Psychiatry*, 118, pp. 481–498
- Bowlby, J. (1958). *The nature of the child's tie to his mother*, in *The International Journal of Psychoanalysis*, 39, pp. 350–373
- Bowlby J. (1961). *The Adolf Meyer lecture: Childhood mourning and its implications for psychiatry* in *The American Journal of Psychiatry*, 118, pp. 481–498
- Bridges K. (1932). *Emotional development in early infancy* in *Child Development* (3), pp. 324-341
- Broucek F. (1982). *Shame and its relationship to early narcissistic development*, in *International Journal of Psychoanalysis*, 63, pp. 369-378
- Butterworth G.E., Castillo M. (1976). *Coordination of auditory and visual space in newborn human infants*, in *Perception* 5, pp.155-160.
- Buck R. (1984). *The communication of emotions*, Guilfords Press, New York
- Buck R. (1986). *The psychology of emotions*, in *J Le Doux e W. Hirst (a cura di) Mind and Brain*, Cambridge University Press, Cambridge, pp 275-300
- Buhler K.(1934). *Sprachtheorie*, Fisher, Iena (Trad. it. *Teoria del linguaggio*) Armando, Roma, 1983

Butterworth G.E., Castillo M. (1976). *Coordination of auditory and visual space in newborn human infants*, in *Perception*, 5, pp. 155-160

Butterworth G.E., Grover L. (1989). *Joint visual attention, manual pointing and preverbal communication in human infancy*, in M Jeannon (a cura di) *Attention and performance XIII*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. (trad.it. *Attenzione visiva congiunta, gesto dimostrativo e comunicazione preverbale nel lattante*, in *Età Evolutiva* 1990, 37 pp.59-70

Butterworth G.E. (1991) *The ontogeny and phylogeny of joint visual attention*, in A. Whiten (a cura di) *Natural theories of mind*, Basil Blackweò, Oxfors pp.223-232

Cannon W.B (1927). *The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory* in *The American Journal of Psychology*, 39, 106-124

Campos J.J., Barrett K.C., Zamb M.E., Goldsmith H.M., Stenberg C. (1983). *Socioemotional development* in P.H. Mussen (a cura di), *Handbook of child development*, (2) *Infancy and developmental psychology*, Wiley, New York, pp. 783-915

Campo J.J., Barrett K.C. (1984). *Toward a new understanding of emotions and their development*, in Izard, Kagan e Zajonc (1984), pp. 229-263

Carlson E.A. (1988). *A prospective longitudinal study of disorganized/disoriented attachment*, in *Child Development*, 69, pp. 1970- 1979

Cartacci F. (2013). *Il movimento e gioco al nido. Proposte di interazioni sensibili con bambini da 0 a 3 anni*, Erikson, Trento

Cassidy J., Kobak R.R. (1988). *Avoidance and its relation to other defensive processes*, in *Clinical implications of attachment*, a cura di J. Belsky e T. Nezworski, Hillsdale, N.J., Erlbaum, pp 300-323

Cassidy J., Berlin L. (1994). *The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research*, in *Child Development* 65, pp 971-991

Cassidy J. (1994). *Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships in Monographs of the Society for Research in Child Development* , 59, (2-3), pp.228-283

D'Ambrosio M. (2020) *Educating emotions: the pedagogical approach of emotional action* in *Education Sciences & society*, pp. 504-519

Di Blasio P., Vitali R. (2001).*Sentirsi in colpa*,Editore il Mulino, Milano

D'Urso U., Trentin R. (1988). *Teorie recenti sulle emozioni*, (a cura di) *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna

Eisenberg N., Fabes R.A., Spinrad TL. (2006). Sviluppo prosociale. In Eisenberg W., Damon RM. Lerner (a cura di) *Manuale di psicologia infantile:sviluppo sociale, emotivo e della personalità* 6ª ed. pp.646-718

Ekman P. (1992). *An argument for basic emotions*, In *Cognition and Emotion* 6, pp.169-200

Ekman P. (1992) *Are there basic emotions?* In *Psychological Review* 99, pp 550-553

Fonagy P., Leigh T., Steele M., Steele H., Kennedy R., Mattoon G., Target M., Gerber, A.(1996) *The relation of attachment status, psychiatric classification and response to psychotherapy*, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 64 (1), pp. 23- 31

Freud S. (1925). *Inibizione, sintomo e angoscia*, Bollari Boringheri, 1951

Frijda N.H. (1986)*The emotions*,Cambridge University Press, (*Trad it Le Emozioni*, Il Mulino, Bologna, 1990

Frijda N.H. (1988). *Teorie recenti sulle emozioni*, in D'Urso U., Trentin R. (a cura di) *Psicologia delle emozioni*, pp 19-45

Goleman D. (2011) *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Editore Rizzoli, Firenze

Greenberg M.T., Speltz M.L., Deklyen M. (1993) *The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems*, in *Development and Psychopathology*, 5, pp. 191-213.

Grice P. (1975). *Logica e conversazione*. In *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*. Tr.it. Il Mulino, Bologna 1993,pp 57-76

Harlow, HF(1958). *The nature of love*, in *Psicologo americano*, 13 (12), pp. 673-685

Hoffman M.L. (2000). *Empatia e sviluppo morale*. Tr. it. Editore, Il Mulino, Bologna,2008

Holmes J. (2017). *La Teoria dell'attaccamento John bowlby e la sua scuola*, Editore Raffaello Cortina, Milano

Hoffman M.L. (1984). *Interaction of affect and cognition in empathy*, in Izard, Kagan e Zajonc, pp. 103-131

Hughes C., Dunn J., White A. (1998). *Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in hard-to-manage preschoolers* in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 pp. 981-994.

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

Izard C.E. (1978). *On the ontogenesis of emotion-cognition relationships in Infancy*, in *Lewis e Rosenblum* , pp 451-472

Izard C.E. (1979). *Emotions in personality and psychopathology*, Plenum Press, New York

Izard C.E., Kagan J., Zajonc R. (1984). *Emotion, cognition, and behavior*, Cambridge University Press, Cambridge

Konrad L. (1949). *L'anello di Re Salomone*, Editore Adelphi, Milano

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

Lewis M. (2008). *Self-Conscious Emotions: Embarrassment, Pride, Shame, and Guilt*, in M.Lewis, J.M. Haviland-Jones, L.Feldman Barrett,(a cura di) *Handbook of emotions* Guilford Press, New York, 2008, pp. 742-756

Lewis M. (2014). *The rise of consciousness and the development of emotional life*, Guilford Press, New York, 2014

Lucangeli D. (2019). *Cinque emozioni leggere sull'emozioni di apprendere*, Edizioni Centro Studi Erikson S.p.A, Trento

Lucangeli D., Vicari S., (2019). *Psicologia dello sviluppo*, Editore Mondadori, Milano

Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Editore Erikson, Trento

Metzoff A.N. (1988). *Infant imitation and memory: nine-month-olds in immediate and deferred tests*, in *Child development*, 59, pp. 217-225

- Michelle M. Abraham, Kathryn A. Kerns. (2013). *Positive and Negative emotions and coping as mediators of mother-child Attachment and Peer Relationships* in *Merill-Palmer quarterly*, 59 (4), pp.399-425
- Milani M. (2014). *La competenza pedagogica e progettualità educativa*, Editore La Scuola Sei, Brescia
- Nantel-Viver A., Kokko K., Caprara G.V., Pastorelli C., Gerbino M.G., Paciello M., Cotè S., Pihl R.O., Vitaro F., Tremblay R.E. (2009). *Prosocial development from childhood to adolescence: a multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies* in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (5) pp. 590-598
- Radke-Yarrow M., Zahn-Waxler C. (1984). *Roots, motives and patterns in children's prosocial behaviour*. In Staub E., Bar-Tal D., Karylowski J., Reykowski J., (a cura di), *Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive behaviour*. Plenum Press, New York, pp. 81-99
- Restiglian E. (2021). *Progettare al nido, Teorie e pratiche educative*, Carocci editore, Roma
- Saarni C. (1999). *The development of emotional competence*, The Guilford Press, New York
- Schacter S. (1964) *The interaction of cognitive and physiological social psychology*, 1, New York Academic Press, pp.49-80
- Sroufe L.A., (1979). *Socioemotional development*, in J.D. Osofsky (a cura di), *Handbook of infant development*, Wiley, New York, pp. 462-516
- Sroufe L.A. (1995). *Emotional development*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Lo sviluppo delle emozioni*, Raffaello Cortina, Milano, 2000
- Tambelli R. (2017). *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*, Editore Il Mulino, Bologna

Tomkins S.S. (1963). *The negative affect*, in *Affect, imagery and consciousness*, 2, Springer, New York.

Tomkins S.S. (1980). *Affect as amplification:some modifications in theory*, in Plutchik e Kellerman (1980) ,pp.141-164

Trevarthen C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity*, in M. Bullowa (a cura di), *Before speech:the beginning of human communication*, Cambridge University Press, London, pp. 321-347

Trevarthen C. (1984) *Emotions in infancy: regulators of contact and relationships with persons*,in Scheler e Ekman (1984), pp. 129-157 (trad it *Le emozioni nell'infanzia: regolatrici del controllo e delle relazioni interpersonali*) in Riva Crugnola 1993b, pp 75-110

Trevarthen C. (1990). *Le emozioni intuitive:l'evoluzione del loro ruolo nella comunicazione tra madre e bambino*, in M. Ammalanti e N. Dazzi (a cura di), *Affetti. Natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Latenza, Roma-Bari, pp. 97-13

Winnicott D. W. (1992). *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando Editore,Roma

Zajonc R.B. (1980). *Feeling and Thinking: Preferences need no inferences*, in *American Psychologist*, 35 (2), pp. 151–175

6 Ringraziamenti

Vorrei riservare questo spazio finale della mia tesi di laurea ai ringraziamenti verso tutte le persone che mi hanno sostenuto nel mio percorso di crescita personale e professionale;

Ringrazio:

la mia relatrice Daniela Lucangeli per essere stata sempre disponibile e paziente nel seguirmi per la realizzazione della tesi;

la mia famiglia per aver sempre creduto in me, per avermi sostenuto e supportato in ogni scelta durante l'arco della mia vita;

mia sorella maggiore Erica per avermi sempre aiutato, per essermi stata vicino anche quando tutto sembrava non andare nel verso giusto, per essere sempre la mia guida e fonte di ispirazione. Senza di te non sarei mai riuscita ad arrivare fino a qui!

il mio ragazzo Mattia per aver creduto sempre in me, per avermi sostenuto e supportato, per avermi dato dei momenti di spensieratezza e di felicità in questo periodo di ansie e di preoccupazioni;

le mie amiche per avermi sempre dato un appoggio emotivo, per aver alleggerito i momenti più difficili e per avermi spronato a dare sempre di più e a non mollare mai.

