



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

**Corso di Laurea triennale in Scienze
Psicologiche dello Sviluppo, della
Personalità e delle Relazioni Interpersonali**

Elaborato finale

**LO SVILUPPO DELL'IMMAGINAZIONE E DELLA CREATIVITÀ
ATTRAVERSO IL GIOCO SIMBOLICO E LA LETTURA**

THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION AND CREATIVITY THROUGH THE
SYMBOLIC GAME AND READING

Relatrice

Prof.ssa Irene Leo

Correlatrice

Dott.ssa Valentina Zonca

Laureanda: Bonazzo Agnese

Matricola: 1236862

Anno Accademico 2021/2022

*A mamma e papà,
che mi hanno permesso di intraprendere questo percorso.*

*Ai miei nonni,
gli angeli che mi guardano e sostengono da lassù.*

*Ai miei amici e al mio ragazzo,
i compagni di avventure che hanno creduto in me fino alla fine.*

INDICE

Introduzione	pag. 4
Motivazione della scelta	
Capitolo 1 : L'immaginazione e la creatività	pag. 5
1.1 Definizione di immaginazione	pag. 5
1.2 Aree cerebrali interessate nel processo immaginativo	pag. 6
1.3 MIT — Mental Imagery Test	pag. 8
1.4 La creatività e le aree cerebrali interessate	pag. 9
1.5 TTTC — Torrance Test of Creative Thinking	pag. 11
Capitolo 2 : Il gioco simbolico	pag. 13
2.1 Giochiamo a “fare finta che”?	pag. 13
2.2 Lo sviluppo del gioco secondo Piaget	pag. 15
2.3 La valutazione del gioco simbolico : l’Affect in Play Scale	pag. 16
2.4 Il ruolo del caregiver nel gioco simbolico	pag. 19
Capitolo 3 : La lettura	pag. 21
3.1 Il ruolo della lettura nello sviluppo del bambino	pag. 21
3.2 Dalla lettura condivisa alla lettura autonoma	pag. 23
3.3 Lo stile genitoriale nella lettura condivisa	pag. 24
Capitolo 4 : Discussione della letteratura elaborata	pag. 27
4.1 Similitudini e differenze tra gioco simbolico e narrazione	pag. 27
4.2 Atteggiamento corretto dei genitori	pag. 28
Conclusioni	pag. 30
Bibliografia	pag. 32
Sitografia	pag. 34

INTRODUZIONE

La seguente relazione tratta il tema dell'immaginazione e della creatività del bambino.

Ho scelto di approfondire questo argomento perché ne sono sempre stata molto affascinata e, soprattutto dopo l'esperienza di tirocinio, ho capito quanto l'immaginazione sia fondamentale per crescere.

Sono riuscita a comprendere quanto essa rappresenti il loro modo di vedere le cose, diverso per ogni singolo bambino, e anche un importante strumento di comunicazione.

L'immaginazione occupa gran parte della loro giornata e può essere vista come la lente attraverso cui esplorano il mondo che li circonda.

È per i piccoli una presenza fondamentale, la sua mancanza potrebbe incidere negativamente oltre che nello sviluppo anche nel benessere cognitivo, fisico, emotivo e sociale.

Nel primo capitolo voglio fare un'analisi di questo costrutto dal punto di vista cognitivo, andando ad analizzare quali sono le aree cerebrali deputate a questa funzione e come esse possano essere più o meno attivate durante le attività svolte dal bambino. Presenterò anche il tema della creatività per poi analizzare due test che vanno ad indagare questi aspetti.

Ho deciso di prendere in analisi due attività che il bambino svolge, attraverso cui, utilizzando l'immaginazione, sviluppa la capacità creativa e sono: gioco simbolico e lettura, in particolare la lettura condivisa.

Il secondo capitolo infatti tratta il tema del gioco simbolico approfondendo quale sia il ruolo del genitore in questa attività per stimolare l'immaginazione del bambino.

Il terzo capitolo invece parla di lettura e quindi di come il genitore possa, attraverso la narrazione a voce alta, contribuire allo sviluppo immaginativo.

Infine nell'ultimo capitolo ho voluto fare un confronto tra queste due attività così essenziali per il bambino, per capire quali siano le caratteristiche che li accomunano, analizzando anche in che modo queste si possano unire.

Per concludere descrivo brevemente la mia esperienza di tirocinio per sottolineare quanto io sia rimasta colpita dall'immaginazione e dal pensiero magico di ogni singolo bambino con cui ho avuto la possibilità di interagire.

1. L'IMMAGINAZIONE E LA CREATIVITÀ

1.1 Definizione di immaginazione

Nel linguaggio psicologico, immaginazione indica una particolare forma di pensiero che non segue regole fisse né legami logici, ma si presenta come riproduzione ed elaborazione libera del contenuto di un dato sensoriale presente o passato, legata a un determinato stato affettivo e, spesso, orientata intorno a un tema.

“L'immaginazione è un'attività della mente che si caratterizza per l'uso della fantasia. Questo sostantivo deriva dal latino e significa letteralmente “creare immagini”. Immaginare significa creare immagini interne e collegarle fra loro fino a creare fantasie o storie che esistono dentro di noi e non nella realtà.” (Odasso, 2018)

Spesso il pensiero comune associa al pensiero immaginativo poco valore perché viene visto distante dalla razionalità. Questo avviene perché purtroppo ci si dimentica che l'uomo non è solo ragione ma anche fantasia, emotività e, soprattutto, portatore di un mondo interno composto da immagini.

La ragione umana è straordinaria ma, se ci fermiamo un attimo a riflettere, la nostra capacità di immaginare e plasmare il mondo che ci circonda, anche in assenza di stimoli concreti e reali, è ancora più sorprendente.

Non dobbiamo pensare all'immaginazione solo come fonte di divertimento o svago, essa infatti è essenziale in moltissime attività che svolgiamo ogni giorno, le immagini mentali intervengono nella maggior parte dei processi di percezione, memoria e problem solving.

L'immaginario mentale visivo è vedere in assenza di input sensoriale e l'immaginario mentale uditivo è sentire in assenza di input sensoriale immediato, quindi possiamo immaginare quanto le immagini mentali abbiano un ruolo fondamentale sia nella memoria che nel ragionamento spaziale, così come nel ragionamento astratto e nell'apprendimento di nuove abilità. (Shatek, Grootswagers, Robinson, Carlson, 2019)

1.2 Aree cerebrali interessate nel processo immaginativo

L'immaginazione mentale è la capacità di generare immagini mentali senza input sensoriali, rappresenta una delle attività più sorprendenti della mente umana.

La cosiddetta "mente immaginale" è formata da una serie di strutture corticali e processi cognitivi in grado di generare immagini elaborate unicamente da essa stessa.

L'area celebrale deputata al processo immaginativo non è una sola, ma si tratta di una rete neurale diffusa su più aree cerebrali. (Fiore, 2016)

Molti studi comportamentali dello spazio di lavoro mentale hanno scoperto che la maggior parte delle operazioni mentali somigliano alle corrispondenti operazioni fisiche quindi questo supporta l'idea che lo spazio di lavoro mentale può simulare il mondo fisico. Infatti è stato dimostrato che i contenuti della percezione visiva, delle immagini visive e persino dei sogni, sono codificati dalla corteccia visiva. (Shatek, Grootswagers, Robinson, Carlson, 2019)

L'inizio delle indagini per lo studio di questo isomorfismo è iniziato nel 1971 con la pubblicazione dell'articolo "Mental rotation of three dimensional object" sulla rivista "Science" da parte di Roger Shepard e Jaqueline Metzler.

Gli sperimentatori partirono dall'ipotesi che, se ruotare un'immagine nella mente è analogo a osservare un oggetto che ruota nella realtà, allora all'aumentare dell'angolo di rotazione, aumenterà anche il tempo di elaborazione dell'immagine mentale. L'esperimento infatti ha dimostrato che il tempo necessario per giudicare mentalmente l'identità di due figure tridimensionali orientate in modo diverso, aumenta linearmente con la differenza angolare tra le due figure. (R. Sheperd, J. Metzler, 1971)

Questo dimostra che ruotare un'immagine nella mente non è avere un'immagine nella testa che gira ma corrisponde alla riproduzione dell'esperienza reale di osservare un oggetto che gira nella realtà e tutti ciò trova una giustificazione nella stretta correlazione tra visione e immaginazione. (Ceccanti)

Sia l'elaborazione visiva percettiva che le immagini generate internamente coinvolgono grandi reti sovrapposte di regioni cerebrali.

Tomografia a emissione di positroni (PET) e risonanza magnetica funzionale (fMRI) hanno rilevato modelli molto simili di attività cerebrale durante la percezione visiva e le immagini mentali, in particolare per le aree associate all'elaborazione visiva astratta di ordine superiore, come la corteccia di associazione visiva e corteccia temporali selettive di categoria. (Michael S. Gazzaniga, 2013)

Nonostante l'assenza di input visivi durante la creazione di immagini mentali, le immagini e la percezione visiva attivano entrambe i nuclei genicolati laterali del talamo e la corteccia visiva primaria. Quindi le immagini usano molti degli stessi meccanismi della percezione visiva.

Il Talamo è una delle due strutture che compongono il diencefalo ed è una voluminosa struttura bilobata che sormonta il tronco encefalico.

I nuclei talamici principali sono i nuclei di Relè sensoriale (nuclei che ricevono segnali da recettori sensoriali, li elaborano e poi li trasmettono all'area appropriata della corteccia sensoriale). Tra questi ci sono i nuclei genicolati laterali che sono importanti stazioni Relè nel sistema visivo e non sono sistemi a una via infatti, oltre a inviare l'informazione, la ricevono dalla stessa corteccia visiva. L'informazione visiva poi viene trasportata nel cervello attraverso numerose vie, la principale è la via retino-genicolo-striata che trasporta il segnale alla corteccia visiva primaria, o corteccia striata, passando attraverso i nuclei genicolati del talamo.

Queste aree cerebrali che vanno dalla retina alla corteccia visiva primaria sono attivate sia nella visione che nell'immaginazione mentale. (Pinel, Barnes, 2011)

Ma, per quanto riguarda le immagini mentali, l'attivazione cerebrale dalla corteccia all'occhio è meno precisa, il cervello è meno sintonizzato sui dettagli quando si sta immaginando. Quindi le immagini mentali sono più "sfocate" e questa sfocatura che sperimentiamo quando immaginiamo ha delle basi nell'attività cerebrale. (Shatek, Grootswagers, Robinson, Carlson, 2019)

1.3 MIT — Mental Imagery Test

Il MIT (Mental Imagery Test) è un test standardizzato con utilizzo di immagini tarato sulla popolazione italiana. È composto da 8 prove di visual mental imagery e 4 prove cognitive di conforto che permettono di approfondire la valutazione, escludendo eventuali problematiche concomitanti.

Viene somministrato in forma individuale a bambini tra gli 8 e i 13 anni o ad anziani senza deterioramento cognitivo, la somministrazione può durare dai 30 ai 60 minuti circa. (DI Nuovo, Castellano, Guarnera, 2014)

Le 8 prove di visual mental imagery sono:

- Visualizzazione di lettere : viene richiesto di immaginare mentre vengono nominate, 12 lettere dell'alfabeto maiuscolo e per ogni lettera indicare se contiene o meno parti curve
- Test della F di Brooks : viene mostrata per 30 secondi la lettera F maiuscola e poi tolta, successivamente si chiede di richiamare alla mente la lettera partendo dall'angolo sinistro in basso e dire per ciascuno spigolo se è esterno o interno
- Orologio : deriva da prove previste in molti test neuro-psicologici. La prova richiede di immaginare un orologio analogico con le lettere che segnano le 10 e 10 e poi immaginarlo riflesso allo specchio e dire cosa quest'ultimo sembra indicare in quel momento e 10 minuti dopo.
- Cubo : si mostra per 30 secondi il disegno di un cubo composto da 9 cubetti per faccia con la faccia esterna colorata. Si toglie la figura e si chiede al soggetto di dire quanti cubetti avevano 3 facce colorate, quanti 2 e quanti una sola
- Sottrazione di parti : si mostra la figura di un orologio digitale con tutti i led accesi e poi una con 4 led in posizione diversa. Si chiede quali cifre restano visibili spegnendo i 4 led visualizzati
- Esplorazione mentale di una mappa : si mostra la mappa di un'isola con 4 elementi collocati a diversa distanza tra di loro. Si chiede poi al soggetto di richiamare la mappa alla memoria e valutare comparandole le distanze tra gli elementi
- Percorsi immaginati : il soggetto deve immaginare una pallina che si muove in diverse direzioni, si chiede di seguire mentalmente le indicazioni date

dall'esaminatore e poi indicare se la pallina si trova sopra o sotto al punto da cui era partita o allo stesso livello

- Rappresentazione mentale di oggetti : si presentano 20 nomi di oggetti comuni e si chiede di sviluppare mentalmente indicando poi quale ha una forma più sviluppata in altezza e quale in larghezza.

Attraverso queste 8 prove l'esaminatore riesce ad ottenere un profilo dettagliato dell'abilità del soggetto di generare e manipolare immagini mentali, escludendo inoltre deficit cognitivi. (DI Nuovo, Castellano, Guarnera, 2014)

1.4 La creatività e le aree cerebrali interessate

L'immaginazione è il processo che sta alla base della creatività, la costruzione e trasformazione di immagini mentali è una strategia che può favorire la risoluzione di problemi, anche creativa.

La creatività non è una proprietà unica, ma è il risultato della complementarità tra deduzione e intuizione, tra ragione e immaginazione, tra emozione e riflessione, tra pensiero divergente e pensiero convergente (Biasion, 2017)

La creatività viene definita un'abilità utile a creare qualcosa di inesistente, essere in grado di trasformare qualcosa, come cambiare un oggetto o una forma, con l'aiuto dell'immaginazione. L'attività creativa produce qualcosa di nuovo e di originale (Psiche, 2006).

L'atto creativo va considerato diviso in due fasi: una generativa dove la mente crea una serie di immagini mentali come potenziali soluzioni a un problema e una seconda fase chiamata valutativa in cui si seleziona la soluzione migliore tra quelle immaginate. (Finke et al., 1996)

Guilford ha individuato 5 aspetti che caratterizzano la creatività:

- la fluidità : la capacità di produrre numerose idee diverse
- la flessibilità : la capacità di cambiare strategia, di passare da uno schema mentale a un altro
- l'originalità : capacità di trovare risposte uniche e particolari

- l'elaborazione : capacità di seguire un'idea fino alla fine collegando i particolari in maniera sensata
- sensibilità ai problemi : capacità di capire cosa non va e riorganizzare le idee per raggiungere un obiettivo

Il concetto di creatività si è modificato nel corso del tempo, infatti inizialmente veniva considerata una dote innata caratteristica solo di pochi ma in seguito si è scoperto essere presente in tutti gli esseri umani ma in misura differente. (Biasion, 2017)

L'idea che era presente fino alla fine del 1900 era che le persone creative utilizzassero maggiormente l'emisfero destro mentre gli altri, considerati persone razionali, l'emisfero sinistro.

Oggi sappiamo che non è così perché questa visione sarebbe troppo semplicistica.

Diversi studi hanno infatti dimostrato che le aree cerebrali che vengono attivate sono numerose e sono diverse a seconda del tipo di processo creativo che viene messo in atto. Inoltre le regioni cerebrali sono le stesse che si attivano nei processi di memoria, controllo e monitoraggio.

Diversi studi con la risonanza magnetica funzionale hanno evidenziato un coinvolgimento soprattutto della corteccia pre-frontale, nonostante non sia ancora chiaro il grado di tale coinvolgimento.

Dal punto di vista psicologico, la creatività viene vista come una capacità che si trova in ogni essere. Essa permette di raccogliere e organizzare le proprie esperienze e conoscenze per creare qualcosa di nuovo e viene misurata attraverso dei test (Zanichelli, 2007).

Esistono esercizi utili all'implementazione e allo sviluppo della creatività e sono quelli che non pretendono una sola soluzione, ovvero gli esercizi che lasciano il pensiero libero di seguire strade diverse.

Alcuni esercizi per esempio sono: trovare nuovi usi ad oggetti comuni, costruire dei disegni a partire da una forma astratta , inventare una storia a partire da poche parole, dimostrare in cosa due oggetti o due parole sono simili oppure descrivere situazioni ipotetiche immaginando avvenimenti impossibili. (Biasion, 2017)

1.5 TTTC — Torrance Test of Creative Thinking

Il TTTC (Torrance Test of Creative Thinking) è un test che misura la capacità di fornire risposte diverse, originali, accurate e che uniscano elementi eterogenei. È stato ideato dallo psicologo Ellis Paul Torrance e viene usato per predire lo sviluppo creativo dei bambini a partire dai 5 anni di età.

Originariamente prevedeva test di pensiero divergente e abilità di risoluzione di problemi valutati su quattro scale:

- **fluenza** : quantità di idee significative, interpretabili e pertinenti allo stimolo proposto
- **flessibilità** : quantità di categorie differenti di risposte pertinenti
- **originalità** : la rarità statistica delle risposte
- **elaborazione** : quantità di dettagli presenti

Con la terza edizione del 1984 tolse la scala della flessibilità e ne aggiunse altre due, arrivando ad avere 5 scale : fluenza, originalità, astrattezza dei titoli, elaborazione e resistenza alla chiusura prematura.

Inoltre sono state aggiunte 13 misure di riferimento che sono: espressività emotiva, articularità narrativa, movimento o azioni, espressività dei titoli, sintesi di figure incomplete, sintesi di linee, di cerchi, visualizzazione insolita, estensione o rottura dei confini, umorismo, ricchezza di immagini, colori di immagini e fantasia.

Torrance ha ideato compiti che coinvolgono sia aspetti verbali che non verbali infatti i diversi sotto-test sono stati raggruppati in 3 categorie:

1. Compiti verbali che utilizzano stimoli verbali
2. Compiti verbali che utilizzano stimoli non verbali
3. Compiti non verbali

Per fare degli esempi citerò un compito per ogni categoria:

Tra i compiti verbali che utilizzano stimoli verbali c'è il "compito delle impossibilità" dove viene chiesto al bambino di elencare quante più impossibilità possibili.

Dei compiti verbali che utilizzano stimoli non verbali fa parte il "compito di miglioramento del prodotto" dove si usano giocattoli comuni e al bambino viene

chiesto quanti miglioramenti renderebbero il gioco migliore, più divertente e di pensare ad usi insoliti di quel gioco.

Tra i compiti non verbali c'è il "compito di cerchi e quadrati" che è composto da due moduli stampati, in una pagina ci sono 42 cerchi e il bambino deve disegnare oggetti o immagini che abbiano il cerchio come parte principale.

Nell'altro modulo invece si usano i quadrati al posto dei cerchi.

2. IL GIOCO SIMBOLICO

2.1 Giochiamo a “fare finta che”?

Il gioco è, per eccellenza, l'ambito di sviluppo della creatività e comporta l'attivazione del piano motorio, emotivo, relazionale, intellettuale e sociale e permette di perfezionare capacità di fantasia, di discriminazione tra realtà e finzione e di comunicazione. Inoltre è fondamentale per lo sviluppo della personalità e dell'auto-percezione.

Il gioco simbolico è il “gioco di fare finta” ed è per il bambino un'esperienza creativa e immaginativa ma non solo, infatti coinvolge anche aspetti simbolici, motori e sensoriali.

Viene anche chiamato gioco di finzione o gioco immaginario ed è un tipo di attività essenziale per il bambino e per il suo sviluppo affettivo, sociale e cognitivo. (P.F. Kernberg)

Viene chiamato “simbolico” perché implica l'utilizzo di qualcosa, che sia reale o immaginario, come simbolo di qualcos'altro. Il bambino immagina di compiere azioni che in realtà non sta compiendo e queste azioni sono quelle che svolge quotidianamente ma senza la loro finalità.

Ad esempio quello che può fare il bambino è fare finta di dormire anche se non ha sonno, far finta di mangiare qualcosa di non commestibile, bere il caffè in una tazzina giocattolo ecc. Queste sono azioni che messe insieme costruiscono una vera e propria scena prodotta unicamente dalla mente del bambino.

Per riuscire a fare questo tipo di attività il bambino necessita di certe capacità cognitive ed emotive, infatti quello che deve riuscire a fare è mantenere nella mente persone e oggetti, insieme alle loro azioni e funzioni. In un secondo momento deve anche avere l'abilità di riprodurre scenari che ha già vissuto o emozioni che ha già provato in situazioni decontestualizzate, riuscire a metterli in scena anche se sono assenti o comunque fuori dal suo campo visivo.

Il gioco simbolico implica quattro aspetti:

- la capacità di agire al di fuori del contesto normale, cioè “come se” fossimo in un altro luogo,
- la capacità di usare come materiale di gioco oggetti sostitutivi di quelli reali, ad esempio usare una banana come un telefono,
- l’abilità di eseguire azioni abitualmente messe in atto da altri, ad esempio imitare la mamma quando lava i piatti,
- l’abilità di collegare schemi di azioni differenti in sequenze tematiche coerenti, ad esempio fare finta di fare la mamma con la bambola e fare azioni diverse con essa (Baumgartner, 2006).

Affinché sia possibile la messa in atto del gioco simbolico il bambino deve avere almeno una di queste abilità che comunque possono essere espresso in forme molto diversificate tra loro perché parliamo di un gioco di fantasia che è completamente individuale.

Il gioco simbolico completo è possibile solo a partire dai 2 anni di età quando il bambino inizia ad uscire dall’egocentrismo e perfeziona le sue abilità di simbolizzazione.

Infatti nel corso di sviluppo del bambino ci sono diverse fasi evolutive del gioco. Inizialmente il gioco del neonato è esplorativo e coinvolge tutti gli organi di senso. Attraverso questo tipo di gioco il bambino esplora gli oggetti che lo circondano e costruisce degli schemi mentali che gli permettono di rappresentarsi la loro funzione.

Successivamente si passa al gioco imitativo o gioco proto-simbolico dove il bambino imita azioni che vede quotidianamente attraverso gli oggetti di cui ha interiorizzato le caratteristiche. In questa fase c’è bisogno dell’altro, spesso un adulto significativo, che gli mostri come “fare finta che”.

Infine verso i 24 mesi si arriva al gioco simbolico vero e proprio dove l’azione del bambino parte interamente dalla sua mente e dalle sue idee, creando una scena completamente immaginaria. In questa fase il bambino sviluppa la capacità rappresentativa di pensiero che gli permette di vedere oltre le cose e di

creare associazioni mentali e somiglianze che fanno diventare un oggetto qualcosa di diverso.

La peculiarità del giocare a fare finta è l'esercizio della propria immaginazione e creatività, oltre che lo sviluppo di auto-consapevolezza e riconoscimento delle emozioni, sia proprie che altrui.

2.2 Lo sviluppo del gioco secondo Piaget

Il principale autore che studia il gioco simbolico è Jean Piaget che, con la sua teoria, divide lo sviluppo cognitivo del bambino in quattro stadi: lo stadio senso-motorio, lo stadio pre-operatorio, lo stadio operatorio concreto e lo stadio operatorio formale.

Il passaggio da uno stadio all'altro è ordinato, ovvero per passare allo stadio successivo bisogna aver acquisito le capacità richieste da quello precedente. La successione di questi periodi critici è uguale per tutti i bambini ma il tempo con cui li riescono a superare è individuale.

Secondo Piaget ogni periodo critico di sviluppo è caratterizzato da certe tipologie di gioco, differenzia i giochi sulla base dell'evoluzione dei processi cognitivi coinvolti. Afferma che nei primi due anni di vita è presente il gioco di esercizio, poi appare il gioco simbolico e infine il gioco di regole. Secondo l'autore, il passaggio da una modalità ludica a un'altra non esclude le precedenti.

- Giochi di esercizio : il bambino, grazie alla ripetizione di giochi e attività senso-motori, rende sempre più armoniche le informazioni che riceve dall'esterno e impara a "sapere come fare". Quindi la ripetizione di gesti gli permette di costruirsi schemi mentali che poi sa eseguire come un automatismo anche in altre circostanze
- Giochi simbolici : il gioco simbolico si sviluppa tra i 2 e i 6 anni di età e inizia quando le azioni di routine e gli oggetti vengono usati in modo atipico, modificando anche la loro funzione. Secondo Piaget il gioco simbolico permette al bambino di manipolare e produrre immagini mentali che gli

consentono di organizzare il suo pensiero in uno stadio in cui il linguaggio non si è ancora sviluppato pienamente.

- Giochi di regole : vengono considerati adattivi perchè con essi il bambino impara la competizione, la negoziazione, il conflitto e il compromesso tra i pari. Infatti grazie a questi giochi che non sono più attività individuali il bambino abbandona il proprio egocentrismo.

Per Piaget il gioco sostiene la funzione simbolica perchè giocando il bambino si confronta con una realtà immaginaria che ha una relazione con la realtà esterna ma allo stesso tempo se ne distacca. È grazie al gioco che i bambini allenano l'attività mentale della creazione di simboli per evocare situazioni che vivono nella loro quotidianità.

Secondo la teoria Piagetiana i giochi simbolici che hanno una funzione assimilativa diminuiscono con l'età scolare, mentre i giochi di regole tendono ad essere più frequenti avendo una certa importanza nella formazione delle relazioni e del codice sociale dell'individuo.

Parlando del gioco simbolico scrive Piaget: "Dopo aver appreso ad afferrare, dondolare, lanciare, il bambino prima o poi, afferra per il piacere di afferrare, dondola per il gusto di dondolare ecc. in breve egli ripete questo comportamento solo per il piacere di acquisire padronanza di esso e di mostrare il proprio potere di sottomettere la realtà" (Piaget, "La formazione del simbolo nel bambino", 1945)

2.3 La valutazione del gioco simbolico : l'Affect in Play Scale

L'Affect in Play scale (APS) è uno strumento per la valutazione del gioco simbolico e delle abilità cognitive e affettive di bambini in età prescolare e scolare.

Questo strumento è stato ideato da Sandra Russ, psicologa, psicoterapeuta professoressa presso l'università di Cleveland, successivamente fu ideata la

validazione italiana da parte di Claudia Mazzeschi, Silvia Alcuni, Daniela Di Riso, Daphne Chessa e Adriana Lis effettuando il test su un campione di bambini tra i 4 e i 10 anni.

Sandra Russ offre un modello che coniuga, nel gioco del bambino, affetti, cognizione e creatività. Secondo la sua teoria il gioco, in particolare quello simbolico, facilita lo sviluppo di:

- capacità cognitive : problem solving
- capacità emotive : permette l'esperienza di emozioni positive e di avere maggiore regolazione emotiva nella vita quotidiana
- capacità interpersonali : capacità di considerare anche il punto di vista dell'altro, immaginandosi i suoi stati mentali
- capacità adattive

Così nasce l'Affect in Play Scale (Russ, 1993, 2004) e successivamente l'Affect in Play Scale Preschool Version (Kaugars e Russ, 2009)

L'APS è stato ideato per bambini di età compresa tra i 2 e i 6 anni.

Il compito previsto da questa valutazione consiste nel far giocare il bambino liberamente per 5 minuti con 2 marionette di pezza, una maschio e una femmina e con 4 blocchetti di legno di diversi colori e forme geometriche. L'intera sessione di gioco viene video-registrata e trascritta.

La situazione di gioco è semi-strutturata perché c'è una consegna e precise indicazioni ma il bambino viene lasciato giocare liberamente. Il clima deve essere adeguato all'età del bambino, tranquillo e sereno per cercare di coinvolgerlo e motivarlo a giocare

La consegna che viene data è : "... Sono qui per imparare come giocano i bambini. Qui ho due marionette di pezza e vorrei che tu giocassi con loro nel modo che preferisce, per cinque minuti. Puoi per esempio farli giocare insieme o fargli fare qualcosa insieme. Ho anche alcuni blocchi di legno che puoi usare. Mi raccomando fai in modo che le marionette parlino ad alta voce così che le possa sentire. La telecamera sarà accesa in modo che possa ricordare cosa dici e fai. Ti dirò io quando fermarti ..."

Lo scoring viene fatto su temi affettivi e variabili cognitive.

I temi affettivi vengono valutati nella combinazione della qualità di fantasia e emozioni espresse nel gioco del bambino che possono essere di qualità positiva (oralità, felicità, cura, sessualità, competizione) o negativa (aggressività, ansia, paura, tristezza, frustrazione). Ad esempio il bambino può esprimere aggressività, quindi temi affettivi negativi, mettendo in atto una scena di lotta usando le marionette e i cubetti con azioni che implicano offendere, picchiare, uccidere, distruggere. La felicità invece ad esempio, quindi tono affettivo positivo, può essere espressa con i personaggi che compiono azioni divertenti e piacevoli come passeggiate, andare al luna park, giocare insieme, accompagnate da espressioni come “che bello questo gioco”, “mi sto proprio divertendo”.

Le variabili cognitive invece vengono analizzate attraverso la valutazione delle capacità di organizzazione, elaborazione, immaginazione e comfort.

L'organizzazione osserva la capacità del bambino di costruire e pianificare la trama della scena che mette in atto, legata anche alla sua capacità narrativa.

L'elaborazione viene valutata sulla base della presenza di abbellimenti nella storia, quindi temi aggiunti, il tono di voce, l'espressione facciale e lo sviluppo dei personaggi. L'immaginazione invece va a valutare l'originalità e l'unicità del gioco, la capacità di simbolizzazione e l'utilizzo della fantasia, è importante valutare soprattutto le trasformazioni che il bambino mette in atto. Per trasformazione si intende l'azione di simbolizzazione e quindi la capacità del bambino di interire eventi nuovi, fantastici nel gioco e usare simboli concreti come se ne rappresentassero altri. Infine il comfort valuta il grado di piacevolezza che il bambino manifesta durante la sessione di gioco, il suo coinvolgimento nella storia.

L'Affect in Play Scale preschool è stato ideato successivamente per bambini di 4-5 anni e comprende animali di plastica dura e peluche, una palla, una macchinina e delle tazzine colorate.

Questa scala valuta più specificatamente il tipo di gioco che il bambino mette in atto, infatti si osserva se c'è assenza di gioco, gioco funzionale o gioco simbolico

L'assenza di gioco è verificata quando il bambino non interagisce con gli oggetti, li prende in mano ma senza muoverli o li descrive, attua una semplice manipolazione.

Il gioco funzionale invece è caratterizzato da semplici movimenti ripetitivi con o senza gli oggetti, ogni stimolo viene usato solamente nella sua funzione concreta e originaria.

Il gioco simbolico invece si presenta quando il bambino usa gli oggetti come se avessero altre proprietà o fossero altre cose, gli stimoli vengono trasformati in simboli attraverso l'utilizzo dell'immaginazione e della creatività del bambino. La simbolizzazione nel gioco simbolico può essere auto diretta, diretta ad altri, sostitutiva o ci possono essere sequenze di simbolizzazione diverse.

2.4 Il ruolo del caregiver nel gioco simbolico

Diversi autori si sono chiesti quale sia il ruolo dell'adulto all'interno del gioco simbolico, che abbiamo visto essere così importante per lo sviluppo del pensiero creativo del bambino.

L'adulto può mettere in atto diverse funzioni che gli permettono di intervenire nel gioco con il bambino agevolandolo ma anche ostacolando:

- ruolo propositivo : l'adulto propone un gioco di immaginazione al bambino
- condivisione : l'adulto condivide una sezione di gioco con il bambino
- ampliamento : l'adulto può, attraverso lo scaffolding, ampliare il gioco commentando quello che si sta facendo e aggiungendo ulteriori elementi della propria immaginazione
- ruolo direttivo : l'adulto impone un giro al bambino
- assenza di sostegno : ignora il gioco del bambino senza dargli sostegno
- ruolo limitativo : l'adulto impedisce al bambino di fare determinate cose durante il gioco

È molto importante che il caregiver o la figura adulta metta in atto le prime tre strategie di interazione con il bambino durante il gioco simbolico per permettergli di perfezionarlo così da sviluppare diverse nuove competenze. L'aspetto essenziale che va sempre tenuto in considerazione è che il bambino deve essere posto in un ambiente dove sia possibile attivare il gioco simbolico, dove ci sia tutto alla portata del bambino. Il genitore deve cercare di lasciarlo libero di esplorare e mettere in atto il processo immaginativo che gli permetta di esercitare la simbolizzazione per poi interagire con lui in modo funzionale.

Si osserva che il gioco simbolico non è, come diceva Piaget, inizialmente solitario e solo successivamente sociale. Infatti nella prima comparsa del gioco simbolico è essenziale il ruolo del caregiver, cioè l'adulto che propone il gioco o che inizia a fantasticare sugli oggetti mostrandoli al bambino.

Inizialmente quindi il gioco simbolico deve essere sostenuto dal caregiver e, solo poi, il bambino è in grado di ricreare le situazioni da solo grazie alla sua immaginazione. L'adulto, mostrando al bambino come immaginare che un oggetto sia qualcosa altro, lo aiuta a sviluppare la sua capacità creativa che gli permetterà poi di esercitarla in modo autonomo.

La teoria dell'attaccamento ha anche mostrato che questa forma di gioco è molto più presente in bambini con attaccamento sicuro e enfatizza molto la matrice interattiva del gioco simbolico.

3. LA LETTURA

3.1 Il ruolo della lettura nello sviluppo del bambino

«Leggere è una cosa seria. Leggere con i bambini lo è ancora di più. Leggere a voce alta è una pratica educativa che permette al bambino di sintonizzarsi sull'ascolto attivo, di ascoltare cioè il racconto e di creare connessioni e riflessioni ad alta voce insieme all'adulto che legge. La lettura con i bambini rappresenta infatti un'esperienza creativa che espande il pensiero perché i libri costringono i bambini, ma anche gli adulti, ad uscire da un modo di pensare scontato e ripetitivo e a trovare nuovi modi per raccontare e raccontarsi».

(Magano,2019)

Numerosi studi mostrano l'importanza della narrazione nello sviluppo del bambino, infatti l'esposizione precoce e intensa dei bambini alle storie, sembra connettersi positivamente sia con lo sviluppo emotivo e cognitivo, che con le successive acquisizioni di lettura e scrittura.

La lettura per i bambini è importante per diversi motivi : allena l'immaginazione, suscita curiosità, insegna a comunicare, apre la mente, aumenta la creatività.

La mente è predisposta in modo istintivo a tradurre l'esperienza in termini narrativi grazie ad una forma di ragionamento definito pensiero narrativo (Bruner, 1992).

Dal punto di vista psicologico la narrazione può essere vista come “uno strumento linguistico flessibile per interpretare e parlare della realtà-Sé e il mondo” (Smorti, 2007).

La narrazione inoltre è uno strumento trans-personale in quanto riguarda, non solo l'individuo, ma lo oltrepassa.

Quando queste narrazioni sono condivise con l'altro possono rappresentare spunti di riflessione e apprendimento per chi ascolta (Demetrio, 2012).

A livello evolutivo, nei bambini, l'attenzione verso i libri inizia a manifestarsi intorno ai 3 anni di età, e la qualità della lettura del libro dipende dalle differenze di alfabetizzazione (Baker et al., 1997).

Lo scopo narrativo per eccellenza è quello di creare un pensiero narrativo che a sua volta contribuisce a creare un Sé e una propria capacità immaginativa.

La narrazione diventa così la prima porta verso il mondo interiore del bambino, infatti è stimolato all'estensione della sua capacità di riconoscere le emozioni e di attribuire la giusta carica emotiva al proprio stato interiore.

Attraverso la storia che racconta il soggetto ha modo di conoscersi e rilevarsi all'altro, costruendo, ricostruendo e scoprendo sfumature di significati nuovi e diversi (Contini, 1992).

La narrazione sviluppa, ma soprattutto risveglia emozioni e sentimenti, arricchisce la fantasia e sollecita l'immaginazione.

Bisogna tenere in considerazione che la narrazione non è solamente un testo verbale anzi, soprattutto in età prescolare, si dà una grande importanza alla comprensione grafica del libro. Le immagini costituiscono esse stesse un testo narrativo e implicano:

- competenza nei meccanismi percettivi : permette di decodificare e organizzare una serie di stimoli
- competenze enciclopediche : devono essere relative all'ambito di cui trattano le immagini, quindi conoscerne il significato
- competenze inferenziali : selezionare e produrre connessioni tra le informazioni che vengono date dal susseguirsi delle immagini.

Quindi possiamo dire che la lettura è essenziale per la stimolazione di fantasia e immaginazione, infatti i bambini che sono maggiormente esposti a questa attività sono normalmente più curiosi e creativi e hanno migliori capacità logiche e attentive. (Tamburlini, 2015)

Diversi studi hanno dimostrato che i bambini con maggiore pratica della lettura in casa mostravano una maggiore attivazione di aree cerebrali che sono deputate alla lettura posizionate nell'emisfero sinistro.

L'attivazione di aree cerebrali specifiche quando si ascolta una storia viene attribuita alla capacità di vedere quanto si sta ascoltando, la cosiddetta mental imagery. (Tamburlini, 2015)

Questa capacità di immaginare mentre si legge o si ascolta una narrazione, aiuta molto a ricordare la sequenza narrativa ma anche a migliorarne la comprensione.

3.2 Dalla lettura condivisa alla lettura autonoma

La lettura condivisa è uno strumento molto importante che può essere utilizzato già dal primo anno di vita del bambino, quello di cui c'è bisogno è l'attenzione condivisa.

Circa a 6 mesi di vita compaiono i primi episodi evidenti di joint attention che si esprimono con il genitore e il bambino che guardano uno stesso oggetto o evento. A questa età la cosa importante è far manipolare il libro al bambino, farglielo scoprire dal punto di vista sensoriale. I libri che si propongono sono di dimensioni e materiali adatti ad essere maneggiati

Di 12 ai 24 mesi il bambino si incuriosisce per libri con grandi disegni colorati, figure con contorni netti e libri animati o interattivi. Vengono usati soprattutto libri con storie semplici che ripropongono momenti cruciali della giornata e attività quotidiane.

Dai 2 ai 3 anni il bambino inizia ad associare le parole pronunciate dall'adulto ad alcuni segni di scrittura e non si limita più solo ad ascoltare e guardare le figure, inizia ad entrare nel magico mondo della scrittura. Inizia ad essere attratto da storie che hanno come protagonisti animali o bambini, con poche pagine. Spesso vuole rileggere lo stesso libro perché la lettura inizia ad avere un ruolo rassicurante e di ristrutturazione della memoria

Dai 3 ai 6 anni il bambino inizia a fare molte domande sulla storia che si sta leggendo, si mostra molto coinvolto anche nell'inventare storie nuove prendendo spunto da quelle vecchie usando la propria immaginazione, le proprie fantasie ed emozioni.

Dai 6 anni in poi il bambino inizia a leggere autonomamente ma la lettura con l'adulto rimane un importante e insostituibile momento di condivisione e di relazione della diade, quindi andrebbe mantenuta.

Durante il momento di lettura condivisa è molto importante lavorare sul riconoscimento delle emozioni, raccontando insieme al bambino gli stati

d'animo dei vari personaggi in modo da stimolare il pensiero astratto del bambino che poi inciderà sulla sua capacità empatica.

Il setting di lettura condivisa, soprattutto costruito intorno a un libro di figure è emblematico nel corso dello sviluppo del bambino. Sono numerosi gli studi che si interessano della relazione tra le variabili dell'adulto, la tipologia di libro scelto e lo sviluppo del bambino, soprattutto del suo pensiero creativo.

3.3 Lo stile genitoriale nella lettura condivisa

Diverse ricerche hanno analizzato quali sono le variabili genitoriali che incidono sulle conseguenze a breve e a lungo termine sulle diverse capacità, soprattutto immaginative, del bambino.

Tra queste Hoff ha evidenziato le principali caratteristiche dello stile genitoriale che incidono sulla qualità della lettura condivisa (E. HOFF, How Social Contexts Support and Shape Language Development) :

- Stile comunicativo materno : certi stili comunicativi sono più idonei a sviluppare il linguaggio del bambino e altre competenze. Ad esempio è molto importante rivolgersi spesso al bambino durante la lettura, coinvolgerlo nel racconto della storia senza dargli semplici direttive o farlo solo ascoltare passivamente.
- Quantità dei discorsi diretti al bambino : va tenuta in considerazione la frequenza con cui si parla direttamente con il bambino, anche uscendo dallo schema della storia, per permettere anche a lui di raccontare e utilizzare la sua immaginazione
- Ridondanza dei discorsi diretti al bambino : è molto utile, sia per lo sviluppo linguistico che per quello immaginativo, ripetere quello che è stato detto dal bambino in un intervento durante la lettura per permettere al discorso di ampliarsi e far proseguire il bambino con la storia.
- Complessità sintattica e ricchezza lessicale dei discorsi diretti al bambino : le ricerche dimostrano che un bambino che ascolta vocalizzazioni più estese durante la lettura di libri, hanno un miglior sviluppo sintattico.

- Aiuti forniti per la comprensione di parole nuove : lo sviluppo del vocabolario del bambino è avvantaggiato dalla spiegazione, da parte dell'adulto, di concetti sconosciuti al bambino, tramite riferimenti o esempi di oggetti e situazioni già conosciuti.

L'aspetto cruciale affinché la lettura condivisa sia funzionale allo sviluppo del bambino è la sua qualità dialogica, in quanto il bambino non si confronta solo col suo pensiero, ma questo è molto influenzato dalle caratteristiche delle altre persone che interagiscono con lui.

La lettura condivisa implica l'elaborazione di una rappresentazione comune di quello che si sta leggendo e questo è possibile solo se c'è comunicazione tra le due parti, senza che nessuna prevale sull'altra imponendosi.

Bisogna perciò attivare un processo di decentramento e quindi pensare l'altro come pensante, come portatore di stati psicologici come pensieri, desideri, emozioni (Sempio et al., 1995).

Tessler e Nelson nel 1994 fecero uno studio su bambini di 4 anni per osservare le differenze dello stile delle madri, che avevano il compito di presentare ai figli eventi o racconti nuovi, sulla capacità del bambino di rievocare le situazioni secondo la sua visione del mondo. Le autrici evidenziarono così due stili materni che vanno tenuti in considerazione nella lettura condivisa perché influenzano molto l'effetto che quest'ultima ha sullo sviluppo:

- Stile narrativo : le madri sono concentrate sull'attività condivisa, sul condividere descrizioni di oggetti ed eventi. È uno stile caratterizzato dall'utilizzo di molti ricordi autobiografici ed esperienze passate ma, soprattutto, dalla fantasia.
- Stile paradigmatico : Le madri svogliono una descrizione molto più oggettiva degli avvenimenti, richiamando molto alla spiegazione delle funzionalità degli oggetti. Quindi la aperte immaginativa del bambino viene molto meno stimolata.

Diversi studi hanno invece analizzato la relazione tra la tipologia di attaccamento della diade madre-bambino e le conseguenze della lettura condivisa.

Uno di questi studi è quello di Rollo e Benelli (2003) che nel caso di attaccamento sicuro il bambino era molto più coinvolto nella storia e propenso a risolvere problemi presenti nella storia in maniera flessibile. Invece per quanto riguarda l'attaccamento di tipo insicuro la lettura condivisa spesso provoca al bambino comportamenti insicuri evitanti (frasi come "non lo so" o "voglio un'altra storia) o comportamenti insicuri ambivalenti (confusione tra le risposte, confusione tra le diverse storie e tra i personaggi)

Tutti questi aspetti ci fanno capire quanto possa influire lo stile genitoriale sul modo in cui il bambino riesce a sfruttare un'attività così importante come la lettura condivisa per lo sviluppo della propria immaginazione e di oltre altre competenze.

4. DISCUSSIONE DELLA LETTERATURA ELABORATA

4.1 Similitudini e differenze tra gioco simbolico e narrazione

Il mio intento con questo elaborato è quello di capire se e come il gioco simbolico, ovvero gioco di finzione e la narrazione possano aiutare a sostenere lo sviluppo dell'immaginazione e del pensiero creativo del bambino, per concludere con un confronto tra queste due pratiche in modo da comprendere se esistono delle contiguità nelle competenze richieste da ognuna di esse e nei loro effetti sullo sviluppo infantile.

La realtà che viene creata dal gioco simbolico è molto simile a quella che si costruisce durante la narrazione e la lettura condivisa di un libro.

In entrambi i casi c'è un distanziamento dal mondo fisico per entrare in quello immaginario che permette al bambino di costruire una nuova realtà con cui interagire. La realtà così creata diventa il tramite con cui il bambino fa un viaggio interiore e allena il proprio pensiero e la propria capacità di simbolizzazione.

Sia con il gioco di finzione che con la narrazione non viene privilegiato il mondo concreto, ma si lasciano spazio ai simboli, alle parole, alle immagini e quindi entrambi, seppur con strumenti e modalità differenti, consentono l'accesso a un universo simbolico che rappresenta il mondo interiore del bambino. (Archinto, 2001)

Queste considerazioni permettono di intuire che gioco simbolico e narrazione condividono alcune aree di competenza:

- area della de-contestualizzazione : il bambino scopre che un oggetto, una parola, un'immagine possono anche rappresentare qualcosa di diverso. Viene richiesta la capacità di rappresentarsi mentalmente oggetti e situazioni
- area del decentramento : il bambino deve uscire dal totale egocentrismo e questo è possibile nel gioco simbolico, tramite l'assegnazione di ruoli diversi nella scena che viene ricreata e nella narrativa tramite il riconoscimento dei punti di vista diversi dei personaggi
- area dell'integrazione : rappresenta la capacità di combinare insieme diversi

elementi in modo sempre più articolato coerente. Questa capacità nel gioco consiste nel passaggio da un'azione fittizia a un'altra fino a riuscire a ricreare situazioni di vita quotidiana o di esperienze passate. Nella narrazione questa competenza consiste nel passaggio dalla descrizione di brevi atti scollegati tra loro fino a sequenze di racconti coerenti e orientate a uno scopo (Archinto, 2001)

La differenza principale tra il gioco simbolico e la lettura di libri è che nel gioco il bambino è completamente padrone della realtà ludica che sta creando, mentre nella narrazione non è così.

Nel gioco simbolico il bambino è il protagonista stesso della realtà che sta creando, controlla la situazione e tutto dipende unicamente dalla sua immaginazione. Per quanto riguarda la narrazione invece ci sono dei limiti, rimporti sia dal testo scritto stesso che dallo scrittore o dal lettore. Nella lettura di una storia i percorsi esplorativi di questa realtà immaginaria sono decisi da qualcun altro, rappresentato sia da chi sta leggendo la storia con il bambino che dall'autore stesso del libro.

È molto interessante notare come queste due attività, così simili spesso si uniscono, infatti ci sono certe situazioni in cui il bambino molto spesso accompagna il proprio gioco con la voce di un narratore immaginario che sta raccontando la storia.

Quindi è molto interessante notare come un'influenza ludica nel contesto narrativo, e viceversa, può arricchire molto l'immaginazione del bambino e quindi, di conseguenza la sua capacità di problem solving.

Queste abilità inoltre risultano molto importanti anche nel futuro perché incideranno sulla capacità di essere flessibili alle situazioni e sulla competenza organizzativa della persona. (Archinto, 2001)

4.2 Atteggiamento corretto dei genitori

Nei capitoli precedenti è stato descritto quanto il gioco e la lettura siano fondamentali nello sviluppo del bambino, vorrei quindi riassumere qual è l'atteggiamento corretto del genitore sia nel gioco che nella lettura condivisa per permettere al figlio un ottimale sviluppo immaginativo.

L'adulto innanzitutto deve tenere in considerazione che non può semplicemente far finta di giocare con il bambino perché quest'ultimo è in grado di cogliere il grado di coinvolgimento nell'attività svolta. Quindi è necessario giocare per davvero, entrare completamente nel mondo immaginato dal bambino. L'adulto nel gioco deve riscoprire il proprio "sé bambino" cercando di tornare indietro nel tempo e lasciandosi coinvolgere, questo aiuterà anche il bambino a giocare in modo più creativo e meno ripetitivo utilizzando abilità cognitive più elevate. È fondamentale inoltre che l'adulto strutturi l'ambiente in maniera da permettere al bambino di esplorarlo liberamente mentre gioca, per esprimere tutto il suo mondo di emozioni. L'adulto in questo modo poi può incoraggiare il figlio ad esplorare sempre di più e ad utilizzare nuovi materiali per scoprire continuamente qualcosa di nuovo.

È fondamentale comunque ricordarsi che il gioco simbolico è un'attività molto personale quindi l'adulto non deve intervenire imponendo regole o divieti se non strettamente necessario, è giusto lasciare al bambino la possibilità di sbagliare per imparare.

Per quanto riguarda la lettura condivisa è molto importante che il genitore metta in atto una lettura dialogica con la quale stimola il bambino a partecipare attivamente all'attività.

“La lettura dialogica differisce radicalmente dal modo tradizionale con cui gli adulti leggono ai bambini. Il cambiamento di ruolo è fondamentale: se nella tipica condizione di lettura l'adulto legge e il bambino ascolta, nella forma dialogica il bambino impara a divenire narratore della storia. L'adulto assume progressivamente il ruolo di ascoltatore attivo, proponendo domande, aggiungendo informazioni, suggerendo al bambino di arricchire l'esposizione contenuta nel libro”. (Grover Whitehurst, 2019)

Bisogna tenere ben presente che la lettura condivisa è inoltre una delle strategie migliori per implementare lo sviluppo del linguaggio dei bambini e quindi è molto importante che venga svolta correttamente.

Da una meta-analisi condotta da Flack e collaboratori, è emerso che la lettura condivisa può essere influenzata da diversi fattori come il numero di parole e di disegni presenti nella storia, la tipologia di parole utilizzate dal genitore e il numero di volte che si ripete la stessa storia. (Zarotti e Ranieri, 2021)

CONCLUSIONI

Con questa ricerca ho cercato di analizzare in che modo l'immaginazione e la creatività del bambino, così essenziali per lui, potessero svilupparsi in maniera ottimale.

Quello che i diversi studi mostrano è che il gioco simbolico e la lettura condivisa svolgono un ruolo fondamentale in questo.

Ma l'aspetto ricorrente è che il ruolo essenziale per lo sviluppo di questi costrutti lo svolge il genitore, soprattutto il suo modo di interagire con il bambino in attività come il gioco simbolico e la lettura condivisa.

Per concludere questo elaborato vorrei sottolineare che, ciò che mi ha portato molto ad incuriosirmi all'immaginazione e alla creatività dei bambini è stata soprattutto la mia esperienza di tirocinio.

La struttura che mi ha ospitata si chiama Mamiù ed è un centro per le famiglie presso il comune di Cadoneghe.

Mamiù opera nell'ambito della maternità e della prima infanzia per stimolare la crescita dei bambini e quella della famiglia attraverso svariate attività, proposte di corsi tra cui corsi di acquaticità prenatale e attività di sostegno alla genitorialità.

Io ho fatto parte dello spazio di socializzazione e di gioco dedicato a bambini fino ai 3 anni e ai loro genitori.

Qui ho avuto la possibilità di interagire con diversi bambini e di fare specialmente osservazioni dirette della diade caregiver-bambino durante diverse attività di stimolazione.

Avendo finora sempre lavorato con i bambini, ho veramente notato quanto il loro modo di vedere il mondo sia unico e irripetibile, ma solo dopo l'esperienza di tirocinio ho capito veramente quanto questo dipenda dal modo che il genitore ha di interagire, di giocare e di leggere con lui.

Ho potuto osservare da vicino bambini durante il gioco simbolico con il genitore e durante la lettura di libri e mi ha sorpresa quanto le differenze dell'atteggiamento del genitore poi si rispecchiassero esattamente nella differenza di certe abilità del bambino.

Questo porta ogni bambino ad avere una visione completamente personale del mondo e un proprio modo di immaginare per renderlo un posto migliore.

Ogni bambino ha la necessità di sviluppare la propria immaginazione e creatività proprio perchè ogni bambino ha bisogno di un personale “Paese delle Meraviglie” per poter evadere dalla realtà.

“Se io avessi un mondo come piace a me, là tutto sarebbe assurdo: niente sarebbe com'è, perché tutto sarebbe come non è, e viceversa! Ciò che è, non sarebbe e ciò che non è, sarebbe!”

(Walt Disney, “Alice nel Paese delle Meraviglie”, 1951)

BIBLIOGRAFIA

Articolo “Gioco simbolico e competenze narrative: similitudini e differenze” a cura di Francesca Archinto, Babalibri editore, Milano

Articolo A.Ciuffardelli (2007). Immaginazione, creatività e sviluppo del bambino. Tesi il significato e le funzioni della fiaba nello sviluppo del bambino, pp 14-23.

Articolo Biasion, I (2017). Il cervello e la creatività: le basi neurali e molecolari del processo creativo. State of Mind.

Articolo Dott.ssa C. Zarotti e Dott.ssa C. Rainieri (2021). Lettura condivisa, emozioni e linguaggio. FKTherapy Medicina e Chirurgia

Articolo F. Fiore (2016). L'immaginazione mentale - introduzione alla psicologia. State of Mind 2011-2022

Articolo F. Tullio (2017). Lo stadio pre-operatorio : “ facciamo finta che? ” -
Le principali manifestazioni dello stadio pre-operatorio sono l'imitazione differita, il gioco simbolico e sociale e la presenza del linguaggio. State of Mind 2011-2022

Articolo Finke, R. A., W. T. (1996). Creative Cognition: Theory, Research and Applications. Boston, MA: MIT Press.

Articolo M. Bonacina (2019). Il ruolo dell'adulto nel gioco del bambino. La trottola - Centro per l'età evolutiva

Articolo M. Ceccanti (2022). La querelle sulle immagini mentali : dalle immagini come sensazioni al neuroimaging. psicoterapia.it.

Articolo S. Di Nuovo, S. Castellano, M. Guarnera (2014). MIT : Un test per valutare il mental imagery. Qi - Questioni e idee in psicologia, Hogrefe Editore (2012)

Articolo S.M. Kosslyn, M. Behrmann, M. Jeannerod (1995). The cognitive neuroscience of mental imagery. *Neuropsychologia*, Vol. 33, No. 11, pp. 1335-1344

Articolo Sophia M. Shatek, Tijn Grootswagers, Amanda K. Robinson e Thomas A. Carlson (2019). Decoding images in the mind's eye: The temporal dynamics of visual imagery. *bioRxiv*

Articolo G. Tamburini (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello del bambino. Centro per la Salute del Bambino - Onlus, Trieste

Astratto tesi M. Genovesi (2018). Psicologia dello sviluppo socio-affettivo - Teoria dell'attaccamento rispetto al gioco simbolico. Tesionline, sezione appunti.

Astratto tesi R. Tonolli (2018). Shared reading : Basi neurali e risolti applicativo-clinici nello sviluppo del bambino normotipico e con ASD. Dipartimento di medicina e chirurgia, Università di Parma.

Libro "Psicobiologia", John P.J Pinel & Steven J. Barnes, Edra, 2018

Presentazione C. Riccio (2017) sul tema: "VALUTAZIONE GIOCO Metodo Affect in play scale. Gioco : Difficoltà e definizione. Varietà forme, funzioni e significati. Piaget (Piaget, 1945)

SITOGRAFIA

[https://elearning.unipd.it/scuolapsicologia/mod/resource/view.php?id=827#:~:text=Piaget%20\(Piaget%2C%201945\)%20ha,sviluppo%20ma%20vi%20contribuisce%20attivamente](https://elearning.unipd.it/scuolapsicologia/mod/resource/view.php?id=827#:~:text=Piaget%20(Piaget%2C%201945)%20ha,sviluppo%20ma%20vi%20contribuisce%20attivamente)

<https://mind-path.com/services/testing/creative-testing/torrance-test/>

<https://www.centroetaevolutiva.it/news/gioco-simbolico-che-cose-come-osservarlo-nel-tuo-bambino-perche-importante>

<https://www.iwatson.com/i-super-poteri-dell-immaginazione/>

<https://www.stateofmind.it/creativita/>