



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

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

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO: EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA

Relazione finale di laurea

LO SVILUPPO EMOTIVO DA 0 A 3 ANNI.
RUOLO PEDAGOGICO DEL NIDO D'INFANZIA.

RELATORE

Prof. Ermanno Doninotti

LAUREANDA
Carmela Campa
Matr.1073387

Anno Accademico
2015/2016

“Chiunque si applichi con costanza ad ascoltare la risposta dei bambini è un rivoluzionario.”

Françoise Dolto (1908-1988)

Indice

| | |
|--|----|
| Introduzione..... | 7 |
| 1. Emozioni e crescita emotiva del bambino..... | 9 |
| 1.1 Che cos'è un'emozione..... | 9 |
| 1.2 Da dove nascono le emozioni..... | 10 |
| 1.3 A cosa servono le emozioni..... | 11 |
| 1.4 Prospettive teoriche nello studio delle emozioni..... | 11 |
| 1.5 L'intelligenza e la competenza emotiva..... | 12 |
| 1.6 Lo sviluppo della competenza emotiva..... | 13 |
| 1.7 La crescita emotiva del bambino: teorie di Sroufe e Izard..... | 14 |
| 1.8 Sviluppo emotivo e attaccamento..... | 18 |
| 2. Ruolo pedagogico del nido d'infanzia nello sviluppo emotivo..... | 21 |
| 2.1 L'ambientamento al nido come crescita emotiva..... | 21 |
| 2.2 Le routine e la loro valenza di contenimento delle emozioni..... | 22 |
| 2.3 La specificità del ruolo dell'educatore nella promozione della competenza emotiva | 23 |
| 2.4 Attività educative per la promozione della competenza emotiva al nido..... | 25 |
| 3. Progetto personale di tirocinio: conoscere e riconoscere le emozioni, all'asilo nido, attraverso il lessico emotivo..... | 31 |
| 3.1 Il lessico emotivo nella prima infanzia..... | 31 |
| 3.2 Unità educativa relativa al mio progetto..... | 32 |
| Conclusioni..... | 41 |
| Bibliografia..... | 43 |
| Sitografia..... | 43 |

Introduzione

Nella società odierna si sta acquisendo sempre di più un interesse educativo per l'infanzia, genitori che cercano attività da far fare ai propri bambini, programmazione della giornata, una miriade di giochi da esplorare, conoscere, apprendere. Questo nuovo interesse per l'infanzia è molto positivo ma, ci soffermiamo nella giusta misura ad ascoltare questi bambini? Spesso ci si concentra sempre sulla parte pratica delle cose, mai su quella più interiore, si fanno i “lavoretti” perché sono belli, ma ai bambini piace davvero farli?

Quello che intendo dire è che bisogna imparare ad ascoltare quello che ci trasmettono i bambini, osservare emotivamente ciò che ci dicono e per far ciò penso sia importante conoscere come avviene lo sviluppo emotivo nella prima infanzia.

Tra gli studiosi si parla sempre più di “analfabetismo emotivo”, come di una vera e propria emergenza, e si accusano la scuola e le istituzioni educative di trasmettere ai bambini solo mera conoscenza intellettuale a scapito di una parte emotiva che pure, come vedremo, influenza quella cognitiva.

I sentimenti, che in seguito diventeranno emozioni, non si sviluppano geneticamente ma sono appresi soprattutto attraverso la cura che si ha dei bambini nei primi tre anni di vita, quando si formano le cosiddette “mappe emotive”, cioè la modalità di sentire il mondo e di reagire agli eventi in modo proporzionato. Per questo, risulta evidente che le cure rivolte al bambino dai 0 ai 3 anni siano mirate, sia all'interno del contesto familiare sia all'interno del contesto educativo, allo sviluppo dell'emotività del bambino perché da ciò prenderà forma anche l'identità del piccolo. Se in questa fascia d'età un bambino non viene curato in questo senso, si crea in lui un senso di inadeguatezza e disinteresse che influisce anche sulla sua autostima e sulla sua sicurezza in generale. Le modalità di cura in famiglia, come vedremo nei capitoli 1 e 2, sono il risultato di diversi tipi di attaccamento che, dovrebbe essere sempre teso alla formazione di una “base sicura” per il bambino. Quando ciò non avviene, i contesti educativi possono rappresentare un'ulteriore risorsa positiva, perché attraverso il dialogo coi genitori possono aiutare ad avere un rapporto genitori/figli più efficace.

All'inizio appena nasce il bambino è dominato dagli impulsi, che sono fisiologici,

il passo successivo sarebbe quello di passare alle emozioni. Come afferma Umberto Galimberti gli impulsi conoscono il gesto mentre nelle emozioni si conosce la risonanza emotiva di quello che si compie e di quello che si vede, man mano che si cresce poi si dovrebbe arrivare allo sviluppo del sentimento. Il sentimento non è una dote naturale, è una dote che si sviluppa culturalmente, e se la cultura non interviene c'è il rischio di non riuscire a passare dall'impulso al sentimento e si arriva a uno squilibrio inerente alla risonanza emotiva che noi abbiamo degli eventi. È per questo che ad esempio D. Goleman afferma che, puntare sullo sviluppo di una competenza emotiva fin dalla prima infanzia è un fattore di protezione verso comportamenti devianti.

Per questo ho deciso di trattare questo tema, che è sempre presente nella vita di tutti i giorni sia a casa che al nido, e che si rischia talvolta di darlo per scontato. All'asilo nido probabilmente per la prima volta il bambino entra in una comunità e si relaziona con persone diverse da quelle familiari, e questo darà la possibilità al bambino di crescere emotivamente. Imparerà ad esempio cos'è la frustrazione di quando un altro bambino gli ruba un giocattolo, la conoscerà, reagirà all'inizio con un'azione istintiva poi, a mano a mano, imparerà maniere sempre più corrette per riottenere ciò che voleva.

Nel primo capitolo, citando autori e ricerche su questo tema, parlerò di che cosa sono le emozioni, a cosa servono e come ci influenzano nella vita di tutti i giorni, inoltre tratterò dello sviluppo dell'intelligenza emotiva nella prima infanzia.

Nel secondo capitolo spiegherò l'importanza dell'asilo nido nella crescita emotiva del bambino, per lo sviluppo di un rapporto positivo genitori/figli, dell'importanza dell'educatore e delle sue competenze, inoltre parlerò di quali attività possono essere utilizzate nei contesti educativi per stimolare lo sviluppo della competenza emotiva del bambino.

In ultimo spiegherò la mia esperienza di tirocinio; ho incentrato il mio progetto sulla conoscenza del lessico emotivo, che è utile nello sviluppo della comprensione delle emozioni. L'obiettivo è quello di poter far conoscere ai bambini le parole "emotive" affinché possano imparare ad esprimersi e affinché si inizi a parlare con loro di questi stati d'animo. Inoltre ho deciso di trattare questo tema nel mio progetto anche perché è un obiettivo specifico, osservabile e raggiungibile nei tempi della durata del mio tirocinio.

1. Emozioni e crescita emotiva del bambino

1.1 Che cos'è un'emozione

C'è un accordo all'interno della comunità scientifica, nel far risalire a James (1884) l'origine dell'interesse psicologico per il quesito <<che cosa è un'emozione>>. Quella di definire un'emozione è una vera e propria sfida, numerosi studiosi hanno sottolineato che, di fatto, tutti sanno che cos'è un'emozione finché non viene chiesto di definirla, vi sono infatti diverse correnti teoriche che la descrivono in differenti modi.

Definizione fenomenologica: le emozioni rappresentano il manifestarsi contemporaneo di alterazioni comportamentali, fisiologiche e cognitive (Fedeli, 2006).

Definizione informazionale: le emozioni rappresentano il modo in cui il nostro cervello elabora informazioni ambientali in modo estremamente rapido (Zelazo & Cunningham, 2007).

Definizione proattiva: le emozioni rappresentano dei sistemi integrati fisiologico-cognitivo-comportamentali per il raggiungimento di obiettivi rilevanti sul piano filogenetico o personale (Power & Dalgleish, 2008).

Definizione multicomponentiale interattiva: le emozioni sono dei sistemi integrati fisiologico-cognitivo-comportamentali la cui funzione è quella di favorire il perseguimento di obiettivi personalmente significativi, gestendo in modo rapido ed efficiente le transazioni con l'ambiente ed ottimizzando i livelli di attivazione e di elaborazione individuali.

Vi sono centinaia di emozioni con tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni, sfumature. D. Goleman nel suo libro "Intelligenza emotiva" ci spiega che, la discussione tra i ricercatori su quali possano essere considerate le emozioni primarie, è ancora aperta. Alcuni teorici propongono famiglie emozionali fondamentali, anche se non tutti concordano nell'identificarle. Tra queste famiglie emozionali troviamo: collera, tristezza, paura, gioia, amore, sorpresa, disgusto, vergogna. In tutte queste famiglie troviamo altrettante sfumature emotive, quindi la complessità, la sfaccettatura emotiva non si esaurisce in questo primo elenco, il dibattito scientifico sulla classificazione delle emozioni prosegue.

L'argomento a favore dell'esistenza di un gruppo di emozioni fondamentali

dipende, entro certi limiti, dalla scoperta di Paul Ekman, della *University California* di San Francisco, secondo cui alcune emozioni sono universali. Dalla sua ricerca si evince che, le espressioni facciali specifiche di paura, collera, tristezza e gioia, sono riconosciute in ogni cultura del mondo, compresi popoli analfabeti che presumibilmente non sono influenzati dal cinema o dalla televisione. Ekman ha mostrato fotografie che ritraevano con precisione volti esprimenti le quattro emozioni fondamentali a culture lontanissime dalla nostra e ha così constatato che dovunque la gente riconosceva le stesse emozioni fondamentali.

Sempre D. Goleman spiega che ciascuna famiglia emozionale ha un nucleo con le connesse derivazioni che scaturiscono da esso secondo innumerevoli mutamenti. Le derivazioni più esterne sono gli umori o stati d'animo che, sono più attenuati e assai più durevoli delle emozioni (mentre, per esempio, è relativamente raro rimanere per tutto un giorno in preda a una collera furibonda, non lo è altrettanto essere di un umore scorbutico e irritabile dal quale possono facilmente scatenarsi brevi accessi d'ira). Al di là degli umori vi sono i temperamenti, ossia la propensione a evocare una certa emozione o umore che rende le persone malinconiche, timide o allegre. E ancora al di là di tali disposizioni emozionali vi sono i veri e propri disturbi delle emozioni, come la depressione clinica o l'ansia persistente, nei quali ci si sente intrappolati per sempre in uno stato di alterazione costante.

1.2 Da dove nascono le emozioni

Partendo dalla “Teoria dei 3 cervelli” del neurologo Paul MacLean (1971-2011) possiamo affermare che il cervello è costituito da tre componenti distinte e possiamo così dividerlo in: cervello rettiliano, cervello limbico e cervello neocorticale.

Il cervello rettiliano o primitivo è costituito dal cervelletto e dal bulbo spinale, è sede degli istinti primari e di funzioni vitali come per esempio il controllo del ritmo cardiaco e respiratorio, l'alimentazione e gli impulsi sessuali.

Il cervello limbico o intermedio è costituito dal sistema limbico, corrisponde nella scala evolutiva al cervello dei mammiferi, specie di quelli più antichi, ed è coinvolto nell'elaborazione delle emozioni. In particolare l'amigdala, che fa parte del sistema limbico, funziona come un archivio della memoria emozionale ed è quindi depositaria

del significato stesso degli eventi, senza di essa ne risulterebbe una evidentissima incapacità di valutare il significato emozionale degli eventi.

Il cervello neocorticale o superiore è costituito dagli emisferi cerebrali, è il più recente, ed è esclusivo dei primati e sede di tutte le funzioni cognitive e razionali.

Sostanzialmente i centri emozionali derivano da una struttura molto primitiva, quella del cervello rettile, e dai centri emozionali si sono evolute le aree del cervello pensante ossia la neocorteccia. Il fatto che il cervello pensante si sia evoluto da quello emozionale ci dice molto sui rapporti fra pensiero e sentimento: molto prima che esistesse un cervello razionale, esisteva già quello emozionale.

1.3 A cosa servono le emozioni

Le emozioni hanno un ruolo fondamentale per l'uomo in termini evolutivisti. La parte emotiva prevale sulla mente nei momenti più critici della vita. Tutte le emozioni sono, essenzialmente, impulsi ad agire; in altre parole, piani d'azione dei quali ci ha dotato l'evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita. La radice stessa della parola emozione è il verbo latino "moveo" che tradotto significa "muovere", per indicare che in ogni emozione è implicita una tendenza ad agire. Come tutti sappiamo per esperienza personale, quando è il momento che decisioni e azioni prendano forma, i sentimenti contano almeno quanto il pensiero razionale, e spesso anche di più. Finora si è data troppa importanza al valore, nella vita umana, della sfera puramente razionale, in altre parole quella misurata dal Q.I. Nel bene o nel male, quando le emozioni prendono il sopravvento, l'intelligenza può non essere di alcun aiuto. Come abbiamo visto la parte emotiva, non è meno importante di quella cognitiva e lo sviluppo generale della persona avviene proprio grazie all'interdipendenza di fattori emotivi e cognitivi. Senza la parte emotiva quindi non si svilupperebbero determinati schemi mentali che aiutano l'individuo a vivere semplicemente la vita di tutti i giorni. A tutti gli effetti abbiamo due menti una che pensa, l'altra che sente.

1.4 Prospettive teoriche nello studio delle emozioni

Le teorie cognitiviste, che considerano la valutazione (o *appraisal*) degli eventi un aspetto centrale del processo cognitivo, hanno prodotto una vera e propria

rivoluzione in tema di emozioni, mettendo in evidenza quanto esse siano intrecciate con i processi di pensiero, la razionalità e l'elaborazione cognitiva.

Il primo tentativo di studiare le emozioni secondo una prospettiva evoluzionistica invece è certamente quello di Darwin, questa prospettiva psico-evoluzionistica è basata sulle idee di selezione e adattamento, che mettono in evidenza la funzione delle emozioni di assicurare la sopravvivenza dell'individuo e della specie.

Infine le teorie socioculturali si dividono in due approcci, uno moderato, secondo cui la cultura influenza l'espressione e la regolazione delle emozioni, l'altro radicale secondo cui le emozioni sono una costruzione culturale che avviene attraverso le pratiche linguistiche.

1.5 L'intelligenza e la competenza emotiva

L'intelligenza emotiva è un'abilità fondamentale che influenza profondamente tutte le altre, facilitandone l'espressione o interferendo con esse. È quella capacità che ci permette di apprendere a gestire reazioni cariche di valenze psicologiche. L'intelligenza emotiva può essere sviluppata e perfezionata, per governare al meglio le nostre emozioni e ottenere sempre il massimo da noi stessi e dagli altri.

Un *input* decisivo allo studio di questo argomento deriva dal successo del libro di Goleman (1995) intitolato "Intelligenza emotiva", in cui si sottolineava la necessità di promuovere accanto all'intelligenza cognitiva, anche il suo equivalente emotivo. Alcuni studiosi hanno così finalizzato la loro attività di ricerca alla misurazione dell'intelligenza emotiva attraverso l'individuazione di un QE, o quoziente emotivo.

Che cos'è la competenza emotiva: autori e approcci teorici a confronto.

(TAB.3.1 p. 81, Ilaria Grazzani Gavazzi, Psicologia dello sviluppo emotivo)

Secondo Gordon (1989) la competenza emotiva è un insieme di conoscenza e abilità di comportamento che si sviluppano in connessione con la <<cultura emotiva>> di appartenenza.

Per Salovey e Mayer (1990); Mayer e Salovey (1997) l'intelligenza emotiva è l'abilità di percepire, generare e regolare le emozioni in modo da aiutare il pensiero a promuovere la crescita emotiva e intellettuale.

Gli autori Saarni e Harris (1989), Saarni (1999; 2000) definiscono la competenza

emotiva come l'insieme di abilità necessarie per essere efficaci in modo particolare nelle transizioni sociali che producono emozioni.

Infine, Denham (1998); Halberstadt, Denham e Dunsmore (2001) definiscono la competenza emotiva l'insieme di capacità che riguardano l'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni. E distinguono la competenza socio-affettiva o emotivo-sociale come comunicazione efficace delle proprie emozioni, interpretazione corretta delle emozioni altrui e risposta coerente, guidate da consapevolezza, accettazione e gestione dei propri affetti.

1.6 Lo sviluppo della competenza emotiva

Dalle varie teorie citate, si evince da tutte che, risultano essere aspetti centrali del costrutto di competenza emotiva tre tappe: l'espressione delle emozioni, la comprensione delle emozioni e la regolazione delle stesse.

Per quanto riguarda l'espressione delle emozioni, ha una grande importanza la comunicazione non verbale, che integra l'aspetto propriamente verbale dell'atto comunicativo. Il volto in particolare costituisce un canale privilegiato nella comunicazione delle emozioni, ma anche i gesti e i movimenti del corpo, la voce e il contatto corporeo sono canali dell'espressione emotiva.

La comprensione delle emozioni da parte dei bambini è uno degli aspetti della competenza emotiva maggiormente studiato dagli psicologi dello sviluppo. Harris (1989) e Saarni e Harris (1989) hanno utilizzato l'espressione <<teoria della mente emotiva>> per riferirsi alla conoscenza consapevole che un bambino possiede delle emozioni. Lo sviluppo di questa capacità inizia molto presto, attraverso l'influenza che ha l'adulto, già nel primo anno di vita, sull'espressione emotiva del bambino. P. Harris afferma che lo sviluppo della comprensione delle emozioni si svolga principalmente dai due/ tre anni e continua fino alle soglie dell'adolescenza. A partire dall'anno e mezzo/ due anni, i bambini in diverse culture iniziano ad utilizzare il lessico psicologico, comprendente il vocabolario emotivo, per fare riferimento a stati mentali fra cui emozioni proprie e altrui (Bretherton e Beegley 1982; Bartsch e Wellman 1995; Camaioni e Longobardi 1997). Wellman e colleghi (1995) dimostrano come intorno ai due anni e mezzo i bambini usino il linguaggio per riferirsi a emozioni del passato, del

presente e del futuro rispetto sia a se stessi sia agli altri. A circa tre/quattro anni essi sono in grado di superare compiti sperimentali in cui viene utilizzato il paradigma del riconoscimento dell'espressione facciale. Sempre all'interno della comprensione delle emozioni ritroviamo anche la comprensione delle cause delle emozioni. Dagli studi in questo ambito emerge che già prima dei tre anni i bambini sono in grado di mettere in relazione le emozioni con le cause che le hanno prodotte, ad esempio, c'è la tristezza perché un giocattolo si è rotto e agiscono sugli stati emotivi dei loro pari ad esempio porgendo un gioco per consolare (Grazzani Gavazzi 2003). All'interno della comprensione rientra anche quella della possibilità di controllo o regolazione delle emozioni, emerge nell'infanzia e consente la riuscita degli scambi sociali (Trevarthen 1993).

La regolazione emotiva costituisce, infine, il terzo importante aspetto del costrutto di competenza emotiva preso in esame. Gross ha sottolineato come il tema della regolazione emotiva sia stato preso in considerazione, nella psicologia delle emozioni, già a partire da Freud, a proposito dei meccanismi di difesa, da Bowlby nella teoria dell'attaccamento fino a Sroufe, con l'enfasi sul contatto affettivo modulato dall'espressività emotiva. Fin dalla nascita c'è una predisposizione alla comunicazione diadica che si realizza anche in una regolazione reciproca che all'inizio è guidata principalmente dall'adulto. Questo offre la struttura esterna affinché i processi di regolazione possano svilupparsi, favorendo il passaggio dalla regolazione reciproca all'autoregolazione. Il trasferimento dalla regolazione emotiva dal *caregiver* al bambino stesso è un importante compito evolutivo che impegna il piccolo durante l'infanzia e oltre, non raggiungendo forse mai, nel corso del ciclo di vita, una conclusione definitiva con la piena autosufficienza regolatoria.

1.7 La crescita emotiva del bambino: teorie di Sroufe e Izard

Come afferma Mariagrazia Contini nel libro "Per una pedagogia delle emozioni", il bambino di pochi mesi che guarda, sorride, assume espressioni imbronciate o piange, sta sperimentando dimensioni di approccio, con gli altri e con se stesso, di grande rilievo. Osservando questo bambino, ci chiediamo con curiosità, se e quanto e come quel piccino capisce e sente, è in rapporto con noi, oppure è chiuso in un suo mondo

biologico, dal quale soltanto egli è regolato, quando dorme come quando sorride o sembra guardarci con interesse.

Tra le teorizzazioni psicologiche più significative, elaborate in rapporto alle caratteristiche e funzioni dei processi emozionali nei primi mesi del bambino fino ai 3 anni, troviamo le due elaborazioni di L.A. Sroufe e a C.E. Izard, tratte entrambe da uno studio di W.M. Battacchi.

La ricerca di Sroufe propone una stretta connessione dello sviluppo emotivo oltre che con la maturazione neurologica, con lo sviluppo cognitivo e quello sociale: se infatti si può affermare la dipendenza delle emozioni dalle eccitazioni nervose positive o negative, non sono queste ultime, tuttavia, a determinare la qualità della risposta emotiva che dipende, invece, dall'attività cognitiva. Per questo osserva Battacchi, <<anche se l'infante è un essere essenzialmente emotivo, senza processi cognitivi le emozioni in senso stretto non esistono>>. Quindi per l'autore, non è l'eccitazione da sola a generare specifiche emozioni di valenza negativa o positiva; risulta, piuttosto, fondamentale soffermarsi su come tale eccitazione venga cognitivamente valutata.

Nelle prime settimane di vita del bambino, prima fase di sviluppo, si può parlare di precursori e non di emozioni vere e proprie, perché si realizza una fluttuazione piacevole o spiacevole del livello d'attivazione ma senza alcuna elaborazione cognitiva, il sorriso del bambino in questo stadio è detto endogeno ovvero sarebbe un mero riflesso. Il secondo periodo, fino a circa i 3 mesi di vita, vede il bambino sensibile agli stimoli esterni, ma ancora poco attrezzato sul piano cognitivo. Infatti ha a disposizione, per ora, solo un repertorio di meccanismi preprogrammati di elaborazione dell'eccitazione, è ravvisabile, in questo stadio l'attenzione coatta precoce, precursore della paura, che consiste nell'ispezione protratta fino a circa due minuti di uno stimolo visivo. Dai 3 ai 6 mesi, nel terzo stadio, compare il sorriso sociale non selettivo, cioè non ancora rivolto preferenzialmente verso il *caregiver*, inoltre si costituiscono i primi schemi cognitivi con le reazioni circolari secondarie, la capacità di coordinare schemi motori e di esplorare attivamente gli oggetti. In questo periodo iniziano a comparire abbozzi di emozioni vere e proprie, in relazione alla fase iniziale della differenziazione Sé-altro. Fra i 7 e i 9 mesi, nel quarto stadio, i rapporti col mondo circostante si arricchiscono sempre di più, le emozioni si differenziano tra di loro, ad esempio la gioia

si distingue dal piacere perché deriva da un evento positivo cui lo stesso bambino partecipa (ad esempio scoprire il volto della madre nel gioco del cucù) e non dal soddisfacimento di un bisogno. Si assiste al fenomeno della <<permanenza dell'oggetto>> già descritto da Piaget e si verifica ansia da separazione. Sroufe colloca in questa fase la comparsa di emozioni vere e proprie, distinguendole dai precursori che le hanno anticipate. L'intenzionalità emozionale caratterizza, secondo Sroufe, il quinto stadio (9-12 mesi) che egli definisce dell'attaccamento, poiché in quel periodo si stabiliscono rapporti emotivi profondi tra il bambino e le persone che si prendono cura di lui, per le quali egli è in grado di provare preoccupazione e di comunicarla, appunto, intenzionalmente. Nel sesto stadio invece, fra i 12 e i 18 mesi, il bambino attua sperimentazioni a livello affettivo tra desiderio di autonomia e esigenza di attaccamento, da questa tensione trae inizio lo sviluppo della coscienza del sé e delle corrispondenti emozioni che richiedono lo sviluppo dell'autocoscienza. Ne deriva, anche, la possibilità per il bambino di confrontarsi con un'immagine di sé ideale, costruita grazie allo svilupparsi di capacità immaginative e di identificazione rispetto alla quale può valutare il proprio comportamento. Nelle fasi successive (periodo 7 e 8) il bambino, secondo Sroufe, ha il compito emotivo di mantenere il senso di autonomia di fronte all'angoscia da separazione e alla crescente consapevolezza dei propri limiti, compito che viene risolto con il gioco di finzione e l'identificazione con il *caregiver* nell'ultima fase evolutiva della prima infanzia. In sintesi, dunque, le emozioni fondamentali di gioia, paura e rabbia emergono attraverso passaggi precisi: hanno origine da un precursore che compare precocemente e che costituisce il prototipo della successiva emozione vera e propria. Per Sroufe, che sostiene una prospettiva organizzazionale circa l'emergere delle emozioni, lo sviluppo emotivo avviene in relazione a periodi critici che comportano salti o riorganizzazioni tra una fase e l'altra.

La teoria differenziale, sostenuta principalmente da Izard, concepisce lo sviluppo delle emozioni nel bambino in una prospettiva discreta o categoriale. Essa, infatti, sostiene l'esistenza di un certo numero di emozioni innate e universali, detto *set* di emozioni primarie o di base (paura, collera, gioia, tristezza, disgusto). Secondo questa prospettiva, le emozioni primarie emergono già strutturate come totalità, sulla base di un programma maturativo innato e universale che con lo sviluppo dà luogo alle espressioni

emotive riconoscibili. Izard, in particolare, aderisce a un'ipotesi forte del *feedback* facciale: enfatizzando il legame espressione-emozioni, sostiene che il *feedback* propriocettivo, o corporeo-muscolare, e le espressioni facciali contribuiscono, in modo rilevante, a generare specifiche esperienze emotive. Seguendo la teoria di Izard, lo sviluppo delle emozioni favorisce un progressivo sviluppo della coscienza che, a sua volta, partecipa al potenziamento e arricchimento delle esperienze emozionali. L'emergenza di nuove emozioni infatti: accresce la complessità dell'esperienza cosciente, ampliando la gamma di stimoli a cui si è in grado di reagire; facilita l'innalzamento di livello dell'esperienza cosciente, da puramente sensoriale a immaginativo-intellettuale; incide sulla coscienza allargando la consapevolezza cosciente. Secondo l'autore di questa teoria, questo arricchimento di esperienza cosciente si realizza attraverso tre livelli: il primo sensorio-affettivo (primi due mesi di vita) rapporto madre-bambino, comunicazione dei bisogni attraverso il pianto; il secondo livello o percettivo-affettivo (dal terzo mese) in cui il bambino col sorriso sociale esprime la gioia di un'interazione e distingue il rapporto con soggetti umani da quello con gli oggetti, ed è capace di operare la distinzione fra sé e l'oggetto; il terzo livello o cognitivo-affettivo (dal nono mese) in cui si amplia ancor di più la consapevolezza, il bambino utilizza immagini e simboli, è in grado di ricordare e di anticipare, sa cosa significa il possesso e si rende conto di sé come soggetto "agente". Dopo i due anni, sempre secondo Izard, i bambini iniziano a imparare le modalità di regolazione delle emozioni, le cui norme sono imposte dalla cultura di appartenenza. Infatti, nel corso del terzo anno di vita, cominciano a essere in grado di esagerare la manifestazione delle emozioni provate, ma anche di mascherarne l'esperienza interna sulla base di precise regole sociali relative all'appropriatezza dell'esibizione emotiva in base al contesto.

Le dichiarazioni di priorità e di gerarchia tra processi emozionali e processi cognitivi continuano a costituire materia di dibattito tra gli studiosi, ciò che ormai viene accettato e riconosciuto all'unanimità è l'intreccio e il reciproco condizionamento tra i due tipi di processi e le fasi di sviluppo di entrambi. Il progressivo delinearsi di esperienze emotive all'altrettanto progressiva costruzione di schemi cognitivi e di capacità esplorative nell'ambiente, ci permette di poter affermare che, se

nell'attaccamento il bambino riceve numerose e ricche risposte positive alle sue domande di cure, d'attenzione e soprattutto di sicurezza, egli può agevolmente iniziare e continuare in seguito, il suo processo d'esplorazione della realtà nonché quello di rappresentazione della medesima, includendovi se stesso e gli altri, all'insegna dell'interesse per la ricerca, della flessibilità, della disponibilità per il nuovo e il divergente.

Il nucleo centrale del lavoro dell'asilo nido risiede proprio nella capacità di consentire al bambino di sviluppare legami significativi (anche oltre quelli familiari); di garantirgli una base sicura per la costruzione del sé e delle proprie competenze. Quando parliamo della costruzione di legami affettivi e di relazioni sociali, del senso di competenza e di fiducia, dello sviluppo di articolate e adatte emozioni in contesti relazionali stiamo precisamente parlando di sviluppo cognitivo. “Educare con sentimento” vuole affermare l'unità tra sviluppo cognitivo ed emotivo, vuole significare come le relazioni affettive siano alla base di ogni acquisizione del bambino. Emozioni e sentimenti sono un passaggio obbligato. Nell'intervento educativo le emozioni rappresentano il presupposto e il supporto dell'apprendimento cognitivo. Senza emozioni l'apprendimento non può avvenire, la crescita e l'apprendimento del bambino si basano sulla relazione e sono sorretti da essa. La relazione educativa si basa su forme di gratificazione (o disapprovazione) e “rinforzo”. Tutto lo sviluppo del bambino procede attraverso esperienze di frustrazione e di gratificazione che producono e alimentano sempre uno stato affettivo.

1.8 Sviluppo emotivo e attaccamento

Come Bowlby ci ha svelato, è attraverso la relazione, che è primariamente relazione di attaccamento, che il bambino struttura una prima rappresentazione di sé, dell'altro e del mondo circostante; ed è su questa base che egli potrà sviluppare una identità personale e sociale, un senso di competenza e di fiducia in sé e negli altri. La stessa motivazione a crescere del neonato nasce dalla relazione con la madre o del *caregiver* di riferimento, ed è l'intelligenza emotiva (Goleman, 1995) che consente all'adulto la comprensione dello stato emotivo del bambino e dei suoi bisogni.

La teoria dell'attaccamento, affermatasi inizialmente attraverso i lavori di Bowlby

(1969), contiene una serie di assunti originali riguardo l'interpretazione del legame madre-bambino. Questo legame è il risultato di un sistema di schemi comportamentali a base innata con un importante significato adattivo. La costruzione del legame si realizza grazie agli scambi frequenti e intensi tra il bambino e l'adulto che si prende cura di lui in modo continuativo e privilegiato, il *caregiver*, adulto che nella maggior parte dei casi e delle culture è la madre stessa, detta figura di attaccamento. Nei primi anni tra l'adulto e il bambino il rapporto è di totale dipendenza tanto che il bambino non si percepisce come distinto da esso.

<<Il bambino nei primi mesi di vita la guarda, vede se stesso nel suo viso, o si potrebbe dire, trova se stesso nel viso della madre, che, grazie alla profonda empatia che prova nei confronti del figlio, riflette sul viso i sentimenti del bambino. In questo senso egli vede in lei come in uno specchio e in tal modo trova se stesso>> (Bettelheim, 1987).

Bowlby ritiene che esista un periodo privilegiato per la costruzione del legame di attaccamento, detto periodo sensibile, durante il quale si collocano quattro principali fasi di sviluppo del rapporto affettivo. Queste fasi, che coprono i primi due-tre anni di vita, vanno da un periodo di preattaccamento (in cui i segnali del bambino sono diretti indistintamente agli adulti con cui interagisce), a una fase in cui il bambino mostra di preferire uno o più adulti (per ricevere protezione e conforto), fino ad arrivare a una fase di attaccamento vero e proprio (tra i 6-8 mesi ai 12-13 mesi) in cui il piccolo mostra protesta alla separazione dal *caregiver*, cerca il suo contatto in condizioni di pericolo e stress e lo utilizza come base sicura nel corso dell'esplorazione dell'ambiente. Nel periodo finale, a partire dai 18 mesi, si realizza la formazione di rappresentazioni interne della relazione. Tali rappresentazioni, dette modelli operativi interni o MOI (Bowlby 1973), sono particolarmente importanti perché costituiscono <<schemi mentali>> che il bambino costruisce di sé, dell'altro e della relazione tra sé-altro. Questi schemi guideranno il modo con cui il bambino si pone e si porrà nei confronti dell'ambiente, delle novità e degli altri. Nella costruzione del legame entrano in gioco anche le caratteristiche della madre, tra cui la sensibilità materna, ovvero la capacità di leggere e comprendere accuratamente i segnali che provengono dal proprio piccolo e la responsività materna, ovvero la capacità di rispondere ai segnali del figlio in modo

appropriato.

La metodica osservativa detta *Strange Situation Procedure*, predisposta da Ainsworth e colleghi (1978) ha consentito di individuare quattro principali tipologie di attaccamento madre-bambino. Attaccamento sicuro, attaccamento insicuro-evitante, attaccamento insicuro-ambivalente e infine attaccamento disorganizzato. Esse sono state collegate al comportamento materno nel primo anno di vita, rispettivamente sensibile ai segnali del bambino (sicuro), rifiutante il contatto fisico anche in situazioni di stress (evitante), imprevedibile nelle risposte alle richieste del piccolo (ambivalente), e gravemente patologico (disorganizzato).

Diverse ricerche hanno approfondito il legame tra attaccamento e sviluppo di strategie di regolazione. Come scrive Schaffer (2004), i bambini con attaccamento sicuro hanno imparato che la manifestazione delle emozioni, a valenza sia positiva sia negativa, è accettata dai genitori e quindi si sentono liberi di palesarla genuinamente; i bambini con attaccamento evitante hanno invece fatto esperienza dei rifiuti delle loro manifestazioni emotive, soprattutto negative, e quindi hanno sviluppato strategie di nascondimento della loro sofferenza per timore di essere rifiutati o rimproverati; i bambini con attaccamento ansioso-ambivalente hanno sperimentato risposte incoerenti alle loro espressioni emotive e reazioni imprevedibili da parte del *caregiver* e, di conseguenza, tendono a esprimere le emozioni in modo esagerato e intenso, per catturarne l'attenzione.

I diversi stili di attaccamento rimandano, dunque, ad esperienze ripetute in cui il *caregiver* ha fornito le regole circa quanto è consentito nell'espressione emotiva all'interno della diade (Sroufe 1995), offrendo i riferimenti per stili di espressione e regolazione delle emozioni che tenderanno a ripresentarsi nel corso della vita, all'interno delle relazioni affettive significative. Una buona relazione col bambino ha un effetto decisivo su ogni aspetto dell'apprendimento. È dalla relazione di attaccamento che il bambino sviluppa la sicurezza emotiva che lo sostiene verso l'esplorazione e l'autonomia, mentre l'insicurezza emotiva inibisce l'esplorazione e l'apprendimento stesso.

2. Ruolo pedagogico del nido d'infanzia nello sviluppo emotivo

Possiamo affermare che l'asilo nido è la prima vera e propria comunità in cui il bambino si inserisce. È un luogo di relazione, il suo ruolo è quello di far instaurare delle relazioni positive tra pari e tra l'adulto e il bambino. Inoltre, attraverso queste relazioni che viaggiano su tonalità emotive e non neutre, il bambino impara a costruire la propria identità.

2.1 L'ambientamento al nido come crescita emotiva

Anche se il termine “inserimento” risulta ancora molto usato, la parola “ambientamento” sembra essere più adatta per indicare un periodo di conoscenza progressiva di un ambiente nuovo, di nuovi adulti e nuovi bambini. Per far sì che l'ambientamento non sia uno stress eccessivo per il bambino, si fa in modo che, prima di tale evento, il bambino abbia già familiarizzato un minimo con questa struttura. La stessa parola “ambientamento” sottende l'importanza di concedere un tempo alla triade mamma-bambino-educatrice di strutturare un contesto cognitivo ed emotivo in grado di favorire la gradualità delle fasi di avvicinamento, accoglienza, separazione-ricongiungimento e infine appartenenza. Questo momento è per il bambino il passaggio dalla dimensione personale e familiare a quella sociale, che implica una nuova organizzazione quotidiana di spazi e relazioni, e bisogna stare attenti in questo passaggio a rispettare il più possibile il “tempo del bambino” e non solo le esigenze organizzative degli adulti. Prima dell'ambientamento vero e proprio c'è un colloquio individuale con i genitori, per discutere del bambino, che seppur piccolo ha già una storia, delle abitudini, delle esigenze, delle emozioni e dei sentimenti che vanno conosciuti e inoltre, si discute anche dello stile educativo dell'asilo nido che dev'essere condiviso anche dai genitori, per permettere così una certa continuità tra i due ambienti quello familiare e quello dell'asilo nido. Dopo questo colloquio il bambino può iniziare a frequentare l'asilo, ma in maniera graduale. All'inizio ad esempio il bambino sta al nido insieme a una figura familiare di riferimento per un'ora, il giorno dopo mezz'ora in più, il giorno dopo ancora la mamma sta con lui poi, prova a lasciarlo da solo per mezz'ora e così via. Questa pratica serve per dare al bambino il tempo di figurarsi

mentalmente che quello è un ambiente positivo, in cui non c'è da aver paura perché lo conosce anche la mamma e che se la mamma va via per un po' poi torna sempre a prenderlo.

L'ambientamento è un momento molto delicato perché, se avviene in maniera positiva il bambino inizierà a sentirsi sicuro, a conoscere e esplorare l'ambiente in maniera serena, se invece viene fatto in maniera frettolosa, senza tenere conto dei tempi del bambino, senza dargli le giuste attenzioni, allora il bambino potrà percepire l'ambiente come ostile e ciò influenzerà negativamente il suo percorso al nido.

Quella dell'ambientamento è una delle esperienze in cui più vediamo la crescita emotiva del bambino, è un momento di grandi conquiste e di evoluzione per il piccolo, a cui va prestata un'attenzione particolare affinché si instauri un buon rapporto con l'educatore di riferimento e l'ambiente, che permetta di iniziare nella maniera più serena questo suo percorso al nido. Alla fine del periodo dell'ambientamento conosceremo il vero bambino, quello precedentemente descritto dalla mamma, quello non inibito dalla situazione nuova.

2.2 Le routine e la loro valenza di contenimento delle emozioni

Routine è un termine francese che sta a indicare un'abitudine e il ritmo monotono e ripetitivo della vita o del lavoro. Nelle strutture per la prima infanzia con questo termine si indicano i momenti che si ripetono durante l'arco della giornata. Tra le *routine* dell'asilo nido ritroviamo l'accoglienza, il cambio e la pulizia personale, il pranzo e le merende, il riposo e il ricongiungimento. Le *routine* hanno in sé una valenza pedagogica molto importante, si costituiscono infatti come veri e propri contenitori spaziali e temporali entro i quali i bambini si riconoscono e si ritrovano, dove vengono svolte azioni che danno sicurezza e contenimento di ansie proprio perché conosciute. È proprio la ripetizione di determinate azioni che permette ai piccoli di comprendere la realtà che li circonda e di compiere cambiamenti: primi fra tutti quelli legati all'autonomia. Le routine scandiscono il tempo della giornata al nido, sono momenti di cura in cui si offre intimità, calore, accoglienza; l'educatore si sintonizza al ritmo del bambino, ad esempio descrivendo cosa sta succedendo, i gesti che sta compiendo e coinvolgendolo nelle piccole scelte che lo riguardano, permettendogli di percepirsi

come persona dotata di soggettività e di cominciare a porre in relazione sentimenti ed emozioni con le azioni dell'adulto (E. Restiglian, *Progettare al nido*, cit., p. 147). Il momento del cambio ad esempio, non va vissuto come un qualcosa di meccanico ma, come momento di forte vicinanza tra l'adulto e il bambino, un momento emotivo-relazionale di intimità. I gesti di cura sono intesi sia come sostegno fisico che psichico verso soggetti non ancora in grado di essere autonomi, in modo che la persona percepisca un senso di sicurezza, sia come manipolazioni corporee materne che come gesti di contenimento fisico ed emotivo. Il bambino si creerebbe quindi legami affettivi e mentali attraverso l'esperienza di cura e di accudimento del suo corpo e dei suoi bisogni.

Le *routine* quindi hanno una valenza fondamentale per il bambino e, non si deve correre il rischio di etichettarle come meno importanti di altre attività più strutturate, ogni momento al nido ha la sua valenza pedagogica e con le giuste osservazioni possiamo valutare in ogni momento quelli che sono i bisogni e le esigenze dei bambini. L'educatore dev'essere un osservatore attento e rispondente, capace di trarre risposte coerenti da ciò che osserva e tradurle in azioni.

2.3 La specificità del ruolo dell'educatore nella promozione della competenza emotiva

Come afferma Donatella Scarzello nel libro “Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia”, il ruolo dell'adulto che sia genitore o educatore è fondamentale sia nella promozione della più generale comprensione degli stati mentali, sia in quella delle emozioni, nelle sue diverse forme.

A partire dalla prima infanzia, sono già ravvisabili differenze individuali nella comprensione emotiva, che sono legate in parte al livello di sviluppo cognitivo (in particolare del linguaggio), ma che dipendono anche in gran parte dall'ambiente affettivo e dal supporto offerto dagli agenti socializzatori (Battistelli, 1995; Pons et al. 2006b).

Come fa notare Astington (1996), la seconda ondata di studi sulla teoria della mente, che adottano una prospettiva socio culturale di matrice vygotskijana, evidenziano come lo sviluppo della teoria della mente non sia una conquista individuale, ma un'impresa relazionale: l'adulto nelle relazioni quotidiane promuove

quelle abilità che permettono al bambino di accedere alla comprensione della mente.

Per lo sviluppo della comprensione emotiva, all'interno di un contesto sociale, hanno un ruolo fondamentale diversi processi, quello osservativo rispetto all'emotività espressa, quello delle reazioni alle emozioni dei bambini, i dialoghi emotivi e l'attaccamento.

Un esempio del ruolo dei processi osservativi è questo: un bambino che osserva la madre che sorride entusiasta dopo aver scartato un regalo deduce che ricevere un dono procura felicità. In tale fenomeno, l'adulto non comunica necessariamente con il bambino, ma si limita a manifestare un atteggiamento emotivo nei confronti di un oggetto o di una situazione (Harris, 1989).

Reagire in maniera coerente rispetto alle emozioni espresse dal bambino aiuta a promuovere la competenza emotiva dello stesso. L'adulto che si occupa del bambino dovrebbe accettare le varie emozioni infantili perché per il piccolo poter accedere in modo libero, autentico e completo alla propria dimensione emotiva significa arrivare a una comprensione migliore di sé (Denham, 1998). L'inibizione, il disconoscimento e la “censura” emotiva comportano invece una limitazione nella possibilità di concettualizzare le emozioni.

I dialoghi emotivi che hanno come oggetto i nomi, le cause e le conseguenze delle emozioni, forniscono un sostegno fondamentale anche ai processi di comprensione infantile (Harris, 2008); favoriscono le capacità dei bambini di connettere stati interni e situazioni, e di costruire mappe coerenti dell'esperienza emotiva, che li aiutano ad orientarsi e a regolare il proprio comportamento. La spiegazione verbale circa le cause delle emozioni e le sollecitazioni tramite domande aiutano il piccolo ad avanzare all'interno della propria zona di sviluppo prossimale relativa alla comprensione emotiva.

Infine, anche l'attaccamento ha un ruolo importante perché per comprendere le emozioni è necessario che il bambino si senta sicuro emotivamente, poter contare sul *caregiver* come “base sicura” aumenta la fiducia nel bambino nella possibilità di esplorare non solo l'ambiente esterno, ma anche quello interno.

Devono conoscere, l'implicazione di tutti questi processi nello sviluppo della competenza emotiva, i genitori del bambino ma anche e soprattutto gli educatori.

La comunicazione affettiva e le pratiche educative dell'educatore, che entrano in

gioco nella sua attività quotidiana, hanno un'influenza molto forte sull'acquisizione delle abilità socio-emotive dei bambini. L'educatore deve quindi essere formato ad utilizzare con consapevolezza tali strumenti relazionali. Come per il genitore, anche per l'educatore, il modo di interpretare e reagire alle emozioni dei bambini è connesso al modo di leggere e gestire le proprie emozioni, è per questo che alcuni autori hanno pensato a dei “diari emotivi” per gli educatori, per poter imparare ad esprimere il proprio mondo interno attraverso le parole. L'educatore deve, non solo essere un attento osservatore delle emozioni dei bambini ma, anche un attento osservatore di sé stesso e della sua interiorità.

Nel contesto asilo nido si ha la possibilità di osservare il bambino e il suo modo di esprimere le emozioni o di contenerle rispetto agli altri. Capita spesso che tra i bambini si verifichino situazioni conflittuali, come ad esempio le dispute per qualche gioco, l'educatore in tal caso può intervenire se il comportamento dei bambini sfocia in azioni violente, per parlare delle cause delle emozioni e per cercare insieme a loro soluzioni efficaci. Per giungere a una risoluzione del conflitto il bambino arriva a riflettere non solo sui propri stati emotivi, ma anche su quelli degli altri e a regolare il proprio comportamento con l'obiettivo di influenzare positivamente quello altrui. C'è inoltre, una terza possibilità per l'educatore, se non si prevedono conflitti “violenti”, sarebbe opportuno far sì che la “questione” fosse regolata tra pari e in questo frangente l'adulto può osservare quali sono le strategie relazionali che mettono in atto i bambini per arrivare a un compromesso.

Infine l'educatore ha il compito di progettare attività specifiche per stimolare lo sviluppo della competenza emotiva del bambino. Ogni progetto, ogni attività deve avere una motivazione chiara e obiettivi generali e specifici che alla fine si dovrebbero poter osservare. Ogni attività ovviamente dev'essere adattata all'età dei bambini tenendo conto quali sono le loro specifiche abilità per ogni tappa evolutiva.

2.4 Attività educative per la promozione della competenza emotiva al nido

Tutte le attività che l'educatore progetta per i piccoli devono essere prevalentemente proposte secondo una metodologia ludica.

Come spiega R. Bosi in “Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni” il gioco del

bambino rappresenta per l'educatore un contesto privilegiato di conoscenza, di osservazione e il luogo dove cogliere ed accogliere le sue possibili difficoltà. Giocare e saper giocare rappresentano un segnale importante dello stato di benessere del piccolo. Un bambino sofferente non gioca, un bambino dominato dall'ansia non può concentrarsi sulla propria attività e trarre piacere dal proprio agire. Un bambino che non gioca ci segnala un suo disagio in quel contesto e/o in quella relazione. Il gioco nasce e prende forma dalla realtà pulsionale, dall'inconscio, rappresenta quindi, in forma simbolica, la realtà interna del bambino. Il gioco è un'esperienza emotiva perché pervaso sempre da qualità affettive. Vissuti, desideri, angosce, conflitti, paure, stati emozionali attraverso l'attività ludica prendono forma, vengono espressi, elaborati e risolti. Il gioco è una modalità spontanea di espressione e di elaborazione psichica, è la rievocazione in forma simbolica di un'emozione che restituisce al bambino senso di padronanza, di competenza e di controllo sulla realtà.

Uno dei giochi preferiti dai bambini e molto in voga negli asili nido è quello di manipolazione, l'educatore sceglie i materiali che possono essere pittura a dita, plastilina, colla o tutti i materiali cosiddetti "sporchevoli", l'autrice R. Bosi ci spiega che oltre a "pasticciare" e a conoscere i vari materiali, il bambino "gioca" con le proprie emozioni. Schiacciare, battere, sminuzzare, tagliare, costruire, distruggere, sporcarsi e sporcare, tritare e modellare aiutano il bambino a liberarsi di tensioni e impulsi aggressivi e distruttivi, restituendo al suo agire un significato positivo, piacevole e creativo. L'atto aggressivo si trasforma in un atto da mostrare, da apprezzare restituendo al bambino una parte di sé non solo distruttiva ma costruttiva. Egli impara a non aver paura delle proprie emozioni, a viverle e a contenerle attraverso l'azione.

Anche nel gioco di drammatizzazione i bambini fanno pratica di comprensione emotiva (Youngblade e Dunn, 1995). Si pensi alla situazione in cui uno finge di essere un bambino arrabbiato e l'altro assume il ruolo della madre che lo deve calmare, in questa scena i bambini mettono in campo un repertorio complesso di connessioni causa-effetto e di conoscenze sulle emozioni, che affinano e rielaborano proprio nel momento stesso in cui si immedesimano in prospettive differenti. L'atto simbolico attualizza il desiderio, colma il vuoto, rende presente l'assenza.

Tra le varie attività che si possono proporre per la promozione della competenza

emotiva al nido gli educatori prediligono la narrazione. Essa infatti costituisce un'ottima base per parlare di emozioni; ha una funzione di alfabetizzazione emotiva, che è complementare alla socializzazione genitoriale (Zammuner, 2004; D'agostino e Grazzani Gavazzi, 2008), e costituisce un'occasione per promuovere un dialogo con il mondo e con se stessi. Le fiabe sono lo strumento migliore per promuovere la competenza emotiva dei bambini per diversi motivi:

1. Il linguaggio della fiaba è sintonico rispetto al modo di sperimentare il mondo da parte del bambino (Von Franz, 1980). La fiaba parla con il linguaggio della fantasia e le spiegazioni sono dense di immagini, raccontarla significa sintonizzarsi col registro comunicativo del bambino.
2. Il proposito della fiaba non è quello di parlare del mondo reale, ma di chiarire i processi interiori dell'individuo, accompagnando il bambino in una dimensione psicologica.
3. Raccontando di emozioni, le fiabe permettono di familiarizzare con il vocabolario emotivo e di ampliare il proprio lessico psicologico, cosa che permette al bambino di esprimere in maniera più efficace le proprie esperienze interiori.
4. Il bambino trova inoltre nei vari personaggi della fiaba simboli attraverso cui dare un nome alle emozioni, rendendole comunicabili. Ad esempio, le figure del lupo, della strega, o dell'orco permettono al bambino di dare forma ed esprimere le proprie paure. Un'ansia informe genera panico, mentre una paura circoscritta è più facile da comunicare e da gestire: se l'oggetto della propria paura (per esempio il lupo) viene nominato dalla voce di un adulto di riferimento che racconta la storia, allora il bambino può sfidarlo senza paura.
5. La trama delle fiabe, semplice e lineare, consente al bambino di focalizzarsi sulle relazioni causa-effetto tra eventi, emozioni, comportamenti, conseguenze, aumentando le abilità di comprensione emotiva.
6. Il bambino, grazie alla fiaba, impara a familiarizzare e a mettere ordine nel proprio mondo interiore. Nella fiaba sono ricorrenti le dicotomie tra il bene e il male, i personaggi sono caratterizzati in modo nitido, senza sfumature; la fiaba semplifica tutte le situazioni e ciò consente al bambino di proiettare sui vari

protagonisti aspetti di sé contraddittori. Il bambino ha infatti bisogno di separare dentro di sé quei pensieri e quelle emozioni che considera “buone” da quelle “cattive”.

L'educatore che decide di lavorare con narrazioni o fiabe emotive deve innanzitutto prestare attenzione alla scelta del racconto che, dovrebbe essere il più possibile focalizzato su una emozione, seguire lo schema narrativo tipico della fiaba e che sia accompagnato da immagini che rendano riconoscibile l'emozione. Di seguito, raccontare le fiabe trasmettendo al bambino il piacere della partecipazione emotiva. Anche nel caso in cui l'adulto preferisca leggere, è bene ricordare che ottimale è la situazione in cui non si legge al bambino, ma si legge con il bambino (Valentino Merletti, 1996, p.38). Il terzo passaggio è quello di predisporre attività ad hoc (es. drammatizzazione, espressione artistico-pittorica e infine rilassamento). Il quarto step è quello di creare continuità, magari lasciando portare a casa qualche libretto da leggere insieme ai genitori. L'ultimo step è quello di ri-narrare il percorso tenere memoria e documentare tutto lo svolgimento di questo progetto, l'educatore restituisce ai bambini (ma anche ai colleghi, alle famiglie e a se stesso) una nuova narrazione.

Il gioco e la narrazione hanno quindi una valenza catartica per il bambino, sono canali attraverso cui egli esprime i propri bisogni, gli stati emotivi, la loro comunicazione e liberazione, della condivisione e dell'adeguatezza espressiva.

La pedagogia del nido quindi si fonda sulle emozioni, ne tiene conto nella piena consapevolezza rispetto al ruolo che giocano, non solo per quanto riguarda la crescita del bambino ma anche nello stesso processo di apprendimento. L'evento emotivo è parte integrante e centrale dell'intervento educativo, sia perché base della relazione educativa, sia perché il processo di conoscenza nell'età evolutiva è sempre mediato dall'adulto. La “Pedagogia delle emozioni” (Contini, 1992) deve considerare due dimensioni particolari: da un lato la centralità dell'emozione nel rapporto educativo (educare con le emozioni), dall'altro l'educazione emotiva del bambino (educare alle emozioni). Per centralità delle emozioni si intende la consapevolezza della funzione delle emozioni personali nella relazione educativa e la considerazione, il rispetto, l'attenzione e la cura dello stato emotivo del bambino, anche di quello più incomprensibile, la sua accoglienza e contenimento. L'asilo nido quindi ha una valenza significativa per il

bambino tanto che, diventa per il piccolo, un'altra “base sicura” e questo può rappresentare un fattore di protezione anche nei confronti di eventuali legami di attaccamento insicuri stabiliti tra madre e bambino. Il bambino infatti può stabilire relazioni di attaccamento molteplici e organizzate secondo una gerarchia (Bowlby, 1969) tanto che, si può parlare di attaccamenti multipli (Cassibba, 2003). La relazione con l'educatore di nido può essere considerata a tutti gli effetti una relazione di attaccamento (Cassibba e D'orico, 2000), a condizione che risponda a determinati requisiti, cioè che sia caratterizzata da continuità e che garantisca una risposta di cura sensibile. L'educatore ha la possibilità di offrire una chance relazionale per il bambino, agendo in complementarietà, o persino in compensazione, rispetto al legame mamma-bambino. Nel caso di attaccamenti madre-bambino di tipo insicuro, incontrare al nido uno stile relazionale alternativo può avere una ricaduta positiva anche in famiglia: sperimentare sistematicamente risposte appropriate e contingenti ai propri bisogni può modificare il sistema di aspettative del bambino, incidendo sull'immagine di Sé e dell'Altro. Numerosi studi dimostrano che poter contare sull'educatore di nido come “base sicura” facilita l'esplorazione autonoma del contesto nido da parte del bambino e ha un effetto positivo anche sulle abilità sociali nella relazione con i pari (Howes et al., 1994; Cassibba, 2003). L'educatore deve poter essere uno strumento di rielaborazione per il bambino, una sorta di “dizionario emotivo ausiliario”: deve offrirgli la possibilità di dare senso a ciò che capita, chiarire il motivo sottostante alle reazioni e ai comportamenti.

Infine, l'educatore può diventare un mediatore emozionale tra il bambino e il genitore, sostenendo quest'ultimo nella sua capacità di decodificare lo stato emotivo del bambino. In questo senso sono occasione privilegiata i momenti di incontro a tre come il momento dell'accoglienza quotidiana o il ricongiungimento. Può capitare infatti che nel momento in cui il bambino debba lasciare la mamma per entrare al nido cada nello sconforto e nella disperazione, bisogna allora innanzitutto cercare di tranquillizzare il bambino, poi tranquillizzare la mamma che deve lasciare la struttura consapevole del fatto che il bambino starà bene e non passerà la sua giornata disperato a piangere. Un esempio negativo è quando magari un genitore accompagna il bambino al nido e scappa via nel primo suo momento di distrazione, per non farlo piangere. Questo

potrebbe sembrare una strategia efficace per il genitore per non far piangere il bambino, in realtà facendo così non si permette al bambino di comprendere la cosa e passerà la sua giornata pensando a dov'è il genitore e a quando tornerà a prenderlo. L'educatore allora deve spiegare al genitore quali siano le strategie migliori per permettere al bambino un serena entrata al nido e un sereno ricongiungimento.

3. Progetto personale di tirocinio: conoscere e riconoscere le emozioni, all'asilo nido, attraverso il lessico emotivo

3.1 Il lessico emotivo nella prima infanzia

Oltre alla comunicazione non verbale, un altro canale comunicativo fondamentale per esprimere e trasmettere messaggi emotivi è costituito dalle parole. Saarni (1999) individua nella capacità di utilizzare un vocabolario emotivo una delle componenti emotive, che si correla anche alla competenza sociale, in quanto i bambini che sono competenti nell'uso del vocabolario emotivo sono avvantaggiati socialmente. Secondo l'autrice, la possibilità di rappresentare l'esperienza emotiva attraverso le parole (ma anche immagini e simboli) permette il raggiungimento di due obiettivi: la comunicazione ad altri del proprio vissuto, al di là di limiti di tempo e spazio, e una rielaborazione del vissuto stesso, grazie all'uso di rappresentazioni mentali. Quando il bambino utilizza il linguaggio per esprimere le sue emozioni dimostra una capacità cognitiva, quella di utilizzare immagini o rappresentazioni mentali al posto delle azioni. Quando un bambino afferma che è arrabbiato, invece di dare calci o picchiare, segnala di essere in grado non solo di vivere l'emozione, ma anche di essere consapevole dell'idea di quella emozione. La verbalizzazione delle emozioni trova la sua prima origine nel periodo preverbale, ma è alla fine del secondo anno di vita che i bambini cominciano ad utilizzare le parole per definire le emozioni (Ridgeway et al., 1985; Baumgartner et al., 2000). Tra i 18 e i 20 mesi i bambini sanno già etichettare alcune situazioni emotive; il lessico emotivo si compone inizialmente di parole isolate che indicano le emozioni primarie come “felice, triste, spaventato, arrabbiato”, in seguito imparano a fare uso di termini più complessi legati a esperienze di sorpresa, odio, amore e così via (Bretherton e Beeghly, 1982; Dunn et al., 1987; Camaioni e Longobardi, 1997). Inizialmente i bambini parlano solo delle proprie emozioni successivamente, verso i 2 anni e mezzo, imparano a parlare anche delle emozioni altrui (Wellman et al., 1995). Tra il secondo e il terzo anno di vita si osserva una rapida espansione del vocabolario emotivo infantile. Verso i due anni e mezzo-tre i bambini iniziano a collegare l'emozione all'evento che l'ha provocata (es. Sono triste perché...) e a fare

connessioni tra emozioni e azioni conseguenti (es. Ero spaventato quindi...).

Secondo Brazelton e Greenspan, “la capacità di gettare un ponte tra un'idea e l'altra, a un livello emotivo, sta alla base di tutto il pensiero logico a venire. Il pensiero logico più astratto poggia su questo primo pensiero di causa-effetto: in realtà il pensiero emotivo è alla base di tutto il pensiero futuro” (2001, pag. 128). Numerosi studi mettono in connessione l'uso del vocabolario emotivo e la comprensione delle emozioni: parlare del proprio mondo interno sembra favorire l'acquisizione di una teoria della mente.

3.2 Unità educativa relativa al mio progetto

Motivazioni

Partendo dal libro “L'intelligenza emotiva” di G. Goleman mi sono avvicinata al tema delle emozioni, delle relazioni con gli altri e di come la nostra emotività in un certo senso condiziona tutta la nostra vita. L'autore afferma che far conoscere “l'alfabeto emozionale” ai bambini è importante perché diventino persone consapevoli della propria interiorità, e inoltre afferma che fare attività di questo genere, dare importanza a ciò è un fattore preventivo per comportamenti devianti.

Partendo da questa premessa, pensando all'importanza di questo tema e pensando alla fascia specifica dello 0-3 (in cui tutto si sperimenta per la prima volta) ho deciso di trattare il tema delle emozioni al nido. Perché? Perché si tratta di bambini che probabilmente per la prima volta entrano in una comunità, che si trovano a dover superare l'egocentrismo tipico di questa età per una condivisione con gli altri e che si trovano a rapportarsi con figure diverse da quelle familiari. Trattando il tema delle emozioni e in particolare del lessico emotivo, vorrei riuscire a dare le “parole” ai bambini per poter comunicare i propri stati interiori, per riuscire a comprendere meglio sé stessi e gli altri e perché, sempre come sostiene Goleman, parlare dei propri stati interni è di fondamentale importanza per lo sviluppo della resilienza, ovvero di quella capacità di reagire in maniera positiva anche di fronte a situazione problematiche.

Obiettivi generali

- conoscenza delle 4 emozioni scelte come principali (rabbia, tristezza, calma e gioia);

- conoscenza di sé stessi e della propria interiorità;
- stimolare lo sviluppo del pensiero logico;
- stimolare lo sviluppo del pensiero simbolico.

Obiettivi specifici

- i bambini conoscono il significato di queste parole (rabbia, tristezza, calma e gioia);
- i bambini sanno associare al termine la figura corrispondente;
- i bambini sono interessati all'attività;

Destinatari/Target

Questo percorso è pensato per i bambini del gruppo dei grandi del nido (24-36 mesi). I bambini sono 7.

Strumenti e materiali utilizzati

Ho creato delle faccine di peluche delle emozioni da presentare ai bambini attraverso una storia inventata. Altri strumenti che ho utilizzato sono: cartone per attività di ricomposizione di una figura, cartelloni, libro “Che rabbia!” Mireille d'Allancé, altre storie inventate.

Descrizione delle attività

1. Abbiamo fatto un'attività iniziale per verificare quanto già sapessero i bambini delle emozioni o delle espressioni in generale. Come emozioni principali ho scelto tristezza, rabbia, felicità e in ultima calma; la scelta di aggiungere calma è stata suggerita dalle educatrici del nido perché i bambini come routine dopo ogni attività praticavano il relax, quindi si è deciso di inserire anche la calma, da associare a questo momento di tranquillità. A questa attività hanno partecipato 5 bambini del gruppo dei grandi. I risultati sono stati riportati in una griglia di osservazione. I bambini dovevano, vedendo 4 foto diverse con l'immagine di un bambino triste, calmo, arrabbiato e felice riuscire a dire com'erano. Alla domanda “com'è questo bambino?” tutti i bambini hanno avuto difficoltà a rispondere, solo V. alla vista del cartellino “arrabbiato” ha risposto che era brutto. Quindi si è cambiata la domanda e si è chiesto ad esempio alla vista del bambino triste “questo bambino è felice o triste?”. Con questa domanda a scelta

tra uno e l'altro termine i bambini sono riusciti in parte ad associare i termini giusti (vedi risultati griglia di osservazione). Questa attività è durata 10 minuti e i bambini erano un po' distratti.

2. Attività di presentazione delle 4 emozioni (rabbia, tristezza, calma e felicità) attraverso l'utilizzo di una storia inventata e un forziere di cartone contenente le faccine di peluche che ho creato.

La storia: “C'era una volta Pino, un bambino che viveva in un mondo senza colori, tutto era bianco e nero. Un giorno Pino scavando nel suo giardino trovò un forziere! Che ci sarà dentro? Disse. Forse un tesoro? O forse pietre preziose? O magari dei dolcetti. Pino non sapeva come fare per aprire quel forziere, magari serve una chiave, prova ma la chiave è troppo grande! Forse serve una parola magica... ma quale? Apriti subito niente... Riproviamo con un'altra parola, apriti ora! Niente... Pino allora esclamò, uffa non succede mai nulla in questo mondo senza colori! Trik trak truk boom il forziere magicamente si aprì... cosa ci sarà mai dentro? Guardiamo. Che cosa sono? Sono colorati: rosso, giallo, verde e blu. E poi? Qui c'è un grande sorriso, qui la bocca è all'ingiù e ci sono due lacrime, questo invece mostra i denti, quest'altro sembra stia dormendo. Ecco!! Forse sono...emozioni”.

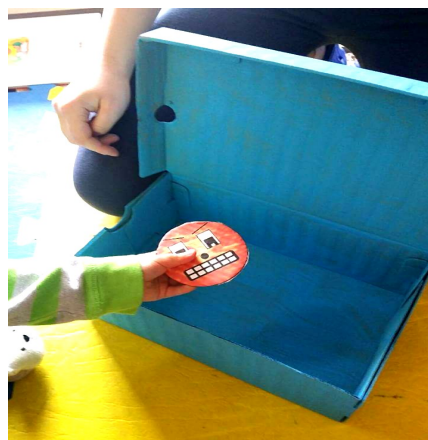
Il *setting* è stato preparato nascondendo sotto un sacchetto nero il forziere di cartone per creare curiosità nei bambini. A questa attività hanno partecipato tutti bambini presenti, 8 di età compresa tra 13 e 36 mesi. I bambini erano curiosi di sapere che cosa vi fosse nascosto sotto il sacco nero, quindi la storia non è stata proprio seguita con attenzione, perché poi tolto il sacco erano curiosi di vedere cosa ci fosse dentro il forziere. Nel momento di inserire la chiave V. ha provato e ha detto <<è troppo grande>>, poi a turno hanno provato tutti i bambini del gruppo dei grandi, mentre i piccoli hanno solo esplorato la chiave incuriositi da essa. Nel momento dell'apertura del forziere tutti i bambini si sono avvicinati e hanno tirato fuori i peluche delle emozioni. Dopo averli visti un po' si è deciso di prenderli, perché i bambini tendevano a tirarseli, e ad uno ad uno cercare di spiegarli, enunciando i tratti caratteristici, ad esempio questa faccina è triste, guardate ha le lacrime. Dopodiché siccome i bambini erano ancora attenti ho

inventato un gioco. Ho messo per terra le 4 faccine e a turno ogni bambino veniva a prendermi la faccina che io gli chiedevo. A questo gioco hanno partecipato i bambini grandi mentre i piccoli sono rimasti ad osservare. Con questo gioco, ripetuto più volte, ho potuto constatare che tutti i bambini sono stati in grado di prendermi la faccina corrispondente al termine che io indicavo, solo la faccina “calma” inizialmente ha destato un po' di difficoltà poi superata. Dopo questo gioco ne abbiamo fatto un altro. Dato che nell'aula erano presenti dei tappeti dello stesso colore delle faccine, abbiamo fatto un gioco di corrispondenza uno a uno, i bambini seduti dall'altra parte dell'aula a turno prendevano la faccina che io chiedevo di prendere e la andavano a mettere sul colore corrispondente. Anche con questa attività i bambini (grandi) hanno saputo, con qualche esitazione, prendere le faccine corrispondenti al termine e a metterle sul colore giusto. L'intera attività è durata 40 minuti, dopodiché, come da programma i bambini hanno fatto la routine del relax.



3. Attività su rabbia e calma. Ho deciso di accostare due emozioni che fossero tra di loro opposte per permettere ai bambini una comprensione più efficace. Racconto ai bambini la storia del libro “Che Rabbia” di Mireille d'Allancé. I bambini hanno ascoltato con interesse la storia, anche stimolati dalle figure del libretto illustrato, dopodiché ho mostrato due cerchietti delle figure di rabbia e calma, dicendo che Roberto (il personaggio del libro) prima era arrabbiato poi è riuscito a far uscire la sua rabbia, l'ha catturata e l'ha messa in una scatolina, così è diventato calmo. Di seguito ho sparso le varie figure di rabbia e calma per terra

e i bambini, uno alla volta, erano chiamati a prendere la rabbia e a chiuderla nella scatolina. L'obiettivo di questa attività era vedere se i bambini riuscivano a distinguere le due figure e se al termine rabbia associavano la figura giusta. Hanno partecipato all'ascolto della storia tutti i bambini presenti, 8 di età compresa dai 12 ai 36 mesi. Al gioco successivo di corrispondenza parola-figura hanno partecipato i 5 bambini “grandi” presenti, quasi tutti sono riusciti ad associare al termine rabbia la faccina corrispondente, tranne uno che ha preso una manciata di faccine a caso. Alcuni dei bambini più piccoli hanno partecipato ma non sapevano associare il termine alla figura giusta. Alla fine dell'attività i bambini hanno raccolto tutte le figure, rabbia è stata chiusa nella scatolina e calma è rimasta fuori. Il significato di questa attività, oltre all'obiettivo prefissato di vedere se sapevano distinguere la rabbia dalla calma, è stato quello di far capire ai bambini che va bene arrabbiarsi, anzi bisogna fare uscire tutta la rabbia che si ha dentro ma poi bisogna anche imparare a controllarla in maniera positiva e a metterla via come fa il personaggio del libro. L'attività è durata per circa 20 minuti, a seguire c'è stata la routine del relax.



4. Hanno partecipato alla quarta attività 5 bambini. Ho utilizzato i peluche delle emozioni (felicità e tristezza) per il racconto di una storia inventata in cui le faccine rincorrendosi perdevano i loro pezzi e non si riconoscevano più. Dopodiché i bambini dovevano cercare di attaccare a un cartellone che ho preparato il sorriso alla faccina felice e le lacrime e la bocca all'ingù al cartellone della faccina triste.

La storia: “C'erano una volta Tristezza e Felicità. Un giorno decisero di giocare

ad acchiapparsi e corri corri, corri corri successe che si scontrarono, boom! Nello scontro le due persero tutti i pezzi. Per terra c'erano un sorriso, 4 occhi, delle lacrime e due nasini. Tu chi sei? Chiese il cerchio blu a quello giallo. Io sono Felicità rispose e tu cerchietto blu chi sei? Io sono Tristezza disse. Oh no abbiamo perso i nostri pezzi! Così nessuno più ci riconoscerà. Bambini ci aiutate a riattaccarli?”.

Quando nella storia le faccine perdono i loro “pezzi” le ho girate, poi ho messo per terra i pezzi di cartone, i bambini inizialmente hanno iniziato a mettere i pezzetti sulle faccine di peluche, curioso è stato osservare come il sorriso all'ingiù di tristezza sia stato utilizzato sulla faccina gialla di gioia messo all'insù. Dopo un po' dato che si stava creando un po' di confusione i bambini si sono seduti e uno alla volta si andava ad attaccare un pezzetto a scelta sul cartellone di tristezza o di felicità. Anche qui è stato bello osservare i bambini che pensavano, attaccavano e poi staccavano se non erano convinti. Questa attività è piaciuta molto ai bambini ma ammetto che è stata un po' complessa per loro, forse perché vedendo i pezzetti staccati dalla figura non riuscivano a comprendere che ad esempio il puntino fosse il naso o che il cerchietto bianco e nero fosse l'occhio. Infatti dopo che glieli spiegavo, ad esempio dicendo questo è un nasino toccandomi il naso, i bambini riuscivano a comprendere meglio e ad attaccare il pezzetto nel punto giusto. La cosa che comunque mi interessava valutare in questa attività era se i bambini riuscissero ad associare le lacrime e il sorriso all'ingiù alla tristezza e il sorriso pieno alla felicità e in questo sono riusciti tutti i partecipanti. L'attività è durata circa 20 minuti.



5. Attività con rabbia e calma. Per avere anche i cartelloni di queste due emozioni ho ritagliato le immagini di rabbia e calma in 4 pezzi (per rendere la cosa più facile rispetto all'attività precedente). Il compito dei bambini era quello di ricomporre la figura e alla fine denominarla. All'attività hanno partecipato 5 bambini. A ogni bambino è stato dato un pezzetto da attaccare. All'inizio i bambini tendevano più a cercare di incastrare i vari pezzetti del cerchio che a ricomporre la figura, ma dopo il primo pezzo attaccato è stato un po' più facile anche se comunque c'è stato qualche aiuto da parte nostra (es. prova a girare il pezzetto, così va bene?). Questa attività anche se un po' complessa, è stata apprezzata e 4 bambini su 5 sono riusciti a denominare le immagini in modo corretto. L'attività è durata circa 20 minuti.
6. Ai bambini, in due giornate diverse, sono state date le faccine dei peluche riprodotte su fogli A4 da colorare. Prima hanno colorato Felicità e tristezza e poi rabbia e calma. Questo per permettere, ancora una volta, di farli lavorare nel concreto con le emozioni. In questa attività ho potuto constatare che 6 bambini grandi su 7 sono riusciti a denominare le faccine in maniera corretta.
7. Attività finale di “verifica”. Hanno partecipato 5 bambini. Ho mostrato a ciascun bambino le 4 espressioni in foto (quelle che erano state mostrate nell'attività iniziale). Chiamavo un bambino alla volta che mi dicesse com'era il bambino in foto sempre discriminando tra due termini (es. felice o triste) tutti i bambini a parte 1 sono riusciti ad associare il termine giusto alla foto. Dopo aver risposto i bambini andavano a mettere la foto sotto uno dei 4 cartelloni delle faccine e anche in questo modo 4 bambini su 5 sono riusciti a portare a termine l'attività in modo corretto. Questa attività è durata 10 minuti.

Due griglie a confronto

Griglia di osservazione iniziale relativa alle risposte date durante la prima attività.

| | Felice | Triste | Arrabbiato | Calmo |
|----|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| A. | Non guarda le figure. Non risponde. | Non guarda le figure. Non risponde. | Non guarda le figure. Non risponde. | Non guarda le figure. Non risponde. |
| F. | Indica il sorriso. Dice che è triste. | Triste. | Arrabbiato. | Riposano. |
| M. | Dice che non lo sa. | Non risponde. | Non risponde. | Non risponde. |
| R. | Felice. | Felice. | Arrabbiato. | Riposano. |
| V. | Felice. | Dice che non lo sa. | È brutto. | Dormono. |

Griglia di osservazione finale, relativa alle risposte date durante l'ultima attività.

| | Felice | Triste | Arrabbiato | Calmo |
|----|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| A. | Non guarda le figure. Non risponde. | Non guarda le figure. Non risponde. | Non guarda le figure. Non risponde. | Non guarda le figure. Non risponde. |
| D. | Felice. | Triste. | Arrabbiato. | Calmo. |
| F. | Felice. | Triste. | Arrabbiato. | Calmo. |
| M. | Felice. | Triste. | Arrabbiato. | Calmo. |
| V. | Felice. | Triste. | Arrabbiato. | Calmo. |

A conclusione di questo mio progetto, posso affermare che ci sono stati evidenti risultati, mano a mano che svolgevo le attività i bambini diventavano sempre più “competenti” nel riconoscimento dei vari stati emotivi. Inoltre, ho notato che mentre prima nessun bambino utilizzava queste parole (felice, triste, arrabbiato, calmo) ora capita di sentire utilizzare queste parole nei loro discorsi.

Di certo non credo che lo sviluppo dell'emotività al nido sia solo questo anzi,

durante tutto il percorso al nido il bambino struttura la propria identità, impara ad ambientarsi a stare con gli altri e certo non sentiremo questi bambini utilizzare sempre queste parole, però, magari hanno appreso che quello che sentiamo in un certo momento può essere espresso a parole. Credo che questa capacità emotiva possa essere ulteriormente affinata leggendo ai bambini molte storie in cui essi possano rispecchiarsi e riconoscersi. La lettura ad alta voce al bambino, ha acquisito anche nel panorama scientifico un'importanza sempre maggiore tanto che, è stata inserita anche dai pediatri tra le 8 azioni di prevenzione dei rischi più importanti nei primi anni di vita, per la promozione della salute fisica e psicologica del bambino. La lettura ad alta voce ai bambini allora va incentivata, non solo nei nidi ma anche e soprattutto nel contesto familiare perché favorisce la relazione genitori/figli, lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino, migliora lo sviluppo del linguaggio sia recettivo che espressivo, facilita l'approccio alla parola scritta e migliora le capacità attentive.

Grazie a questa esperienza ho potuto realizzare nel concreto quella che all'inizio era solo un'idea scritta e vedere che poi questo ha entusiasmato i bambini mi ha resa ancora più felice e mi ha fatto capire che magari quello che stavo facendo lo stavo facendo nel modo giusto.

Conclusioni

In conclusione abbiamo visto quindi, cosa sono le emozioni e come ci condizionano, come cresciamo emotivamente, quanto conta l'aspetto emotivo anche nella conoscenza, abbiamo visto cos'è l'intelligenza emotiva e conosciuto le principali teorie sullo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Ci siamo inoltre soffermati sull'importanza dell'attaccamento e sulla relazione (verbale e non) che fa da tramite per la crescita di questa competenza. È attraverso la relazione infatti che avviene lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia e bisogna tenere conto che il bambino è inserito in una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner). È importante quindi che ad ogni livello di questo sistema si abbia la consapevolezza del ruolo formativo delle relazioni e degli affetti nel processo educativo.

Nel secondo capitolo ho cercato di spiegare, brevemente, il ruolo pedagogico che ha l'asilo nido nella crescita emotiva del bambino. Ho esposto come la fase di ambientamento e le altre routine, abbiano in sé una valenza emotiva per il bambino. Inoltre, ho parlato delle competenze specifiche dell'educatore che dev'essere una "base sicura" per il bambino, un buon osservatore, ma anche un mediatore tra la famiglia e il piccolo. Attraverso l'esperienza di tirocinio ho potuto constatare che i genitori, soprattutto quelli che sono di fronte al primo figlio, hanno un grande bisogno di dialogo rispetto all'educazione dei propri bambini, per ricevere conferme ma anche consigli da parte degli educatori.

In seguito ho parlato delle attività educative che si possono fare per promuovere la competenza emotiva al nido, e in particolare mi sono soffermata sull'importanza educativa della fiaba e della narrazione in generale. Mi sono soffermata sulla narrazione perché attraverso la mia esperienza di tirocinio ho potuto notare che era il canale con cui si riusciva a dialogare meglio con i bambini, quello che li incuriosiva di più e che li spingeva anche a pensare e a fare domande.

Durante la mia esperienza di tirocinio e pensando al mio progetto personale ho inoltre notato che non si può non ricorrere a una narrazione per parlare di emozioni ai bambini. Nelle mie attività infatti ho sempre cercato di raccontare le emozioni attraverso brevi storie inventate o attraverso l'aiuto di libretti, per poi procedere con

qualcosa di più pratico. Mi sono posta come obiettivo quello della conoscenza delle parole emotive, da associare a immagini di foto o di rappresentazioni delle emozioni. Conoscere il lessico emotivo permette al bambino di esprimere agli altri il proprio vissuto, e in più lo aiuta a comprendere meglio alcune situazioni così da riuscire a rielaborarle. Anche se ad oggi magari ripensandoci cambierei qualcosa delle mie attività, posso dire che sono stata soddisfatta di quello che ho ottenuto, non solo perché i bambini hanno appreso le parole emotive, ma anche perché erano contenti di fare le cose che io avevo pensato per loro. Questo penso che sia di grande motivazione per un educatore e spero in futuro di riuscire a dare sempre di più.

Infine, penso che il lavoro di educatore di asilo nido sia molto importante e che come categoria professionale abbiamo una grossa responsabilità perché, dipende anche da noi la crescita intellettuale ed emotiva del bambino nei primi anni di vita. Credo che quella dell'asilo nido debba essere una possibilità per tutti i bambini ma spesso non è così e questo può portare a un *gap* tra chi lo frequenta e chi no.

In una comunicazione del consiglio europeo, intitolata “Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione”, si sottolineano i vantaggi, a lungo termine, degli investimenti nell'educazione della prima infanzia, ponendo l'accento sulla rilevanza e sulla qualità della prestazione. Mancati investimenti nell'apprendimento precoce comportano livelli notevolmente più elevati di spese riparatrici nelle fasi successive dell'esistenza, meno efficaci in rapporto al costo e collegabili all'aumento della spesa per la criminalità, la salute, la disoccupazione e altre politiche sociali. L'investimento in istruzione pre-elementare previene anche l'abbandono scolastico.

Questo per sottolineare ancora una volta l'importanza di questo servizio educativo, la mancata cura, intesa in termini di giuste attenzioni, azioni mirate e coerenti porta a lungo termine a delle problematiche che, se non risolte, si ingigantiscono sempre più.

Credo che il ruolo degli asili nido in Italia sia ancora fortemente sottovalutato ma, sta anche a noi promuovere una corretta cultura dell'infanzia affinché si inizi a parlare dell'importanza educativa di questa struttura, che per molti genitori è solo uno spazio gioco in cui lasciare i propri bambini nel momento della loro assenza.

Mi auguro di riuscire presto a mettere a frutto le mie conoscenze e competenze, conscia del fatto che in questo ambito non si smette mai di imparare.

Bibliografia

- Battacchi, M.W. (2004). *Lo sviluppo emotivo*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Bosi, R. (2013). *Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni*. Roma: Carocci Faber.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci: La nuova italia.
- De Rossi, M. Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa: percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci Faber.
- Fedeli, D. (2013). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma: Editoriale Anicia.
- Goleman, D. (2013). *Intelligenza emotiva: cos'è e perché può rendere felici*. Milano: Bur Rizzoli.
- Grazzani Gavazzi, I. (2009). *Psicologia dello sviluppo emotivo*. Bologna: Il mulino.
- Milani, P. (2010). *Un tempo per incontrarsi: pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*. Padova: Kite.
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido: teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci Faber.
- Scarzello, D. (2011). *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Il ruolo della comunicazione affettiva e delle pratiche educative*. Milano: Edizioni Unicopli.

Sitografia

Umberto Galimberti: le mappe emotive. Wise society. <https://www.youtube.com/watch?v=TCSxOem2eOY> .