

# LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA EMOTIVA NEI BAMBINI

**Ilaria Grazzani Gavazzi**

Professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione,  
Università di Milano-Bicocca, Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione

*Dalla teoria  
alla proposta  
di attività pratiche.*



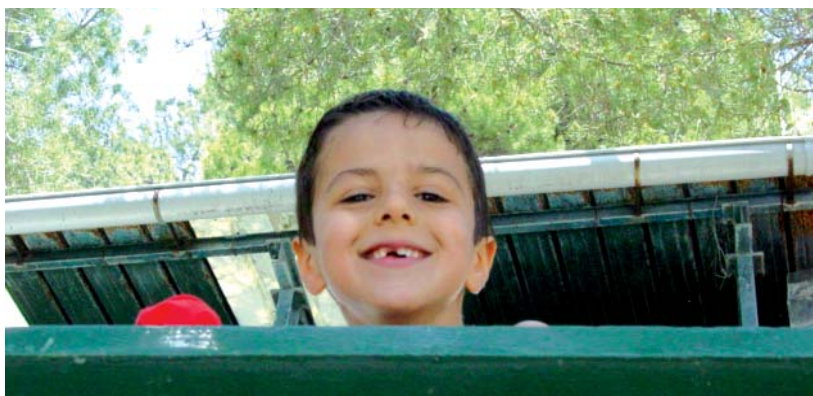
## **Introduzione**

Fino a circa una decina di anni fa la ricerca psicologica, nell'ambito delle emozioni, si è occupata prevalentemente di spiegarne le origini. Il dibattito teorico ha visto contrapposte due principali teorie: quella *differenziale*, sostenuta soprattutto da Izard (1977), e quella della *differenziazione*, elaborata da Sroufe (2000). La teoria differenziale ritiene che esista un certo numero di emozioni innate e universali, detto *set* di emozioni primarie o di base, che comprende la paura, la collera, la gioia, la tristezza e il disgusto. Ritiene, inoltre, che le emozioni non di base, o secondarie, come la vergogna, la colpa, l'imbarazzo, l'orgoglio, l'odio e così via, si presentino in relazione all'emergere della consapevolezza di sé a partire dalla fine del primo anno di vita. Secondo la prospettiva differenziale, 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. Inoltre, fin dalla nascita le espressioni facciali costituiscono dirette e attendibili manifestazioni delle esperienze emotive in corso, sulla base di una concordanza biunivoca e innata tra espressione facciale ed esperienza emotiva.

Per la teoria della differenziazione, invece, le emozioni sono il risultato di un processo di differenziazione da uno stato iniziale di eccitazione. Secondo Sroufe (2000), non è l'eccitazione da sola a generare specifiche emozioni con valenza negativa o positiva; risulta, piuttosto, fondamentale come tale eccitazione (*arousal*) venga valutata in senso propriamente cognitivo. Per Sroufe, nel neonato sarebbe possibile distinguere uno stato di maggiore o minore eccitazione generalizzata, che si differenzerebbe nel corso del primo anno di vita in stati emotivi di sconforto e di piacere. Nel processo di differenziazione, che porta alle "emozioni vere e proprie", sarebbero individuabili fin dalla nascita tre percorsi principali distinti: il sistema del *piacere-gioia*, il sistema della *circospezione-paura* e il sistema della *frustrazione-rabbia*. È solo grazie allo sviluppo cognitivo e alla socializzazione emotiva presente in famiglia e nei contesti educativi che si attua il passaggio dal precursore emotivo alla vera e propria emozione, ad esempio di collera o di paura.

Quest'ultima teoria ha contribuito ad alimentare l'interesse per il ruolo delle emozioni negli scambi sociali quotidiani, in particolare per il senso che assume l'esperienza emotiva nelle transazioni

tra l'individuo e l'ambiente. Il costrutto di competenza emotiva, definito da Saarni (1999) come l'insieme delle *abilità* che consentono di mantenere o cambiare le transazioni con l'ambiente in modo efficace e socialmente appropriato, costituisce il punto di raccordo di diverse linee di ricerca interessate ad approfondire il ruolo delle specifiche abilità e il loro legame con lo sviluppo psicologico globalmente inteso.



### La competenza emotiva

Che cosa significa, di fatto, essere emotivamente competenti? Come si concretizzano, nel corso dello sviluppo e in rapporto a particolari circostanze, le diverse abilità che compongono l'insieme della competenza emotiva?

Gli psicologici dello sviluppo riconducono tale competenza a tre componenti principali (Tabella 1): l'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni in sé e negli altri (Denham, 1998). Ciascuna di esse rappresenta un aspetto rilevante dell'essere competenti dal punto di vista emotivo; inoltre, ciascuna di esse intrattiene rapporti con le altre due componenti.

Per quanto riguarda l'espressione delle emozioni, essa rappresenta un aspetto rilevante della comunicazione non verbale. Gli esseri umani, infatti, producono costantemente segnali non verbali

con i quali manifestano esteriormente, in modo più o meno efficace, i loro *stati emotivi*. Per esempio, lo stato di *gioia* di un bambino, che vede la madre tornare dopo una separazione momentanea, trapela dalla sua espressione del volto e dalla gestualità; parimenti, la *paura* di una bambina, di fronte a un adulto sconosciuto che si presenta a lei con aria minacciosa, emerge dallo sguardo e dalla postura rigida del corpo. L'espressione delle emozioni si realizza, dunque, attraverso diversi *canali* comunicativi e si avvale di precisi segnali non verbali, che consentono la traduzione di uno stato interno (ad esempio la collera) in un quadro espressivo ben visibile e riconoscibile dagli altri. L'espressione delle emozioni consente di trasmettere i propri vissuti emotivi ad altri, ma anche di riconoscerli negli altri, traendo informazioni sullo scambio sociale in corso e sui passi successivi da compiere.

Per quanto concerne la componente detta *comprensione delle emozioni*, questa riguarda la consapevolezza di esse come stati interni o mentali che stanno alla base delle motivazioni e delle azioni individuali durante gli scambi sociali. Saarni e Harris (1989) hanno utilizzato l'espressione "teoria della mente emotiva" per riferirsi alla conoscenza consapevole che un bambino possiede delle emozioni come stati interni. Quando i bambini si comportano in modo da mostrare la loro consapevolezza che l'adulto *arrabbiato* li castigherà o rimprovererà, che il fratellino *impaurito* si metterà a piangere attirando l'attenzione della madre, che l'adulto *preoccupato* dirigerà l'attenzione nei loro confronti significa che riconoscono nell'altro la presenza di stati emotivi alla base delle condotte manifeste o attese. Nel corso dello sviluppo, i bambini vengono conoscendo in particolare, la natura e le cause delle emozioni, grazie alle esperienze personali, allo sviluppo cognitivo e alla socializzazione emotiva. Per esempio, già a 3 anni sanno che i desideri sono alla base di molte esperienze emotive: si aspettano che un amico si arrabbi se desidera un giocattolo che un compagno gli ha sottratto. Infine, vi è la componente di *regolazione delle emozioni*, che Thompson (1994) ha definito come l'insieme dei processi estrinseci e intrinseci coinvolti nel monitoraggio, nella valutazione e nella modifica delle reazioni emotive, in particolare focalizzandosi sull'intensità e la durata. In generale, grazie a questi pro-

TABELLA 1 – LE COMPONENTI DELLA COMPETENZA EMOTIVA

COMPONENTE DEL COSTRUTTO DI COMPETENZA EMOTIVA	BREVE DEFINIZIONE DELLA COMPONENTE
Espressione delle emozioni	Manifestazione esterna, visibile o udibile, delle emozioni, che avviene tramite i canali della comunicazione non verbale: sguardo, volto, voce, postura e così via
Comprensione delle emozioni	Conoscenza della natura delle emozioni, delle cause che le provocano e delle strategie che si possono utilizzare per controllarle o regolarle al meglio in se stessi e/o negli altri
Regolazione delle emozioni	Insieme dei processi estrinseci e intrinseci coinvolti nel monitoraggio, nella valutazione e nella modifica delle reazioni emotive, in particolare rispetto all'intensità e alla durata

cessi, i bambini possono attingere alle risorse in loro possesso per far fronte a svariate situazioni nel modo più efficace possibile. Fra queste risorse alcune sono comportamentali (ad esempio, giocare per non rattristarsi), altre di tipo mentalistico (ad esempio, pensare a un'esperienza piacevole per allontanare

la tristezza). Dal punto di vista evolutivo, la regolazione delle emozioni è un processo che inizialmente coinvolge il bambino e chi si prende cura di lui attraverso una mutua regolazione guidata principalmente dall'adulto. Questi offre la struttura esterna affinché i processi di regolazione possano basarsi, nel

corso dello sviluppo, non più solo sulla regolazione reciproca ma anche sull'autoregolazione.

La Tabella 2 illustra i principali cambiamenti evolutivi, durante l'infanzia, nello sviluppo delle tre componenti di espressione, comprensione e regolazione emotiva (Grazzani Gavazzi, 2009).

**TABELLA 2 – TAPPE DI SVILUPPO DELLE COMPONENTI DELLA COMPETENZA EMOTIVA**

SVILUPPO DELLA COMPETENZA EMOTIVA: ESPRESSIONE, COMPrensIONE, REGOLAZIONE		
<b>LO SVILUPPO DELL'ESPRESSIONE EMOTIVA</b>		
Prima fase evolutiva (0-12 mesi circa)	Sorriso endogeno; attenzione precoce coatta; trasalimento; sconforto; disgusto Sorriso sociale Rabbia o suoi precursori Gioia; tristezza; paura	
Seconda fase evolutiva (12/13 mesi-36 mesi circa)	Timidezza; disprezzo; imbarazzo Orgoglio; vergogna; emozioni miste	
<b>LO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE EMOTIVA</b>		
Fase della comprensione delle cause esterne come determinanti delle emozioni		
2 anni circa	Uso del lessico psicologico emotivo	
3-5 anni circa	Riconoscimento e categorizzazione di gioia, paura, tristezza, collera Comprensione delle cause esterne (3 anni), del ruolo dei desideri (4 anni), dell'influenza dei ricordi (5-6 anni)	
<b>LO SVILUPPO DELLA REGOLAZIONE EMOTIVA</b>		
Prima fase evolutiva (0-1 anno circa)		
ETÀ	STRATEGIA DI REGOLAZIONE	COMPORAMENTI
3 mesi	Riorientamento dell'attenzione Autoconsolazione Ricerca dell'adulto	Allontanamento dello sguardo dalla fonte di eccitamento Suzione del dito; torsione dei capelli; cullarsi Comportamenti di attaccamento per mantenere vicinanza e contatto con l'adulto
nel primo anno	Uso di oggetti transizionali	Tenere e stringere oggetti morbidi con significato transizionale
Seconda fase evolutiva (1-3 anni circa)		
ETÀ	STRATEGIA DI REGOLAZIONE	COMPORAMENTI
nel secondo anno	Evitamento fisico Gioco di finzione	Allontanamento dalla situazione che provoca disagio Espressione delle emozioni nel gioco del far finta
2-3 anni		
Terza fase evolutiva (3-5 anni circa)		
ETÀ	STRATEGIA DI REGOLAZIONE	COMPORAMENTI
3-5 anni	Controllo verbale Inibizione delle emozioni	Parlare delle emozioni Non pensare alla fonte di sofferenza
5 anni		





### L'educazione emotiva nella scuola dell'infanzia

La competenza emotiva così definita include abilità come: esprimere adeguatamente le proprie emozioni in base alle circostanze, riconoscerle negli altri, essere consapevoli di quello che si prova, sapervi dare un nome, entrare in risonanza empatica con le emozioni altrui senza esserne sopraffatti, utilizzare strategie di regolazione per modulare la propria esperienza così come la propria espressione emotiva.

L'attenzione per l'educazione emotiva nei contesti di crescita, in particolare per quanto riguarda la scuola dell'in-

fanzia, è in questi ultimi anni particolarmente viva. L'educazione psico-emotiva, a nostro avviso, può realizzarsi in un duplice senso. Da un lato all'educatore è riconosciuto sempre più il ruolo importante che svolge nella "socializzazione emotiva" mediante meccanismi di socializzazione diretta (Saarni 1999), che comprendono strategie di tipo verbale e non verbale finalizzate a regolare l'espressione emotiva del bambino; e meccanismi di socializzazione indiretta, come il riferimento sociale (il bambino utilizza l'espressione dell'adulto per orientarsi nell'ambiente) o l'apprendimento imitativo, che possono influenzare il comportamento dei piccoli senza che vi sia un'esplicita intenzione al riguardo. L'educatore possiede una personale concezione delle emozioni almeno in parte riconducibile alle classificazioni proposte da Gottman per i genitori: la concezione *coaching* a cui corrisponde uno stile educativo particolarmente orientato a riconoscere e a sostenere l'esperienza emotiva del bambino, tanto a valenza positiva che negativa; la concezione *dismissing*, meno consapevole del significato delle emozioni in generale e di quelle in corso in particolare, e quindi meno in grado di regolarle quando sarebbe necessario.

Dall'altro lato, l'educazione emotiva a scuola può essere progettata attraverso attività finalizzate a trattare con estrema delicatezza il tema delle emozioni insieme ai bambini (Grazzani Gavaz-



zi, Ornaghi, Antoniotti, in corso di stampa). Attività di gioco simbolico, di drammatizzazione, di gioco linguistico, di disegno, di ascolto e completamento di storie, di racconto autobiografico possono essere proposte per mettere in gioco le abilità di espressione, comprensione e regolazione emotiva in un contesto ludico in cui il ruolo dell'educatrice è centrale. Le attività che propone, infatti, in quanto condivise tra pari nel contesto della vita quotidiana, consentono al bambino di acquisire abilità socio-emotive e costruire il proprio sé attraverso una maggiore consapevolezza delle proprie e altrui esperienze emotive.

### indicazioni bibliografiche

Denham S., *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, Astrolabio, Roma, 1998.

Grazzani Gavazzi I., *Psicologia dello sviluppo emotivo*, Il Mulino, Bologna, 2009.

Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V., Antoniotti C., *La competenza emotiva nei bambini. Proposte psicoeducative per la scuola dell'infanzia e il biennio di scuola primaria*, Erickson, Trento (in corso di stampa).

Harris P.L., *Il bambino e le emozioni*, Raffaello Cortina, Milano, 1989.

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

Saarni C., *The development of emotional competence*, Guilford Press, New York, 1999.

Saarni C., Harris P.L., *Children's understanding of emotion*, Cambridge University Press, 1989.

Sroufe A., *Lo sviluppo emotivo*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

Thompson R., *Emotion regulation: A theme in search of definition*, in *The development of emotion regulation: Behavioral and biological considerations*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, Serial n. 240, 1994, pp. 25-52.

