

## **1) Caratteristiche e funzioni del gioco**

Il gioco ha una funzione importante nella costruzione del Sé:

Gioco libero: nel *giocare a...* il bambino assume ruoli diversi: ex. il bambino parla a se stesso come madre e si risponde come figlio. Ecco un primo modo di divenire oggetto a se stesso. Il bambino assume il ruolo dell'altro ma si tratta di ruoli assunti in successione temporale: assume uno dopo l'altro (non nello stesso momento ma in successione temporale) i ruoli di persone;

Gioco organizzato: Il bambino assume i ruoli altrui, ma contemporaneamente; nel gioco di squadra ogni giocatore deve conoscere contemporaneamente l'insieme dei ruoli che caratterizzano il gioco; per giocare a basket come play o guardia, il ragazzino deve assumere l'insieme dei ruoli di tutti gli altri giocatori. Il ragazzino sa che tutti gli altri giocatori di basket si aspettano da lui un certo comportamento, quello di play, oppure guardia! Il ragazzino deve interiorizzare gli atteggiamenti di tutto il gruppo: non è più un Altro particolare ma un Altro generalizzato

Il bambino deve *avere in sé gli atteggiamenti di tutti gli altri partecipanti quel gioco*, contemporaneamente; Ciascun atto è determinato dalla previsione degli atteggiamenti / reazioni degli altri

Assumendo l'insieme degli atteggiamenti della società verso se stesso, il bambino diventa un membro organico e consapevole della società

## **2) La funzione della routine nella vita quotidiana/la routine come strumento di socializzazione**

Routine: sequenze di gesti e di azioni che adulto e bambino compiono insieme, nel corso della vita quotidiana, stabili nel tempo e ripetibili su sollecitazione dell'uno o dell'altro; a tali sequenze vengono attribuiti significati ed intenzioni condivisi fra i partecipanti, che sono la base di reciproche attese

Nel caso dei primi anni di vita, si parla di Frame che possono essere di vario tipo:

- allevamento: modalità specifiche di allattamento, e di cure quotidiane
- strumentali: l'adulto completa le azioni del bambino
- feed-back: l'adulto offre indizi sulle conseguenze di un comportamento
- presa di turno: l'adulto esegue un certo comportamento e induce il bambino a riprodurlo (presa di turno, gioco del 'cucù')
- discorso: scambi comunicativi bambino-adulto
- memoria: riferimenti ad eventi condivisi nel passato, rievocarli e utilizzarli al presente e per il futuro
  - I frame hanno lo scopo di portare il bambino a fare da solo, e hanno significato e valore per la costruzione di una micro-cultura condivisa
  - I frame servono a costruire una zona di sviluppo prossimale attraverso la quale chiedere al bambino di fare insieme qualcosa che non sa fare ancora da solo e rendere il bambino capace di fare da solo ciò che in precedenza adulto e bambino fanno insieme.
  - I frame servono a costruire una storia in comune, un lessico familiare di relazioni, oggetti, conoscenze, emozioni; si consolidano nel corso dei primi mesi e anni di vita e diventano routine quando il bambino è capace di fare da solo, di prendere iniziative, ma deve comunque negoziare (in famiglia, asilo nido, scuola materna) con gli altri il proprio ruolo e le attese degli altri

### **Anche fuori famiglia si osservano routine:**

- il carattere abituale della routine fornisce agli individui il supporto per condividere con altri l'appartenenza ad un gruppo sociale (asilo nido, scuola materna)
- le routine sono uno strumento che consente di trasformare in abituale e familiare ciò che è nuovo, estraneo, ignoto, incomprensibile, fonte di paure (x es la routine Approccio-Fuga)

Le routine costituiscono ancoraggi sociocognitivi ed emozionali, in quanto consentono di affrontare aspetti ambigui, inattesi, problematici, conflittuali, nel corso della vita quotidiana

Le routine della vita quotidiana comprendono anche le Regole divise in regole esplicite e regole implicite:

- in tutte le organizzazioni sociali è presente un insieme di regole e di procedure che caratterizza la vita quotidiana, regole previste dai ruoli e dagli scopi espliciti dell'organizzazione
- Tuttavia, i membri di ogni organizzazione costruiscono anche una loro vita sotterranea fatta di regole condivise che in vari modi tendono ad *opporre resistenza* alle regole ufficiali
- un esempio : la vita sotterranea degli alunni di scuola materna

### **3) Esperimenti sull'importanza del conflitto socio-cognitivo/coordinazione dei punti di vista**

La psicologia dello sviluppo si è sempre interessata della rappresentazione che i bambini hanno dello spazio; diverse teorie mostrano che il bambino ha una fase egocentrica, in cui considera solo il suo punto di vista, che gradualmente si trasforma nella possibilità di comprendere le prospettive altrui. Tale acquisizione avviene con una progressione di aggiustamenti parziali per poi arrivare ad un sistema totale di operazioni in cui il bambino riesce a trasformare correttamente l'immagine dai vari punti di vista grazie alla conservazione dei rapporti spaziali.

Tali fenomeni sono stati considerati processi interni all'individuo e manca totalmente la componente sociale. Lo spazio, però potrebbe derivare dalla coordinazione di punti di vista multipli reali e non immaginari, e ciò deriverebbe dalla necessità di una coordinazione sociale di diversi punti di vista in un sistema equilibrato. Accade ad esempio nel riconoscimento della destra e della sinistra: per un bambino questi concetti sono assoluti, infatti se gli si pone di fronte un individuo il bambino indicherà come "destra" la sua destra, che in realtà è la sinistra per il soggetto che gli sta di fronte. Gli psicologi sociali sostengono che questa situazione ha la possibilità di portare ad un conflitto sociocognitivo, soprattutto se l'altra persona è un altro bambino che non accetta la decisione del primo. Tale conflitto potrà portare alle coordinazioni intraindividuali che il bambino mostrerà in seguito.

#### **Coordinazione Sociale dei punti di vista nella riproduzione di un villaggio**

Dopo aver osservato una riproduzione di un villaggio i bambini devono riprodurlo servendosi di identiche case su un supporto identico, con orientamento diverso; l'orientamento è dato da un triangolo di colore blu sul margine del piano. Ogni casa è di colore diverso ed è fatta in modo che si possa orientare.

Inizialmente la procedura è svolta singolarmente, per valutare le capacità singole di ogni bambino e classificarlo ad un certo livello.

Lo sperimentatore mostra il villaggio già fatto al bambino, facendoglielo osservare bene e gli chiede di riprodurre esattamente lo stesso villaggio su un altro piano; non viene comunque data nessuna indicazione né verbale né gestuale sulla trasformazione spaziale. I 2 tavolini sono posti rispetto ad un angolo di 90° e il bambino non può spostarsi da quella posizione, mantenendo quindi gli stessi punti di vista sui 2 piani.

Durante ogni procedura il piano su cui riprodurre il villaggio è disposto secondo 3 orientamenti diversi, proponendo 1 modalità "semplice", una semplice rotazione di 90° del villaggio campione e 2 "complesse", una rotazione a 90° unita all'inversione dell'ordine avanti-dietro e sinistra-destra. Le soluzioni sono state valutate prendendo in considerazione le strategie globali, e non misurando la deviazione media della posizione di una casa rispetto alla posizione standard, perché laborioso e perché non tiene conto delle diverse strategie che possono portare alla risposta incorretta.

I soggetti si sono tutti mostrati capaci di riprodurre l'item semplice, riproducendo esattamente la struttura di insieme del villaggio e le relazioni fra gli elementi, e la classificazione dei soggetti è stata fatta secondo la miglior prestazione negli item complessi: I bambini, dopo il pre test individuale, si collocano su 3 livelli

- ❖ Soggetti CN (Compensazione Nulla):

- o Livello 1a: a questo primo livello non si tiene conto del diverso orientamento del villaggio, si riproduce solo il proprio quadro percettivo sul piano frontale, senza effettuare nessuna inversione richiesta, e facendo solo una rotazione di 90°.
- o Livello 1b: nemmeno questi soggetti sono in grado di compiere le inversioni richieste, e compiono una semplice traslazione dell'intero villaggio, non compiendo la rotazione a 90° dei soggetti precedenti.
- ❖ Soggetti CP (Compensazione Parziale): i soggetti a questo livello sono in grado di effettuare solo una delle inversioni richieste, trasformando correttamente una delle 2 dimensioni; si operano quindi trasformazioni solamente parziali:
  - o Livello 2c: trasformano correttamente l'ordine sinistra-destra, ma non avanti-indietro
  - o Livello 2d: trasformano correttamente l'ordine avanti-indietro, ma non sinistra-destra
- ❖ Soggetti CT (Compensazione Totale): è la soluzione corretta in cui le compensazioni sono totali e vengono effettuate entrambe le trasformazioni richieste.

Nei test individuali i soggetti vengono classificati secondo questa suddivisione in base alla miglior prestazione negli item complessi; un bambino CN viene considerato progredito quando al post test si classifica come CP o CT, e un bambino CP è progredito se diventa CT.

Possono apparire dei bambini con soluzioni "ibride" che, al pre test, faranno escludere il bambino dal campione, mentre al post test verranno classificate come CN

### **Fase sperimentale**

Le istruzioni base rimangono le stesse, ma si manipolano le variabili sperimentali. In genere viene proposto un lavoro di gruppo, si chiede ai bambini di fare insieme lo stesso villaggio, e ogni item non prende più di qualche minuto. Si fa attenzione a seguire una procedura standardizzata, senza fornire indicazioni al bambino sulla soluzione, e lo sperimentatore lascia i bambini da soli, sorvegliandoli di nascosto per non modificare le dinamiche interpersonali.

La procedura sperimentale è composta da molti esperimenti singoli :

### **Esperimento 1: lavoro individuale e collettivo**

La prima ipotesi è che le produzioni cognitive fatte collettivamente siano superiori di quelle prese individualmente.

Il campione dei soggetti viene diviso in 2 gruppi, uno che lavora individualmente, l'altro che lavora in coppia, e la media dell'età è 5 anni e 9 mesi.

Non vi è né pre-test né post test, ed entrambi i gruppi hanno da svolgere 1 item facile e 3 item complessi; durante la fase di gruppo i bambini sono affiancati, condividendo quindi lo stesso punto di vista, e sono nella stessa posizione che occuperà il bambino della condizione individuale.

Per gli item semplici non compare nessuna differenza nelle 2 condizioni sperimentali, e tutti sono in grado di svolgere l'item semplice.

Per gli item complessi, si ha una superiorità delle soluzioni collettive su quelle individuali, soprattutto nel secondo item, dove le prestazioni di gruppo migliorano nettamente, mentre quelle individuali rimangono stabili.

Il gruppo è il luogo privilegiato nell'elaborazione cognitiva: per prima cosa si pone il primo problema di studiare l'evoluzione individuale nel gruppo, a causa della complementarietà dei 2 bambini che rende difficile l'analisi delle strategie del singolo. Si sa che i soggetti non migliorano solamente se si confrontano con modelli corretti, in quanto ci sono gruppi in cui nessuno dei 2 partners presenta subito una soluzione corretta ma la elaborano nel corso dell'interazione.

Inoltre i progressi sono legati all'esistenza di un conflitto fra i soggetti che dispongono di strategie differenti, anche se incorrette, e il progresso si verifica soprattutto quando il conflitto non si risolve con il prevalere di una delle 2 posizioni.

Nei soggetti individuali non esiste un simile conflitto, e il bambino da solo non avrà nessuno con cui confrontarsi e rimarrà fermo sulle sue strategie iniziali.

Le prestazioni di soggetti in situazioni di gruppo sono superiori a quelle degli individui singoli, e negli esperimenti seguenti andranno analizzate le influenze dei livelli iniziali dei partner e dei livelli dei modelli proposti da entrambi.

## **Esperimento 2: composizione dei gruppi secondo il livello cognitivo**

Nell'esperimento precedente i gruppi condividevano lo stesso punto di vista: se i soggetti avessero condiviso lo stesso livello cognitivo non sarebbe nato nessun conflitto sociocognitivo, e nemmeno il progresso. Ciò varia in base al livello dei bambini: nel caso di bambini CN il conflitto non avverrebbe perché entrambi hanno comportamenti stereotipati, mentre per i bambini di livello CP esiste una probabilità di conflitto, in dipendenza delle dimensioni che i bambini riescono a trasformare.

Quando il livello dei partner misurato al pre-test non è uguale, la probabilità di un conflitto è molto maggiore, in quanto non ci sarebbe accordo sulla posizione delle case. Le dinamiche dell'interazione sono però molto variabili, e l'intensità del conflitto varia in relazione ad esse: può succedere che invece che mettersi d'accordo i bambini giustappongono semplicemente le loro soluzioni, facendo ciascuno il suo lavoro, senza riconsiderare insieme il punto di vista.

Inoltre, considerando uno soggetto CN che interagisce con un soggetto CP, non si può escludere il progresso del soggetto CN solo per un semplice effetto di imitazione del modello più corretto proposto dal modello CP, a meno che il CN non diventi CT superando il modello.

Il discorso è diverso per il soggetto CP che si confronta con un bambino inferiore, e il suo progresso sarà segno di una vera ristrutturazione cognitiva.

Considerando l'interazione di un bambino CN con un bambino CT è probabile che ne scaturisca un conflitto sociocognitivo, ma il progresso da parte del CN non è sicuro, perché può darsi che la distanza cognitiva fra il suo livello cognitivo e il soggetto CN sia troppo grande, e che il soggetto CT imponga la soluzione corretta al soggetto CN senza lasciargli possibilità di collaborare.

Hanno partecipato all'esperimento 74 bambini che nel pretest sono stati classificati CN, CP, CT, con età fra i 5 e i 7 anni, che hanno partecipato a 37 interazioni in gruppi da 2 secondo 4 condizioni sperimentali:

- 9 gruppi composti da 2 bambini dello stesso livello 1 (CN+CN)
- 11 gruppi con un bambino del livello 1 e uno del livello 2 (CN+CP)
- 11 gruppi con un bambino di livello 1 e un bambino del livello 3 (CN+CT)
- 6 gruppi con 2 bambini dello stesso livello 2 (CP+CP)

La condizione CN+CP viene analizzata 2 volte, considerando in una i progressi del bambino CN e nell'altra i progressi del bambino CP, quindi i progressi andranno controllati in 5 condizioni.

### **Risultati**

❖ CN+CN: le prestazioni sono di livello inferiore, non avviene nessun conflitto, e i soggetti non vanno oltre la strategia di cui erano capaci al pretest. Le interazioni sono piuttosto brevi. Comunque in alcuni gruppi (2 su 9) si assiste a un miglioramento di uno dei 2 bambini che colloca esattamente una delle 2 dimensioni causando un conflitto non previsto: in un gruppo è il soggetto progredito che decide la soluzione, mentre nell'altro c'è un progresso sbalorditivo di uno dei 2 bambini, che durante il primo item diventa CP, nonostante l'altro soggetto CN si opponga, e nel secondo item continua il suo progresso svolgendo correttamente il compito

❖ CN+CP: in questa condizione 6 gruppi riescono a realizzare un villaggio correttamente a livello CT, anche se nessuno dei 2 bambini era capace di farlo al pretest. Le interazioni mostrano un disaccordo, ma la soluzione del conflitto è diversa nei vari casi: alcuni gruppi giustappongono le loro azioni, senza preoccuparsi di cosa pensa l'altro, oppure si dividono i compiti dei 2 item. In questi gruppi non si esplicitano disaccordi e nessun soggetto CN progredirà. Nei gruppi con negoziazioni entrambi traggono benefici dal conflitto progredendo a livello individuale.

❖ CN+CT: è il soggetto CT che domina nella maggioranza dei gruppi (7 su 8) e impone la sua soluzione, senza fornire spiegazioni, e il bambino CN non progredisce.

Negli altri 3 gruppi la decisione è più condivisa: in uno c'è una negoziazione che avrà soluzione intermedia, in un altro c'è una giustapposizione delle azioni, dove i bambini fanno a gare per completare velocemente il villaggio secondo il proprio modello; in un altro è l'unica occasione in cui un soggetto CN progredisce, perché si verifica reciprocità: i bambini si danno consigli e collaborano durante i vari item complessi e si nota che durante le interazioni il soggetto CN inizia a

tentare delle trasformazioni di livello 2 , e al post test questo soggetto si mostrerà capace di realizzare almeno un item.

❖ CP+CP: non è facile comprendere il ruolo del conflitto sociocognitivo, perché in questo caso basta che ognuno trasformi la dimensione che riesce a trasformare e si avrà la soluzione corretta.

Quando ad un'interazione partecipa un soggetto CN il prodotto collettivo dipende dal livello del partner, ma il livello del lavoro collettivo può superare quello iniziale dei 2 soggetti, quindi è comunque presente una costruzione sociale di nuove soluzioni cognitive.

Per quanto riguarda i livelli cognitivi nel post test individuale, i soggetti CN non progrediscono linearmente, come le prestazioni di gruppo, ma solo la condizione CN+CP provoca progressi significativi: è scontato nella condizione CN+CN perché lo stile cognitivo è il medesimo, mentre nell'abbinamento CN+CT questo può avvenire sia per il fatto che il soggetto CT abbia imposto le sue ragioni senza spiegare e dare spazio di partecipazione al soggetto CN, sia per il fatto che il livello cognitivo del soggetto CT sia troppo distante (cosa sconfermata in un esperimento seguente). I soggetti CP progrediscono maggiormente nella condizione CN+CP dove c'è un conflitto maggiore.

Questi risultati sono stati confermati da altri studi: ci deve essere un conflitto sociocognitivo affinché vi sia progresso, e ci deve essere negoziazione bilaterale: con una negoziazione unilaterale e un rapporto di forza imposto, non avviene la ricostruzione cognitiva, e anche la semplice differenza di risposte non è sufficiente, perché si giustappongono le risposte e non si crea conflitto. Il conflitto sociocognitivo deve portare ad una coordinazione dei punti di vista: questo dipende dal modo in cui si risolve la divergenza, che può essere affrontata in 2 modi:

- o Regolare il conflitto apportando modificazione cognitive: appaiono disequilibri di natura sociale che vengono equilibrati modificando la cognizione
- o Regolare il conflitto in termini relazionali: si risolve il conflitto non centrandosi sul compito, ma centrandosi sulle dinamiche sociali del gruppo stesso, cedendo alle pressioni altrui o giustapponendo le risposte. In questo caso non vi sarà progresso

### **Esperimento 3: L'opposizione dei punti di vista**

È difficile separare gli effetti del lavoro cognitivo individuale dagli effetti del conflitto sociocognitivo, e dal punto di vista teorico si deve cercare di isolare gli effetti del conflitto sociocognitivo. Inoltre negli esperimenti precedenti i bambini, seppur di livello cognitivo uguale in alcuni casi, condividevano lo stesso punti di vista, e quindi in alcuni casi, come nel caso CN+CN non si avevano conflitti e quindi progressi.

In questo esperimento i bambini non sono più affiancati, ma faccia a faccia, e i 2 piani di lavoro sono messi in modo che entrambi i bambini, nelle posizioni diverse affrontino le stesse trasformazioni, l'uno da sinistra, l'altro da destra. Nel caso di 2 bambini CN uno effettuerà una rotazione di 90° da destra, l'altro da sinistra, e nessuna casa coinciderà.

Nella fase sperimentale sono stati usati 4 item complessi, e hanno partecipato 72 bambini , 40 CN e 32 CP, di cui alcuni lavoravano individualmente, mentre altri lavoravano in gruppi da 2 e dovevano mettersi d'accordo sulla posizione delle case.

Nella condizione individuale il bambino costruisce il villaggio, poi quando ha finito lo si fa spostare dall'altra parte del tavolo, per creare un conflitto intraindividuale, mentre nella condizione di gruppo c'è un conflitto potenziale simultaneo fra i 2 punti di vista.

Durante la fase sperimentale, l'interazione ha portato a notevoli conflitti sociocognitivi, e i soggetti in posizioni opposte propongono di volta in volta posizioni diverse senza mai mettersi d'accordo.

I risultati del post test Individuale mostra che il conflitto interindividuale dei punti di vista nella condizione di gruppo porta a dei progressi più consistenti che il semplice conflitto intraindividuale, anche se i 2 soggetti sono dello stesso livello cognitivo. Le coordinazioni dei punti di vista che avvengono grazie ad opposizioni simultanee non avvengono con l'opposizione di punti di vista successivi individuali. Questo effetto di gruppo è maggiore in bambini CN che sono meno autonomi e hanno bisogno del confronto

Si è notato che bambini provenienti da diversi ambienti sociali non rispondono allo stesso modo alle prove. Durante il pretest i bambini provenienti da ambienti favoriti sono più agevolati; è stato comunque dimostrato che questa differenza scompare se si realizza il compito in una situazione di gruppo. Nel post test si nota che bambini provenienti da ambienti svantaggiati raggiungono i livelli del pre test dei bambini avvantaggiati, nel caso di un lavoro di gruppo. Ovviamente però al post test migliorano anche i bambini “superiori”.

#### **Esperimento 4: Decontrazione dei punti di vista**

Il conflitto sociocognitivo produce la rottura di “consenso” dove il bambino può credere che ci dovrebbe essere accordo, e questo disagio può essere risolto in 2 modi: o dal punto di vista “relazionale”, con accondiscendenza, ecc, o dal punto di vista cognitivo.

Gli item complessi danno sempre difficoltà dal punto di vista cognitivo, mettendo sempre una certa difficoltà. Si è quindi sperimentato se il conflitto indotto dall’opposizione dei punti di vista possa far progredire il soggetto anche quando il compito non contenga nessuna difficoltà a livello cognitivo, ma solo sociale: si propone un modello incorretto a dei soggetti che dispongono già della risposta adeguata; si è cercato quindi di isolare la dimensione sociale del conflitto differenziandola dalla difficoltà cognitiva.

Si conservano le posizioni faccia a faccia del precedente esperimento, ma si pongono i piani in modo che da una parte il compito risulti facile, in cui non c’è una difficoltà cognitiva, mentre dall’altra la posizione dia un compito difficile, come negli item complessi abituali. Un soggetto in posizione complessa avrà effettivamente delle difficoltà di carattere cognitivo, mentre il soggetto in posizione facile non avrà difficoltà cognitive.

Se il soggetto in posizione difficile sarà un CN o un CP, non svolgerà il compito correttamente, influenzando anche il soggetto in posizione facile, creandogli un conflitto che contrasta con la sua soluzione scontata, quindi si vogliono analizzare gli eventuali progressi di questo tipo di conflitto. Per evitare che il soggetto “facile” imponga la propria soluzione e inneschi nel soggetto difficile una dinamica di remissione e acquiescenza, si oppongono al soggetto facile 2 soggetti difficili, che sosterranno socialmente la loro tesi, mentre in un’altra condizione sperimentale si oppone solo un soggetto difficile, per controllare la dinamica di acquiescenza.

I risultati che interessano sono quelli dei soggetti in posizione facile, che apparentemente non affrontano nessun conflitto cognitivo: durante il post test su item complessi i soggetti facili progrediscono se nella fase di interazione sono stati contrastati da 2 soggetti difficili, mentre se nella fase di interazione si erano trovati di fronte ad un solo soggetto “difficile”, nel post test progrediscono poco. I soggetti facili progrediscono maggiormente se difendono più apertamente la loro evidente soluzione.

Anche nella fase di interazione si nota l’intervento delle regolazioni sociali nel conflitto sociocognitivo: le interazioni fra il soggetto facile e i 2 soggetti difficili sono più frequenti rispetto l’altra condizione.

La soluzione scorretta difesa dai 2 partner ha spinto il soggetto facile a comparare le risposte e ciò ha permesso una difesa più intensa delle sue idee e una decontrazione cognitiva per comprendere le risposte altrui; nella situazione con un solo soggetto difficile, questi ha posto meno opposizione e il soggetto facile non ha rimesso in discussione le sue idee, predominando sul partner: la divergenza si è risolta con una regolazione relazionale, mentre con 2 oppositori la negoziazione si è svolta a livello cognitivo.

C’è anche da considerare che i 2 soggetti in posizione difficile non erano necessariamente dello stesso livello, e nel caso di un CP+CN, questi 2 soggetti hanno potuto migliorare, quindi il bambino facile non solo si è visto opporre un altro punto di vista, ma anche una progressiva elaborazione corretta da parte degli altri 2. Per questo motivo sono state realizzate 2 varianti dell’esperimento.

#### **Prima Variante**

Per evitare la “supremazia” del bambino in posizione facile, e l’acquiescenza del bambino in posizione difficile è stato introdotto l’adulto come partner in posizione difficile.

Egli realizza la copia del villaggio senza dare spiegazione al bambino, ed effettua una semplice traslazione del villaggio, poi chiede al bambino il suo parere, e nonostante eventuali correzioni del bambino, lo sperimentatore continua a proporre la soluzione incorretta. Dal punto di vista del bambino l'errore dell'adulto è evidente

Ai post test individuali si nota un netto progresso dei bambini, che si sono conservati anche ad un 2° post test a distanza, e sono quelli che più si oppongono all'adulto durante le interazioni, mentre quelli che maggiormente hanno accettato la soluzione dell'adulto non progrediscono.

L'esperimento precedente ha dimostrato che i soggetti che oppongono maggiore resistenza ai loro partner difficili progrediscono di più: in questo esperimento è quindi stato contato il numero di case messe in posizione corretta, nonostante l'adulto continuasse a proporre posizioni sbagliate: effettivamente i soggetti che sono progrediti hanno collocato più case al posto giusto, sostenendo il loro punto di vista, rispetto ai soggetti che hanno collocato meno case nel punto giusto per compiacere l'adulto e il suo punto di vista, progredendo di meno. Questo indica che chi risponde ad un conflitto sociocognitivo con una regolazione relazionale di acquiescenza progredirà di meno di quelli che si oppongono ad un punto di vista, anche se in condizioni di inferiorità sociale.

### **Seconda Variante**

Si è visto come l'utilizzo di 2 bambini in posizione difficile crei altre varianti che complicano la situazione, perché risulta complicato controllare la relazione fra i 2 difficili. Ma i 2 difficili erano stati introdotti per evitare l'effetto di acquiescenza e per dare un rinforzo sociale e assicurare conflitto cognitivo. Bisognerebbe rinforzare ugualmente il peso sociale di un bambino da solo in posizione difficile. In questa variante, questo si è ottenuto facendo costruire il villaggio prima al soggetto difficile, e poi lasciando intervenire quello facile.

Ai post test si sono riscontrati buoni progressi, e anche in questo caso quelli progrediti sono quelli che hanno dato il maggior numero di risposte corrette nella fase interattiva, mentre quelli che non sono progrediti al post test hanno una media di case giuste inferiore durante l'interazione.

L'interazione fra pari deve tenere anche conto di un altro fattore: i soggetti difficili, se sono CP sono capaci di mettere alcune case in posizione corretta, e per queste non ci sarà conflitto; inoltre i precedenti esperimenti hanno dimostrato che per avere un conflitto sociocognitivo l'interazione non deve essere unilaterale, ma bilaterale. In questo esperimento si è calcolato l'indice di reciprocità/unilateralità: considerando la % delle risposte corrette date dal soggetto facile:

- ❖ sono stati considerati gruppi unilaterali a dominanza facile, quei gruppi in cui la % delle risposte corrette data dal soggetto facile era molto alta, da 83 a 100%
- ❖ sono stati considerati gruppi unilaterali a dominanza difficile, quei gruppi in cui la % delle risposte corrette data dal soggetto facile era molto bassa, da 0 a 17%
- ❖ sono stati considerati gruppi bilaterali i gruppi in cui la % di risposte corrette del soggetto facile oscilla tra 18 e 82 %

I risultati mostrano che il soggetto facile è progredito nei gruppi con più bilateralità e meno unilaterali, quando cioè le decisioni sono ripartite ugualmente, e non quando le decisioni sono semplicemente giustapposte oppure c'è supremazia di uno dei 2.

Il conflitto sociocognitivo è essenziale nei progressi durante le interazioni fra pari: il lavoro comune di bambini di livelli cognitivi diversi e bambini dello stesso livello cognitivo, ma con 2 punti di vista diversi hanno progressi a livello individuale in seguito al conflitto.

Si può creare il conflitto anche a bambini in cui il compito non produce nessuna difficoltà mettendoli a confronto con soggetti che realizzano incorrettamente il compito: perché possano prodursi progressi è necessario che il conflitto non si risolva con acquiescenza fondata sulle asimmetrie, e ci deve essere reciprocità di scambi dei punti di vista, e non un lavoro unilaterale.

### **Esperimento 5: natura del modello e conflitto sociocognitivo**

Gli esperimenti miravano a dimostrare che la dinamica del conflitto sociocognitivo non si riduce ad un semplice "effetto modello"; ora si capovolge il problema spiegando l'effetto modello in termini di conflitto sociocognitivo.

Il “modello” è l’insieme delle caratteristiche cognitive di una soluzione proposta per un problema, quindi gli approcci cognitivi differenziati nei vari bambini costituiscono dei modelli.

Rispetto a un bambino di livello CN le soluzioni proposte nei precedenti esperimenti dagli altri bambini costituiscono per lui dei modelli di diverso tipo:

- ❖ Modello Progressivo Corretto: la soluzione proposta coincide con tutte le trasformazioni richieste dal compito. È la soluzione proposta da bambini CT
- ❖ Modello Progressivo Intermedio: la soluzione si presenta vicino alla soluzione corretta, è più avanzata di quella del soggetto, ma non è completamente corretta. È la soluzione proposta da bambini CP
- ❖ Modello simile: è la stessa modalità di soluzione che il soggetto usa. Può dare luogo a risposte identiche, nel caso di punti di vista uguali, o totalmente divergenti, nel caso di punti di vista diversi
- ❖ Modello Regressivo: è una soluzione di livello inferiore a quella del soggetto; se il soggetto è capace di riprodurre il modello in un item facile con una rotazione a 90°, il modello regressivo consiste in una semplice traslazione del villaggio senza nemmeno la rotazione

La quasi totalità degli autori che si è occupata del tema ha sempre analizzato modelli progressivi corretti, che sono considerati da tutti come fortemente positivi; l’unico caso in cui si è dimostrato inutile è quando il soggetto che serviva da modello imponeva totalmente la sua soluzione corretta, e l’altro soggetto non partecipava all’interazione.

Sono poche le ricerche centrate sui modelli intermedi: alcuni sostengono che sono i migliori perché la distanza cognitiva è minore rispetto al modello corretto.

I Modelli simili non sono stati oggetto di interesse, e alcuni esperimenti dimostrano che i progressi sono insignificanti

I modelli regressivi sono praticamente assenti nelle ricerche, e sono stati analizzati solo in termini di apprendimento vicario: regressione di soggetti conservatori, confrontati con modelli non conservatori si sono trovate solo quando i soggetti hanno interpretato il compito come un dover ridare la risposta proposta dall’adulto.

Il modello più studiato è quello progressivo corretto, poiché l’interazione è pensata come un meccanismo di imitazione, e lo stesso vale per i lavori più rari riguardo i modelli progressivi intermedi, questo perché secondo questi lavori l’intervento più efficace è presentare un modello che induca il soggetto ad esercitare attivamente le proprie funzioni mentali per fargli comprendere le contraddizioni e l’inadeguatezza della sua soluzione, e l’osservazione di modelli differenti gli induca una riorganizzazione cognitiva; nonostante questi modelli simili e regressivi non sono mai stati considerati adatti allo sviluppo cognitivo.

L’efficacia di un modello dipende dalla capacità di generare un conflitto sociocognitivo: è quindi una capacità cognitiva, in cui il bambino deve poter stabilire una relazione fra il proprio modello e l’altro, e sociale, solo in un’interazione reciproca porterà ad una regolazione cognitiva delle divergenze. Il modello deve anche essere comprensibile agli occhi del soggetto e non deve essere imposto senza spiegazione: nell’esperimento 2 i bambini che imponevano il loro modello CT non promuovevano progressi nei bambini CN, quindi il bambino non deve indurre nel partner una semplice acquiescenza alla propria soluzione.

Non c’è comunque bisogno di un modello corretto per avere un progresso cognitivo: i modelli intermedi si mostrano efficaci e anche modelli simili e regressivi: si è visto negli esperimenti 2 e 3 che differenti situazioni possono dare luogo ad effetti differenti, dato un modello simile, mentre un modello di tipo regressivo è già stato analizzato nell’esperimento 4 ma verrà rianalizzato nell’esperimento seguente:

in tutte le condizioni sperimentali si manterranno le condizioni di conflitto sociocognitivo, variando il tipo di modello proposto: corretto, intermedio, e regressivo.

Tutti i soggetti, di livello 1 al pretest, interagiscono con uno sperimentatore che propone dei villaggi di livelli differenti, e poi si fanno 2 post test

Il bambino svolge la sua copia, e in ogni condizione lo sperimentatore propone una copia di fianco a quella del bambino. Le condizioni sono:

- ❖ L'adulto propone una soluzione corretta (Modello progressivo corretto)
- ❖ L'adulto propone una soluzione intermedia di livello 2 (Modello progressivo intermedio)
- ❖ L'adulto propone una soluzione traslata inferiore alle capacità del bambino (Modello regressivo)
- ❖ L'adulto propone una disposizione a casaccio (Modello Aberrante)

In tutte le condizioni lo sperimentatore procede a una procedura di conflitto cognitivo, facendo ragionare il bambino rimettendo in discussione più volte il proprio modello e quello del bambino, favorendo il confronto fra i 2 modelli, e invitando il bambino a riflettere.

I risultati della fase interattiva mostrano che il modello corretto viene assunto ampiamente, come anche quello intermedio, e anche il modello regressivo differisce significativamente dal gruppo di controllo (senza alcun modello), il che non avviene per il modello aberrante. In entrambi i modelli non progressivi i soggetti so sono rifiutati di imitare il modello dell'adulto.

Nel Post test, la condizione che porta maggiori progressi è quella con il modello corretto, seguita dalla condizione con modello regressivo, benchè il modello non dia nessuna indicazione migliore delle capacità iniziali del soggetto, mentre il modello intermedio è al limite della significatività. I risultati del modello intermedio sono più deboli in quanto, quando il soggetto realizza una soluzione di livello 2 durante l'interazione il conflitto arriva al termine, perché il bambino raggiunge un livello in cui sente che ha soddisfatto le aspettative dell'adulto ed è d'accordo anche lui, mentre per il modello regressivo questo non viene perché il disaccordo continua. Questo non succede per il modello aberrante: nonostante conflitti con l'adulto il bambino non riesce a inferire una logica e il modello rimane inaccettabile.

### **Esperimento 6: il metodo socratico**

Il modello regressivo si è dimostrato efficace, ma si vogliono analizzare in dettaglio le caratteristiche specifiche di questo conflitto cognitivo.

Ci si chiede se bisogna presentare solamente un modello regressivo, senza indurre ulteriormente un conflitto sociocognitivo, se sia necessario realizzare il modello regressivo durante il conflitto sociocognitivo, o è sufficiente rimettere in questione il modello del soggetto senza avere un modello soggiacente.

Sono stati utilizzati 59 soggetti, tutti di livello 1 al pre test, che durante la fase sperimentale sono messi a confronto con un adulto, come nell'esperimento precedente. L'adulto si comporta in modi diversi a seconda della condizione sperimentale:

- ❖ Condizione modello regressivo: il bambino realizza un villaggio e dopo lo sperimentatore realizza un modello regressivo, e chiede al bambino cosa ne pensa.
- ❖ Condizione modello regressivo con rimettere in questione: il bambino realizza un villaggio e dopo l'adulto realizza un modello regressivo, ma attua anche una procedura di conflitto, rimettendo in discussione prima il villaggio nel suo insieme, poi nei singoli particolari, rimettendo in questione ciascuna casa, e finendo rimettendo in discussione l'intero villaggio
- ❖ Condizione modello regressivo implicito con rimettere in questione: la procedura è la stessa, ma l'adulto non costruisce un vero modello, non pone delle case ma effettua la procedura indicando con il dito il luogo in cui metterebbe le case.
- ❖ Condizione mettere in questione senza modello: l'adulto non pone delle case né indica con il dito, mettendo solo in discussione con l'intera procedura ma senza indicare nessun collegamento

Nelle prime tre condizioni, la presentazione di un modello da parte dell'adulto potrebbe spingere i bambini ad accettare i modelli solo per acquiescenza, quando l'asimmetria di relazione è particolarmente forte

Le ipotesi che si possono avanzare è che la condizione di modello regressivo senza conflitto sia la meno efficace a produrre progressi: senza la procedura di conflitto il bambino non sa bene cosa fare e risolve il conflitto adattando la risposta a ciò che dice l'adulto, che è visto come un'autorità; nel

caso di conflitto con modello presente i progressi dovrebbero essere medi, perché il conflitto viene sviluppato ma la presenza del villaggio può impedire il progresso cognitivo a causa dell'asimmetria di relazione con il modello proposto da un adulto. La condizione di modello regressivo implicito con conflitto dovrebbe essere la più favorevole, perché il bambino non è legato alla visione di un villaggio proposto da una figura di autorità ed è libero di elaborare un villaggio che non sia in evidente contraddizione con quello di un adulto. Anche l'ultima condizione, del rimettere in discussione senza modello dovrebbe provocare un conflitto e quindi progressi.

I risultati mostrano che durante l'interazione nella condizione senza conflitto la maggioranza dei bambini adotta la soluzione dell'adulto a causa dell'acquiescenza, nelle condizioni 2 e 3 la maggior parte dei soggetti progredisce, e nell'ultima condizione, la quasi totalità dei soggetti fornisce risposte progressive, solo grazie alla rimessa in discussione, senza nemmeno il modello. Nel post test si ritrovano gli stessi risultati, anche a distanza di tempo.

Questo esperimento mostra che l'acquiescenza nella relazione asimmetrica è un notevole ostacolo al processo cognitivo, e quanto più l'adulto mostra le proprie argomentazioni riferite al modello visibile e tanto più l'asimmetria diventa saliente. Questo rischio non compare solo nell'adulto ma anche con bambini di livello cognitivo superiore.

La semplice procedura di conflitto produce miglioramenti anche senza usare un modello, poiché l'adulto, attraverso la continua rimessa in discussione, induce il bambino a considerare se stesso come modello negativo. Ovviamente la riflessione cognitiva del bambino dipende dalle condizioni sociali che la provocano: è la dinamica sociale che lo conduce a prendere posizione in rapporto alla propria produzione. Inoltre si deve tenere conto della connotazione sociale che il compito può assumere per il bambino.

### **Esperimento 7: la connotazione sociale**

In questo esperimento si dà all'oggetto del compito una certa connotazione sociale per il bambino: si sostituisce al materiale solito (il villaggio) un materiale socialmente rilevante per il bambino, l'indice sarà sostituito da una cattedra e la casetta dai banchi degli scolari. Contrariamente al materiale abituale, qui esiste una relazione sociale nota al bambino; quindi quando attua le trasformazioni il bambino dovrebbe tener conto del rapporto spaziale fra gli oggetti (i banchi degli alunni) a causa del loro valore sociale.

Hanno partecipato all'esperimento 42 bambini risultati CN al pretest con materiale solito, e sono stati divisi in 2 gruppi: Lavoro Individuale e Lavoro a Coppie.

I 2 gruppi erano ancora suddivisi secondo il tipo materiale (normale o connotato socialmente), generando 4 condizioni sperimentali:

- ❖ Individuali con materiale normale
- ❖ Individuali con materiale connotato
- ❖ Coppie con materiale normale
- ❖ Coppie con materiale connotato

Dopo l'esperimento sono stati sottoposti tutti i bambini al post test per valutarne i progressi. Per evitare che eventuali progressi fossero causati dall'interazione fra i 2 bambini e non dalla connotazione sociale (quindi per meglio isolare la variabile) sono stati scelti a interagire bambini di livello CN, che insieme non progrediscono (esperimento 2).

I soggetti devono copiare la classe, (o il villaggio) proposto dallo sperimentatore, secondo item complessi.

La connotazione sociale in quanto tale, dovrebbe essere la più favorevole ai progressi: soprattutto quella a coppie, seguita dalla condizione individuale con connotazione, mentre la condizione individuale senza connotazione dovrebbe essere quella meno efficace.

I risultati confermano queste ipotesi: le condizioni con connotazione sociale, individuali o di gruppo, sono più favorevoli al progresso rispetto alle condizioni con materiale solito. Questo effetto è molto forte nella condizione di gruppo, che differisce in maniera significativa dalla condizione di gruppo non connotata, ma non differisce molto da quella individuale connotata. Quindi la connotazione sociale ha un effetto in se e il lavoro collettivo aumenta lo sviluppo cognitivo.

#### **4) La spiegazione interazionista sull'acquisizione del linguaggio**

Quest'ipotesi sostiene che il linguaggio non è indipendente dalle altre capacità cognitive e sociali : i bambini devono sviluppare un'adeguata conoscenza prima di cominciare a parlare; la sintassi e la semantica possono derivare da categorie più generali di conoscenza

L'ipotesi cognitiva inserisce lo sviluppo del linguaggio all'interno dello sviluppo cognitivo, e riprende l'idea di Piaget, che considerava il linguaggio come un aspetto della capacità simbolica che compariva alla fine dello stadio sensomotorio ,con l'avvento dell'intelligenza rappresentativa. Lo sviluppo cognitivo precede la comparsa del linguaggio e il linguaggio dipende dallo sviluppo cognitivo. Inoltre si sostiene che c'è prima esecuzione e poi competenza: il bambino impara agendo sulla realtà e solo in un secondo momento capisce cosa sta facendo.

Successivamente emerge interesse per la Grammatica, ossia gli usi e funzioni del linguaggio e ciò chiama in causa capacità sociali e comunicative del bambino.

#### **5) Lo sviluppo culturale di Vygotskij**

Vygotskij ritiene che l'evoluzione dell'umanità sia stata causata dallo sviluppo storico-culturale, attraverso i mediatori simbolici (linguaggio, disegno, ecc) con i quali gli individui sono capaci di entrare in relazione tra loro. Lo sviluppo dell'individuo consiste nell'appropriazione della cultura da parte dell'individuo tramite un processo di interiorizzazione di attività sociali, fra cui la principale è il linguaggio.

In questa prospettiva storico culturale lo sviluppo del bambino dipende dal contesto storico culturale in cui vive: Vygotskij è interessato soprattutto a quello che l'individuo sarà in grado di fare in seguito a nuove esperienze sociali.

Egli chiama Zona di Sviluppo Prossimale la distanza fra il livello effettivo di sviluppo, cioè quello che il bambino sa fare da solo e il livello potenziale, cioè quello che sa fare quando è supportato da qualcuno più abile.

Problemi che egli non sa ancora risolvere da solo diverranno ben presto risolvibili, perché l'adulto fornisce al bambino il supporto per affrontare attività che il bambino comprende ma che non sa ancora padroneggiare da solo. Se il bambino mostra di saper fare da solo quello che precedentemente sapeva fare con l'aiuto adulto significa che ha interiorizzato la nuova abilità.

Vygotskij entrò in aperta polemica con Piaget: secondo Piaget nelle prime fasi il pensiero e il linguaggio sono egocentrici, mentre Vygotskij sostiene che il linguaggio è fin dall'inizio sociale e comunicativo; successivamente, accanto alla funzione sociale , compare anche la funzione intrapsichica del linguaggio che successivamente viene interiorizzato diventando un pensiero verbale. Prima di interiorizzarlo, il linguaggio ha questa fase egocentrica, è un parlare a se stessi commentando verbalmente le proprie azioni. Secondo Vygotskij il linguaggio ha 2 strade: a) funziona come strumento comunicativo b) è un linguaggio egocentrico, che ha la struttura del linguaggio interiore ma ha una veste esteriore , e guida il comportamento.

Vygotskij ritiene che tutto lo sviluppo sia un interiorizzazione di mediatori simbolici: le attività all'inizio si presentano in forma naturale poi il bambino inizia a farle sue, dapprima con segni esteriori (come il linguaggio egocentrico) per poi essere interiorizzate e diventare funzioni psichiche.

#### **6) Role-taking di Selman**

Il continuo sviluppo cognitivo e le continue esperienze sociali modificano anche le elaborazioni sul Sé e sugli altri: le rappresentazioni mentali sono dinamiche e danno un senso personale agli aspetti di persone e oggetti. Gli elementi che contribuiscono a sviluppare il concetto di sé e degli altri sono numerosi aspetti cognitivi e affettivi

La capacità di cogliere la prospettiva altrui (role taking) è un altro aspetto che determina il modo di percepire sé stesso e gli altri. Selman ha individuato gli stadi del role taking, attraverso cui si affina la distinzione tra sé e gli altri :

- a) Fase egocentrica: Il bambino considera sé stesso e gli altri come entità distinte ma non differenzia i rispettivi punti di vista, e non può quindi mettere in relazione i rispettivi punti di vista
- b) Fase soggettiva: Il bambino si rende conto che i punti di vista possono differire perché ognuno ha dati diversi a disposizione; non capisce che ognuno può considerare anche un altro come soggetto
- c) Fase autoriflessiva: il bambino riflette sul proprio comportamento e capisce che i punti di vista possono variare non solo per i dati ma anche in base ai valori; il bambino diventa capace di riflettere sul suo comportamento, e di mettersi nella prospettiva di un'altra persona
- d) Fase reciproca: è capace di differenziare la sua prospettiva dalla prospettiva generale di un gruppo, e differenziare i singoli punti di vista; scopre che si possono prendere in considerazione simultaneamente più punti di vista
- e) Fase sociale: è capace di confrontare due o più punti di vista che appartengono anche a gruppi

## **7) Bronfenbrenner e l'approccio ecologico**

All'inizio si considerava il contesto di sviluppo in modo ristretto, ossia solo la relazione madre-figlio. Successivamente si è allargata la nozione di contesto: l'approccio ecologico sostiene che all'interno dell'ambiente di sviluppo c'è una serie ordinata di strutture. Il termine contesto si riferisce ad una struttura a molti livelli: Bronfenbrenner descrive l'ambiente come un sistema di strutture sovrapposte, dividendole in:

1. **Microsistema**: il primo livello, è la situazione particolare in cui è inserito l'individuo che si sviluppa; modello di relazioni interpersonali in cui si fa esperienza in una relazione faccia a faccia e anche dagli "effetti di secondo ordine" cioè gli effetti di una terza persona sulla relazione fra 2 persone. (x es relazione nella famiglia, o nella scuola)
2. **Mesosistema**: va **al di là delle singole situazioni particolari**, considerando **le relazioni fra queste**. comprende i **collegamenti tra 2 o più situazioni**; è composto quindi da **microsistemi collegati** in cui è presente il bambino (x es le relazioni fra scuola e famiglia)
3. **Eso sistema**: riguarda **situazioni ambientali generali che influiscono sul bambino** anche se **può non farne parte in prima persona**; **collegamenti fra 2 o più situazioni** in cui **almeno una non comprende il bambino**, ma che **influenzano le situazioni che lo contengono** (x es lavoro della famiglia, condizioni della scuola).
4. **Macrosistema**: **politiche sociali e dei servizi che caratterizzano tutta la società** e potrebbero **influire sul bambino**; contiene tutti i **livelli precedenti** e si caratterizza per **una data cultura**, in quanto fornisce l'impronta culturale in cui si sviluppano i sottolivelli (x es cambiamenti nel sistema scolastico)

## **8) Il gioco nel periodo preoperatorio**

L'inizio di questo stadio la conquista delle rappresentazioni interne :il bambino ora è in grado di usare simboli, immagini, parole e azioni che rappresentano altre cose. Le principali manifestazioni delle rappresentazioni sono :

- ❖ L'imitazione differita: il bambino imita un modello tempo dopo che l'ha percepito, perché ne ha conservato la rappresentazione
- ❖ Il gioco simbolico: egli tratta un oggetto come se fosse qualcosa di diverso, applica schemi di azione ad oggetti diversi da quelli a cui applicherebbe lo schema abitualmente, e attribuisce a un oggetto qualità diverse da quelle effettive.
- ❖ Il linguaggio: usa schemi verbali per riferirsi a una realtà che si sta rappresentando mentalmente

Il bambino, pur rappresentandosi mentalmente la realtà, è caratterizzato da un egocentrismo intellettuale: non riesce ad immaginare che la realtà possa essere diversa da quella che percepisce; ignora punti di vista diversi dal proprio Piaget ha studiato questo con il compito delle tre montagne.

In questo stadio le azioni mentali sono rigide e irreversibili: il bambino è capace di rappresentarsi la realtà e ricostruire le azioni passate, ma a causa della rigidità, ogni rappresentazione rimane isolata e non si coordina con le altre (Pensiero Prelogico o intuitivo).

- Si tratta di schemi mentali usati in modo isolato, pensati separatamente
- La realtà è immaginata dal proprio punto di vista, che sembra l'unico
- Ad altre persone sono attribuiti le proprie conoscenze, ricordi sentimenti
- Egocentrismo intellettuale

## **9) Le origini delle abilità linguistiche**

### **La spiegazione Innatista**

Chomsky ipotizza l'esistenza di un Dispositivo innato per l'acquisizione del Linguaggio (LAD), consistente in un programma biologico per imparare a parlare contenente una grammatica universale per tutte le lingue parlate. Il bambino acquisisce le regole scoprendole attivamente, partendo da quelle più semplici e innate, per arrivare alle più complesse.

Chomsky sostiene che l'imitazione e l'apprendimento esterno non influiscono sullo sviluppo del linguaggio, perché il bambino è creativo e riesce a costruire frasi mai ascoltate prima, e il linguaggio che egli presenta è più ricco di quello a cui è stato esposto. Questa visione ha rivoluzionato il modo di considerare il linguaggio infantile, che non viene più visto come un'imitazione di quello adulto. Tuttavia ci sono aspetti della teoria di Chomsky che non convincono, come il fatto che il linguaggio si indipendente dall'intelligenza, che la competenza linguistica sia già presente prima di saperla usare e che le influenze esterne non siano importanti

### **La spiegazione interazionista**

Quest'ipotesi sostiene che il linguaggio non è indipendente dalle altre capacità cognitive e sociali :i bambini devono sviluppare un'adeguata conoscenza prima di cominciare a parlare.

L'ipotesi cognitiva inserisce lo sviluppo del linguaggio all'interno dello sviluppo cognitivo, e riprende l'idea di Piaget, che considerava il linguaggio come un aspetto della capacità simbolica che compariva alla fine dello stadio sensomotorio ,con l'avvento dell'intelligenza rappresentativa. Lo sviluppo cognitivo precede la comparsa del linguaggio e il linguaggio dipende dallo sviluppo cognitivo. Inoltre si sostiene che c'è prima esecuzione e poi competenza

### **Sviluppo del linguaggio e contesto sociale**

Gli approcci funzionalisti non parlano di competenza linguistica ma di competenza comunicativa, perché il linguaggio deve anche essere usato in modo adeguato per comunicare.

Essi ipotizzano continuità fra la comunicazione prelinguistica e il linguaggio: le espressioni preverbal dei bambini sono considerati funzionali per la comunicazioni. Questi sono veri e propri atti linguistici, in cui il contenuto della comunicazione può divergere dall'intenzione del parlante, perché frasi identiche possono esprimere diversi significati, e ciò accade anche nella comunicazione del bambino.

Secondo i funzionalisti il linguaggio degli adulti ai bambini non è impoverito, ma è il linguaggio adatto alle limitate capacità cognitivi del bambino, e servono per facilitare il bambino nell'apprendimento.

Inoltre la relazione madre-figlio è una prima relazione sociale che fornisce al bambino i primi segni e simboli convenzionali che sfoceranno poi nel codice linguistico. Bruner sostiene che il linguaggio è acquisito tramite le sequenze sociali di "azione condivisa" e "attenzione condivisa", che sono formati di gioco e routine in cui il bambino impara ad interpretare le azioni e le espressioni della madre sulla base del significato e li ripete quotidianamente, per poi produrli.

L'approccio funzionalista spiega l'origine del linguaggio come sistema non indipendente, ma legato a capacità cognitive e interazioni sociali, e sostiene che il linguaggio non è solo innato, quindi accanto al LAD, va considerato anche un Sistema di Supporto per l'Acquisizione del linguaggio (LASS) che è il ruolo svolto dall'adulto e dal contesto sociale.

## **10) Lo sviluppo motorio**

Nella prima infanzia si verifica un rapido sviluppo motorio: diventa capace di manipolare gli oggetti e di muoversi nell'ambiente per esplorarlo. Tale sviluppo è collegato allo sviluppo del sistema nervoso centrale. Ci sono varie teorie:

❖ **La Teoria classica maturativa** ipotizza una relazione di causalità fra lo sviluppo di strutture nervose e le nuove abilità motorie: comportamenti precedentemente controllati da strutture sottocorticali, come i riflessi, passano sotto il controllo di strutture cerebrali in via di sviluppo, diventando movimenti volontari. Lo sviluppo viene inoltre visto come una sequenza universale di tappe: la motricità segue la legge della progressione cefalo-caudale (controllo del capo precede quello degli arti) e prossimo-distale (prima le parti prossimali poi distali). Questo modello è stato criticato perché troppo semplice

❖ **L'approccio dell'elaborazione dell'informazione** (HIP) vede la mente come un computer, e la formazione delle funzioni è vista come una costruzione di un sistema gerarchico di routine e schemi via via sempre più complesso a causa delle continue interazioni con stimoli esterni.

❖ **La teoria dei sistemi dinamici** sostiene che lo sviluppo non è legato a un solo sistema (ad esempio quello nervoso) ma all'interazione tra i diversi sistemi e anche i fattori ambientali e fisici. L'acquisizione di una nuova condotta dipende dalla cooperazione fra i vari sottosistemi e l'interazione con l'esterno. La teoria dei sistemi dinamici differisce dalla teoria classico maturativa: ad esempio riguardo la deambulazione, si sa che il neonato presenta il riflesso della marcia automatica: se sostenuto per le ascelle appoggiato al suolo, compie movimenti simili alla marcia; dopo il terzo mese questo riflesso scompare, e ricompare verso la fine del primo anno come attività volontaria.

❖ **Il modello maturativo** sostiene che la marcia automatica è inibita dalla progressiva maturazione dei centri nervosi del movimento, che giunti a maturazione generano la deambulazione volontaria. La teoria dei sistemi dinamici ipotizza l'influenza di altri fattori di ordine fisico: nell'infanzia la forza dei muscoli delle gambe non è più sufficiente a sorreggere il peso accresciuto nell'ultimo anno.

Nel corso dei **primi 2 anni** il bambino conquista le **principali attività motorie**, suddivisibili in **2 insiemi**:

- Tendenza a una maggiore mobilità, che permette una maggiore esplorazione e raggiungere maggiormente oggetti
- Tendenza a raggiungere la postura eretta, per avere mani libere per fare molte cose

### **Postura e deambulazione**

La postura del neonato presenta un'ipertonia degli arti, che rimangono piegati, e un'ipotonìa dell'asse del corpo.

- La prima tappa è sostenere la testa: coricato sul ventre il bambino prima solleva il mento (primo mese) poi la testa e le spalle (secondo mese) poi si appoggia sugli avambracci (terzo mese).
- La tappa successiva è la posizione seduta, nel secondo trimestre di vita:
  - 4-5 mesi rimane seduto con un appoggio, ma rimane curvo a causa dell'ipotonìa.
  - 6 mesi sta dritto ma il tronco è ancora inclinato in avanti
  - 7 mesi riesce a stare seduto da solo per un momento
  - 9 mesi riesce a stare seduto senza appoggio; è anche capace di tenersi in piedi se sorretto o appoggiato ad un sostegno
  - 1 anno sta in piedi da solo.

Lo sviluppo della deambulazione ha inizio più tardi: alla fine del primo mese il bambino striscia in avanti; poi impara a camminare a carponi, coordinando braccia e gambe. Quando il bambino inizia a stare in piedi da solo (9-10 mesi) compie qualche passo appoggiandosi a sostegni; a 1 anno cammina se preso per mano, mentre a 13 mesi è capace di camminare.

I primi passi sono esitanti e errati, ma ben presto diventa abile e sperimenta nuove abilità, come correre e salire le scale. Inoltre la stazione eretta gli libera le mani e si ampliano le sue possibilità esplorative.

### **Manipolazione**

Alla nascita il presenta una forma primitiva di prensione, il riflesso di presa, che intorno al primo mese inizia a indebolirsi e scompare verso i 2 mesi. Il bambino inizia a sviluppare la prensione vera e propria, che è volontaria contrariamente al riflesso.

Per quanto riguarda l'avvicinamento del braccio verso l'oggetto da prendere ci sono 3 fasi legate all'articolazione interessata:

- 1) a **5-6 mesi**, interviene nel movimento **solo l'articolazione della spalla** mentre la mano rimane fissa;
- 2) a **7-8 mesi**, **interviene l'articolazione del gomito** che consente lo spostamento dell'avambraccio;
- 3) **dagli 8 mesi**, le **3 articolazioni intervengono in coordinazione** nel movimento.

Per quanto riguarda il **tipo di prensione**, il gesto attraversa **3 fasi** :

- ❖ **Prensione cubito-palmare**: l'oggetto è afferrato dalla parte cubitale della mano, senza l'uso del pollice
- ❖ **Prensione digito-palmare**: l'oggetto viene condotto verso il palmo e afferrato con pollice indice e medio.
- ❖ **Prensione radio-digitale**: l'oggetto viene afferrato opponendo il pollice all'indice

La percezione visiva fa da guida alla prensione volontaria dell'oggetto, e lo sviluppo delle diverse modalità sensoriali spiega il passaggio da prensione precoce a tardiva: nel neonato la semplice vista dell'oggetto porta all'avvicinamento del braccio; in seguito alla differenziazione dei canali, l'attivazione del canale vista porta all'inibizione del canale prensione. Quando infine i 2 canali sono ben differenziati e coordinati, il movimento di prensione diventa volontario e controllato dalla vista. Il bambino sviluppa anche la capacità di "lasciare andare l'oggetto": all'inizio la mano si apre involontariamente, perché la sua attenzione si sposta altrove, successivamente, tra i 6 e gli 8 mesi, il bambino è capace di lasciar andare l'oggetto volontariamente.

Nel primo semestre di vita, quando il bambino è ancora incapace di muoversi in modo autonomo, la prensione e la manipolazione sono i modi in cui entra in contatto con l'esterno, e provoca trasformazioni su esso, anziché limitarsi a osservarlo; inoltre la prensione presenta una complessità cognitiva, in quanto si coordina con altre capacità come la vista e la suzione.

### **Differenze individuali nello sviluppo motorio**

Le tappe dello sviluppo motorio non sono così lineari per tutti i bambini, ma ci sono ampie differenze individuali nei tempi e nei modi. Ogni bambini ha il suo ritmo e impara le diverse abilità con propri tempi e propri modi.

Questa variabilità mette in crisi il modello maturativo e l'idea di una sequenza di tappe di sviluppo. Insieme a fattori neurologici, altri fattori vengono chiamati in causa, in particolare fattori fisici e meccanici, come maturazione di ossa e muscoli, o fattori ambientali. La maggiore variabilità si riscontra nel momento in cui emerge una nuova abilità, mentre la variabilità diminuisce quando si affinano capacità già esistenti.

Ci sono comunque alcune tappe fondamentali da rispettare, che se non si raggiungono, impediranno lo svilupparsi delle altre abilità (x es alterazioni sviluppo visivo possono compromettere anche lo sviluppo della prensione).

## **11) La zona di sviluppo prossimale**

È definita come la distanza tra il livello attuale di sviluppo, ossia quello che il bambino riesce a fare da solo, e il livello di sviluppo potenziale, quello che il bambino riesce a fare sotto la guida di una persona più competente, che lo aiuta a muoversi da dove si trova con suggerimenti e informazioni. L'adulto si basa sulla competenza che il bambino possiede e gli presenta delle attività che richiedono un livello lievemente superiore, costruendo dei ponti fra abilità attuali e abilità nuove,

organizzando e strutturando il comportamento del figlio durante il compito. Gli adulti attirano l'attenzione del bimbo su aspetti importanti dell'ambiente, e lo portano vicino ad aspetti importanti per quella data società, fornendo contesti facili da usare, che aiutano i figli a sviluppare abilità necessarie per quel tipo di cultura.

La zona di sviluppo prossimale definisce le funzioni che non sono ancora maturate ma sono in un processo di maturazione, quindi analizzarla significa analizzare lo sviluppo non da un punto di vista statico, ma dalla prospettiva del cambiamento. Lo sviluppo può essere compreso solo osservando il processo di cambiamento e il progredire del pensiero, che è più importante del prodotto; invece che focalizzarsi sugli aspetti già posseduti, Vygotskij si focalizza su quello che il bambino fa nel corso del tempo, prendendo in considerazione non solo l'evoluzione a breve termine, ma anche l'evoluzione della specie lungo molte generazioni, e il processo di trasformazione storico-culturale. Ciò è vero anche per il mondo educativo, in quanto l'educazione (scolastica e non) dovrebbe basarsi sul livello potenziale dei bambini e non sulle abilità che hanno già; alcuni hanno proposto "l'insegnamento reciproco" in cui il bambino si alterna tra i ruoli di chi fa domande e chi risponde, spostando quindi un'attività regolata dall'insegnante ad un'autoregolazione del bambino;

**Rogoff** ha invece esteso la nozione di zona di sviluppo, sostenendo che i bambini possono imparare anche a distanza dagli adulti, osservando le attività giornaliere: l'apprendimento può anche essere un'attività implicita prodotta naturalmente dal coinvolgimento in compiti fatti con adulti. Rogoff parla di "partecipazione guidata" e intende una collaborazione comune che aiuta i bambini a crescere partecipando ad attività significative in interazione con altre persone, che guidano e strutturano i tentativi di soluzione del bambino, aiutandoli a risolvere la situazione.

I bambini quindi mettono alla prova le loro capacità e allargano il loro punto di vista, come in un'esperienza di apprendistato.

L'apprendimento nella zona di sviluppo prossimale è guidato dall'intersoggettività, cioè un modo comune di vedere le cose, e un punto su cui centrare l'attenzione del bambino e dell'adulto; l'intersoggettività non solo contribuisce all'apprendimento nelle interazioni, ma deriva da tali interazioni.

L'influenza che avviene nella zona di sviluppo prossimale è bidirezionale, poiché anche il comportamento del bambino influenza l'adulto: i bambini creano attività e invitano gli adulti a partecipare e gradualmente si assumono maggiore responsabilità nel portare avanti l'attività, con un ruolo attivo nel suo stesso sviluppo; il bambino è infatti attivo nell'avanzamento lungo la zona di sviluppo prossimale, plasmando il suo contesto sociale in base a 4 elementi:

- ❖ **Gli attributi personali del bambino** possono **incoraggiare o scoraggiare le reazioni dell'altra persona** (un bimbo schizzinoso o poco grazioso possono essere rifiutati dagli adulti, che non li aiuteranno nella zona di sviluppo)
- ❖ **I bambini mostrano differenze individuali** nell'avvicinare o allontanare aspetti del **modo fisico e sociale**. Bambini diversi **ricercano diversi tipi di contesti** e si impegnano in **attività differenti**, anche a seconda del **temperamento** più o meno estroverso.
- ❖ **I bambini si differenziano anche per la perseveranza** in attività sempre più complesse, e nella creatività
- ❖ **Differenze di età e individuali** si trovano anche nella **concezione della propria autoefficacia**: bambini in **età prescolare** tendono a **sopravvalutare le loro prestazioni**, anche di fronte ad un feedback negativo, e ciò porta a **provare nuove abilità senza paura di sbagliare**.

Tali differenze non sono le sole a determinare lo sviluppo, ma ci sono anche altre forze nel sistema ecologico totale che lo determinano.

Vygotskij si riferisce alla zona di sviluppo prossimale in modo più ampio, cioè in ogni situazione in cui un'attività sta portando i bambini oltre il loro livello attuale di funzionamento, quindi non solo nella relazione adulto-bambino, ma anche nella scuola o nel gioco, quando i bambini iniziano ad usare gli oggetti con cui giocano in maniera simbolica, separandoli significativamente dall'oggetto stesso.

## **12) La connotazione sociale**

Si parla di risposte connotate socialmente quando c'è corrispondenza fra risposte cognitive e regolazioni sociali pertinenti alla risposta.

In una prova di conservazione di lunghezze ineguali, alcuni bambini giudicati non –conservatori ad un pretest dovevano stimare la lunghezza di alcuni braccialetti, secondo la condizione “connotata socialmente”(dovevano distribuire ad un adulto e a se stessi un braccialetto di misura adatta al peso), e secondo la condizione non sociale (attribuire i braccialetti a 2 cilindri di diametro differente).

Il conflitto cognitivo era indotto alla stessa maniera, ma dei progressi significativi sono apparsi nella prima condizione. Questo è da attribuire alla connotazione sociale del compito, in cui si fa corrispondere la relazione d'ordine sociale adulto-bambino, alla relazione d'ordine dei 2 braccialetti, che non avveniva in situazioni non sociali.

La connotazione sociale favorisce lo sviluppo cognitivo poichè induce un conflitto fra la risposta cognitiva spontanea del bambino e la risposta derivante da una necessità sociale; la risposta corretta mantiene le stesse corrispondenze della necessità sociale.

Ci sono comunque altre forme di corrispondenza che possono opporsi al progresso: ad esempio la necessità sociale di attribuire il braccialetto più lungo all'adulto e quello più corto al bambino potrebbe sostenere il bambino non conservatore nella sua risposta scorretta di non uguaglianza, in questa situazione infatti l'isomorfismo fra risposta sociale e risposta cognitiva può essere un intralcio al progresso. Un modello che viola una necessità sociale può produrre un isomorfismo con la risposta scorretta del bambino e contrasta con il conflitto ed il progresso.

La connotazione sociale è il vincolo fra relazioni cognitive e relazioni sociali e può essere attivata anche al di fuori di una relazione interpersonale diretta.

Nell'esperimento di riproduzione del villaggio, in una condizione sono stati utilizzati piccoli banchi e una cattedra: la manipolazione in questa condizione di connotazione sociale si fonda sull'ipotesi che il rapporto insegnante-alunni implichi posizioni spaziali specifiche, e che quindi, la trasformazione corretta avverrà con maggiore probabilità quando c'è una necessità sociale di conservare determinati rapporti spaziali.

I progressi sono stati riscontrati anche nella situazioni individuale di connotazione sociale, poichè anche se sono individuali, la loro posizione sociale è saliente a causa del materiale usato.

I risultati sono stati confermati da diversi studi.

Si è poi voluto controllare che fosse davvero la connotazione sociale e non la maggiore familiarità del materiale a produrre i progressi, confrontando 2 situazioni altamente familiari, di cui una sola è connotata socialmente: i soliti banchi con la cattedra da una parte e pupazzetti d'avanti a un televisore dall'altra. Nonostante entrambe siano familiari, la situazione connotata socialmente produce maggiore progresso cognitivo, perché è presente un rapporto sociale che implica regolazioni spaziali specifiche.

Le risposte che derivano da una connotazione sociale entrano in conflitto con le risposte sbagliate che un bambino darebbe spontaneamente, e si attua un conflitto sociocognitivo che fa emergere ristrutturazioni cognitive.

Un altro esperimento evidenzia che la connotazione sociale può non solo favorire lo sviluppo cognitivo, ma anche permettere di opporsi alla soluzione scorretta dell'adulto, che altrimenti potrebbe indurre condiscendenza.

Le interazioni si svolgono con un adulto, in una condizione con materiale abituale (villaggio), mentre nell'altra con materiale connotato socialmente (la classe).

Nella condizione “villaggio” i bambini usano meno l'evidenza della loro soluzione per opporsi alla soluzione scorretta dell'adulto, mostrando acquiescenza, e anche al post test non presentano progressi.

Nella condizione “classe” si è visto che la connotazione sociale ha prodotto una superiorità di livelli cognitivi: i bambini si oppongono più spesso all'adulto per conservare la necessità sociale di mantenere certi rapporti spaziali nella classe, e ciò porta a mantenere una coerenza fra le loro

evidenze cognitive e la regola sociale, contrastando il peso sociale rappresentato dall'adulto. La connotazione ha permesso di far corrispondere la regola evidente alla regola sociale contrastando l'acquiescenza; al post test vengono osservati superiori livelli cognitivi.

### **13) Esempi di dispositivi per lo studio del pensiero formale**

Per indagare il pensiero formale Piaget ha usato delle prove in cui i soggetti dovevano scoprire le cause di un fenomeno organizzando in prima persona le prove per scoprirne la legge; questa metodologia permette di vedere il momento in cui il bambino riesce a coordinare contemporaneamente diverse esperienze e individuare e prevedere tutti i diversi fattori e le possibili variazioni.

**Il compito del pendolo:** Si dà al bambino una serie di pesi e una cordicella appesa a un gancio e gli si dice che può variare la lunghezza della cordicella, cambiare il peso e variare la forza della "spinta". Il compito consiste nello scoprire quale di questi fattori determina la durata di una oscillazione del pendolo.

Nello stadio operatorio formale l'adolescente verifica ogni fattore in maniera sistematica. Egli formula un'ipotesi su quale sia il fattore determinante e la mette alla prova finché tutte le possibilità sono state indagate. Bisogna Costruire mentalmente un sistema di COMBINAZIONI che consenta di:

- dissociare le variabili (consente di individuare i fattori che hanno un effetto su ciò che si osserva)
- far variare una per volta le variabili (permette di scoprire che ciascuna di esse ha una sua influenza specifica)
- combinare fra loro le variabili in modi diversi (permette di provare l'effetto di alcune associazioni)

**Il compito delle ombre:** Si vuole studiare la nozione di proporzionalità: tra una fonte di luce ed uno schermo sono posti dischi di diametro variabile, e si chiede al soggetto di trovare 2 ombre che si sovrappongono perfettamente, usando dischi di dimensioni diverse; per eseguire il compito basta allontanare dalla luce il disco più grande in modo da ottenere compensazione fra diametri e distanze.

**Il compito delle quattro carte:** Si presentano al soggetto 4 carte rappresentanti numeri e lettere (A, 3, D, 4) bisogna individuare quale carte bisogna girare per controllare la regola " Se c'è una vocale da un lato di una carta, allora sull'altro lato c'è un numero pari". La soluzione è girare la carta con la vocale, per controllare effettivamente che vi sia un numero pari, e il numero dispari, per controllare che non vi sia una vocale dietro.

La capacità di risolvere questo problema consiste nel possedere le operazioni del gruppo INRC: tutti i soggetti girano correttamente la A, ma quasi nessuno controlla la carta con il 3, mostrando una carenza nell'uso della falsificazione

Lo stesso esperimento è stato proposto con un contenuto concreto e familiare, pur mantenendo la stessa logica, e la maggior parte dei soggetti risponde correttamente.

**Il compito delle buste:** Il compito: "Sei un postino e devi controllare l'affrancatura".

Devi controllare la regola: "***Se una busta è chiusa, deve avere un francobollo da 0,62 euro***" ***Quali buste devono essere controllate per assicurarsi che la regola non sia violata?***

**In questo compito, la maggior parte dei soggetti non trova difficoltà e risponde correttamente**

- la lettera chiusa (Verifica dell'Ipotesi)
- la lettera affrancata con il valore più basso (Controllo della falsificazione)

**Il compito della bilancia di Siegler:** La bilancia ha una serie di pioli su entrambi i bracci, ai quali possono essere attaccati dei pesi. Si chiede al bambino di prevedere da quale lato la bilancia si abbasserà a seconda del numero e della collocazione dei pesi. Emergono 4 regole:

- Il bambino tiene conto solo di una dimensione (il peso)

- Il bambino tiene conto ancora del peso, ma se i pesi sono uguali allora si basa sulla distanza dal fulcro
- Il bambino cerca di tenere in considerazione tutti i fattori, ma quando sono contraddittori tira ad indovinare
- Il bambino riesce a cogliere la regola esatta e a considerare tutti i fattori

**Il compito delle aste flessibili:** Il bambino ha un certo numero di aste di materiale diverso, di diverse forme, attaccate orizzontalmente all'orlo di una vaschetta d'acqua. Il soggetto può far variare la lunghezza di sporgenza dell'asta e può attaccare dei pesi all'estremità, per far toccare l'estremità all'acqua, trovando così la flessibilità dell'asta. Il soggetto dovrà quindi considerare le singole variabili ad una ad una (materiale, lunghezza, spessore, forma della sezione, peso collocato) e farne variare sistematicamente una mantenendo fisse tutte le altre, per scoprire il ruolo di ognuna. Per ragionare in termini formali si devono dissociare i fattori di un problema, sia escludendo l'effetto di uno di essi, per analizzare i suoi fattori, sia neutralizzandone gli effetti, per mettere in evidenza gli altri fattori.

## **14) Strumenti di ricerca in psicologia di sviluppo**

- **Esperimento:** il ricercatore interviene attivamente modificando una variabile (variabile indipendente) e controllando se questa sua modifica incide sui comportamenti indagati (variabile dipendente).

Per escludere altri fattori che potrebbero causare la modifica della variabile dipendente lo sperimentatore usa 2 gruppi: il gruppo sperimentale, in cui c'è la manipolazione della variabile indipendente, e il gruppo di controllo che non riceve alcuna manipolazione.

I soggetti vengono assegnati in modo casuale ai gruppi, e può essere condotti sia in laboratorio che all'aperto.

I vantaggi dell'esperimento sono lo stabilire relazioni causa-effetto fra le variabili e la facilità di essere replicato.

Gli svantaggi sono dati dal fatto che le condizioni sperimentali sono controllate e artificiali, e i risultati ottenuti in laboratorio potrebbero essere non concordanti con i comportamenti nella vita reale. L'esperimento ha quindi di solito una buona validità interna, ossia se si controllano le condizioni e la situazione, la relazione tra le variabili è replicabile, ma potrebbe essere carente di validità esterna, ossia carente nel poter generalizzare i risultati al di fuori dell'ambiente controllato.

- **Quasi Esperimento:** in alcuni casi non si può manipolare le variabili indipendenti o non si possono assegnare i soggetti in modo casuale; si ricorre quindi a disegni quasi sperimentali, in cui si confrontano gruppi la cui composizione non è casuale.

- **Disegno correlazionale:** quando si è interessati a descrivere il rapporto fra 2 variabili si usa il disegno correlazionale, che misura il grado di associazione tra variabili, per vedere se al variare di una varia anche l'altra, senza però manipolarle, registrandole semplicemente e verificare se c'è una correlazione significativa. Questo disegno ha scopi puramente descrittivi e non indaga relazioni causa-effetto.

- **Osservazione:** consiste nel selezionare un fenomeno e raccogliere accuratamente informazioni su di esso. Essa non cerca di controllare le variabili indipendenti, perché il comportamento indagato potrebbe alterarsi solo per il fatto che si cerca di controllarne la causa. Si cerca quindi di osservare il comportamento quando si verifica spontaneamente.

L'osservazione ha fini descrittivi, di osservare relazioni che esistono, al contrario dell'esperimento che vuole cercare relazioni che potrebbero esistere, quindi legami causa-effetto.

L'ambiente dell'osservazione può essere naturale o artificiale, e il ricercatore può strutturare o non strutturare lo studio (cioè può imporre o meno restrizioni sulla situazione)

Incrociando questi 2 fattori si ricavano 4 tipi di studi:

- Studi sul campo, strutturati o meno
- Studi in laboratorio, strutturati o meno

Ci sono quindi Osservazioni Naturalistiche, in cui l'osservatore non controlla, che si rifanno all'Approccio etologico, che sostiene che bisogna osservare e descrivere obiettivamente i fenomeni studiati, senza intervenire, nascondendosi o camuffandosi, e Osservazioni Controllate, in cui l'osservatore controlla la situazione per favorire il comportamento indagato.

L'osservazione può andare incontro a 3 tipi di errori:

- I soggetti osservati possono comportarsi in maniera innaturale reagendo alla presenza dell'osservatore; ciò può essere evitato abituandoli alla presenza dell'osservatore o mascherandone la presenza.
- Gli osservatori possono avere prestazioni variabili legate a stati psicofisici e alla valutazione che gli si dà del loro operato
- I ricercatori possono influenzare l'osservazione con le loro aspettative, inducendo gli osservatori a prestare troppa attenzione ai dati che loro si aspettano, e possono adottare schemi di decodifica troppo complessi

• Interviste e questionari: possono essere usate sui bambini, controllando che posseggano capacità di comprensione delle domande, il linguaggio adeguato, e che non usino delle difese per evitare di comunicare i loro sentimenti; possono essere anche usate su adulti, e c'è il rischio che essi esprimano giudizi valutativi soggettivi, o che cerchino di conformarsi alle aspettative dell'intervistatore. I giudizi di valutazione degli adulti vanno incontro ad errori sistematici: i bambini in età prescolare vengono sempre sottovalutati, e quelli in età scolare vengono sempre sopravvalutati

Le domande possono essere chiuse, in cui si riesce a codificare facilmente la risposta e ridurre le risposte irrilevanti, oppure aperte che richiedono una codifica complessa e la raccolta di informazione anche irrilevanti, ma che servono quando le domande riguardano argomenti complessi

## **15) Socializzazione secondaria**

Durante il periodo adolescenziale si realizza la socializzazione secondaria, durante il quale si acquisiscono conoscenze specifiche legate ai ruoli e alle posizioni sociali. Nel caso di società complesse come la nostra, la socializzazione secondaria è molto complessa: il "diventare adulti" è un concetto molto poco stabile per gli adolescenti di oggi, in quanto è un concetto che sta mutando rapidamente rispetto alle generazioni precedenti, poiché sta cambiando il mercato del lavoro, e cambiano i valori legati alle rappresentazioni del lavoro, all'impegno personale, e acquisizione di abilità professionali.

Questa fase di socializzazione richiede un minor grado di identificazione con adulti significativi rispetto alla socializzazione primaria, ma un certo grado di identificazione è necessario in ogni forma di comunicazione.

Il mondo adulto subisce una vera e propria ridefinizione dei significati e della sua legittimità, e neppure i genitori, considerati precedentemente come l'autorità assoluta, sfuggono a questa ridefinizione: alcune crisi che si verificano in questo periodo sono date proprio dal fatto che si riconosce che il mondo dei genitori non è l'unico esistente, e si iniziano a fare confronti fra mondi familiari diversi, e il proprio mondo familiare può apparire ristretto.

La socializzazione secondaria implica riti più o meno espliciti di iniziazione al mondo adulto e periodi di apprendistato, che compaiono lungo tutto il ciclo di vita, come ad esempio l'uscita dalla scuola dell'obbligo, l'ingresso nelle superiori, il mondo del lavoro ecc.

In molte ricerche sulla socializzazione emergono dei punti in comune:

- o Viene sottolineato il valore dei significati soggettivi e nella costruzione condivisa di tali significati con gli Altri significativi. Grande importanza hanno i gruppi di coetanei
- o Diverse esperienze di transizioni ecologiche avvengono in più fasi, lungo un processo che dura per un certo tempo
- o In ogni esperienza sono implicate identità personale e sociale, stima di sé e qualità delle relazioni con gli altri

## **16) Funzione dei riflessi nello sviluppo**

Il comportamento del neonato viene descritto in termini di postura e di riflessi: ha una postura raccolta con capo piegato ed arti flessi a causa dello spazio ridotto dell'utero; inoltre ha una serie di riflessi primitivi e involontari. In passato si pensava che il cervello del neonato producesse solo reazioni motorie involontarie a determinati stimoli, in contrapposizione all'attività motoria volontaria dell'adulto. Tale cosa è scorretta in quanto già nelle prime fasi di sviluppo il sistema nervoso è capace di produrre spontaneamente movimenti ritmici o fascici. Il neonato non solo reagisce agli stimoli ma è capace di produrre spontaneamente movimenti, e a modulare al sua attività in funzione delle condizioni ambientali.

Il neonato è già dotato di una serie di movimenti per nutrirsi e proteggersi: la respirazione è efficace e ben coordinata con la suzione; se gli viene posto qualcosa sul volto compie energici movimenti con il capo e le braccia per liberarsi, se gli accarezzano il palmo afferra strettamente l'oggetto che lo stimola (riflesso di prensione); se sente un rumore forte inarca la schiena, estendendo le braccia e la gambe, per poi chiuderle verso il centro del corpo (riflesso di Moro): questo può essere un residuo di abilità passate utili ad altre specie ma che nell'uomo hanno perso significato (come ad esempio impedire di cadere dall'albero).

Altri riflessi sono :

- **Rotazione del capo**: stimolato sulla guancia gira più volte il capo alternativamente verso la direzione dello stimolo e dall'altra parte
- **Babinsky**: se gli si accarezza la pianta del piede prima stende le dita e poi le chiude
- **Prensione**: se si tocca il palmo della mano stringe le dita attorno all'oggetto
- **Marcia automatica**: se tenuto in posizione eretta su una superficie compie movimenti simili alla marcia.

## **17) Esperimenti di conservazione**

In una prima fase vengono presentate due entità e ci si assicura che il bambino le consideri uguali (2 bicchieri di liquido o 2 palline di plastilina). Poi una delle entità subisce una trasformazione ( il liquido viene travasato in un altro contenitore, o la pallina viene allungata) quindi si chiede al bambino se le 2 entità sono rimaste uguali in quantità di sostanza, peso o superficie. I bambini del periodo preoperatorio riescono a svolgere correttamente i compiti

**Conservazione della lunghezza**: al bambino vengono mostrati 2 bastoncini A e B di uguale lunghezza e gli si chiede se sono lunghi uguali; successivamente uno dei 2 bastoncini viene spostato a destra, e si chiede se i bastoncini hanno mantenuto la propria lunghezza o è cambiato qualcosa

**Conservazione del volume**: Si mostra un recipiente basso e largo contenente del liquido e si chiede di versare il liquido da un recipiente in un secondo recipiente di forma identica finché c'è la medesima quantità di liquido del primo recipiente. Il bambino riconosce che la quantità di liquido è identica nei due recipienti.

Si mostra poi un recipiente alto e stretto e si chiede di travasare il contenuto di uno dei 2 recipienti bassi e larghi in quello alto e stretto e poi si chiede se nel recipiente alto e stretto c'è la stessa quantità di liquido del recipiente basso e largo

**Conservazione della sostanza**: Si mostrano al bambino 2 palline identiche di plastilina e gli si chiede se le palline sono uguali. Una delle due palline viene allungata in una salsiccia. Si chiede al bambino se in quella salsiccia c'è ancora tanta plastilina quanta ce n'era nella pallina

**Conservazione del numero**: Si mostrano al bambino dei gettoni disposti in 2 file identiche, e il bambino riconosce che le 2 file sono uguali; successivamente i gettoni di una fila vengono avvicinati e si chiede al bambini se vi è ancora lo stesso numero di gettoni.

**Conservazione della superficie**: vengono proposti 2 rettangoli uguali, formati da tanti quadratini e si fa notare al bambino che sono uguali. Successivamente in un rettangolo si spostano dei quadrati per modificare la figura trasformandola in una più bassa e lunga, mantenendo sempre la stessa area e si chiede al bambino quale è il più grande

**Conservazione del peso:** si mostrano 2 palline di plastilina sui piatti di una bilancia, poi si chiede al bambino se allungando a salsiccia una delle 2 il peso rimarrà uguale.

## **18) La cultura dei pari/ La relazione tra pari**

### **Relazioni tra Pari**

Per differenziare il rapporto con gli adulti da quello con i coetanei si fa riferimento alla struttura di tipo verticale e orizzontale della relazione: la relazione verticale con gli adulti offre cure e protezione, mentre le relazioni orizzontali sono paritarie e fondate sulla reciprocità.

L'importanza delle relazioni fra pari emerge già a 2-3 anni, quando i bambini iniziano sempre di più ad interagire con i coetanei; l'importanza dell'adulto resta comunque fondamentale anche se decresce, fino a che, nella preadolescenza i pari diventano fonte di affetto di pari importanza.

Dalle relazioni fra pari nasceranno le relazioni amicali che permetteranno al bambino di vedere se stesso attraverso gli occhi di un altro.

### **Il rapporto con i coetanei**

Nei primi anni di vita dell'età prescolare le interazioni con i coetanei sono di carattere unidirezionale: ad un'azione di un bambino non corrisponde l'azione di un altro bambino.

Dai 2 ai 4 anni si osserva uno spostamento da attività parallele a giochi cooperativi: nelle attività parallele i bambini sono vicini fisicamente ma giocano da soli, in quelle cooperative interagiscono con scambi cooperativi.

Analizzando gli scambi si nota un passaggio da scambi di tipo imitativo speculare a interazioni complementari e reciproche; già al terzo anno di vita emergono le regole che contraddistinguono le interazioni fra adulti.

- **Imitazione speculare contemporanea:** i bambini fanno la stessa cosa contemporaneamente
- **Imitazione speculare differita:** imitazioni dell'azione subito dopo
- **Interazione complementare e reciproca:** alternanza di turni e complementarietà di ruoli

Nell'infanzia si sviluppano relazioni sempre più selettive basate su comunanza di interessi e attività. I rapporti con i coetanei sono caratterizzati dalla Segregazione sessuale e appaiono anche relazioni caratterizzate da rifiuto ed esclusione.

È stata rilevata l'importanza del comportamento non verbale nel comportamento di esclusione-rifiuto. I bambini Popolari (leader) mostrano comportamenti non verbali rassicuranti e non aggressivi (sorriso, inclinazione della testa, gesti di sfioramento) e sono capaci di mediare i conflitti e di difendere i bambini aggrediti.

I bambini rifiutati (dominanti aggressivi) manifestano comportamenti di minaccia, con movimenti bruschi e disordinati e aggressioni fisiche.

I bambini aggressivi hanno competenze sociali ridotte nel rapporto con i coetanei e sono predittive di problemi di adattamento futuro: ricerche hanno mostrato che problemi di adattamento sociale mostrati nell'adolescenza sono connessi a condizioni di rifiuto precedenti. Nelle fasi di adolescenza e preadolescenza le relazioni con i coetanei risentono delle esperienze pregresse.

### **Le relazioni amicali**

Le relazioni fra coetanei diventano amicali quando la relazione diventa stabile nel tempo e si forma un legame preferenziale: si pensava che tali legami fossero impossibili in bambini piccoli, ma anche a 8-10 mesi si possono notare comportamenti differenti fra coetanei, fra bambini che non si conoscono e bambini che si conoscono, con i quali ci sono meno interazioni negative.

Fin dalla prima infanzia l'amicizia si manifesta come una relazione reciproca e stabile caratterizzata dall'esclusività del legame, manifestazione di interesse per gli stati affettivi dell'altro e la creazione di un mondo comune condiviso. Intorno ai 2-3 anni si manifestano le proprie simpatie e antipatie nei confronti degli altri.

Il bisogno di amicizia è spiegabile dal bisogno di vicinanza e rassicurazione, che in assenza degli adulti significativi viene soddisfatto con il rapporto di amicizia, mentre successivamente, a 3-4 anni è la curiosità verso gli altri a spingere alla creazione delle relazioni.

Le relazioni amicali posso essere interpretati come relazioni di attaccamento, caratterizzati da affettività, ricerca di vicinanza e reciprocità.

**Successivamente**, a 4-5 anni le relazioni amicali diventano più flessibili e meno esclusive e si basano più sullo scambio verbale; l'amicizia favorisce i comportamenti prosociali e facilita la cooperazione, e ad appianare le incomprensioni: i bambini più popolari e con più amici sono anche più propensi ad attuare comportamenti prosociali e a preservare il benessere altrui.

Ricerche hanno mostrato che comportamenti prosociali sono indirizzati più ad amici che ad altri compagni, l'amicizia caratterizzata da pattern comportamentali prosociali, ma ciò non influisce sulla possibilità dell'emergere di questi comportamenti anche per i non amici

L'amicizia rappresenta anche una potente spinta che aiuta a superare le emozioni negative e a favorire la solidarietà e l'aiuto anche quando si devono superare emozioni negative. Ricerche su bambini di 4-6 anni mostrano che la semplice conoscenza non è sufficiente a superare emozioni negative di ira o di paura, mentre la condizione di amicizia consente di superare le emozioni negative, incrementando i comportamenti prosociali e l'empatia per alleviare il disagio dell'amico.

Le liti fra amici sono funzionali all'amicizia perché rappresentano un'occasione di confronto per rafforzare l'identità, e gli amici riescono più facilmente ad appianare le divergenze: già in età prescolare si è in grado di mettere in atto strategie di compromesso per risolvere il conflitto.

Anche la capacità di collaborazione è maggiore nelle coppie di amici che in quelle di non amici.

## **19) Fase preoperatoria**

Dai 2 ai 6 anni. L'inizio di questo stadio la conquista delle rappresentazioni interne :il bambino ora è in grado di usare simboli, immagini, parole e azioni che rappresentano altre cose. Le principali manifestazioni delle rappresentazioni sono :

- L'imitazione differita: il bambino imita un modello tempo dopo che l'ha percepito, perché ne ha conservato la rappresentazione
- Il gioco simbolico: egli tratta un oggetto come se fosse qualcosa di diverso, applica schemi di azione ad oggetti diversi da quelli a cui applicherebbe lo schema abitualmente, e attribuisce a un oggetto qualità diverse da quelle effettive.
- Il linguaggio: usa schemi verbali per riferirsi a una realtà che si sta rappresentando mentalmente

Il bambino, pur rappresentandosi mentalmente la realtà, è caratterizzato da un egocentrismo intellettuale: non riesce ad immaginare che la realtà possa essere diversa da quella che percepisce; ignora punti di vista diversi dal proprio.

Piaget ha studiato questo con il compito delle tre montagne: viene mostrato al bambino un modello tridimensionale con 3 montagne diverse. Il bambino gira in torno al tavolo e vede che la percezione varia in funzione della posizione, poi viene fatto sedere, mentre al lato opposto c'è una bambola; si chiede al bambino di scegliere fra delle figure quelle che meglio rappresentano le montagne come appaiono a lui e alla bambola. Egli sceglie quella che lui stesso vede, anche per la bambola, e questo prova il suo egocentrismo. Solo verso i 9-10 anni è capace di scegliere la figura giusta.

In questo stadio le azioni mentali sono rigide e irreversibili: il bambino è capace di rappresentarsi la realtà e ricostruire le azioni passate, ma a causa della rigidità, ogni rappresentazione rimane isolata e non si coordina con le altre (Pensiero Prelogico o intuitivo).

Tra i 4 e i 6 anni ci sono acquisizioni che anticipano lo stadio successivo: il bambino riconosce che le persone conservano la propria identità anche se subiscono trasformazioni dell'aspetto; inoltre impara a non considerarsi più come unico punto di riferimento.

## **20) Fase operatoria concreta**

(Dai 7 agli 13 anni)Le azioni mentali che erano isolate si coordinano diventando Operazioni Concrete, caratterizzate da reversibilità: questo segna la nascita del pensiero logico, perché permette

la coordinazione di diversi punti di vista. Il bambino capisce che le azioni possono essere disfatte o rovesciate, e si può tornare alla situazione iniziale.

Prima il bambino non riusciva a combinare i dati di una percezione immediata con il ricordo della realtà prima di una trasformazione. Piaget ha realizzato molti Compiti di Conservazione per dimostrare questo: in una prima fase vengono presentate due entità e ci si assicura che il bambino le consideri uguali (2 bicchieri di liquido o 2 palline di plastilina). Poi una delle entità subisce una trasformazione ( il liquido viene travasato in un altro contenitore, o la pallina viene allungata) quindi si chiede al bambino se le 2 entità sono rimaste uguali in quantità di sostanza, peso o superficie. I bambini del periodo precedente non si riesce a svolgere correttamente i compiti

## **21) Fase operatoria formale**

(Dai 12 anni)Il pensiero operatorio formale è di tipo ipotetico-deduttivo, consente di compiere operazioni logiche su premesse ipotetiche e di ricavarne le conseguenze. Una volta individuati i fattori coinvolti in un fenomeno si è capaci di farli variare per verificare quali condizioni causino il fenomeno. Inoltre si compiono induzioni e deduzioni per stabilire le relazioni logiche. Il pensiero operatorio formale opera su un piano puramente astratto: il bambino estende le sue capacità di ragionamento a situazioni che non ha vissuto in direttamente in prima persona, ma anche alle realtà “possibili”. Ciò causa un rovesciamento di prospettive: la realtà non è più la fonte dei propri atti di conoscenza, ma è solo una manifestazione di molte possibilità.

Le operazioni formali permettono di risolvere una serie di problemi complessi con un approccio sistematico, come ad esempio il compito del pendolo

## **22) Lo sviluppo morale nell'adolescenza**

Nell'adolescenza lo sviluppo morale è causato grazie alla conquista delle nuove abilità cognitive: il ragionamento morale si avvale del pensiero formale e dai progressi conseguiti nel processo di formazione dell'identità.

I valori che l'adolescente sceglie sono legati alle vicende affettive interne, ai conflitti interni e alla ribellione contro la visione infantile per liberarsi dalla dipendenza genitoriale.

Queste spinte permettono di comprendere l'emergere delle discussioni critiche con gli adulti su ciò che è giusto e sulla legittimità delle leggi.

Nella teoria di Kohlberg è sostenuto che nella preadolescenza si raggiunge il livello convenzionale, nel quale conta il rispetto delle norme socialmente approvate e non più le immediate conseguenze dell'azione, e gradualmente si passa al livello postconvenzionale, in base al quale le leggi vanno rispettate, ma sono create dall'uomo e possono venire modificate e interpretate, per sancire i diritti e i valori universali.

Kohlberg aggiunge uno stadio 0, caratteristico dell'età prescolare, in cui il bene è ciò che motiva il desiderio, e uno stadio 4b, tipico dell'adolescenza: i soggetti comprendono il significato della legge, ma non condividono una morale rigida e conformista.

Inoltre divide lo stadio 5 in 5a e 5b, per segnalare il passaggio da una concezione utilitaristica del contratto sociale, ad una consapevolezza dei diritti reciproci come fondamento.

Propone infine un 7° stadio che comprende forme spirituali di morale, che si basano su una concezione non egoistica e dualistica.

Gli stadi più elevati, fra cui quello postconvenzionale che è caratteristico della tarda adolescenza, si possono conseguire solo con la completa maturità del pensiero operatorio formale

Kohlberg ha comunque assegnato poca importanza ai fattori sociali e culturali, centrandosi sullo sviluppo cognitivo, mentre altre ricerche mostrano che l'adesione a determinate regole morali è influenzata dai valori della famiglia e della cultura di appartenenza.

Uno status economico elevato, unito al carattere umanitario di certe professioni dei genitori favorisce lo sviluppo di criteri postconvenzionali; si è visto che il modo di rappresentare nella società atti di furto o di vandalismo influisce sul ragionamento morale degli adolescenti; inoltre in alcune culture collettivistiche i criteri morali di Kohlberg non si sono dimostrati adeguati.

### **Giudizio e comportamento morale**

Kohlberg sostiene che il piano cognitivo rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente per l'agire morale, e sostiene una connessione tra pensiero e azione, sostenendo che stimolare lo sviluppo cognitivo serve per favorire il comportamento morale.

Ci sono prove a sostegno della relazione fra livelli maturativi di tipo cognitivo e morale in adolescenza: alcune ricerche hanno mostrato che i giovani capaci di assumersi responsabilità in attività che implicano il perseguimento di valori (attività politiche e sociali) ragionano in modo postconvenzionale, mentre quelli disinteressati alle attività politiche e sociali presentano un ragionamento morale convenzionale.

Si è anche visto che adolescenti con una condotta deviante utilizzano ragionamenti preconvenzionali, di forme di ragionamento morale più immature, e anche una maggiore tendenza al conformismo e alle pressioni sociali, che li spingono a modificare i propri atteggiamenti.

Bandura critica la concezione stadiale, promuovendo una Prospettiva dall'Interazionismo cognitivo sociale, sottolineando che la prospettiva stadiale rischia di dare poca importanza al comportamento sociale.

Le persone possono attivare comportamenti che riescono ad allentare il ragionamento morale: ad esempio nell'adolescenza, i coetanei e i mass media possono attivare questi meccanismi di disimpegno morale, fornendo meccanismi di giustificazione morale (soprattutto nelle ragazze) e deresponsabilizzazione morale (nei ragazzi).

Anche la famiglia svolge un ruolo diretto nell'interiorizzazione delle norme e nell'assunzione di responsabilità: uno stile educativo fondato su tecniche induttive e sull'attenzione alle conseguenze delle azioni negative, sulla tendenza a fornire spiegazioni e sull'uso del ragionamento favoriscono l'interiorizzazione morale.

### **23) Lo sviluppo del linguaggio e contesto sociale**

Gli approcci funzionalisti non parlano di competenza linguistica ma di competenza comunicativa, perché il linguaggio deve anche essere usato in modo adeguato per comunicare.

Essi ipotizzano continuità fra la comunicazione prelinguistica e il linguaggio: le espressioni preverbal dei bambini sono considerati funzionali per la comunicazioni. Questi sono veri e propri atti linguistici, in cui il contenuto della comunicazione può divergere dall'intenzione del parlante, perché frasi identiche possono esprimere diversi significati, e ciò accade anche nella comunicazione del bambino.

Secondo i funzionalisti il linguaggio degli adulti ai bambini non è impoverito, ma è il linguaggio adatto alle limitate capacità cognitivi del bambino, e servono per facilitare il bambino nell'apprendimento.

Inoltre la relazione madre-figlio è una prima relazione sociale che fornisce al bambino i primi segni e simboli convenzionali che sfoceranno poi nel codice linguistico. Bruner sostiene che il linguaggio è acquisito tramite le sequenze sociali di "azione condivisa" e "attenzione condivisa", che sono formati di gioco e routine in cui il bambino impara ad interpretare le azioni e le espressioni della madre sulla base del significato e li ripete quotidianamente, per poi produrli.

L'approccio funzionalista spiega l'origine del linguaggio come sistema non indipendente, ma legato a capacità cognitive e interazioni sociali, e sostiene che il linguaggio non è solo innato, quindi accanto al LAD, va considerato anche un Sistema di Supporto per l'Acquisizione del linguaggio (LASS) che è il ruolo svolto dall'adulto e dal contesto sociale.

### **24) La teoria della mente**

Questi teorici sostengono che la teoria di Piaget pone enfasi sulle relazioni del bambino con oggetti della realtà fisica, ma mai con le altre persone. Essi invece attribuiscono al bambino una teoria della mente, ossia idee su come funzionano gli esseri umani in quanto esseri animati: quindi in che modo il bambino costruisce la propria conoscenza del mondo psicologico e come arriva a comprendere se stesso e gli altri.

Il punto di partenza della teoria della mente sono le emozioni fondamentali, gli stati fisiologici, e le percezioni.

- Le emozioni e gli stati fisiologici generano desideri
- Le percezioni generano credenze.
- Le credenze e i desideri generano certi tipi di azioni e le azioni generano risultati che a loro volta generano reazioni emotive, in seguito ai risultati ottenuti.

Il desiderio è uno stato mentale più semplice della credenza: il desiderio è attribuire a una persona uno stato interno verso un oggetto esterno, mentre la credenza è attribuire uno stato interno che include una rappresentazione interna dell'oggetto. I bambini di 2 anni hanno una psicologia del desiderio che procede in base ai desideri, mentre verso i 3 anni hanno una psicologia della credenza-desiderio in base a cui riescono a fare previsioni anche in base alle credenze proprie e di altre persone: in un primo momento vengono prese in considerazione solo le credenze vere. E successivamente avviene la comprensione della Falsa credenza (x es compito delle 2 bambole)

Nelle fasi iniziali dello sviluppo si possono individuare dei precursori della teoria della mente:

- ❖ Il gioco Simbolico: ha in comune con la teoria della mente di rappresentare una realtà diversa da quella percepita, si gioca a “far finta” e un oggetto viene usato per rappresentarne un altro e in tal modo viene evocato un oggetto assente
- ❖ L'intenzione comunicativa dichiarativa: si richiama l'attenzione dell'adulto su un oggetto per condividere con lui l'interesse per l'oggetto: in questa fase il bambino vuole attirare l'attenzione di un adulto verso un oggetto non perché intende possederlo, ma perché intende influenzare lo stato mentale dell'altro relativamente a un evento esterno
- ❖ Come si sviluppa la teoria della mente? Alcuni sostengono che dipende da meccanismi dello sviluppo cognitivo modulari che maturano in seguito a maturazione del sistema nervoso; altri sostengono che la comprensione della mente propria e altrui si costruisce a partire dalla sua esperienza nel mondo sociale.

## **25) L'adolescenza, aspetti generali**

L'adolescenza è una fase caratterizzata da grandi cambiamenti : le trasformazioni fisiche e biologiche causano turbamenti emotivi che sono il punto di partenza per il passaggio dall'infanzia all'età adulta.

L'adolescenza non è una fase unitaria, ma caratterizzata da varie sottofasi e da diversità interne. Una prima distinzione è la diversità fra i cambiamenti fisici e psicologici. La pubertà è il processo universale di cambiamenti fisiologici, mentre l'adolescenza indica il passaggio di status sociale dal bambino all'adulto, e tale periodo varia culturalmente.

Esistono poi differenze fisiche e psichiche fra i ragazzi che si trovano nella “preadolescenza (tra gli 11 e i 14 anni) e quelli che si trovano nell'adolescenza vera e propria (15-18 anni): i preadolescenti affrontano problemi nuovi legati alla crescita fisica, alla definizione sessuale, che si impongono improvvisamente al bambino; gli adolescenti devono invece affrontare il problema della riorganizzazione della propria identità.

L'adolescenza non è universalmente stabile, ma viene rappresentata diversamente nelle diverse culture: è stato infatti dimostrato (Mead) che i turbamenti e i problemi adolescenziali sono un prodotto culturale, in quanto ci sono culture in cui il passaggio dall'infanzia all'età adulta non è costellato di conflitti e disagi. Il modo in cui si manifesta l'adolescenza risente quindi anche dell'influenza del contesto familiare, sociale e culturale.

È quindi la sommatoria di fattori biologici, psicologici, culturali e sociali a determinare l'andamento dell'adolescenza, che non sarà per forza caratterizzata da conflitti e problematiche: anche se le difficoltà della crescita fisica e psicologica possono essere un terreno fertile per eventuali conflitti, spesso il superamento della fase si sviluppa senza sfide, opposizioni e manifestazioni psicopatologiche.

L'adolescente è chiamato a confrontarsi con diversi compiti di sviluppo, diversi problemi che egli progressivamente incontra e la cui soluzione gli fornirà gli strumenti per superare gli ostacoli successivi.

Sviluppo corporeo, maturazione sessuale, sviluppo cognitivo del pensiero formale, ricerca ed elaborazione dell'identità, relazioni sociali sono tutti elementi distintivi dell'adolescenza che contribuiranno a crearne il clima di sviluppo

Tutti i cambiamenti che ne deriveranno si avviano a partire dalla maturazione fisica, che causano turbamenti e ripercussioni sulla propria identità e ciò dipende dal significato che tali fenomeni hanno per l'individuo.

## **26) Il rapporto con i coetanei nell'adolescenza**

### **Il gruppo dei pari**

Il gruppo dei pari è un grande luogo di scambio e confronto che interviene nella formazione dell'identità: si assiste infatti al rafforzamento dei processi di identificazione, integrazione relazionale che fanno sviluppare l'identità al giovane.

L'appartenenza al gruppo nasce da un iniziale bisogno di affiliazione, cioè dal bisogno di trovare un supporto di condivisione e approvazione, che si trasforma presto al bisogno di appartenenza, che implica la selettività di valori e azioni che coincidono con l'immagine che l'adolescente vuole dare di sé stesso.

I gruppi si dividono in .

- **Gruppi Formali**: hanno una stretta integrazione con le istituzioni e una grande adesione ai valori che ispirano (gruppi religiosi, politici, ecc)
- **Gruppi informali**: slegati dalle istituzioni e legati a tendenze personali.

L'autonomia e l'indipendenza sarà maggiore nei gruppi informali e in quei gruppi dove è privilegiata l'espressione critica e la discussione, e comunque varia da gruppo a gruppo.

La scelta del tipo di gruppo sembra essere legata da valori personali del ragazzo: i giovani di gruppi formali sono legati alla famiglia e tendono a contare sull'aiuto degli adulti, fondano i loro valori sullo studio e l'autodisciplina; i giovani di gruppi informali cercano sostegno nei coetanei e perseguono autonomia e indipendenza.

Il gruppo svolge un importante ruolo nello sviluppo delle relazioni eterosessuali: nell'infanzia e nella preadolescenza si predilige una separazione in base al sesso, mentre uno dei compiti evolutivi dell'adolescente è quello di comprendere come instaurare relazioni interpersonali eterosessuali, e i gruppi misti servono per creare un ambiente rassicurante per il contatto con l'altro sesso consentendo di porre la base per le prime relazioni intime.

### **Le relazioni di amicizia**

All'interno delle relazioni fra pari, l'amicizia è indice del benessere psicologico e favorisce le relazioni sociali, aumentando la capacità di cooperare e negoziare.

Dalla preadolescenza all'adolescenza il concetto di amicizia si modifica: i preadolescenti definiscono l'amicizia a partire dal significato positivo dello stare insieme condividendo attività e stabilendo rapporti di reciprocità; nell'adolescenza invece il senso di amicizia è fondato sul riconoscimento delle caratteristiche personali e il principio di uguaglianza, e l'accettazione dell'altro; inoltre si esige una maggiore vicinanza e intimità.

L'amicizia adolescenziale è caratterizzata da franchezza, empatia, attaccamento, aiuto reciproco, fiducia: alcune di questi elementi sono presenti anche nelle fasi precedenti, ma nell'adolescenza l'amico diventa il partner privilegiato per lo scambio di confidenze su di sé, che si fonda sulla fiducia, permettendo una ricerca comune per la risoluzione dei problemi quotidiani.

L'effetto della confidenza e della disponibilità si riflette anche su competenze sociali più ampie: livelli elevati di soddisfazione personale, minore ansia ed ostilità nelle relazioni interpersonali sono legati alla capacità di instaurare rapporti amicali intimi e rilevanti.

## **27) Lo sviluppo prelinguistico**

I primi suoni sono di natura vegetativa o legati al pianto. Si sono individuati vari tipi di pianto, fra cui anche il pianto “di irritazione” che compare quando il bambino desidera l’attenzione e si placa solo quando si “intrattiene” il bambino, acquistando una natura sociale.

Le vocalizzazioni non di pianto compaiono tra i 2 e i 6 mesi, e si inseriscono in “protoconversazioni” tra i turni verbali del genitore

Verso i **6 mesi** compare la Lallazione Canonica, in cui il bambino produce delle sillabe ripetute più volte, con caratteristiche della lingua materna

Verso i **10-12 mesi** compare la Lallazione Variata, in cui il bambino produce sequenze sillabiche complesse, e compaiono le prime Protoparole, che assumono un significato specifico se vengono usate spesso in certi contesti.

Ricerche recenti mostrano che c’è continuità fra i suoni prodotti nella lallazione e le prime parole del bambino, sottolineando il ruolo attivo del bambino nella produzione.

Verso i **9-12 mesi** il bambino inizia ad usare gesti detti Deittici o performativi, che esprimono un’intenzione comunicativa e si riferiscono a un elemento esterno. Di solito vengono prodotti a distanza e non implicano nessun contatto con il destinatario, e sono accompagnati dallo sguardo del bambino verso il destinatario.

Questi gesti sono comunicativi in quanto sono utilizzati con intenzione comunicativa, e sono convenzionali; vengono utilizzati sia per chiedere l’intervento di un adulto sia per attirarne l’attenzione

Verso gli **11 mesi** compaiono anche i Gesti Referenziali o Rappresentativi, che non soltanto esprimono un’intenzione comunicativa, ma rappresentano un referente specifico, il loro significato non varia in base al contesto, e si riferiscono ad oggetti e azioni. Questi gesti nascono da routine sociali e giochi con l’adulto, e sono appresi per imitazione, in seguito si staccano dai contesti di origine e sono utilizzati anche in altre situazioni per comunicare.

Nello stesso periodo compaiono anche le prime parole, legate a situazioni molto specifiche; contemporaneamente il bambino continua ad usare gesti referenziali, che sono simboli ben esercitati, al contrario delle prime sequenze vocali ancora incerte; successivamente, quando il linguaggio si consoliderà l’uso dei gesti diminuirà radicalmente.

## **28) La famiglia nell'adolescenza**

### **Relazioni familiari**

Lo studio della famiglia segue la teoria dei sistemi, in cui si vede la famiglia come un insieme organizzato e interattivo, in cui le relazioni si influenzano reciprocamente e avvengono processi comunicativi specifici, e che riesce ad adattarsi flessibilmente ai cambiamenti esterni ed interni, pur mantenendo la sua specificità.

L’adolescenza è una fase critica per l’intero sistema familiare: è un’impresa evolutiva congiunta di genitori e figli, in cui si devono rinegoziare i legami precedenti.

Questa fase è caratterizzata da 2 processi:

- **L’individualizzazione**: con cui l’adolescente esprime la volontà di autonomia dalla famiglia
- **La differenziazione**: con cui la famiglia concede un maggiore o minore grado di flessibilità all’indipendenza dei membri

Questi 2 processi si intrecciano dando vita a varie configurazioni relazionali.

Nella prima adolescenza l’adolescente può esprimere l’allargamento degli spazi della sua autonomia, e contemporaneamente può verificarsi un contromovimento della famiglia per proteggere il figlio dalle esperienze, aumentando il controllo, il che può determinare reazioni di ribellione

Un fenomeno nuovo delle società occidentali è il Giovane adulto, dove il giovane adulto rimane nella famiglia, non vedendola come ambito di autonomia e differenziazione, ma come luogo in cui la rinegoziazione dei ruoli ha avuto successo creando un clima di accettazione delle differenze.

Lo stile personale di relazione dei genitori coi figli influenza lo sviluppo sociale e dell'identità dei figli: si sono rilevate 4 linee di tendenza: Genitori con uno stile “autorevole”, fondato su compresenza di richieste e sostegno, avranno figli meno soggetti alla devianza e con più autocontrollo, rispetto a genitori “autoritari”, “permissivi” e “rifiutanti”.

Lo stile genitoriale influisce sullo sviluppo dell'identità personale: da una ricerca sono emersi 3 stili genitoriali correlati allo svilupparsi del concetto di Sé, della sfera affettivo-sessuale, e al sistema morale dei figli:

- Genitore relazionale: il suo obiettivo è la crescita autonoma delle motivazioni del figlio, è capace di capire i punti di vista e le richieste del figlio e di prendere in considerazione le sue proposte, consigliandolo, senza imporre il proprio punto di vista
- Genitore autocentrato: resta fermo sulle sue posizioni, nella convinzione di possedere strumenti valutativi migliori
- Genitore evasivo: spesso arrabbiato e deluso, e psicologicamente assente

Lo sviluppo dell'identità adolescenziale viene favorita dal genitore relazionale, che consente l'elaborazione cognitiva e l'elaborazione delle esperienze.

L'importanza dei genitori per gli adolescenti è sottolineata nelle circostanze difficili, in cui il sostegno, l'affetto e l'incoraggiamento svolgono un ruolo protettivo, riducendo la negatività di certi eventi, e ciò condiziona il modo in cui l'adolescente impara a far fronte ad eventi stressanti.

Tale funzione protettiva si esprime attraverso 3 specifiche funzioni:

- Potenziamento dell'autostima del figlio
- Appoggio e vicinanza in situazioni stressanti
- Stabilità del rapporto affettivo al variare delle circostanze

Al contrario dell'opinione comune solo una piccola parte dei ragazzi di una ricerca riferisce un rapporto deteriorato con i genitori, mentre le divergenze riguardano le questioni quotidiane, riguardanti il livello di responsabilità e di autonomia, mentre su temi importanti, come morale e temi sociali, il livello di accordo tra genitori e figli è elevato.

## **29) La cultura dei coetanei**

I bambini, esposti a molte esperienze sociali, possono avere difficoltà a comprendere il significato di tali esperienze. Non si può quindi parlare di semplice imitazione, ma di appropriazione creative del mondo adulto.

Con la **Riproduzione Interpretativa** il bambino costruisce i significati della realtà, e in tale costruzione è importante la Cultura dei Coetanei, cioè un insieme stabile di attività e routine, prodotti, valori, e obiettivi comuni con si producono durante le interazioni coi coetanei.

I bambini cercano di costruirsi modalità di governo e controllo della propria vita quotidiana con la creazione di una rete di compagni-amici che permetta loro di partecipare alla vita sociale.

**Durante gli anni della scuola materna** appare centrale il partecipare alla vita sociale e mettere in discussione l'autorità degli adulti, cercando di costruire e conservare contatti con i coetanei.

Avere accesso ai giochi già cominciati è complesso nell'età prescolastica, poiché i bambini tendono a proteggere gli spazi conquistati ed evitare l'intrusione altrui, e i bambini hanno complesse strategie di accesso che permettono di superare le resistenze di coloro che già stanno giocando insieme, che sono vere e proprie abilità sociali per partecipare alla cultura dei coetanei. È proprio grazie a queste interazioni che i bambini capiscono cosa vuol dire essere amico e coetaneo.

**Nell'età scolare** si ripropongono le stesse dinamiche e compare la differenziazione sociale all'interno dei gruppi, caratterizzata da negoziazioni e conflitti, e compare anche il riconoscere gli amici attraverso caratteristiche personali specifiche: i bambini cercano di determinare l'esistenza dell'amicizia confrontando un loro concetto con i loro compagni di giochi, e eventuali discussioni che conseguono aiutano a ridefinire meglio le aspettative reciproche e aumentano la consapevolezza delle proprie azioni.

Fin dai primi anni un aspetto centrale della cultura dei coetanei è mettere in discussione l'autorità degli adulti e mantenere il controllo della propria vita quotidiana. I bambini mostrano di divertirsi nel compiere azioni proibite e condividono queste azioni con i coetanei. Entrando poi nella scuola materna si sviluppa un'identità di gruppo che si rafforza nel prendere in giro insieme le educatrici, e sono capaci di circuire gli adulti, girando a proprio favore i comportamenti vietati.

I bambini ritengono importante condividere il comportamento vietato con i compagni, per dare un significato condiviso alla regola violata.

Nella cultura dei coetanei vengono incorporate anche paure reali, che vengono affrontate e controllate nelle routine di gioco e nei rituali, fra cui la routine di approccio-fuga, che implica l'identificazione di un agente che minaccia, un approccio guardingo e infine la fuga in un luogo sicuro. In questo modo i bambini hanno un controllo molto elevato della situazione che fa paura e condividono la tensione per la minaccia e la soddisfazione dello scampato pericolo.

### **Verso l'età adolescente**

Dall'infanzia all'adolescenza si ha una crescente differenziazione sociale e presenza di conflitti nelle relazioni sociali.

Il primo segnale di differenziazione è l'aumento della separazione tra i sessi, che inizia già nella scuola materna e diventa evidente nelle elementari.

I conflitti offrono opportunità per sviluppare linguaggio e argomentazioni per le proprie azioni, per sviluppare conoscenza circa la vita di gruppo: i bambini infatti non discutono solo per il possesso di giochi, ma sono anche in grado di discutere sulla natura di un gioco e su spiegazioni che riguardano il mondo fisico e sociale. Le discussioni sono uno strumento per costruire il loro ordine sociale, per mettere alla prova e migliorare le amicizie.

La discussione attorno ai pettegolezzi testimonia come la cultura dei coetanei svolga un ruolo centrale nella vita dei ragazzi, e tali scambi sono caratterizzati da strutture linguistiche molto complesse, e vengono negoziate identità e costruito un ordine sociale.

Attraverso la relazione coi coetanei gli adolescenti sviluppano accettazione e aiuto reciproco, e una maggiore conoscenza di sé. La famiglia, meno accettata come esperta, viene sostituita nelle riflessioni su sentimenti, paure e dubbi dagli amici.

Anche **nell'adolescenza** si pone il quesito delle differenze di genere: i gruppi di ragazze sono più piccoli, uniti ed egualitari, mentre quelli fra maschi sono meno uniti e più gerarchici. L'amicizia è un fenomeno molto vario per il genere, ma anche per la provenienza sociale: adolescenti di origine medio-alta basano le loro scelte amicali su interessi e attività, mentre adolescenti di origine bassa danno maggior valore alla lealtà e alla stabilità verso gli amici.

Durante l'adolescenza è molto importante lo status personale e sociale: col passaggio alle superiori ci si deve adattare a un cambiamento delle proprietà dei gruppi, con il formarsi di gerarchie, in cui alcuni diventano più visibili di altri formando delle élite, e la popolarità diventa uno dei criteri di gerarchia di status più evidenti, e si crea con un'intensa vita sociale all'interno e fra i gruppi di una comunità.

Bambini marginali o rifiutati fin da piccoli rimangono tali anche durante l'adolescenza, a causa di comportamenti aggressivi e povertà di abilità sociali.

### **Riassumendo, 3 grandi temi caratterizzano la cultura dei coetanei:**

❖ **L'importanza nel partecipare alla vita sociale:** negli anni prescolari e scolari i bambini amano fare cose insieme, ma non sanno coordinarsi, quindi spendono molto tempo nel creare e proteggere attività di base e routine. Nel corso della preadolescenza e adolescenza si producono facilmente attività con i coetanei, e si producono gruppi gerarchici, nei quali ci sono regole di gerarchia e accettazione.

❖ **Tentativi di affrontare paure e incertezza:** molte di queste paure provengono dal mondo degli adulti e dalle esperienze con esso, e costituiscono temi oggetto di rielaborazione comune, all'interno di routine di gioco, discussioni, rituali. Nella preadolescenza e nell'adolescenza i gruppi di coetanei offrono un supporto per affrontare i nuovi compiti circa le relazioni quotidiane, e si esplorano molte questioni, come il presentarsi agli altri, le aspirazioni, i progetti, l'amicizia.

❖ **Opposizione e messa in discussione dell'autorità adulta:** i bambini cercano di opporsi alle regole fin dal primo anno di età e tali opposizioni diventano sistematiche quando vengono condivise nella scuola materna, in cui i bambini costruiscono un modo cooperativo e condiviso adattamenti secondari alle regole adulte. L'opposizione all'autorità rimane dall'infanzia fino all'adolescenza, e in questo periodo, grazie anche alla maggiore libertà, e all'indeterminatezza dello status di adolescente, l'opposizione diventa centrale. Le **relazioni di coetanei** sul luogo di lavoro mostrano l'importanza del concetto di lavoro nella cultura dei coetanei e l'attività di costruzione del significato di lavoro, in rapporto ai valori della propria cultura.

### **30) L'identità adolescenziale**

La formazione dell'identità è una dei compiti fondamentali dell'adolescenza: essa è composta da ciò che l'individuo è realmente, e ciò che gli pensa di essere, ovvero il Senso di identità, e non sempre i 2 aspetti coincidono.

Nello sviluppo del senso di identità sono presenti 2 modi di conoscenza:

- ❖ **L'idea di Sé cercata:** l'individuo si impegna attivamente nella ricerca di esperienze e situazioni nelle quali mettersi alla prova; ha interesse per la vita di relazione, per le amicizie e per le prime emozioni sentimentali
- ❖ **L'idea di Sé riflessa:** l'individuo si sforza di riflettere per dare un significato e una coerenza alla proprie esperienze e alla proprie qualità personali, per maturare una concezione unitaria e coerente di sé.

È soprattutto nell'adolescenza che avviene la formazione del senso di identità.

#### **Il modello di Erikson**

**Erikson** fonda la sua teoria sul **concetto di crisi di identità**, pone in **primo piano fattori intrapsichici, interpersonali**, le **modalità di allevamento** e le **interazioni socioculturali**, e sostiene che la **ricerca dell'identità**, pur manifestandosi in modo diverso nelle varie fasi dello sviluppo, **si manifesta in forma più evidente nell'adolescenza**.

Il **modello di Erikson** è composto da **8 stadi**, in cui avvengono **altrettante crisi psicosociali**, che se superate con successo, permettono un passo avanti verso la maturità: per ogni fase ci sono quindi **esiti adattivi e disadattivi**, che dipendono dalle esperienze passate e presenti.

Erikson parla di **Identità dell'Io**, e non gli attribuisce solo le classiche funzioni psicanalitiche di **mediazione fra aspetti istintuali, sociali**, ma anche di **mantenere l'unitarietà e la coerenza spaziale e temporale**, ma allo stesso tempo la **flessibilità della persona**.

L'adolescenza è dominata dal conflitto fra **Identità e Dispersione dell'identità**: l'individuo deve mettere in discussione tutte le conquiste precedenti, e deve **ridefinire in chiave globale e dinamica la propria prospettiva di vita**, abbandonando tutti i modelli di identificazione certi dell'infanzia e deve decidere cosa diventare.

Il rischio è quello di **sviluppare una Identità diffusa**, in cui l'individuo non sa amalgamare in una visione coerente le diverse espressioni di sé e le diverse identificazioni, sviluppando una **personalità frammentaria**.

Può anche accadere che si **trovi conferma di se stesso in un'identità negativa**, in cui ci si identifica in **ruoli pericolosi e socialmente indesiderabili**.

Se invece il **percorso di crisi si conclude in senso positivo**, si sviluppa un'identità caratterizzata da **coerenza, continuità, accettazione dei propri limiti**, e senso di **reciprocità**.

#### **Stati di Identità**

**Marcia** riprende il **modello di Erikson** per verificare il complessivo status di identità, e ha **definito 4 principali stati di identità**, che dipendono dall'intersecarsi di 2 variabili, l'esperienza e l'impegno: l'esperienza comprende tutte gli elementi nuovi che si affacciano alla vita dell'adolescente, mentre l'impegno caratterizza il modo in cui l'adolescente affronta queste esperienze. I 4 stadi vengono definite da quanta esperienza si fa, e da quanto impegno ci si mette:

**Identità realizzata:** l'individuo esplora le diverse possibilità facendo esperienza e affronta le sue scelte con impegno

**Blocco dell'identità:** sono le pressioni esterne e non l'esplorazione a indirizzare il soggetto verso le scelte, che comunque vengono affrontate con impegno

**Moratoria dell'identità:** il soggetto esplora molte alternative diverse, prolungando la fase esplorativa, ma non riversa impegno in quello che fa

**Diffusione dell'identità:** c'è una scarsa esplorazione e uno scarso impegno

**Alcuni autori mettono in discussione il concetto di Crisi di identità,** che indica un processo sequenziale, e sostengono che gli adolescenti possono essere impegnati contemporaneamente su diversi fonti di crisi, e lo sviluppo dell'identità dipende dall'intrecciarsi dei vari elementi

### **31) Lo sviluppo del sé**

Per diventare competente socialmente il bambino deve comprendere che le persone sono dotate di stati interni che orientano il comportamento.

Si suppone che la conoscenza degli altri proceda parallelamente a quella di sé: man mano che capisce cosa provano gli altri, capisce anche se stesso, e la comprensione sociale ha una grande svolta quando il bambino sviluppa la distinzione fra sé e gli altri.

Nel momento in cui inizia la differenziazione del Sé e la rappresentazione del Sé come entità oggettiva ha inizio l'autoconsapevolezza e la conoscenza sociale.

#### **La coscienza di Sé**

All'inizio della vita il bambino non possiede la consapevolezza di sé e degli altri.

Lewis propone una distinzione fra :

- **Sé esistenziale:** la componente implicita che organizza attivamente l'esperienza
- **Sé categorico:** la componente esplicita del Sé che deriva dall'autoconsapevolezza

Si ipotizza uno sviluppo graduale del sé esistenziale nel primo anno di vita, in cui il bambino comincia a distinguere sé dagli altri, e la comparsa del Sé categorico intorno ai 2 anni con l'autoriconoscimento e la capacità di usare categorizzazione per identificarsi.

Altri autori differiscono la consapevolezza che il bambino ha di sé stesso:

- **Consapevolezza primaria:** percezione immediata fondata su informazioni sensoriali e dalle interazioni, essenzialmente fisica
- **Consapevolezza secondaria:** il concetto che il bambino ha di sé, richiede capacità autoriflessive

L'uso di termini verbali con i quali il bambino si riferisce a se stesso e agli altri indica a che punto è il suo livello di oggettivazione del sé.

Non si esclude però una conoscenza di sé preverbale: una segnale di questo è la capacità di riconoscere visivamente la propria immagine. L'autoriconoscimento avviene quando il bambino è capace di comprendere che l'immagine riflessa non appartiene ad una persona estranea ma è la propria oggettivazione

È stato trovato che fino a 4-5 mesi i bambini riconoscono l'immagine riflessa della madre ma non la loro, mentre nei mesi successivi iniziano a capire che esiste una relazione fra sé e ciò che vedono, arrivando, a 12-18 mesi, a riconoscersi.

Non è semplice stabilire se il bambino si autoriconosce grazie a indizi Contingenti, indizi basati sulla specularità dei movimenti corporei, o Morfologici, basati sull'aspetto fisico.

L'autoriconoscimento vero e proprio implica la percezione della propria immagine fisica e il riconoscimento della sua stabilità e continuità nel tempo e nello spazio.

Lewis ha sperimentato questo, applicando una macchia rossa sul naso del bambino, e vedendo come questi reagisce allo specchio: tra i 9 e i 10 mesi i bambini non si toccano il naso e non cercano di cancellarsi la macchia guardandosi allo specchio, mentre tra i 15 e i 18 mesi cominciano a farlo, segno che sono consapevoli che il volto allo specchio è il loro, e che la macchia è qualcosa di estraneo all'immagine che loro hanno del proprio volto; quindi intorno ai 15 mesi inizia a comparire la consapevolezza di sé, in base a segnali legati alla percezione stabile della propria identità fisica.

