

Anna Emilia Berti · Anna Silvia Bombi

---

# Corso di psicologia dello sviluppo

---

Dalla nascita all'adolescenza

Terza edizione *2013*

I lettori che desiderano informarsi  
sui libri e sull'insieme delle attività della  
Società editrice il Mulino  
possono consultare il sito Internet:

[www.mulino.it](http://www.mulino.it)

---

il Mulino

- Lo sviluppo delle operazioni di seriazione additiva: descrivere il compito usato da Piaget, mettendo in evidenza quali operazioni mentali i bambini devono effettuare per risolverlo.
- Spiegare in cosa consistono le operazioni di seriazione moltiplicativa e descrivere dei compiti attraverso cui Piaget ne ha studiato lo sviluppo.
- Spiegare in che senso, secondo Piaget, i bambini in età prescolare hanno un pensiero irreversibile.
- Descrivere un compito di conservazione della quantità e spiegare perché, secondo Piaget, i bambini in età prescolare non riescono a rispondere correttamente.
- Su quali dati Piaget si basa per affermare che nei bambini in età prescolare c'è una confusione tra mondo interno e mondo esterno?
- Spiegare e illustrare con alcuni esempi in cosa consistono animismo e artificialismo.
- Spiegare in cosa consistono, secondo Piaget, le spiegazioni precausali e presentarne alcuni esempi.
- Spiegare da cosa derivano, secondo Piaget, animismo, artificialismo e le altre caratteristiche del pensiero dei bambini in età prescolare.
- Definire i concetti di competenza e prestazione, e spiegare perché alcuni autori ritengono che Piaget non abbia tenuto conto delle differenze tra le due.
- Dare una definizione di teoria, e illustrare con degli esempi perché anche le conoscenze dei bambini sulla vita mentale possono essere considerate una teoria.
- Presentare il punto di vista di Susan Carey sullo sviluppo cognitivo.
- Descrivere lo sviluppo della teoria della mente.
- Descrivere le differenze tra *scripts*, generalizzazioni empiriche, moduli e teorie.
- Le conoscenze biologiche dei bambini in età prescolare.
- Le conoscenze biologiche dei bambini in età scolare.
- Descrivere lo sviluppo della biologia ingenua, mettendo in evidenza il contributo dato da conoscenze dominio-specifiche e processi generali per dominio.
- Quali sono le conoscenze che i bambini possono acquisire soltanto tramite le informazioni ricevute dalle altre persone?
- In cosa consiste la fiducia epistemica, e perché essa è una caratteristica importante della nostra specie?
- Quali criteri adottano i bambini per giudicare quali persone sono fonti di informazioni affidabili?
- Descrivere lo sviluppo delle concezioni sulla morte.

## Capitolo settimo

### Lo sviluppo del Sé, delle emozioni e della moralità

L'emergere della funzione simbolica è fondamentale anche per la sfera affettiva. Verso la fine del secondo anno di vita, in seguito all'emergere del concetto di sé, si assiste alla comparsa delle emozioni autocoscienti esposte: imbarazzo, simpatia, invidia e gelosia, che presuppongono solo la capacità di dirigere su di sé la propria attenzione, o la consapevolezza di essere osservati da altri. L'acquisizione di regole e standard di condotta apre poi la strada alle emozioni autocoscienti valutative: orgoglio, senso di colpa, vergogna. La simpatia e il senso di colpa sono i più importanti sentimenti morali, perché inducono ad avere a cuore quello che succede alle altre persone e trattengono dal danneggiarle. Nello sviluppo morale si intrecciano, come vedremo, comprensione delle regole, capacità di controllare il proprio comportamento agendo in conformità ad esse, e forme sempre più avanzate di empatia.

#### 1. Lo sviluppo del Sé

##### 1.1. Il concetto di sé

Verso i 2 anni e mezzo nella maggior parte dei casi i bambini non solo si riferiscono a se stessi con i pronomi *io*, *me*, *mio*, ma parlano anche del proprio aspetto fisico, dei propri possessi, dei risultati delle proprie azioni e di caratteristiche generali come l'essere buono, cattivo o bello [Stipek, Gralinski e Kopp 1990]. Questo indica che essi possiedono un concetto di sé che non si limita alla consapevolezza del proprio aspetto, ma comprende anche attività, preferenze, capacità.

I ricercatori che hanno esaminato il concetto di sé nei bambini fra i 3 e i 6 anni chiedendo loro di descriversi, hanno rilevato che in questa fascia di età le descrizioni sono formulate soprattutto mediante termini che anche un osservatore esterno potrebbe usare. I bambini infatti si limitano a parlare di età, caratteristiche fisiche, possessi (oggetti materiali, ma anche persone come fratelli, genitori, amici), e di cosa loro piace o che cosa sanno fare. Preferenze e abilità sono espresse in termini molto concreti, attraverso l'elenco di una serie di attività (ad esempio, «So disegnare una casa», «Gioco col pallone»). Difficilmente compaiono in queste descrizioni delle caratteristiche negative, e quelle positive a volte sono esagerate e poco realistiche. Ad esempio, un bambino potrebbe affermare «So contare fino a cento» e passare subito a dimostrarlo dicendo «Uno, due, tre, cinque, venti...». Queste caratteristiche della rappresentazione di sé permangono sostanzialmente invariate durante tutta la prima fanciullezza [Harter 1999].

La visione di sé irrealisticamente positiva presente in età prescolare è stata spiegata in modi diversi (ma non necessariamente incompatibili). Secondo gli studiosi che si richiamano alle teorie di Freud e Piaget, essa riflette un limite cognitivo più generale della prima fanciullezza, ovvero una scarsa capacità di differenziare i desideri dalla realtà [Berti e Bombi 2005, cap. 2, par. 1.5]. Per gli psicologi evolutivisti [Bjorklund e Green 1992], essa invece fa parte di un **ottimismo protettivo** proprio di questa età, che aiuta i bambini ad affrontare i compiti dello sviluppo e a non arrendersi di fronte agli ostacoli e agli insuccessi a cui vanno incontro inevitabilmente nel cercare di acquisire la miriade di abilità (ad esempio, allacciarsi le scarpe, andare in bicicletta, colorare un disegno senza uscire dal contorno) che vengono loro richieste. A sostegno di questa ipotesi, una ricerca ha mostrato che i bambini di 5 e 6 anni sono molto più inclini di quelli di 7 e 9 e degli adulti a pensare che le caratteristiche fisiche e psicologiche negative di una persona (ad esempio, essere bassa, molto aggressiva, paurosa, incapace di concentrarsi) migliorino nettamente col trascorrere degli anni, mentre quelle positive rimangono stabili [Lockhart, Chang e Story 2002].

Affine a questa è la tesi secondo cui la strategia di valutare una propria prestazione confrontandola con una passata (**confronto temporale**; vedi cap. 4, par. 4) compare già nella prima fanciullezza e, consentendo ai bambini di apprezzare i propri progressi, costituisce un rinforzo e un incentivo all'impegno. Più tardivo sarebbe invece il ricorso alla strategia del **confronto sociale**, più idonea a evidenziare ai bambini i limiti delle loro prestazioni attraverso il confronto con quelle degli altri [Stipek e MacIver 1989]. Una ricerca mostra però che, quando è coinvolto un solo termine di paragone (una propria prestazione passata o quella presente di un altro bambino), è il confronto sociale ad essere più facile, perché richiede di paragonare due risultati percepibili, mentre per il confronto temporale è necessario rappresentare mentalmente un proprio risultato passato [Butler 1998]. I bambini in età prescolare sono dunque in grado di effettuare dei confronti sociali; se non lo fanno, forse è perché quando guardano i coetanei è per imparare da loro piuttosto che per valutare se stessi.

Sebbene vari processi interni aiutino i bambini in età prescolare a sviluppare e mantenere una visione positiva di sé, essa richiede anche il sostegno delle persone più vicine, perché molte informazioni circa le proprie capacità e il proprio valore i bambini le ricevono dagli **altri significativi**, cioè le persone che svolgono un ruolo importante nella loro vita. Nei primi anni di vita questi sono soprattutto i membri della famiglia ai quali, man mano che i bambini entrano in altri contesti sociali, si aggiungono insegnanti e coetanei.

Nonostante l'ottimismo tipico dell'età prescolare, un bambino o una bambina che ricevono espliciti messaggi negativi («sei stupido», «sei cattivo», «sei un buono a nulla») o non godono di cure adeguate arriveranno a elaborare un'immagine negativa di sé (vedi cap. 5, par. 3 a proposito dell'attaccamento). La mancanza di chiaroscuri che caratterizza il pensiero dei bambini di questa età farà in modo che questa immagine sia integralmente negativa [Harter 1999].

Infine, anche gli sforzi più mirati a favorire nei bambini una positiva immagine di sé possono sortire degli effetti negativi, come vedremo nel paragrafo 2 (vedi anche cap. 10).

## 1.2. Concetto di sé e teorie sulle abilità

Benché la rappresentazione che una persona ha di sé venga comunemente denominata, seguendo una lunga tradizione, come «concetto», essa costituisce in realtà una vera e propria teoria, perché è formata da un insieme di credenze interconnesse e contiene concetti che si riferiscono a entità e processi non osservabili (vedi cap. 4, par. 1). Il concetto di sé può dunque essere considerato come una teoria specifica, e la teoria cornice entro cui essa si colloca è la psicologia ingenua o teoria della mente (vedi cap. 4). L'idea che, a qualsiasi età, una persona ha di sé riflette le sue concezioni sui processi mentali e sulle caratteristiche e le origini dei tratti che distinguono le persone le une dalle altre.

Carol Dweck, in una lunga serie di ricerche rivolte a una gamma di età che vanno dai 3 anni alla prima giovinezza [e di cui si può trovare una sintesi in Dweck 1999], ha scoperto che le teorie di sé e delle altre persone riflettono due concezioni più generali, quella entitaria (o dell'entità) e quella incrementale. Secondo la **teoria dell'entità**, le persone possiedono delle qualità o tratti permanenti (come bontà, intelligenza, egoismo) che hanno un'origine innata, sono difficilmente modificabili, e sono rivelate dal comportamento: chi riesce bene in un compito è intelligente, chi oggi fa un dispetto è cattivo e ne farà anche in futuro. La **teoria incrementale** invece ritiene che le persone possiedano delle potenzialità su cui influisce l'ambiente e che queste ultime possano essere modificate con l'impegno personale: se qualcuno non riesce in un compito non si è sforzato abbastanza o non ha usato il procedimento più efficace; un comportamento aggressivo può derivare dalla convinzione di aver subito un torto, anziché da un'intrinseca malvagità.

Nei bambini della scuola elementare e media e nei giovani della scuola superiore questa dicotomia è stata studiata soprattutto in relazione alle teorie dell'intelligenza e, secondariamente, della personalità e della competenza sociale (ovvero la capacità di farsi degli amici e di essere simpatici). I bambini in età prescolare non distinguono l'intelligenza dallo sforzo, poiché sono convinti che l'impegno assicuri il successo. Secondo alcuni studiosi, ciò contribuisce all'ottimismo e alla persistenza nei compiti che sono tipici di questa età, e offre una protezione contro le emozioni negative suscitate dal fallimento [Nicholls 1984].

Il fatto che l'intelligenza non rientri tra i parametri con cui i bambini in età prescolare valutano se stessi o le altre persone non vuol dire però che essi non facciano delle valutazioni, ma semplicemente che usano parametri diversi: al centro delle loro preoccupazioni si trovano la **cattiveria** e la **bontà**, e su di esse già nei bambini fra i 3 e i 5 anni si possono identificare i sostenitori di una delle due teorie sopra descritte. Secondo quella entitaria, bontà e cattiveria sono caratteristiche che uno possiede stabilmente e chi sbaglia o viene criticato dagli adulti è cattivo e merita di essere punito. Secondo quella incrementale, non ci sono bambini stabilmente buoni o cattivi, e se uno sbaglia o si comporta male non vuol dire che si comporterà sempre così. Come vedremo più avanti (cap. 10, par. 5), queste concezioni esercitano una profonda influenza sulle emozioni e sulle motivazioni.