

Zammuner, V.L., & Cigala, A. (2001). La conoscenza delle emozioni nei bambini in età scolare. *Età evolutiva*, 69, 19-42.

Vanda L. Zammuner* e Ada Cigala**
Università di Padova

*Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova

**Istituto di Psicologia, Università degli Studi di Parma

LA CONOSCENZA DELLE EMOZIONI NEI BAMBINI IN ETÀ SCOLARE

Ringraziamenti, e Note. Ringraziamo M. L. Radice per la sua cooperazione nella analisi dei protocolli orali dei bambini. Alcuni dati qui riportati furono presentati al *Congresso Nazionale dell'AIP, Sezione di Età Evolutiva*, 1995. La ricerca è stata svolta anche grazie ai contributi CNR 95.01869.CT08, 96.05178.CT08, e 97.03758.CT08.

Riassunto

La ricerca si proponeva di analizzare la conoscenza di 139 bambini, suddivisi in 2 gruppi di età (età media: 8.2, e 12.2 anni), di 3 emozioni fondamentali: felicità tristezza e rabbia. Per ciascuna emozione ai soggetti fu chiesto di raccontare due eventi realmente accaduti, uno in forma orale e l'altro in forma scritta. Le analisi dei resoconti, sia di tipo qualitativo che quantitativo, mostrano che: a) la rappresentazione concettuale che i bambini hanno dell'esperienza emotiva è estremamente complessa e multicomponentiale; b) la ricchezza dei contenuti di tale rappresentazione, così come il tipo specifico di concezioni in essa presenti, si sviluppa globalmente e sensibilmente in rapporto all'età dei soggetti; il genere sessuale è invece una variabile di marginale importanza; c) esistono profili specifici caratteristici di ciascuna emozione; d) in relazione ad alcune componenti dell'esperienza emotiva la modalità scritta ha un effetto di "facilitazione" rispetto a quella orale per i soggetti più grandi, mentre per i più piccoli la tendenza è opposta. Nel complesso i risultati ottenuti suggeriscono che una metodologia di raccolta dei dati poco direttiva, associata all'utilizzo di un analitico schema di codifica dei resoconti, permette di evidenziare aspetti estremamente importanti della conoscenza emotiva parzialmente trascurati in studi precedenti.

Abstract

The study analyzed children's knowledge of three basic emotions: happiness, sadness and anger. Subjects (N= 139, subdivided into 2 age groups: 8.2 and 12.2 years old) were asked twice to report an event they had personally experienced for each emotion, once orally, and once in written form. The qualitative and quantitative analyses that were carried out on children's reports showed that: a) children's representation of emotional experiences is very complex, and comprises several components; b) the richness of the representation, and the specific kinds of concepts that children express develop as a function of age; c) the representation of emotional experience comprises profiles that are typical of each emotion; d) in their description of a few components of the emotional experience, younger subjects show a greater easiness when talking than when writing about it, whereas older subjects display the opposite trend. On the whole, the obtained results suggest that an indirect method of data collection, coupled with the use of analytic coding scheme allows us to detect very important aspects of children's emotional knowledge that were somewhat neglected in previous studies.

LA CONOSCENZA DELLE EMOZIONI NEI BAMBINI IN ETÀ SCOLARE

La conoscenza delle emozioni: il punto di vista funzionale ed adattivo in ambito evolutivo

Secondo le principali teorizzazioni odierne, l'esperienza emotiva è un'entità complessa, *multicomponentiale*, che interessa vari piani della persona, tra loro integrati, e che presenta aspetti adattivi e funzionali estremamente rilevanti. Le emozioni sono infatti considerate quali processi *transazionali* atti a stabilire, mantenere, e modificare le relazioni dell'individuo con il proprio ambiente, interno ed esterno, in modo da risultare adeguate alle norme del contesto socio-culturale pur garantendo la coerenza con i propri bisogni (vedi Campos, Campos, Barrett, & Barrett, 1989; D'Urso & Trentin, 1998; Frijda, 1986).

Ipotizzando che la conoscenza soggettiva dell'esperienza emotiva abbia un significato adattivo e funzionale, allo scopo di capire meglio come i diversi piani - esperienza, conoscenza, e comunicazione - che riguardano le emozioni si influenzino e si integrino nella vita quotidiana nell'ultimo decennio sono divenute sempre più frequenti le ricerche tese ad indagare non solo le esperienze emotive in quanto vissuti soggettivi, ma anche la concettualizzazione di esse. L'ipotesi più generale è che tali "teorie ingenuie" (Zammuner, 1995a) riguardino la natura, le caratteristiche sia del processo emotivo in generale, sia di specifiche emozioni, soprattutto quelle cosiddette "di base", concettualizzate in termini soprattutto di *prototipi e copioni* comprendenti informazioni circa aspetti dell'esperienza e delle sue cause quali gli eventi antecedenti, le risposte fisiologiche, espressive, comportamentali e cognitive, e, soprattutto per le emozioni negative, i tentativi di regolazione o controllo dell'esperienza emotiva. Tali conoscenze dell'esperienza emotiva, personale ed altrui, permetterebbero agli individui di identificare il proprio ed altrui comportamento emozionale, di spiegarlo, di prevederlo, di adottare strategie flessibili di interazione con l'ambiente in funzione del contesto, influenzando dunque il comportamento dell'individuo nelle interazioni sociali e definendo almeno in parte la sua capacità di essere un partecipante *emozionalmente competente*. La conoscenza delle emozioni può essere più o meno complessa, e più o meno "adeguata": gli individui possono differenziarsi per quanto riguarda la conoscenza di particolari emozioni, e del processo emotivo in generale, in funzione di variabili sociopersonali quali l'età e il genere sessuale, e (sub)culture diverse possono fornire, per una data emozione, prototipi-copioni diversi (e.g., per soggetti adulti vedi: Russell, 1991; Shaver, Schwartz, Kirson & O'Connor, 1987; Zammuner, 1995b, 2000; per i bambini vedi: e.g., Brown & Dunn, 1996; Camras, & Allison, 1989; Casey, 1993; Gordon, 1989; Harter, & Whitesell, 1989; Levine, 1995; Saarni & Harris, 1989; Zammuner, 1993a). Ad esempio alcune ricerche evidenziano una correlazione positiva tra la conoscenza emotiva nei bambini, rilevata attraverso compiti di laboratorio, e abilità sociali quali la competenza comunicativa (Manstead & Edwards, 1992), la capacità di gestire i conflitti con la madre e con i fratelli (Slomkowski & Dunn, 1992), il gioco con i pari (Youngblade & Dunn, 1995), il comportamento con i pari in classe (Denham & Auerbach, 1995).

In sintesi, pur non ritenendo che la conoscenza emozionale sia una riproduzione fedele dell'esperienza emotiva (diretta ed indiretta) degli individui, sembra estremamente probabile una stretta relazione tra i due ambiti .

Il riconoscimento del ruolo adattivo della conoscenza emotiva ha determinato un crescente interesse anche per l'aspetto evolutivo di tale conoscenza, soprattutto per quanto riguarda le modalità e i tempi di sviluppo del processo di costruzione delle teorie ingenuie nell'infanzia. La maggior parte dei ricercatori, come vedremo ora, ipotizza che lo sviluppo della conoscenza emotiva sia determinato dall'interazione tra i progressi cognitivi del bambino, e il contesto delle interazioni sociali in cui egli è inserito - ma i vari approcci differiscono nell'importanza attribuita all'uno o all'altro aspetto, e per il tipo specifico di variabili che considerano rilevanti.

Per quanto riguarda l'elaborazione e l'arricchimento delle conoscenze emotive che si basano su *fattori cognitivi*, è stato soprattutto Harris (1989) a postulare che il bambino partecipi attivamente alla dinamica emotiva e, a partire dalla propria esperienza, elabori una "teoria della mente" che si arricchisce nel corso del tempo permettendogli - già a partire dai 3 anni, ma in modo più consolidato a 6 anni - di prevedere e spiegare le emozioni facendo riferimento a credenze e desideri, attraverso il gioco di finzione, la simulazione immaginativa e la capacità di pensare "come se". Il bambino comprende uno stato emotivo non solo osservando le modalità espressive e gli antecedenti di una emozione, ma identificando la prospettiva mentale che viene stimolata nelle diverse situazioni emotigene. Il superamento del realismo,

dell'egocentrismo e dell'irreversibilità del pensiero sono altri progressi cognitivi che consentono al bambino tra i 5 e i 10 anni di spostare l'attenzione dalla situazione esterna a quella interna, di prendere in considerazione prospettive diverse dalla sua e di integrare diverse fonti di informazione (e.g., Meerum, Terwogt & Olthof, 1989).

Per quanto riguarda i *processi sociali* coinvolti nello sviluppo della conoscenza emotiva, è stata soprattutto la Saarni (vedi Saarni & Harris 1989) ad ipotizzare che la comprensione delle emozioni sia influenzata dalle transazioni sociali, in particolare dai meccanismi della socializzazione diretta (condizionamento e insegnamento), della socializzazione indiretta (riferimento sociale, identificazione e apprendimento imitativo), e dalle attese comunicate al bambino dagli altri, successivamente interiorizzate come aspettative personalmente salienti. L'influenza che specifiche variabili del contesto sociale hanno sulla conoscenza emotiva del bambino è già stata confermata empiricamente per aspetti quali il linguaggio emotivo dei genitori (Dunn, Brown, & Beardsall, 1991), le pratiche di socializzazione delle emozioni da essi adottate (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997), ed il livello di espressività familiare (Bowling, & Jones, 1993; Camras, Ribory, Hill, Martino, Sachs, Spaccarelli, & Stefani, 1990), mostrando che il livello di espressività emotiva positiva manifestata dai genitori, così come il numero di termini emotivi da essi utilizzati sono fattori che promuovono la conoscenza emotiva dei bambini (misurata come capacità di riconoscere le espressioni e le situazioni emotive, e articolazione e natura del linguaggio emotivo prodotto); al contrario, la conoscenza dei bambini è correlata negativamente con reazioni parentali alle manifestazioni emotive dei figli, quali *ignorare* l'espressione emotiva del bambino, o cercare di *distogliere* la sua attenzione dall'evento.

Lo stato attuale della ricerca ci permette di delineare almeno in parte gli andamenti evolutivi della conoscenza emotiva, soprattutto in rapporto ad alcuni aspetti specifici quali il riconoscimento degli antecedenti situazionali delle emozioni fondamentali, il grado di consapevolezza delle "regole di esibizione", o il grado di consapevolezza della compresenza di più emozioni, o delle emozioni altrui.

In generale, le ricerche condotte tendono a rilevare che con il crescere dell'età le conoscenze e le competenze emotive si arricchiscono, diventando sempre più articolate e strutturate. Già a partire dalla fine del primo anno di vita, il bambino è in grado di distinguere il tono affettivo - positivo o negativo - delle emozioni altrui in base all'espressione facciale e, poco più tardi, in base a indici prosodici (Sorce, Emde, Campos, & Klinnert, 1985). A questa età, inoltre, il bambino si serve delle espressioni facciali dei *caretaker* per attribuire significato agli oggetti dell'ambiente, regolando il proprio comportamento esplorativo di conseguenza (Klinnert, 1984). A partire dai 4-5 anni il bambino è capace di identificare correttamente le espressioni di felicità, tristezza e rabbia (Michalson, & Lewis, 1985). Tra i 18 mesi e i 3 anni si sviluppa anche un lessico emotivo abbastanza articolato: i bambini descrivono se stessi e gli altri come esseri in grado di provare emozioni e desideri (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986; Wellman, Harris, Banerjee, & Sinclair, 1995). Precoce è anche la comprensione delle situazioni che elicitano le emozioni: a 3 anni i bambini comprendono gli antecedenti situazionali della felicità (Borke, 1971), mentre tra i 4-7 anni si evolve la comprensione degli antecedenti di tristezza, rabbia e paura (Levine, 1995), anche se, come evidenziano alcune ricerche (e.g., Barone, Galati & Marchetti, 1992) gli antecedenti di rabbia possono esser confusi con quelli di tristezza fin verso i 13 anni. Intorno ai 3-4 anni i bambini apprendono a modificare le proprie espressioni emotive per adeguarsi alle aspettative sociali, ma solo verso i 6 anni inizia ad esserci una comprensione più piena delle regole di esibizione, e quindi inizia ad esser presente anche la consapevolezza delle possibili discrepanze tra emozione esibita e provata (Cole, 1986; Saarni & Harris, 1989); l'uso spontaneo consistente e più consapevole di tali regole di esibizione si osserva tuttavia solo verso i 10-11 anni (Campos & coll., 1989; Zammuner, 1993b, anche per una breve rassegna). Anche il controllo interno dell'esperienza emotiva segue una chiara tendenza evolutiva: intorno ai 6 anni i bambini adottano strategie di controllo ambientale, tendenti cioè a modificare la situazione che ha generato l'emozione disforica, mentre intorno ai 10 anni le strategie di *coping* adottate dai bambini diventano più mentalistiche e cognitive grazie allo sviluppo nella consapevolezza dell'influenza reciproca tra mente ed emozioni (Harris, Olthof, & Meerum Terwogt, 1981). Infine, per quanto riguarda la comprensione delle emozioni altrui a 4-5 anni il bambino utilizza solo le informazioni attuali e contestuali per inferirne la natura, mentre a partire dai 10 anni circa è sempre più in grado di interpretarle tenendo conto della storia personale dell'altro, dei fattori soggettivi (Gnepp, 1989).

In sintesi, le ricerche condotte soprattutto nell'ultimo decennio hanno notevolmente arricchito le nostre conoscenze circa le modalità e i contenuti dello sviluppo della "competenza emotiva" nell'infanzia,

e le loro cause. Tuttavia, vi sono ancora parecchie questioni teoriche ed empiriche irrisolte, e i dati empirici finora raccolti non sono esenti da limiti e critiche metodologici.

In primo luogo, nella maggior parte delle ricerche finora condotte i bambini venivano sottoposti ad interviste (semi)strutturate, con domande specifiche tese a rilevare se questo o quell'aspetto dell'esperienza emotiva è presente nella rappresentazione del soggetto, e con quale grado di elaborazione (e.g., Harris & coll., 1981; Stein & Levine, 1987). A nostro avviso, il ricorso a questa metodologia può implicare che il bambino fornisca risposte (contenuti) che non danno pienamente conto della reale ricchezza ed articolazione delle sue conoscenze. Viceversa, il *resoconto spontaneo* di un evento emotigeno è più funzionale poiché permette al bambino di strutturare la narrazione dell'evento secondo la propria esperienza e il proprio linguaggio, senza dover sottostare ai "vincoli" imposti dal ricercatore.

In secondo luogo, la maggior parte delle ricerche finora condotte ha messo a fuoco le prime fasi della formazione e dello sviluppo della conoscenza emozionale - indagando soggetti di età compresa soprattutto nella fascia tra i 18 mesi e i 6 anni (con l'eccezione delle ricerche che indagavano i meccanismi di controllo e di regolazione delle emozioni). Vi è dunque una carenza di studi volti ad analizzare la conoscenza emozionale dei bambini e pre-adolescenti in età scolare.

Infine, va osservato che l'età scolare è il periodo in cui, accanto alla modalità comunicativa gestuale ed a quella del linguaggio orale, si *sviluppa la competenza nel linguaggio scritto*. Imparando a scrivere e a leggere, il bambino apprende caratteristiche e regole specifiche della modalità linguistica scritta, in particolare la necessità/possibilità di fornire informazioni dettagliate, e spiegazioni, giustificazioni ed esplicitazioni dei concetti espressi, in presenza tuttavia di vincoli temporali per tale comunicazione che sono minori rispetto a quelli imposti dal linguaggio orale. In altre parole, possiamo ipotizzare che nella misura in cui il linguaggio scritto obbliga il bambino ad una maggiore riflessione e presa di coscienza, esso può rappresentare uno strumento espressivo che aiuta il bambino non solo a comunicare in modo più "adeguato" la propria (ed altrui) esperienza emotiva, ma anche a ri-organizzarla concettualmente, a ristrutturarla - presumibilmente in modo precario all'inizio del processo di apprendimento, ma via via con sempre maggior competenza.

OBIETTIVI ED IPOTESI DELLA RICERCA

La ricerca che verrà presentata si proponeva di studiare la conoscenza emotiva dei bambini rispetto ad alcune emozioni cosiddette "fondamentali" o "di base", e cioè tristezza, rabbia e felicità. L'ipotesi più generale era che tale conoscenza vari in funzione delle seguenti variabili: (a) il *Tipo di emozione* considerato, una variabile che, data la *multicomponenzialità* delle esperienze emotive, è una variabile complessa, come vedremo ora; le variabili demografiche (b) *Età* e (c) *Sesso*. Quale scopo secondario, la ricerca si proponeva di verificare l'effetto (d) del *Canale di comunicazione* - linguaggio scritto od orale - in cui viene espressa tale conoscenza.

Per quanto riguarda le variabili indipendenti principali *a-c*, ipotizzavamo di ottenere soprattutto effetti di interazione tra di esse. Più in particolare, in linea con la letteratura sull'argomento citata nell'introduzione ipotizzavamo che la conoscenza emotiva divenga più complessa e più ricca all'aumentare dell'*età*. Tuttavia, ipotizzavamo che tale conoscenza e il suo sviluppo possano essere "disomogenei" - sia all'interno di una certa fascia di età, sia nel confronto tra età diverse - a seconda non solo di quale *tipo di emozione* si consideri (e.g., si consideri la felicità, un'emozione a tono edonico positivo, vs. la rabbia, un'emozione che è probabile che venga regolata sia perché è di tono edonico negativo, sia perché lo prescrivono le norme sociali), ma anche di quale *componente* dell'esperienza emotiva venga messo a fuoco (e.g., reazioni comportamentali vs. tentativi di controllo dell'esperienza emotiva). In altre parole ipotizzavamo che aspetti specifici associati alle diverse *componenti* dell'esperienza emotiva per questo o quel tipo di emozione possano essere concettualizzati in misura e modi diversi dai bambini - ad esempio, in quanto differentemente salienti nella loro esperienza, o perché variano la *natura "adattiva"* di tali esperienze, i processi di socializzazione al riguardo, e così via. Ipotizzavamo infine, per motivi analoghi, che la ricchezza ed articolazione di tale conoscenza possa variare a seconda del *genere sessuale* - e.g., in funzione della frequenza di certe esperienze emotive, o delle norme circa l'espressione delle emozioni. Possiamo considerare due esempi degli effetti attesi di interazione tra le variabili considerate. (i) Poiché le norme sociali sono finalizzate principalmente alla regolazione delle emozioni negative (e.g., Josephs, 1994), possiamo ipotizzare che la consapevolezza della necessità di controllare (o regolare) l'esperienza emotiva compaia più precocemente, ed in modo più

sistematico, per le emozioni di rabbia e tristezza che per la felicità. Tuttavia, poiché il controllo emotivo non è enfatizzato in misura uguale per maschi e femmine (e.g., Brody & Hall, 1993; Malatesta, & Haviland, 1982), e la desiderabilità di tale controllo varia in funzione del tipo di emozione (e.g., Casey & Fuller, 1994; Fuchs e Thelen, 1988) potremmo attenderci che esso sia maggiore nelle femmine che nei maschi per la rabbia, ma maggiore nei maschi piuttosto che nelle femmine per la tristezza. (ii) Poiché la tristezza, a differenza della rabbia, insorge quando il soggetto, riconoscendo l'impossibilità di ripristinare il suo obiettivo, o di recuperare l'oggetto perduto, sperimenta la propria impotenza di fronte all'evento, dovremmo riscontrare che la rabbia suscita la messa in atto di reazioni comportamentali molto più spesso rispetto alla tristezza. La complessa natura degli effetti ipotizzati emergerà più estesamente dalla presentazione dei risultati e dalla discussione.

Per quanto riguarda infine la variabile Canale di comunicazione, se in generale tutte le misure su base linguistica della conoscenza delle emozioni devono tenere conto della competenza linguistica del soggetto esaminato, ciò è tanto più importante per il bambino la cui competenza linguistica nei due canali tende ad essere molto disomogenea soprattutto durante il primo periodo della scolarizzazione obbligatoria. Il linguaggio orale è infatti il canale comunicativo acquisito per primo, quello più naturale per il bambino agli inizi della scolarizzazione (ma notiamo, *en passant*, che lo è anche per la maggior parte degli adulti). D'altro canto, come abbiamo detto alla fine dell'introduzione, la minore immediatezza e "naturalità" del linguaggio scritto viene "compensata" almeno in parte dal fatto che la scrittura ha tempi più dilatati: almeno in linea teorica essa permette allo scrittore una più estesa ed attenta ricerca in memoria delle informazioni in proprio possesso, una più accurata valutazione della loro pertinenza, e processi più adeguati di scelta lessicale, di costruzione grammaticale, e dunque anche di organizzazione delle informazioni da comunicare. La nostra ipotesi è dunque che il linguaggio scritto possa avere un effetto di facilitazione nella comunicazione della propria conoscenza emotiva, ma limitatamente ai soggetti più grandi; per i più piccoli dovrebbe invece essere "facilitante" il linguaggio orale.

METODO

Campione

I dati che verranno presentati furono raccolti su un campione di 139 soggetti di ceto medio, di età compresa tra i 7 e i 14 anni, frequentanti le classi: I elementare (14 M e 15 F, età media 7.3), III elementare (16 M e 15 F, età media 9.1), V elementare (18 M e 24 F, età media 11.2), II media inferiore (17 M e 20 F, età media 13.1). Tutti i soggetti, residenti in una cittadina di provincia, furono contattati attraverso la scuola da essi frequentata.

Procedura

A ciascun soggetto furono richiesti tre *resoconti scritti*, uno per ciascuna delle tre diverse emozioni, e successivamente (dopo 15 giorni) tre *resoconti orali*. Per ogni soggetto l'ordine di presentazione della prova fu il medesimo: felicità, tristezza e rabbia. Il totale dei protocolli (resoconti) raccolti fu di 417 scritti e 417 orali.

La consegna fu: "*Racconta un fatto che ti è successo da poco tempo e che ha suscitato in te felicità (tristezza, rabbia). Spiega bene quel che ti è successo, chi c'era e come ti sei sentito*"; per i bambini di I elementare la consegna fu semplificata in: "*Quella volta ero proprio felice (triste, arrabbiato)*". La semplicità e non eccessiva strutturazione della consegna aveva lo scopo di dare al soggetto la possibilità di esprimersi spontaneamente, mettendo a fuoco gli aspetti dell'esperienza emotiva *soggettivamente importanti*. In altre parole, non si è ritenuto opportuno interrogare specificatamente i soggetti rispetto, ad esempio, alle componenti dell'esperienza emotiva già conosciute in letteratura, quali le risposte espressive (e.g., "come hai manifestato la tua emozione?"), comportamentali ("cosa hai fatto?") e cognitive ("cosa hai pensato?"), per non correre il rischio di indurre il soggetto a riportare contenuti socialmente desiderabili, stereotipici, e/o soggettivamente non salienti. Le uniche due specificazioni incluse nella consegna - onde rendere più saliente il compito per il soggetto e limitare il più possibile di ottenere resoconti distorti da processi di memoria - riguardavano la richiesta di un racconto *personale* piuttosto che "generale", e il prerequisito che l'evento fosse "*successo da poco tempo*".

Per i resoconti scritti, fatti in classe onde evitare l'interferenza di un possibile "aiuto" da parte di altre persone, la consegna fu dettata da un/a insegnante della classe (debitamente istruito/a in precedenza) al fine di non creare una situazione insolita per i bambini. Le interviste orali furono invece condotte da una sperimentatrice, previa una fase di familiarizzazione con i bambini avvenuta *all'interno della classe*. Le interviste - registrate e trascritte *verbatim* - avevano la consegna sopra descritta; una volta tuttavia che il soggetto mostrava con il proprio silenzio di aver terminato il resoconto spontaneo, gli venivano *ripetute* quelle domande alle quali non aveva ancora risposto - tipicamente una o più delle seguenti: "*Cosa ti è successo?*", "*Chi c'era?*", "*Come ti sei sentito?*". In sintesi, onde uniformare il più possibile le condizioni di somministrazione per lo scritto e l'orale, tutte le prove avevano consegne simili, avvennero in ambito scolastico e furono somministrate da persone con le quali i bambini avevano familiarità e si sentivano a proprio agio.

Analisi del contenuto dei resoconti

Un'analisi preliminare dei resoconti dei bambini mostrò che nel complesso essi erano caratterizzati da una grande ricchezza di contenuti. Per far emergere nel modo migliore possibile l'aspetto multicomponentiale della rappresentazione dell'esperienza emotiva riportata dai soggetti, fu costruito, a partire dai dati, ma guidato dagli assunti teorici, un dettagliato schema di analisi del contenuto (sviluppato anche in base a contributi teorici e metodologici precedenti; e.g., Arcuri & Zammuner, 1984; Harter & Whitesell, 1989; Camras & Allison, 1989; Zammuner, 1995b, 1995c, 2000). Lo schema codifica la conoscenza emozionale in riferimento a due ampie macrocategorie, *l'Evento emotivo* e *l'Esperienza emotiva*; lo schema fu applicato indipendentemente dalla specifica emozione riportata onde rilevare eventuali significati comuni presenti nei resoconti delle tre emozioni.

Descrizione dell'Evento emotivo. Si analizzò non solo il *tipo di antecedente o evento*, ma anche aspetti quali *l'attribuzione di una causa per il suo verificarsi*, e il tipo di rapporto tra il soggetto che esperisce l'evento ed eventuali altri *partecipanti, affettivamente vicini o lontani* (vedi tav. 1 per i dettagli)

Descrizione dell'esperienza emotiva vera e propria. Furono analizzate le principali componenti dell'esperienza, incluse le *reazioni emotive* e la loro *durata*, quelle *espressivo-fisiologiche, comportamentali e cognitive*, *i tentativi di controllo dell'esperienza emotiva*, i riferimenti alla *contemporaneità delle diverse reazioni emotive*, e il *ruolo dei partecipanti* (e.g., condivide l'emozione del soggetto, o la intensifica) (vedi tav. 2 per i dettagli). Onde analizzare più in dettaglio la conoscenza dei soggetti, le macro-categorie che definiscono le varie componenti (e.g., quelle relative agli *antecedenti*) furono, con poche eccezioni, ulteriormente suddivise in micro-categorie - a loro volta comunque riassuntive, sintetiche dei concetti espressi dai bambini. Ad esempio, per quanto riguarda le *reazioni emotive*, oltre ad analizzare il numero di *termini emotivi distinti* prodotti dai bambini, si analizzò la consapevolezza dell'ambivalenza della esperienza emotiva codificando anche l'eventuale presenza di almeno un *termine conflittuale* rispetto all'emozione target (e.g., dispiacere, se l'emozione riportata è la felicità), mentre la capacità del bambino di discriminare le diverse intensità di un'emozione fu verificata analizzando il numero totale di particelle linguistiche con funzione di *accentuazione* (e.g., molto, assai) e di *attenuazione* (e.g., poco, lieve) dell'emozione presente nei resoconti (vedi tav. 2 per i dettagli). Le micro- e macro-categorie individuate dall'analisi del contenuto verranno ulteriormente spiegate ed esemplificate nella sezione dei risultati.

Il grado di accordo intercodificatore, calcolato su 24 protocolli scritti e 24 resoconti orali omogenei per età, sesso ed emozione, variò da .80 a .96. Come esempio parziale del metodo di analisi del contenuto utilizzato, riportiamo qui di seguito un protocollo codificato - le categorie riferite alle parti sottolineate sono riportate tra parentesi, in corsivo.

"Era arrivato il giorno in cui un'altra bambina sarebbe stata con noi (*antecedente*) per un po' di tempo, in affido. Sapevo che si chiamava Sabrina (*partecipante all'evento*) e sua mamma Maria, fremevo (*termine emotivo*). La siamo andati a prendere all'ospedale io, mia mamma e l'assistente sociale. Ero molto felice (*termine emotivo + particella accentuativa*), continuavo a sorridere (*reazione espressivo-fisiologica*)...Arrivate a casa mia non ero più intimidita (*termine emotivo*) da tanti dottori ed infermiere, perciò manifestai la mia felicità (*termine emotivo*) dandomi da fare, giravo di qua e di là (*reazione comportamentale: fisico-motoria*) e cercavo di dialogare (*reazione comp.: verbale affettiva*) con Maria per toglierla dall'imbarazzo (*termine emotivo*)...Mi chiedevo come sarebbe stato avere una sorellina (*reazione*

cognitiva: anticipazione di risultati) per un po' di tempo. Il cuore mi batteva forte (*reazione espressivo-fisiologica*). Il tempo è passato, però io sono sempre (*durata dell'emozione*) felice (*termine emotivo*) che la Sabrina sia con noi, anche se a volte mi fa un po' arrabbiare (*termine emotivo conflittuale*)."

(Paola, 11 anni).

Analisi statistica dei dati

Data l'estrema analiticità del metodo di contenuto utilizzato, fu compiuta un'analisi preliminare delle frequenze di comparsa di ciascuna categoria per verificare se vi erano differenze fondamentali tra il gruppo di bambini di 7 anni e quello di 9 anni, e tra il gruppo di 11 e quello di 13. Poiché tale analisi mostrò che non vi erano differenze fondamentali all'interno di tali classi di età, i soggetti furono accorpati in due gruppi: *piccoli* (7-9 anni, età media: 8.2, N: 60) e *grandi* (11-13 anni, età media: 12.2, N: 79), conducendo le analisi finali su tali dati accorpati.

L'ispezione preliminare delle frequenze grezze individuali ci permise inoltre di rilevare che, relativamente a varie categorie (e.g., reazioni *comportamentali*), i soggetti producevano più di un concetto. Decidemmo quindi da un lato di tenere conto di tale ricchezza concettuale, dall'altro di non 'appesantire' inutilmente la mole di dati sottoposta ad analisi quantitativa tenendo conto di pochi casi 'estremi'. Per raggiungere ambedue questi scopi si decise di utilizzare come numero *massimo* di concetti da considerare nelle analisi dei dati il numero medio di concetti espressi da ciascun soggetto per ogni categoria; i risultati che presenteremo riguardano perciò al massimo 3 reazioni comportamentali, 2 reazioni cognitive, 2 tentativi di controllo e 2 partecipanti per ogni resoconto. Le frequenze ottenute dall'analisi dei resoconti furono poi sottoposte ad un'analisi delle corrispondenze multiple per verificare se e come i *contenuti specifici di conoscenza* espressi dai soggetti variassero in funzione delle variabili indipendenti Tipo di emozione ed Età.

La *ricchezza* o grado di articolazione di tali contenuti fu invece verificata ricodificando i punteggi di frequenza delle variabili dipendenti - le micro-categorie di contenuto - come punteggi binari di presenza (1) o assenza (0) delle singole micro-categorie. Tali punteggi furono poi sommati all'interno della macro-categoria corrispondente, ottenendo così un punteggio complessivo indicante il numero di concetti espressi dai bambini per ciascuna macro-categoria. Il termine "*ricchezza*" della conoscenza designa quindi il numero di concetti espressi da ogni bambino all'interno delle varie categorie, valore che noi interpretiamo come indice del *grado di articolazione concettuale della conoscenza* dei bambini. I punteggi binari così ottenuti furono sottoposti a varie analisi della varianza: (a) i fattori Età e Sesso come variabili tra i soggetti furono considerati in 4 analisi distinte compiute (a1) sui dati relativi a ciascuna emozione, (a2) sul totale dei dati senza distinguere tra le tre emozioni, ma separatamente sui resoconti scritti e su quelli orali (e.g. a1 resoconti scritti; a1 resoconti orali); (b) per confrontare direttamente i resoconti orali con quelli scritti, i punteggi binari di ciascuna categoria furono sottoposti ad un'analisi della varianza a misure ripetute, con la Modalità linguistica (scritto vs. orale) quale fattore entro i soggetti, e l'Età (piccoli vs. grandi) quale fattore tra i soggetti.

RISULTATI

Data la complessità e varietà dei dati ottenuti in questa ricerca, può essere utile esplicitarne l'ordine di presentazione che abbiamo ritenuto opportuno adottare: 1) sintesi dei principali risultati, onde permettere al lettore di avere un quadro d'insieme degli stessi; 2) quadro dei risultati relativi ai resoconti *scritti* dei bambini, organizzato rispetto a due criteri: a) tipi di contenuti espressi nei resoconti; b) risultati circa la ricchezza dei contenuti; 3) risultati ottenuti nel confronto tra resoconti scritti e orali. Infine, nella sezione di discussione dei risultati i dati ottenuti verranno ripresi (a) in termini di "profili" delle emozioni, così come emergono dai resoconti scritti, e (b) in rapporto alle variabili indipendenti, sintetizzandone i principali effetti.

1. Sintesi dei principali risultati

Prima di descrivere in dettaglio i risultati ottenuti - come già detto piuttosto complessi - può essere utile considerarne gli aspetti più macroscopici. Come ipotizzato, i bambini possiedono rappresentazioni

dell'esperienza emotiva molto ricche, articolate, rappresentazioni che sono tendenzialmente simili per quanto riguarda le tre emozioni considerate. Questa similitudine tuttavia non si riferisce tanto ai loro contenuti specifici, quanto alla loro struttura od organizzazione sottostante che contempla le seguenti componenti: *antecedenti*, *reazioni espressivo-fisiologiche*, *reazioni cognitive e reazioni comportamentali*; per le emozioni negative le rappresentazioni prevedono inoltre i *tentativi di controllo dell'esperienza*. Un ulteriore dato degno di nota è che la grande maggioranza dei soggetti menziona un altro individuo come *partecipante* all'evento emotivo, partecipante che, senza distinzione tra le tre emozioni, è una *persona affettivamente vicina*. Questo risultato conferma altre ricerche (e.g., Ciceri & coll., 1990) le quali mostrano che le esperienze emotive dei bambini, più di quelle degli adulti, sono prevalentemente vissute in riferimento ai familiari e a persone conosciute.

I dati mostrano l'esistenza di una chiara contrapposizione tra emozioni di tono edonico diverso: la felicità da un lato, la tristezza e la rabbia dall'altro; la contrapposizione riguarda soprattutto le categorie *antecedenti*, *reazioni comportamentali* e *tentativi di controllo*. Vi è poi un'ulteriore differenziazione all'interno delle emozioni negative, tristezza e rabbia. In sintesi, dai resoconti emergono "profili" specifici che caratterizzano ciascuna emozione rispetto alle altre.

Come ipotizzato, la conoscenza delle emozioni si sviluppa globalmente e sensibilmente in rapporto all'età, per quanto riguarda sia la ricchezza dei contenuti delle rappresentazioni, sia la natura di tali contenuti. In rapporto a varie componenti dell'esperienza emotiva, vi è un effetto di facilitazione della prova scritta rispetto a quella orale per il gruppo di soggetti più grandi (11-13), mentre per i soggetti più piccoli (7-9 anni) è il linguaggio orale ad essere "facilitante". La variabile sesso è nel complesso poco significativa, ed ha un' influenza in parte diversa in funzione della modalità linguistica utilizzata.

inserire tavola 1 circa qui

2. Risultati relativi ai resoconti scritti

2a. Analisi dei contenuti delle rappresentazioni.

L'analisi delle corrispondenze multiple -effettuata sulle frequenze di comparsa di ogni categoria; vedi le tavole 1 e 2 per le frequenze percentuali - mostra che tre fattori spiegano la varianza dei dati (percentuale cumulativa di inerzia spiegata: 97.3%). Il primo fattore (quota d'inerzia spiegata: 48.4%) è interpretabile come *Qualità edonica dell'emozione* ("piacevolezza/spiacevolezza) e differenzia la felicità (semiasse negativo, contributo assoluto: 63.9%) dalla tristezza (semiasse positivo, contributo assoluto: 10.9%) e soprattutto dalla rabbia (semiasse positivo, contributo assoluto: 19.9%). Il secondo fattore (inerzia spiegata: 26.2%) coincide con l'*Età* e differenzia i grandi (semiasse negativo, contributo assoluto: 26.5%) dai piccoli (semiasse positivo, contributo assoluto: 36.7%). Il terzo fattore (inerzia spiegata: 22.8%) è interpretabile come *Livello di attivazione o arousal* e differenzia la tristezza (semiasse negativo, contributo assoluto: 40.6%) dalla rabbia (semiasse positivo, contributo assoluto: 26%).

Più in particolare, il quadro dei dati offerti dall'analisi delle corrispondenze multiple circa la differenziazione tra emozioni in base alla loro qualità edonica mostra che gli elementi che accomunano tristezza e rabbia, entrambe emozioni spiacevoli, distinguendole rispetto alla felicità riguardano soprattutto gli *antecedenti*, le *reazioni comportamentali* e i *tentativi di controllo*. Più specificamente, *non raggiungere lo scopo per responsabilità propria/altrui* (e.g.: prendere un brutto voto a scuola, non poter uscire a giocare con gli amici, come la mamma aveva promesso, a causa di un imprevisto) risulta essere l'antecedente tipico delle emozioni negative, accanto alle *azioni negative verso il soggetto* (e.g.: essere vittima di dispetti) e alle *interazioni spiacevoli* (e.g.: incontrare una persona antipatica). Gli antecedenti tipici della felicità sono invece l'*attività piacevole* (e.g.: pattinare, andare a fare una scalata in montagna) e *azioni positive verso il soggetto* (e.g.: ricevere un bel regalo per il compleanno). *Condividere l'emozione* (e.g.: "ho detto alla mamma che ero molto contenta"), *manifestare l'emozione esternamente a livello fisico-motorio* (e.g.: "mi sono messo a correre dalla felicità"), e *manifestarla a livello affettivo-verbale* (e.g.: "continuavo a scherzare tanto ero allegra", "ho riempito il mio fratellino di baci dalla felicità") sono le reazioni comportamentali più spesso associate alla felicità; le emozioni negative sono invece caratterizzate dall'*opporsi attivamente all'evento* (e.g.: "facevo di tutto per far guarire il cane", "gli ho restituito lo spintone"). Infine, i *tentativi di controllo dell'emozione* (e.g.: "cercavo di non piangere", "mi

sono controllato altrimenti avrei urlato”, “provavo a non pensarci più per farmi passare la rabbia”) sono, non sorprendentemente, presenti quasi esclusivamente nei resoconti relativi a rabbia e tristezza.

Anche le concettualizzazioni di tristezza e rabbia si differenziano significativamente l'una dall'altra per alcuni interessanti aspetti: le *reazioni cognitive* (e.g.: “ripensavo ai bei giorni trascorsi con il nonno”, “riflettevo su ciò che era successo”) e le *reazioni espressivo-fisiologiche* (e.g.: “sentivo un dolore allo stomaco”, “avevo i nervi tesi”, “gli occhi mi brillavano”) sono associate alla tristezza più che alla rabbia; viceversa, le *reazioni comportamentali* (e.g.: “ho dato un pugno sul tavolo”, “sono andato via”, “ho chiesto aiuto”), le *intenzioni comportamentali* (e.g.: “avevo voglia di urlare”) e le *attribuzioni di causa* sono tipiche della rabbia più che della tristezza. Rabbia e tristezza si differenziano inoltre anche rispetto agli antecedenti che le suscitano: mentre gli eventi tipici della rabbia, per entrambi i gruppi di età, sono molteplici (i più frequenti comportano *azioni negative verso il soggetto* e *interazioni spiacevoli*) e nessuno di essi provoca esclusivamente questa emozione, l'evento *morte* caratterizza invece in modo esclusivo la tristezza, anche nei bambini più piccoli, così come tende ad avvenire per l'antecedente *empatia verso la sofferenza altrui* (e.g.: essere tristi perché la mamma è ammalata).

Consideriamo infine le differenze di età tra grandi e piccoli (11-13 anni vs. 7-9 anni) emerse da questa analisi: i piccoli nominano più dei grandi come antecedente della felicità le *azioni positive verso il soggetto*, mentre i grandi riportano più dei piccoli sia le *interazioni piacevoli* (e.g.: stare in compagnia degli amici) sia il *raggiungere uno scopo per responsabilità del soggetto* (e.g.: fare un goal). Per la tristezza, i grandi menzionano in misura maggiore dei piccoli il *non raggiungere lo scopo per responsabilità del soggetto*; inoltre, mentre i piccoli riportano l'antecedente *sofferenza fisica-morale del soggetto* (e.g.: essere ammalati) con la stessa frequenza per tristezza e rabbia, i grandi lo menzionano solo in riferimento alla tristezza. Infine, la reazione *disorganizzazione del comportamento* (e.g.: “non riesco neanche a fare i compiti tanto ero triste”) compare solo nei resoconti dei grandi, quale comportamento più frequentemente menzionato per la tristezza, mentre per i piccoli la reazione comportamentale più frequente, sia per rabbia che per tristezza, è *l'opporsi attivamente* all'evento (e.g., “cercai subito di riaggiustare l'oggetto rotto”).

inserire tavola 2 e tavola 3 circa qui

2b. Analisi della ricchezza concettuale delle rappresentazioni.

I risultati delle analisi di varianza condotte per ciascuna emozione mostrano un effetto significativo dell'Età dei soggetti su quasi tutte le macro-categorie considerate (tav. 3). In particolare, per tutte e tre le emozioni i grandi (11-13 anni), in confronto ai piccoli (7-9 anni), riportano un numero maggiore di *reazioni emotive*, *comportamentali* e *cognitive*, di *tentativi di controllo* dell'emozione. La maggiore ricchezza delle *reazioni emotive* si evidenzia in più modi: non solo il *lessico emotivo* dei più grandi è, rispetto a quello dei piccoli, in assoluto più ampio, ma comprende sia il ricorso a particelle che definiscono l'intensità dell'emozione, in particolare quelle che *accentuano* (e.g.: *tanto*, *assai*, *molto*), sia l'utilizzazione di termini indicanti emozioni complesse, quali orgoglio, colpa, malinconia (tav. 4). Rispetto alle *reazioni espressivo-fisiologiche* la differenza tra i due gruppi di età sono circoscritte alle emozioni di felicità e tristezza.

L'analisi della varianza condotta senza differenziare le tre emozioni, oltre a confermare gli andamenti di età appena descritti, mostra anche che i grandi rispetto ai piccoli menzionano più spesso il *ruolo dei partecipanti*, la *durata dell'emozione* e infine i rapporti sia di *contemporaneità* sia di *successione* tra le diverse reazioni che costituiscono l'esperienza emotiva (vedi tav. 5).

La variabile Sesso nel complesso non differenzia la ricchezza delle rappresentazioni. Effetti significativi sono tuttavia stati riscontrati in tre casi: le femmine (Fe) rispetto ai maschi (Ma) menzionano più spesso la *durata dell'emozione* [$F(1,135)=5.0$, $p.<.05$; $Ma = 1.1$, $Fe = 1.5$], e i *partecipanti (all'evento) affettivamente vicini* [$F(1,135)=4.5$, $p.<.05$; $Ma = 3.2$, $Fe = 3.7$], mentre i maschi menzionano più frequentemente delle femmine la presenza di *partecipanti affettivamente lontani* (e.g.: un passante, un negoziante, amici dei genitori, il nuovo allenatore della squadra) [$F(1,135)=7.5$, $p.<.01$; $Ma = 0.9$, $Fe = 0.5$]. (Vedremo nella prossima sezione altri effetti significativi dovuti alla variabile sesso per quanto concerne i resoconti orali).

inserire tavola 4 circa qui

3. Risultati relativi al confronto tra resoconti orali e scritti

L'analisi della varianza con i fattori Modalità linguistica (scritto, orale) entro i soggetti, ed il fattore Età (grandi, piccoli) tra i soggetti ha evidenziato un effetto significativo dell'interazione tra Modalità linguistica ed Età rispetto alla frequenza delle categorie *termini emotivi*, *reazioni comportamentali* ed *espressivo-fisiologiche*, *tentativi di controllo*, *durata* dell'emozione e riferimenti alla *successione* delle emozioni menzionate (vedi tav. 5 per i punteggi medi), in generale presenti in misura maggiore nella prova scritta rispetto a quella orale per i soggetti più grandi, ma in misura maggiore nella prova orale rispetto a quella scritta per i soggetti più piccoli. Il fattore Modalità linguistica influisce poi significativamente sui dati per l'*intenzione comportamentale* [$F = 1,137 = 8.4$, $p < .01$], e per il *partecipante affettivamente lontano* [$F = 12.2$, $p < .001$], ambedue significativamente più presenti nella prova scritta rispetto a quella orale.

I risultati delle analisi di varianza eseguite *separatamente* sui dati relativi ai resoconti scritti e a quelli orali, con i fattori Età e Sesso come variabili tra i soggetti, hanno evidenziato che l'Età influisce sui resoconti scritti significativamente più spesso rispetto a quelli orali (10 vs. 6 effetti univariati significativi; vedi tav. 5). I resoconti *orali* dei grandi e dei piccoli si differenziano infatti rispetto al numero di *termini emotivi*, particelle *attenuative* dell'emozione, *reazioni comportamentali*, *reazioni cognitive*, riferimenti al *ruolo del partecipante* e alla *successione* delle diverse reazioni, mentre nei resoconti scritti emergono differenze di età anche per le categorie *durata dell'emozione*, *reazioni espressivo-fisiologiche*, *tentativi di controllo* e particelle *accentuative* dell'emozione. In sintesi, i risultati mostrano che la modalità linguistica scritta discrimina maggiormente rispetto a quella orale il modo in cui i bambini dei due livelli di età considerati sono in grado di esprimere la propria conoscenza delle emozioni.

Infine, i risultati delle analisi mostrano alcune differenze tra le due modalità anche per quanto riguarda l'effetto della variabile Sesso. Più specificamente, nell'orale le femmine (Fe) producono rispetto ai maschi (Ma) un maggior numero sia di *termini emotivi* [$F(1,135)=6.15$, $p < .05$; $Ma = 4.71$, $Fe = 5.69$], sia di particelle *accentuative* dell'emozione [$F(1,135)=10.62$, $p < .01$; $Ma = 1.94$, $Fe = 3.23$]. Come si è visto nella sezione precedente, queste specifiche differenze non emergono nei resoconti scritti, che invece ne presentano altre.

inserire tavola 5 circa qui

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

L'obiettivo della presente ricerca era quello di far emergere la conoscenza emozionale dei soggetti di età compresa tra 7 e 14 anni.

Tale scopo è stato perseguito utilizzando una metodologia - per quanto riguarda la raccolta dei dati, e l'analisi degli stessi - che permettesse di far emergere nella loro pienezza i vari aspetti di tale conoscenza, in modo che i risultati ottenuti riflettessero la rappresentazione dell'esperienza emotiva dei soggetti (le loro teorie "ingenua") piuttosto che essere un artefatto del tipo di domande utilizzate, o il risultato di categorie concettuali definite a priori. Infatti, a differenza del metodo usato in molti studi precedenti su questo argomento, si è optato per una consegna semplice e poco strutturata, e per un compito caratterizzato da una certa "validità ecologica": il racconto rappresenta una modalità quotidianamente utilizzata dal bambino per esprimere le proprie esperienze emotive sia in ambito scolastico, sia in altri contesti significativi, quali all'interno dei rapporti familiari e di amicizia. La creazione e l'utilizzo di un sistema di codifica dei resoconti *bottom-up* ed estremamente analitico ha inoltre consentito di rilevare bene, noi crediamo, l'aspetto multicomponentiale della conoscenza emotiva, mettendone in luce sia le concettualizzazioni relative alle componenti classiche evidenziate dalla letteratura (e.g., *reazioni cognitive*, *strategie di controllo* e *reazioni comportamentali*), sia aspetti piuttosto nuovi e fino ad ora poco studiati (e.g., la presenza di riferimenti alla *contemporaneità* e alla *successione* delle reazioni, la presenza di *termini emotivi congruenti e conflittuali* con l'emozione target, il *ruolo dei partecipanti* rispetto all'emozione provata).

Nelle prossime sezioni sintetizzeremo i principali risultati emersi discutendoli in rapporto alle quattro variabili indipendenti - tipo di emozione, età, sesso, modalità linguistica - considerate in questa ricerca.

(a) I "profili" delle emozioni che emergono dai resoconti scritti

L'insieme delle analisi compiute sui resoconti scritti evidenzia come i bambini abbiano rappresentazioni ricche e complesse di ciascuna delle emozioni considerate. In linea con la letteratura, i risultati mostrano che per i bambini di età compresa tra i 7-13 anni la rappresentazione dell'esperienza emotiva è organizzata principalmente lungo la dimensione del tono edonico (piacevolezza\ spiacevolezza), dimensione la cui comparsa caratterizza peraltro l'origine dello sviluppo affettivo - e.g., come abbiamo detto già a 4-5 mesi i bambini sono in grado di discriminare le emozioni in base al loro tono edonico (Klennert, 1984). Contrariamente a quanto avviene in età più precoce, è invece ben presente in questa fascia di età anche la consapevolezza di quali elementi discriminano e caratterizzano le tre emozioni analizzate, di modo che ciascuna emozione sembra rappresentata da un proprio "profilo" o copione, profili che ora descriveremo sinteticamente.

Rabbia. La rabbia si caratterizza per la varietà dei tipi di antecedenti (non esclusivi di questa emozione), tra i quali emergono soprattutto le *azioni negative verso il soggetto* e le *interazioni spiacevoli*, per la presenza di molte *reazioni comportamentali*, tra cui la più caratteristica è *l'opporsi attivamente all'evento*, e per la relativa assenza invece di comportamenti di *controllo dell'espressione*; e di *reazioni espressivo-fisiologiche* (e.g.: "il cuore mi batteva forte", "mi sentivo infuocato"). Quest'ultimo dato - in disaccordo con la vasta letteratura che descrive la rabbia come un'emozione accompagnata da un'ampia gamma di risposte espressive e soprattutto fisiologiche (vedi D'Urso & Trentin, 1998, per una rassegna) - è probabilmente dovuto al metodo adottato nella nostra ricerca, metodo che non si prefiggeva di misurare le esperienze reali di rabbia. Il risultato è peraltro interessante in quanto indica che, contrariamente alle concettualizzazioni di felicità e tristezza nelle quali le reazioni espressivo-fisiologiche, in particolare ridere e piangere, occupano una posizione centrale (forse perché vengono precocemente identificate dai bambini), nella rappresentazione della rabbia le reazioni espressivo-fisiologiche non costituiscono un aspetto così significativo, perlomeno nella fascia d'età studiata. Le strategie di controllo interno sono presenti, ma infrequenti; la più utilizzata è il *razionalizzare/ incoraggiarsi* (e.g.: "pensai che non era poi così grave quello che era successo"). Frequenti sono invece le *intenzioni comportamentali* (e.g.: "avrei voluto dirgli tutto quello che pensavo"), le *attribuzioni di causa* (un elemento distintivo delle situazioni di rabbia, rispetto a quelle di tristezza, presente già a 7 anni; vedi anche Barone & coll., 1992; Levine, 1995), e infine i riferimenti a *partecipanti che attenuano l'emozione* (e.g.: "il nonno cercò di calmarmi"). La rabbia sembra dunque connotarsi nelle rappresentazioni dei bambini soprattutto come una "emozione attiva", espressa a livello comportamentale (con comportamenti veri e propri o con intenzioni comportamentali), per la quale le strategie di controllo sono focalizzate sulle manifestazioni esterne - *controllo delle manifestazioni comportamentali*: "mi trattenni dal dargli una spinta"; *intraprendere un'attività senza esplicitare una spiegazione cognitiva*: "mi sono messo a colorare per farmi passare la rabbia".

Tristezza. La tristezza tende ad essere suscitata soprattutto da antecedenti molto specifici, esclusivi di questa emozione, quali la *morte* di qualcuno (antecedente tipico anche per i bambini più piccoli, di 7-9 anni) e l'*empatia per la sofferenza di altri* (e.g.: la mamma ammalata), ma anche da antecedenti quali *le interazioni spiacevoli* e *le azioni negative verso il soggetto*, eventi che elicitano anche rabbia. Si evidenzia quindi una sovrapposizione tra rabbia e tristezza relativamente agli eventi scatenanti, dato già presente in letteratura (Barone & coll., 1992; Scherer, Walbott, & Summerfield, 1986). La *tristezza* è infrequentemente associata sia a *reazioni comportamentali* (la più caratteristica è la *disorganizzazione del comportamento*; e.g.: "non riuscivo più a fare nulla"), mentre presenta molte *reazioni espressivo-fisiologiche* (e.g.: "cominciai a piangere", "stavo con la testa piegata", "sentivo un dolore allo stomaco", "non riuscivo a respirare"), sia a *reazioni cognitive*. Tra queste ultime, il *ricordare* è peculiare della sola tristezza; tale risultato, in analogia a quanto riscontrato con gli adulti (e.g., Zammuner, 1995b), sembra indicare che la tristezza suscita, in misura maggiore rispetto a rabbia (e naturalmente rispetto a felicità), una "ruminazione mentale" (cfr. Rimè, 1989), vale a dire una sorta di rievocazione o elaborazione interiore dell'esperienza emotiva e degli eventi ad essa connessi. In questo quadro interpretativo trova

spiegazione anche il dato emerso nel nostro studio della maggiore durata della tristezza rispetto a felicità e rabbia, dato che di nuovo trova conferma nella letteratura precedente (e.g., Zammuner, 1995a, 1995b, 1998): la dilatazione nel tempo dell'esperienza emotiva potrebbe essere proprio determinata da questa attività di rielaborazione interiore. Altre reazioni tipiche della tristezza sono la *consapevolezza dell'evento* (e.g.: "sapevo che la mia cagnolina non sarebbe più tornata") e il *riflettere sulla situazione* (e.g.: "meditavo su ciò che era successo"). Caratterizzano inoltre la tristezza sia i *tentativi di controllo*, quali *non pensarci* (e.g., "cercavo di dimenticare l'accaduto"), *pensare ad altro* (e.g.: mi consolo pensando alle vacanze estive"), *controllare l'espressione* ("cercavo di non piangere davanti agli amici"), intraprendere *un'attività esplicitando una spiegazione cognitiva* (e.g.: "mi metto a fare i compiti così non ci penso più"), e *razionalizzare-incoraggiarsi* (e.g.: "mi sono detto: coraggio che passa!"), sia i molti riferimenti alla *durata*, in particolare ad un arco di tempo lungo (*più di un giorno*), e alla presenza di partecipanti che *attenuano l'emozione* ("il papà cercava di consolarmi"); sono invece infrequenti le *attribuzioni di causa*. Nell'insieme la *tristezza* si delinea dunque come una "emozione cognitiva".

Felicità. La felicità è caratterizzata da antecedenti quali *attività piacevole, azione positiva verso il soggetto, e interazioni piacevoli*; da poche *reazioni cognitive* e da pochi *tentativi di controllo*; il ruolo dei partecipanti all'evento è tipicamente di *empatia* (e.g.: "anche il papà era felice per me") e di *condivisione dell'emozione* (e.g.: "la mamma mi ascoltava attentamente quando le dissi che era stata una giornata divertente"). Ciò che soprattutto la distingue dalle altre due emozioni sono le reazioni comportamentali di *manifestazione fisico-motoria* e *verbale-affettiva* dell'emozione, i comportamenti di *condivisione dell'emozione*, e la grande ricchezza di *termini emotivi*. La felicità è insomma una "emozione condivisa", comunicata dal bambino ad altri sia attraverso manifestazioni fisico-motorie (e.g.: correre, saltare) comuni alle altre emozioni, sia attraverso il canale affettivo-verbale (e.g.: continuare a parlare, avere atteggiamenti affettuosi, scherzare), sia infine mediante esplicite espressioni linguistiche (e.g.: "Ho detto alla mia amica che ero al settimo cielo", categoria *condividere*). Il carattere "verbale" della felicità trova ulteriore riscontro nel fatto che l'esperienza emotiva viene descritta dai bambini con un linguaggio che, rispetto a quello utilizzato nei resoconti di tristezza e rabbia, è più ricco (maggiore numero di *termini emotivi*) ed articolato (maggiore numero di *particelle accentuative* dei termini emotivi). Quest'ultimo risultato è riconducibile, noi crediamo, all'influenza che il contesto sociale e culturale esercita sull'acquisizione del linguaggio emotivo (e.g., molte ricerche mostrano che i genitori, in particolare le madri, tendono a comunicare maggiormente ai bambini le emozioni piacevoli, utilizzando quindi un maggior numero di termini emotivi a valenza positiva; Kuebli, Butler & Fivush, 1995).

(b1) Effetti associati all'Età dei bambini

Il metodo analitico utilizzato in questo studio ha permesso di rilevare, in modo più preciso ed articolato rispetto a ricerche precedenti (e.g., Camras & Allison, 1989), quali cambiamenti occorrono nei contenuti della rappresentazione delle emozioni, a livello sia quantitativo che qualitativo, nell'arco di età compreso tra 7 e 13 anni, evidenziando perciò come si articola lo sviluppo della conoscenza emotiva. Rispetto ai cambiamenti *quantitativi*, all'aumentare dell'età si registra un generale arricchimento della conoscenza delle emozioni di base considerate (felicità, tristezza e rabbia), nel senso che la rappresentazione dell'esperienza emotiva diventa più dettagliata e complessa non solo per quanto riguarda le reazioni emotive, cognitive e comportamentali menzionate dai bambini, ma anche rispetto ad altre componenti salienti dell'esperienza emotiva (ma trascurate dalle ricerche precedenti) quali i tentativi di controllo esterni ed interni, la durata dell'emozione, la presenza di legami temporali tra le diverse componenti (contemporaneità e successione), e infine la consapevolezza che altri partecipanti all'evento emotivo hanno un ruolo importante, connotato in un certo modo, rispetto all'esperienza emotiva. I bambini più grandi, quindi, mostrano di essere maggiormente consapevoli di vari aspetti inerenti la multicomponenzialità delle proprie esperienze emotive.

In riferimento allo sviluppo di tipo *qualitativo*, tra i due livelli di età sono emerse alcune interessanti differenze: l'antecedente tipico di felicità per i bambini di 7-9 anni è *l'azione positiva verso il soggetto*, mentre per quelli di 11-13 anni è soprattutto *l'interazione piacevole con altri e il raggiungere lo scopo per responsabilità del soggetto*; parallelamente, anche il *non raggiungere lo scopo per responsabilità del soggetto* è un antecedente - per le emozioni negative - menzionato quasi esclusivamente dai bambini grandi. In altre parole, al crescere dell'età aumenta sia la capacità di concepirsi come "causa" delle proprie emozioni, sia la probabilità che l'emozione venga suscitata da eventi di natura interpersonale nei quali,

nuovamente, il soggetto è un partecipante attivo piuttosto che il semplice "recipiente" di un'azione. Si noti, a questo proposito, che gli antecedenti *raggiungere/non raggiungere uno scopo per responsabilità del soggetto* presumibilmente implicano anche l'esperienza di orgoglio, emozione la cui concettualizzazione è sicuramente più sviluppata nei bambini più grandi poiché presuppone non solo la consapevolezza di sé e dei propri scopi, ma anche il riferimento a norme ed aspettative sociali legate al contesto. I bambini di 11-13 anni, rispetto a quelli più piccoli, sono inoltre più consapevoli del legame che può sussistere tra emozione e pensiero, riconoscendo da un lato che l'esperienza emotiva può influire sui processi cognitivi impedendo l'attuazione di comportamenti routinari, dall'altro che il pensiero può influenzare il proprio stato emotivo, ad esempio attenuando le emozioni negative. Infatti, solo nei resoconti dei bambini più grandi compaiono riferimenti alla *disorganizzazione del comportamento* (e.g.: "non riesco neanche a fare i compiti tanto ero triste"), e alle strategie di controllo dell'emozione *svolgere un'attività con esplicita spiegazione cognitiva* (e.g.: "mi metto a fare i compiti così non ci penso più") e *pensare ad altro* (e.g.: "mi calmo pensando che questa sera andrò al cinema con la mamma").

Anche i riferimenti alle reazioni cognitive, presenti ma infrequenti nei resoconti spontanei dei bambini, aumentano all'aumentare dell'età. I risultati relativi a due tipi di reazioni cognitive, riportate per tutte e tre le emozioni, sono particolarmente degni di nota: da un lato la reazione di *anticipazione dei risultati* (e.g.: "sapevo che mi sarei preso una bella sgridata", "pensavo alla faccia felice che avrebbe fatto la mamma") mostra la capacità del bambino di andare al di là della situazione presente prendendo in considerazioni diverse variabili ipotetiche, quali il comportamento di altre persone, dall'altro la reazione del *non credere/non rendersi conto* (e.g.: "non volevo credere che fosse vero", "più ci pensavo più mi sembrava impossibile") sembra indicare che i soggetti effettuano valutazioni del grado di novità dello stimolo, e non solo della sua connotazione piacevole o spiacevole - risultato che peraltro conferma quelli di altre ricerche che mostrano come la "sorpresa" sia un aspetto comune a molte esperienze emotive di diverso tipo (e.g., Ciceri, Marchetti, Pratici, Redemagni, & Zatti, 1990).

Per quanto riguarda infine lo sviluppo del linguaggio emotivo tra i 7 e 13 anni, i risultati offrono interessanti indicazioni: al crescere dell'età aumenta il numero di *termini emotivi distinti* utilizzati e cresce la capacità di discriminare le diverse intensità di un'emozione (termini *attenuativi* ed *accentuativi* dell'emozione); si registra inoltre un maggiore utilizzo di termini indicanti sentimenti complessi quali colpa, orgoglio, malinconia e delusione, termini che implicano sia un contenuto proposizionale, sia una rappresentazione cognitiva del sé in relazione all'ambiente ed alle norme socialmente condivise. Contrariamente alle ipotesi, è invece poco presente anche nei soggetti più grandi il riferimento all'ambivalenza emotiva (definita come l'esperienza simultanea di due emozioni a tonalità edonica opposta). Sono cioè infrequenti i *termini emotivi conflittuali* rispetto all'emozione target; qualora presente, il termine conflittuale non indica comunque quasi mai un periodo temporale contemporaneo all'esperienza emotiva narrata. Il risultato, più che un effetto del compito sperimentale (si potrebbe sostenere che il compito induce il soggetto a mettere a fuoco solo certi tipi di esperienze emotive, quelle appunto congruenti o tipiche dell'emozione target), è probabilmente sintomatico di una perdurante difficoltà a comprendere la compresenza di emozioni contrastanti, come attestato da altre ricerche; e.g., Harris, 1989; Harter & coll., 1987).

(b2) Effetti associati alla Modalità linguistica e al Sesso dei bambini

In linea generale, la ricerca ha evidenziato, come ipotizzato, un effetto di facilitazione della *modalità orale* per il gruppo dei soggetti più piccoli (7-9 anni), e della *modalità scritta* per il gruppo dei più grandi (11-13 anni). Gli effetti della modalità linguistica utilizzata nel resoconto possono essere spiegati nei termini del maggior carico cognitivo che la prova scritta richiede ai soggetti più piccoli, in particolare ai bambini di 7 anni, data la loro recente acquisizione della scrittura; viceversa, per il gruppo dei più grandi la modalità scritta consente una maggiore riflessione, elaborazione e capacità di recupero in memoria dei diversi aspetti dell'esperienza emotiva (Bourdin & Fayol, 1994). L'ipotesi che la modalità linguistica scritta, consentendo un maggiore tempo di riflessione, permetta di analizzare e/o riportare anche gli aspetti meno centrali della situazione trova riscontro anche nel risultato che i riferimenti al *partecipante affettivamente lontano* (in genere un personaggio secondario) e alle *intenzioni comportamentali* (aspetti meno immediatamente evidenti dell'episodio emotivo) sono più frequenti nei resoconti scritti per entrambi i gruppi di età.

Per quanto riguarda la variabile *sex*, i risultati più interessanti emersi in questa ricerca sono da un lato la pressoché totale assenza di effetti significativi di questa variabile, dall'altro la presenza di alcuni effetti diversi in funzione della modalità linguistica. Un esempio eclatante è il dato che solo nei resoconti orali vi è l'utilizzo di un lessico più ricco da parte delle femmine rispetto ai maschi, risultato che potrebbe far pensare che la "classica" differenza tra i sessi rispetto all'utilizzo del linguaggio emotivo, più volte riscontrata in letteratura (Kuebli & coll., 1995), sia soprattutto legata alla produzione orale. La ridottissima diversità di prestazioni tra maschi e femmine nella modalità scritta potrebbe essere attribuita a caratteristiche specifiche di tale modalità, quali una maggiore disponibilità di tempo per riflettere e per organizzare le conoscenze, e un minor effetto della desiderabilità sociale delle risposte connesso all'assenza dello sperimentatore. L'ipotesi che le differenze emerse in studi precedenti tra maschi e femmine rispetto alla ricchezza del linguaggio emotivo possano essere attribuite al tipo di compito utilizzato, che avvantaggerebbe un sesso rispetto all'altro, dovrà naturalmente essere indagata in ulteriori ricerche.

Conclusioni

In sintesi, la presente ricerca ha cercato di esplorare la conoscenza emotiva dei bambini di età scolare in modo approfondito ed analitico. I risultati hanno mostrato che in generale i bambini rivelano una conoscenza estremamente complessa delle esperienze emotive personali, come evidenziato dalla ricchezza e dal grado di articolazione delle loro concettualizzazioni. La ricerca conferma però anche le ipotesi, ovvero da un lato la presenza di disomogeneità della conoscenza emozionale in rapporto alle diverse componenti dell'esperienza emotiva (e.g., la consapevolezza della possibilità o necessità di attuare strategie di controllo dell'esperienza emotiva varia in funzione del tipo di emozione), dall'altro la non-linearità dello sviluppo di tale conoscenza in rapporto a tali componenti (e.g., il linguaggio emotivo in generale si arricchisce al crescere dell'età, ma ciò avviene in modo diseguale per quanto riguarda i diversi aspetti connotati).

Poiché vari studi indicano, come accennato nell'introduzione, che la conoscenza emotiva riveste un ruolo significativo nelle relazioni sociali, in famiglia e con i compagni, riteniamo che questo ambito di studi possa essere proficuamente indagato in ulteriori ricerche. Ad esempio, si potrebbero studiare in modo più approfondito quegli aspetti della conoscenza emotiva (e.g., vari tipi di reazioni cognitive, strategie di controllo, risposte comportamentali) per i quali questa ricerca ha riscontrato una bassa frequenza di comparsa (legata al tipo di consegna utilizzato), tale da non giustificare in questa sede analisi quantitative e qualitative più approfondite. Sulla base delle categorie di contenuto evidenziate dal presente studio si potrebbero individuare metodologie di raccolta dei dati adatte a rilevare tali aspetti della conoscenza, ottenendo perciò dati che si prestino ad una verifica sistematica di come i diversi tipi di reazioni si distribuiscono rispetto all'età, e al tipo di emozione.

Considerata la scarsità di dati sullo sviluppo del linguaggio emotivo nell'età dell'obbligo scolastico, riteniamo altresì che i risultati emersi dal nostro studio per quanto riguarda la conoscenza e l'utilizzo dei termini emotivi offrano direzioni di ricerca che meritano un approfondimento - ad esempio, attraverso indagini osservative finalizzate a rilevare il tipo e la natura del linguaggio emotivo che i bambini utilizzano nelle loro interazioni più significative, in particolare in famiglia e con i compagni.

Ricerche future potrebbero infine indagare emozioni cosiddette "complesse", quali orgoglio, imbarazzo e colpa, allo scopo di verificare in che termini la rappresentazione di tali emozioni si differenzia da quella delle emozioni di base e quali elementi cognitivi, comportamentali, espressivo-fisiologici e di controllo rientrano nella conoscenza che i bambini hanno di tali emozioni.

BIBLIOGRAFIA

- Arcuri L., Zammuner V. (1984), "Situational antecedents of emotions. A developmental study", *Report n. 1*, Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova.
- Barone L., Galati D., Marchetti A. (1992), "Le occasioni di tristezza e rabbia in età evolutiva", *Età Evolutiva*, 41, 27-41.
- Borke H. (1971), "Interpersonal perception of young children: egocentrism or empty?", *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Bourdin B., Fayol M. (1994), "Is written production more difficult than oral language production? A working memory approach", *International Journal of Psychology*, 29, 5, 591-620.
- Bowling, B., & Jones, D.C. (1993). "Family expressiveness and display rule knowledge". In D.C. Jones, *Emotions and the family*. Symposium conducted at the biennial meeting of the society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Bretherton I., Fritz J., Zahn-Waxler C., Ridgeway D. (1986), "Learning to talk about emotions: a functionalist perspective", *Child Development*, 57, 529-548.
- Brody, L.R., & Hall, J.A. (1993). "Gender and emotion". In M. Lewis, J.M. Haviland (a cura di), *Handbook of Emotion*. New York, Guilford press.
- Brown J.R., Dunn J. (1996), "Continuities in emotion understanding from three to six years", *Child Development*, 67, 789-802.
- Campos J.J., Campos R.G., Barrett K., Caplovitz Barrett (1989), "Emergent themes in the study of emotional development and emotional regulation", *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Camras L.A., Allison K. (1989), "Children and adults belief about emotion elicitation", *Motivation and Emotion*, 13, 53-70.
- Camras, L.A., Ribory, S., Hill, J., Martino, S., Sachs, V., Spaccarelli, S., & Stefani, R. (1990), "Maternal facial behavior and recognition and production of emotional expression by maltreated and non maltreated children", *Developmental Psychology*, 26, 2, 304-312.
- Casey R.J. (1993), "Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding", *Developmental Psychology* 29, 119-129.
- Ciceri R., Marchetti A., Pratici A., Redemagni E., Zatti A. (1990), "Il significato situazionale delle emozioni in una prospettiva evolutiva", *Contributi di Psicologia*, 3, 93-121.
- Cole P.M. (1986), "Children's spontaneous control of facial expression", *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Denham S.A., Auerbach, S. (1995), "Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence", *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 121, 3, 313-337.
- Denham S.A., Mitchell-Copeland J., Strandberg K., Auerbach, S., Blair K. (1997), "Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects", *Motivation and Emotion*, 21, 1, 65-86.
- D'Urso V., Trentin R. (1998), *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Bari, Laterza.
- Dunn J., Brown J., Beardsall L. (1991), "Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions", *Developmental Psychology*, 27, 3, 448-455.
- Frijda N. (1986), *The emotions*, Cambridge University, Press Cambridge (tr. it. *Emozioni*, Il Mulino, Bologna, 1990).
- Fuchs D., Thelen M.H. (1988). "Consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression". *Child Development*, 59, 1314- 1322.
- Gnepp, J. (1989). "Children's use of personal information to understand other people feelings". In C. Saarni, P. Harris, *Children's understanding of emotions*, New York Cambridge University Press.
- Gordon S. (1989), "The socialization of children's emotions: emotional culture, competence, and exposure". In C. Saarni, P. Harris, *Children's understanding of emotions*, New York Cambridge University Press, 319-349.
- Harris P. (1989), *Children and emotion. The development of psychological understanding*, Basic Blackwell, Oxford (tr. it. *Il bambino e le emozioni*, Raffaello Cortina, Milano, 1991).
- Harris P., Olthof T., Meerum Terwogt M. (1981), "Children's Knowledge of emotion", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 247-261.
- Harter S., Buddin B.J. (1987), "Children's understanding of the simultaneity of two emotions", *Developmental Psychology*, 23, 388-399.

- Harter S., Whitesell N. (1989), "Developmental changes in children's emotion concepts". In C. Saarni, P. Harris, *Children's understanding of emotion*, Cambridge University Press, New York.
- Josephs I.E. (1994), "Display rules behavior and understanding in preschool children". *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, (4), 301-327.
- Klennert M. (1984), "The regulation of infant behavior by maternal facial expression", *Infant Behavior and Development*, 7, 447-465.
- Kuebli J., Butler S., Fivush R. (1995), "Mother-child talk about past emotions: Relations of maternal language and child gender over time", *Cognition and Emotion*, 9, 2\3, 265-283.
- Levine L.J. (1995), "Young children's understanding of the causes of anger and sadness", *Child Developmental*, 66, 697-709.
- Malatesta, C.Z., & Haviland, J.M. (1982), "Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy". *Child Development*, 53, 991-1003.
- Manstead A.S.R., Edwards R. (1992), "Communicative aspects of children's emotional competence". In K.T. Strongman (a cura di), *International review of studies of emotion*, Chichester, UK: Wiley, vol. 2, 167-195.
- Meerum Terwogt M., Olthof T. (1989), "Awareness and self-regulation of emotion in young children". In C. Saarni, P.Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*, Cambridge University Press, New York.
- Michalson L., Lewis M. (1985), "What do children know about emotions and when do they know it?". In M. Lewis, C. Saarni, (a cura di), *The socialization of emotion*, New York, Plenum Press, 117-139.
- Rimè B. (1989), "La comunicazione dell'esperienza emotiva". In V. D'Urso, R. Trentin, *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- Russel J.A. (1991), "Culture and the categorization of emotions", *Psychological Bulletin*, 110, 426-450.
- Saarni C., Harris P. L. (1989) (Eds.), *Children's understanding of emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Shaver P., Schwartz J., Kirson D., O'Connor C. (1987), "Emotional knowledge: Further examination of prototype approach", *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1086.
- Slomkowski C.M., Dunn J. (1992), "Arguments and relationships within the family: Differences in young children's disputes with mother and sibling", *Developmental Psychology*, 28, 919-924.
- Sorce J.F., Emde R.N., Campos J.J., Klennert M.D. (1985), "Maternal emotional signaling: its effects on the visual cliff behavior of 1-year-olds", *Developmental Psychology* 21,195-200.
- Stein N.L., Levine L. (1987), "Making sense out of emotional experience: The representation and use of goal-directed knowledge". In N.L. Stein, B. Leventhal, T. Trabasso, *Psychological and biological approaches to emotion*, Hillsdale, Erlbaum.
- Wellman H.M., Harris P., Banerjee M., Sinclair A. (1995), "Early understanding of emotion: evidence from natural language", *Cognition and Emotion*, 9, 2/3,117-149.
- Zammuner V.L. (1993b), "Lo sviluppo della competenza emotiva", *Rassegna di Psicologia* 3, X, 105-131.
- Zammuner V.L. (1995a), "Le emozioni". In L. Arcuri (a cura di), *Manuale di Psicologia Sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Zammuner V.L. (1995b), "Teorie ingenuè: l'esperienza emotiva di tristezza". In G. Bellelli, *Sapere e sentire. Emozioni, conoscenza e vita quotidiana*, Liguori, Napoli.
- Zammuner V.L. (1995c), "Naive theories of emotional experience: jealousy". In J.A. Russel, J.M. Fernandez Dols, A.S.R. Manstead, & J.C. Wellencamp (a cura di), *Everyday conceptions of emotion: An introduction to the psychology, anthropology and linguistics of emotion*. Dordrecht: Kluwer.
- Zammuner V.L. (1998), "Tristezza". In V. D'Urso e R. Trentin, *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Bari,Laterza.
- Zammuner V.L. (2000), "Men's and women's lay theories of emotion". In A.H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Youngblade L.M., Dunn J. (1995), "Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feeling and beliefs", *Child Development*, 66, 1472-1492.

Tav. 1 - Gli antecedenti degli eventi di Felicità, Tristezza e Rabbia, le loro cause, e i partecipanti all'evento, ed esemplificazioni relative, nei *resoconti scritti* dei bambini piccoli (P; 7-9 anni; N = 60) e grandi (G; 11-13 anni; N = 79). Frequenze percentuali di menzione delle categorie.

Emozioni descritte dai soggetti Soggetti (raggruppati per età)	Felicità		Tristezza		Rabbia	
	P	G	P	G	P	G
EVENTO ANTECEDENTE						
non raggiungere uno scopo per responsabilità del sogg. <i>“ho preso un brutto voto a scuola”</i>	/	/	2	10	2	6
non raggiungere uno scopo per responsabilità di altri <i>“non siamo andati in campagna perché mio fratello ha disobbedito alla mamma”</i>			11	6	18	24
azioni negative vs. il sogg. <i>“la mia amica mi ha fatto un dispetto”</i>	/	/	3	3	33	41
interazioni spiacevoli <i>“ho incontrato una persona antipatica”</i>	/	/	5	4	28	18
morte di una persona\animale	/	/	31	33	/	/
perdita\separazione <i>“si era rotta la mia bambola preferita, e non si poteva riaggiustare”</i>	/	/	13	15	7	9
inadeguatezza personale <i>“quel giorno ho fatto una brutta figura”</i>	/	/	3	9	2	1
empatia per la sofferenza di altri <i>“la mia mamma stava molto male”</i>	/	/	21	13	2	1
sofferenza fisica\morale personale <i>“mi faceva molto male la pancia”</i>	/	/	10	8	8	/
raggiungere uno scopo per responsabilità del sogg. <i>“ho fatto un bellissimo goal”</i>	8	23	/	/	/	/
raggiungere uno scopo per responsabilità di altri <i>“grazie al nonno sono riuscito a ritrovare il mio cagnolino”</i>	/	6	/	/	/	/
azioni positive vs. il sogg. <i>“la mamma mi ha regalato una bellissima bambola”</i>	48	10	/	/	/	/
interazioni piacevoli <i>“ho passato tutta la giornata con i miei amici”</i>	10	22	/	/	/	/
attività piacevole <i>“sono andata a pattinare”</i>	34	39	/	/	/	/
RIFERIMENTO ALLA CAUSA DELL'EVENTO	44	51	41	38	79	86
VICINANZA AFFETTIVA DEI PARTECIPANTI ALL'EVENTO						
VICINI (<i>genitori, amici, parenti, maestra, insegnanti</i>)	84	84	87	82	84	80
LONTANI (<i>conoscenti, negozianti, amici dei genitori, nuovo allenatore della squadra</i>)	8	13	5	5	8	19

Tav. 2 - Le componenti dell'esperienza emotiva di Felicità, Tristezza e Rabbia, ed esemplificazioni relative, nei *resoconti scritti* dei bambini piccoli (P; 7-9 anni; N = 60) e grandi (G; 11-13 anni; N = 79). Frequenze percentuali di menzione delle categorie.

Emozioni descritte dai soggetti	Felicità		Tristezza		Rabbia	
	P	G	P	G	P	G
Soggetti (raggruppati per età)						
REAZIONI EMOTIVE						
<i>TERMINI EMOTIVI: N medio</i>	2	3	1	3	1	3
Presenza di termini conflittuali rispetto all'emozione target	16	19	3	10	7	6
Particelle accentuative dell'emozione (<i>molto, tanto, assai</i>)	95	15 4	43	98	52	86
Particelle attenuative dell'emozione (<i>un po', lievemente</i>)	10	3	7	6	5	13
DURATA DELL'ESPERIENZA EMOTIVA						
qualche ora	/	3	7	19	16	24
un giorno	5	5	10	17	8	10
più di un giorno	8	29	20	46	3	24
nessun riferimento alla durata	87	63	64	19	71	42
RUOLO DEL PARTECIPANTE						
condivide l'emozione del bambino; "la mamma mi ascoltava mentre le dicevo che a scuola mi ero arrabbiata con la maestra"	5	17	/	6	2	1
empatia con il bambino "il papà mi ha detto che si sentiva triste anche lui"	21	25	8	15	2	5
intensifica l'emozione del bambino; "la maestra sgridandomi mi ha fatto innervosire ancora di più"	10	8	5	6	3	5
attenua l'emozione del bambino; "la nonna mi ha fatto ridere, e la tristezza è diminuita"	/	3	11	17	13	5
REAZIONI ESPRESSIVO-FISIOLOGICHE	31	48	38	58	18	29
REAZIONI COMPORIMENTALI						
disorganizzazione del comportamento; "non riesco neanche a fare i compiti"	/	6	2	42	2	14
condividere l'emozione; "ho detto alla nonna che ero molto euforico"	2	23	3	4	2	3
opporsi attivamente all'evento; "cercai subito di riaggiustare l'oggetto"	/	/	16	20	34	47
opporsi passivamente all'evento "me ne sono andato via"	/	/	2	4	11	13
danneggiare oggetti/persone non responsabili "ho rotto il gioco di mio fratello, anche se lui non aveva colpa"	/	/	/	3	7	23
avvicinamento a chi ha provocato l'emozione\ richiesta di informazioni sull'evento "mi sono avvicinata al nonno e gli ho chiesto come era successo"	/	/	7	10	3	5
minimizzare l'evento "ho sdrammatizzato quello che era successo"	/	/	/	1	3	4
comp. dettati da norme sociali "sono andato al funerale con i miei genitori"	/	/	5	4	/	/
manifestazione fisico-motoria "mi sono messo a saltare dalla gioia"	26	51	/	3	7	11
manifestazione verbale-affettiva "ho ringraziato la nonna e l'ho riempita di baci"	11	35	/	/	/	/
INTENZIONI COMPORIMENTALI	/	6	2	8	25	18
REAZIONI COGNITIVE						
ricordare eventi passati che riguardano i partecipanti dell'evento "continuavo a pensare a quando il mio cagnolino era ancora vivo"	2	1	11	17	/	4

anticipazione dei risultati dell'evento " <i>sapevo che mi sarei preso una bella sgridata</i> "	3	23	11	9	5	25
non credere\ non rendersi conto dell'evento " <i>non mi sembrava vero che il regalo fosse proprio per me</i> "	2	10	7	17	7	8
consapevolezza dell'evento " <i>sapevo che se ne stava andando per sempre</i> "	2	1	5	12	2	3
riflettere sulla situazione " <i>meditavo su ciò che stava succedendo</i> "	/	8	5	19	2	6
valutazioni sull'evento e sul responsabile dell'emozione " <i>pensavo che la mamma era stata troppo severa con me</i> "	2	4	2	11	7	14
considerazioni generali sul sè e sulla vita suscitate dall'evento " <i>ho capito che scherzare sui sentimenti degli altri non va bene</i> "	2	10	/	8	/	5
riflettere sul proprio comportamento " <i>ripenso al comportamento coraggioso che ho mostrato</i> "	2	/	/	9	/	9
TENTATIVI DI CONTROLLO DELL'ESPERIENZA EMOTIVA						
controllo dell'espressione (espressioni del volto, reaz.fisiologiche, postura) " <i>cercavo di non piangere</i> "	/	1	2	9	/	3
controllo del comportamento " <i>mi sono trattenuto dall'aver un comportamento violento</i> "	/	3	/	/	2	19
intraprendere un'attività senza esplicitare una spiegazione cognitiva " <i>per farmi passare la rabbia sono andato a fare una passeggiata</i> "	/	/	2	6	5	5
non pensarci " <i>cercavo di farmi uscire dalla mente l'immagine dell'incidente</i> "	/	/	3	8	/	1
pensare ad altro " <i>penso alle vacanze estive per tirarmi su di morale</i> "	/	/	/	9	/	1
intraprendere un'attività esplicitando una spiegazione cognitiva " <i>guardo un cartone animato alla tv così mi passa la tristezza</i> "	/	/	/	6	/	3
razionalizzare\ incoraggiarsi " <i>mi sono detto: coraggio che passa</i> "	/	/	2	10	5	11
CONTEMPORANEITÀ' DELLE REAZIONI	72	96	72	95	80	95
SUCCESSIONE DELLE REAZIONI	36	46	25	67	31	72

Tav. 3 - Categorie di contenuto nei *resoconti scritti* di Felicità, Tristezza e Rabbia dei bambini. Punteggi medi di frequenza in funzione dell'Età (Piccoli *P*: 7-9 anni, vs. Grandi *G*: 11-13 anni).

Emozione	Felicità			Tristezza			Rabbia		
	<i>P</i>	<i>G</i>	F.	<i>P</i>	<i>G</i>	F.	<i>P</i>	<i>G</i>	F.
Categorie di Contenuto									
Numero di termini emotivi	1.5	3.2	39.1***	1.3	2.8	46.1***	1.2	2.7	34.8***
Particelle accentuative dei termini emotivi	0.9	1.5	8.9**	0.4	1.0	13.7***	0.5	0.9	6.9**
Particelle attenuative dei termini emotivi	0.1	0.03	n.s.	0.1	0.1	n.s.	0.1	0.1	n.s.
Reazioni espressivo-fisiologiche	0.3	0.5	4.2*	0.4	0.6	5.9*	0.2	0.3	n.s.
Reazioni comportamentali	0.4	1.2	33.8***	0.3	0.9	29.7***	0.8	1.2	8.2**
Reazioni cognitive	0.1	0.4	9.3**	0.4	0.8	13.3***	0.2	0.5	11.9**
Tentativi di controllo dell'emozione	0.001	0.1	7.1**	0.1	0.5	20.9***	0.1	0.4	14.2***

Legenda

I valori di F riportati sono riferiti a g.l. 1, 135; livello di significatività: * p. <.05, ** p. <.01, *** p. <.001.

Tav. 4 - Alcuni termini emozionali, ed alcune espressioni linguistiche (in corsivo), presenti nei *resoconti scritti* dei bambini Piccoli (7-9 anni) e Grandi (11-13 anni). (Tra parentesi le frequenze grezze di menzione di ciascun termine).

PICCOLI (7-9 anni)	GRANDI (11-13 anni)
<p>felicità (39), contento (11), divertirsi (11), piacere (3) commosso (2) entusiasmo (1)</p> <p><i>“non stavo più nella pelle”; “sentii quasi come se fossi diventato un altro”; “non mi sentivo più una bambina”; mi sentivo come una bambina appena nata”.</i></p>	<p>felicità (96) contento (19) emozionato (14) divertirsi (12) allegro (9) piacere (9) speranza (7) serenità (5) orgoglioso (5) spensieratezza (5) soddisfatto (4) sollievo (2) euforico (1)</p> <p><i>“mi ha dato la carica”; sento in me una voglia di vivere”; “ero al settimo cielo”; “ero alle stelle”; “mi sembrava di volare”; “sembravo una bomba che dovesse scoppiare da un momento all’altro”; “mi sentivo in sintonia con tutti”.</i></p>
<p>tristezza (51), preoccupato (4), dispiacere (5), dolore (3), stancarsi (2), soli (2), pena (1), angoscia (1), paura (1).</p> <p><i>“ero giù di morale”; “peccato!”; “ero in pensiero”.</i></p>	<p>tristezza (97), paura (16), dispiacere (9), dolore (8), delusione (8), colpa (6), preoccupato (5), malinconia (5), sconvolto (5), angoscia (4), disperato (4), demoralizzato (3), amarezza (2), confuso (2), desolato (1), scoraggiarsi (1), depressione (1).</p> <p><i>“non riesco a mettermi l’anima in pace”, “mi sembrava di essere diversa dagli altri”; “mi sento come un marziano che arriva sulla terra”; “come se il mondo mi fosse tutto contro”; “mi sento morire”; “come una pugnalata alle spalle”; “è stato un duro colpo”.</i></p>
<p>rabbia (51), teso (1), odio (1), stupito (1), umiliazione (1)</p> <p><i>“sentivo come dentro di me una bomba che dovesse esplodere”; “uffa!”.</i></p>	<p>rabbia (105), sfogarsi (11), furibondo (9), nervoso (5), sorpreso/stupito (5), ansia (4), collera (3), disprezzo (3), odio (3), fastidio (3), offeso (3), ira (3), stizza (1), infuriato (1), furioso (1), imbestialirsi (1).</p> <p><i>“sarei sprofondata”; “stavo per scoppiare”; “ero carica di energia”; “provo un senso di vuoto”; “non ci vedevo più dalla rabbia”; “era un tutt’uno di sentimenti”; “avrei preferito essere un’altra persona”; “la mia testa stava andando in escandescenza”.</i></p>

Tav. 5 - Categorie di contenuto presenti nei resoconti prodotti nelle modalità scritta e orale, e in funzione dell'Età (Piccoli *P*: 7-9 anni, vs. Grandi *G*: 11-13 anni). Punteggi medi di frequenza, e valori di *F* per il confronto tra le età all'interno di ciascuna modalità, e per l'interazione tra Età e Modalità.

Modalità del resoconto	Scritto			Orale			Interazione Età x Mod.
	P	G	F ^a	P	G	F ^a	
Categorie di Contenuto			F ^a			F ^a	F ^b
Numero di termini emotivi	4.0	8.7	68.4***	4.4	5.8	13.1***	25.9***
Particelle accentuative dei termini emotivi	1.9	3.4	22.3***	2.3	3.0	n.s.	n.s.
Particelle attenuative dei termini emotivi	0.2	0.2	n.s.	0.4	1.1	12.6***	n.s.
Reazioni espressivo-fisiologiche	0.9	1.4	9.4**	1.1	1.2	n.s.	5.9**
Reazioni comportamentali	1.5	3.2	43.8***	2.5	3.1	5.7**	14.7***
Reazioni cognitive	0.6	1.7	23.5***	0.5	1.8	41.1***	n.s.
Tentativi di controllo dell'emozione	0.2	1.0	43.2***	0.6	0.8	n.s.	15.1***
Durata dell'emozione	0.8	1.8	38.5***	0.9	0.8	n.s.	25.6**
Contemporaneità delle reazioni	2.3	2.9	33***	3.0	3.0	n.s.	n.s.
Successione delle reazioni	0.9	1.9	31.4***	1.3	1.7	6.2**	5.3*
Ruolo del partecipante	0.8	1.1	4.9*	0.9	1.2	3.9*	n.s.
Partecipante affettivamente vicino	3.3	3.6	n.s.	3.3	3.2	n.s.	n.s.
Partecipante affettivamente lontano	0.6	0.8	n.s.	0.4	0.4	n.s.	n.s.

Legenda

I valori di F^a sono riferiti a g.l. 1, 135, di F^b a g.l. 1, 137; livello di significatività: * p. <.05, ** p. <.01, *** p. <.001.