

La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento

L'apprendimento è un processo che esaurisce il suo obbligo istituzionale dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado. Le difficoltà che si possono incontrare durante gli anni scolastici, nonostante siano di diversa natura, hanno ricadute dirette sul rapporto che il soggetto instaura con la disciplina di studio e, sebbene non vi sia una sistematica relazione tra il modo in cui essa venga percepita e la prestazione che ne deriva, la ricerca ha evidenziato l'importanza della dimensione emozionale nel momento in cui viene certificata una competenza in un contesto educativo. Essa influisce fortemente sull'intero processo di insegnamento-apprendimento e porta lo studente a percepire sé stesso ed il contesto a seconda delle situazioni esperite. La percezione del rapporto tra i due si costruisce e si modifica anch'essa in base alle emozioni, ai sentimenti e agli stati d'animo vissuti quotidianamente dal soggetto. Tali aspetti possono condizionare tanto la concezione delle singole discipline, quanto quella dell'intera esperienza scolastica. Comprendere e analizzare il rapporto emozionale tra lo studente ed il sapere deve essere interesse deontologico di qualsiasi insegnante, il quale svolge un ruolo fondamentale di mediazione. In questo modo è realmente possibile aiutare l'alunno a vivere l'esperienza scolastica in maniera positiva, senza il rischio di promuovere in lui sentimenti ed emozioni ostacolanti. Nel panorama pedagogico-didattico è possibile individuare una chiara denuncia del generale e graduale disagio degli studenti nei confronti delle diverse discipline di studio. Questo problema, infatti, ha ricadute dirette sul tema della dispersione scolastica e su quello dell'educazione permanente. Entrambi gli aspetti pongono al centro l'individuo e la necessità di salvaguardarne la sua continua formazione, tanto nel corso degli anni scolastici, quanto al termine degli stessi.

Il concetto di emozione non è univoco, né riconosciuto da tutti nello stesso modo. Molti studiosi hanno fornito definizioni diverse di tale aspetto. La maggior parte, però, si trova d'accordo nel circoscrivere l'emozione come «un'interpretazione interna di stimoli esterni» (Tuffanelli, 2006, p.165). Daniel Goleman (1996/1998) descrive le emozioni come «impulsi ad agire, [cioè] piani d'azione dei quali ci ha dotato l'evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita» (p. 24). Alcuni teorici hanno delineato famiglie emozionali fondamentali, alle quali appartengono la collera, la tristezza, la paura, la gioia, l'amore, la sorpresa, il disgusto e la vergogna. Lo stesso Goleman, tuttavia, si chiede quanto sia utile seguire un preciso raggruppamento, che non tenga in considerazione emozioni miste, quali ad esempio la gelosia, la speranza, la fede, il coraggio, il dubbio o la noia. Ad una sistematica classificazione, incapace di includere tutte le mescolanze, variazioni e sfumature, preferisce riferire il termine "emozione" a sentimenti, a pensieri, a condizioni psicologiche e biologiche, ad una serie di propensioni ad agire, cioè ad un contesto più ampio e flessibile che non si limiti ad una rigida e schematica suddivisione. Egli, tuttavia, riconosce ad umori e a stati d'animo un ruolo più esterno rispetto alle emozioni, perché più attenuati e durevoli di esse (Goleman, 1996/1998).

Ai fini del presente articolo, pertanto, si farà riferimento al termine "emozione" in una prospettiva più ampia, poiché non è rilevante approfondirne definizioni e classificazioni, quanto considerare il legame tra la dimensione emozionale e il processo di insegnamento-apprendimento. La dimensione emozionale di uno studente è molto

importante, in quanto essa può condizionare tanto la concezione delle singole discipline di studio, quanto quella dell'intera esperienza scolastica.

La dimensione emozionale e il processo di apprendimento

La ricerca ha dimostrato quanto sia rilevante, a livello cerebrale, la dimensione emozionale nel processo di apprendimento. Il modello di "mente", come contrapposizione tra processi emozionali e processi cognitivi, è stato superato dagli studi nel campo delle neuroscienze e della psicologia, che ne evidenziano invece il profondo rapporto, sottolineando la relazione fra emozioni e decisioni (Zan, 2007). Come ha affermato Goleman (1996/1998), «le aree emozionali del cervello sono strettamente collegate a tutte le zone della neocorteccia [...]. Ciò conferisce ai centri emozionali l'immenso potere di influenzare il funzionamento di tutte le altre aree del cervello – compresi i centri del pensiero» (p. 31).

Si viene quindi a costruire una circolarità tra emozioni e contesto di apprendimento, in cui le prime, vissute interiormente dall'individuo, si riflettono al di fuori di esso con determinati comportamenti, i quali, condizionati a loro volta dal contesto esterno, generano ulteriori emozioni soggettive, che influenzano il pensiero e producono nuovi comportamenti. Tale circolo ricopre un ruolo fondamentale nella prassi didattica: può essere definito un circolo vizioso nel caso in cui orienti negativamente l'apprendimento dell'alunno, oppure virtuoso nel caso in cui la spinta sia positiva. Quando un allievo svolge un'attività e trae piacere da essa, è molto probabile che aumenti in lui la voglia di ripeterla; viceversa, un'esperienza noiosa o preoccupante verrà vissuta negativamente e, se riproposta, sarà presumibilmente evitata dallo studente.

Ciascun individuo, tuttavia, percepisce a proprio modo la realtà: in questo ambito la soggettività ricopre un ruolo basilare. Non è escluso che un argomento noioso per una persona possa risultare molto interessante per un'altra, come non è escluso che la stessa esperienza possa produrre felicità in due soggetti diversi, presentando però sfumature o intensità differenti. Ciascuna emozione comporta modificazioni fisiologiche nell'individuo e prepara il corpo a seconda della natura della stessa (Goleman, 1996/1998). La paura si manifesta con modalità completamente opposte alla gioia, ma la stessa paura, pur presentando caratteristiche immutabili, può manifestarsi con sfumature che variano da persona a persona.

In questo senso è molto utile distinguere sempre emozioni adattive ed emozioni disadattive. L'ansia, ad esempio, è adattiva nel momento in cui è adatta per risolvere una situazione, anticipando un evento negativo e permettendo all'individuo di affrontare un pericolo reale, grazie all'aumento delle capacità operative psicofisiologiche; è disadattiva quando lo stato di preparazione diventa spiacevole e comporta inquietudine, senso di allarme e paura anche in assenza di uno stimolo adeguato. In questo caso non si tratta più di una reazione adattiva, perché l'eccessiva gravità compromette il funzionamento dell'individuo e comporta una perdita di controllo delle emozioni (Cornoldi, Sanavio, 2001). Non esistono, pertanto, emozioni unicamente negative o unicamente positive, ma queste vanno interpretate a seconda del contesto. La tristezza, ad esempio, risulta necessaria e utile per le persone in lutto, che grazie ad essa cercano aiuto al fine di compensare la carenza.

Tale aspetto è molto importante nel contesto scolastico, perché permette di comprendere quanto le emozioni possano veicolare il comportamento di un alunno: se un ragazzo viene chiamato alla lavagna e vive con il panico tale situazione, tanto da non riuscire a parlare, rischia che la sua prestazione risulti negativa nonostante sia presente

una buona competenza. La dimensione emozionale dello studente può risultare un forte ostacolo disadattivo, che non aiuta a risolvere la situazione, ma influisce pesantemente su di essa.

Le prestazioni scolastiche possono dare vita ad una serie di sentimenti e stati d'animo che influenzano l'autostima di ciascun alunno. Lo studente agisce in base alla percezione che ha di sé e, nel caso questa sia positiva, affronta le situazioni consapevole delle proprie abilità, mentre, in caso contrario, sarà proprio l'immagine negativa di sé a costituire un primo forte ostacolo per il giovane. Tale concetto è strettamente connesso al senso di autoefficacia, altro importante fattore emotivo, che consiste nella capacità di controllare sé stessi e ciò che accade nella propria vita. Bandura (1997/2000) sostiene che gli studenti con un alto senso di autoefficacia intraprendono volentieri compiti difficili e sviluppano interesse nelle attività scolastiche, dove, ottenendo risultati positivi e raggiungendo solitamente gli obiettivi prefissati, aumentano la loro soddisfazione incrementando ulteriormente questa percezione.

La dimensione emozionale, pertanto, influenza fortemente l'intero processo di apprendimento e porta lo studente a percepire sé stesso ed il contesto a seconda delle situazioni esperite. La percezione del rapporto tra i due si costruisce e si modifica anch'essa in base alle emozioni, ai sentimenti e agli stati d'animo vissuti quotidianamente dal soggetto.

La dimensione emozionale e il processo di insegnamento

Il triangolo della didattica pone ai tre vertici l'allievo, il sapere e il docente, e quest'ultimo ha un ruolo fondamentale di mediazione, in quanto ha il compito di trasformare il sapere e renderlo accessibile allo studente che ha di fronte (D'Amore, 2001). La scelta tra le diverse modalità di insegnamento è opzione deontologica del docente e, nonostante essa possa variare a seconda della sua formazione, del suo carattere, dei soggetti con i quali opera, influisce sul rapporto emozionale che lo studente instaura con il sapere. Utilizzare unicamente la lezione di tipo frontale potrebbe risultare noioso per gli studenti, i quali si trovano a svolgere un ruolo essenzialmente passivo rispetto all'azione didattica. Alternare alcune metodologie consente invece di coinvolgere maggiormente gli allievi e renderli attivi, nonché di aumentare le probabilità che i concetti vengano acquisiti dalla maggior parte degli alunni. Il docente, utilizzando diverse metodologie didattiche, può soddisfare gli stili di apprendimento dei suoi studenti e far sì che tutti gli alunni, in un modo o nell'altro, recepiscano e rielaborino le informazioni fornite. Ogni alunno è unico e ciascuno ha un proprio modo di pensare, di essere e di agire (Tuffanelli, 2006). I modi di essere di un soggetto si possono manifestare secondo le seguenti coppie: convergente/divergente, finalistico/giocoso, evitante/esplorativo, semplice/complesso. Il suo agire può essere caratterizzato da stili quali: pianificatore/correttore, metodico/impulsivo, acutizzatore/livellatore, pragmatico/riflessivo. Una persona non potrà essere evitante (evita le situazioni nuove) ed esplorativa (voglia di scoprire il nuovo) allo stesso tempo. La maggior parte delle persone, tuttavia, tende ad avere stili intermedi. Per quanto concerne il modo di pensare di un soggetto, sono state individuate quattro principali polarità: visivo/uditivo, collaborativo/autonomo, globale/analitico, intuitivo/sistematico. L'alunno che apprende con maggiore facilità mediante l'ascolto e la collaborazione con i propri compagni, incontrerà maggiori difficoltà, e non solamente cognitive, nel caso in cui gli venga chiesto di lavorare individualmente, utilizzando solo del materiale cartaceo. L'insegnante che ragiona maggiorante secondo uno stile globale, senza porre troppa attenzione ai particolari, potrebbe riproporre tale

modalità in classe, andando a collidere con lo stile di apprendimento di quegli studenti che preferiscono elaborare le informazioni in maniera dettagliata. Un docente, quindi, in base alla propria personalità, rischia di penalizzare tutti quei soggetti con personalità differenti. Affinché questo non avvenga, è necessario che l'insegnante alterni metodologie e modalità con le quali rendere realmente accessibile il sapere a tutti.

Al fine di coinvolgere emotivamente gli allievi, il docente può inoltre orientare la propria azione didattica tenendo in considerazione i loro interessi. Conoscere gli interessi dei specifici dei propri studenti, consente al docente, indipendentemente dall'ordine scolastico in cui si trova, di introdurre all'interno delle attività, anche in minima misura o in maniera sistematica, elementi che gli allievi stessi sentono vicini a loro (Brophy, 2010). In questo modo la dimensione emozionale e quella cognitiva si strutturano e si organizzano su punti di interesse comuni.

Conclusione

Al fine di valorizzare positivamente il rapporto emozionale tra gli studenti e il sapere, è necessario promuovere un processo di insegnamento-apprendimento capace di considerare e valorizzare la dimensione emozionale con la quale gli studenti affrontano quotidianamente il mondo della scuola ed il sapere in esso presenti. In questo modo, l'azione didattica del docente potrebbe favorire un clima di lavoro in cui gli alunni si sentano liberi di costruire il proprio apprendimento, senza alcun timore di sbagliare o di commettere quegli errori capaci di scatenare grandi problemi affettivi a scuola. L'errore, infatti, è necessario e deve rappresentare, anche agli occhi dell'allievo, un positivo strumento di crescita e di miglioramento di sé stessi. In questo senso non vi è alcuna differenza tra uno scienziato ed uno studente: il primo «avanza sulla strada della scienza, [...] commettendo degli errori che si riveleranno produttivi nella conquista del sapere; [il secondo] avanza nella strada della conoscenza [...], commettendo quegli errori [grazie ai quali] si creeranno nuove immagini [...] del concetto in gioco» (D'Amore, Fandiño Pinilla, Marazzani, Sbaragli, 2008, pp. 55-56).

In questo modo sarà possibile aiutare l'alunno a vivere l'esperienza scolastica in maniera positiva, senza il rischio di promuovere in lui sentimenti ed emozioni ostacolanti.

In questo senso l'approccio metacognitivo è uno dei metodi più efficaci. La metacognizione consente di attribuire senso all'errore e all'insuccesso degli studenti, identificando le cause del fallimento e sviluppando «nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni» (Ianes, Macchia, 2008, p. 114). L'insegnante gioca un ruolo essenziale nel definire i giusti obiettivi per l'allievo e nel mettere in atto opportune strategie che gli permettano di raggiungerli, aiutandolo a riflettere sulle proprie scelte, sulle proprie azioni e sugli errori commessi, in modo da comprendere i processi attivati e poterli così modificare. La costante riflessione metacognitiva consente di attribuire all'insuccesso il ruolo di risorsa nella costruzione della conoscenza e considerare le emozioni derivanti dal fallimento come segnali che aiutano a comprendere la percezione dello studente. In questo modo è possibile valorizzare, all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, la dimensione emozionale, la quale spesso viene trascurata o dimenticata nella prassi didattica.

Riferimenti

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman. Trad. it. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.
- Cornoldi, C., Sanavio, E. (2001). *Psicologia clinica*. Bologna: il Mulino.
- D'Amore, B. (2001). *Didattica della matematica*. Bologna: Pitagora.
- D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M.I., Marazzani, I., Sbaragli, S. (2008). *La didattica e le difficoltà in matematica*. Trento: Erickson.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York, NY: Bantam Books. Trad. it. (1998). *Intelligenza emotiva*. Milano. Rizzoli.
- Ianes, D., Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Tuffanelli, L. (2006). *Le diversità degli alunni*. Trento: Erickson.
- Zan, R. (2007). *Difficoltà in matematica: osservare, interpretare, intervenire*. Milano: Springer Milan. DOI:10.1007/978-88-470-0584-6.