



# Emozioni e apprendimento attraverso gli occhi degli insegnanti

Alcune ricerche considerano la risonanza emotiva degli insegnanti non più un elemento di interferenza ma una risorsa per il benessere e il cambiamento.

 di **Giulia Vettori**  18 minuti di lettura 13 dicembre 2020

Parlare di scuola, apprendimento e insegnamento significa parlare di emozioni e dimensioni affettivo-motivazionali che si intrecciano alla sfera cognitiva (Boscolo, 2012). La vita emotiva degli insegnanti è complessa e sfaccettata in termini di vissuti affettivo-emotivi di diversa natura e intensità e connota l'intero ciclo di vita formativo e professionale coinvolgendo il Sé dell'insegnante in relazione a diversi livelli (il processo di costruzione e trasmissione di conoscenze, i rapporti con gli studenti, le famiglie, il *team* di lavoro). Un rinnovato interesse per le emozioni a scuola ha portato la recente ricerca psicologica a esplorare le emozioni degli insegnanti situandole specificatamente nel vivo del rapporto formativo e del ruolo professionale.

Quali sono le concezioni sull'apprendimento degli insegnanti?

Quali emozioni e vissuti affettivo-motivazionali si associano all'esperienza di insegnamento?

In che tipo di posizione relazionale l'insegnante percepisce se stesso/a nel processo di insegnamento-apprendimento?

E nella relazione con gli studenti e i loro bisogni emotivi?

Questa prospettiva di ricerca, che ritiene la risonanza emotiva non più come un elemento di interferenza ma piuttosto come una risorsa per il benessere e il cambiamento (Linnenbrink-Garcia, Pekrun, 2014), ha interessanti implicazioni: porsi tali domande promuove l'assunzione di un atteggiamento autoriflessivo nell'agire professionale che supporta l'autoregolazione, con risvolti importanti in termini di pratiche e strategie di insegnamento, di soddisfazione lavorativa, fino a ripercuotersi sulla riuscita scolastica degli studenti.

## Le concezioni sull'apprendimento degli insegnanti intessute di emozioni

Il costrutto delle concezioni sull'apprendimento chiama in causa i molteplici significati attribuiti all'apprendimento da parte degli insegnanti, derivanti da diverse interrelazioni tra aspetti emotivi, motivazionali e cognitivi. Recentemente la ricerca ha rivolto particolare attenzione a comprendere il punto di vista degli insegnanti in servizio e in formazione riguardo al processo di

apprendimento, mettendo in luce i diversi significati ad esso associati, a seconda della storia professionale, delle vicende anagrafiche, delle aree disciplinari dei partecipanti.

Esistono diverse metodologie di indagine che si sono dimostrate validi strumenti per l'esplorazione sulle concezioni sull'apprendimento. Nel seguito si riportano i principali risultati ottenuti tramite l'utilizzo di un questionario *self-report* che permette un'ampia disamina delle concezioni sull'apprendimento possedute dagli insegnanti, poiché basato su un costrutto multidimensionale che include l'esperienza di tipo emotivo e psicologico associata, oltre che l'emozione di tipo cognitivo.

## La ricerca sugli insegnanti

A complemento di una ricca serie di studi che illuminano le idee e le emozioni che gli studenti italiani associano al loro modo di imparare e di studiare a scuola, e documenta il collegamento tra emozioni e prestazioni accademiche (per esempio Vettori *et al.*, 2018), un gruppo di ricerche ha esplorato il punto di vista, complementare, degli insegnanti. Sono state specificatamente indagate, su diverse centinaia di insegnanti, di vari ambiti disciplinari e in momenti diversi della carriera (in formazione, neo-assunti, di ruolo ecc.), le concezioni sull'apprendimento (credenze, emozioni e attribuzioni causali) possedute e l'esistenza di *patterns* entro i quali le diverse concezioni si aggregano e che danno luogo a diversi profili di insegnanti, contraddistinti da aggregazioni uniche tra le credenze, le emozioni e le attribuzioni causali associate all'apprendimento (Vettori *et al.*, 2019).

Per esplorare il punto di vista degli insegnanti sull'apprendimento è stato utilizzato il *Questionario delle concezioni sull'apprendimento* di Liverta Sempio e Marchetti (2001), che include item volti a rilevare l'assunzione di una prospettiva individualistica («Imparo quando lavoro da solo») e collettivistica («Imparo collaborando con gli altri») sull'apprendimento, emozioni di diversa natura (noia, ansia, gioia), aspetti volitivi e motivazionali («L'apprendimento è un'opportunità di crescita e di cambiamento personale») e le spiegazioni di diversa natura causale riguardo ai successi e ai fallimenti scolastici («Se prendo un buon voto dipende da me»).



Le analisi statistiche condotte sui dati hanno rintracciato la significativa presenza della dimensione emotiva in molte delle visioni sull'apprendimento espresse dagli insegnanti, sia direttamente sia indirettamente. Dalle risposte che definiscono l'apprendimento come «produzione di cultura e co-costruzione emotiva» sottende il binomio inscindibile tra emozione e cognizione, mentre la categoria che definisce l'apprendimento come «esperienza negativa e ansia» rimanda a una visione dispendiosa e faticosa in termini di risorse emotive da impiegare per apprendere.

Chi ha parlato dell'apprendere come «progettualità e autodeterminazione» ha informato sull'importante apporto delle emozioni più “euristiche” quali il senso dell'autonomia personale e la fiducia in se stessi allo sviluppo di un personale progetto di vita a breve e lungo termine, mentre chi ha definito l'apprendere come un obiettivo «guidato da un processo educativo situato nel contesto» ha chiamato in causa un punto di vista complesso ed ecologico dove le emozioni più soggettive si intrecciano a quelle sociali generate dalla scena sociale dell'imparare a scuola.

Le emozioni tornano in causa nel modo attraverso cui gli insegnanti spiegano le ragioni per cui viene ottenuto un successo scolastico o, al contrario, si manca di conseguire il risultato scolastico sperato: emozioni che hanno a che fare con diversi fattori interagenti (l'insegnante, la classe, l'interesse per la materia, l'impegno).

## Più della metà degli insegnanti si sente fortemente coinvolta nel processo di apprendimento

### Tre profili di insegnanti

Passando dalla ricognizione delle categorie in cui confluiscono i punti di vista degli insegnanti a un approccio centrato sulla persona, in cui cioè si cerca di ricostruire come i diversi modi di pensare si aggregano entro i singoli individui, gli insegnanti “reali”, le analisi statistiche hanno consentito di individuare tre profili di insegnanti accomunati da aggregazioni specifiche tra credenze, emozioni e attribuzioni causali.

1. Il **Profilo 1 - “visione adattiva dell'apprendimento”** (53,6%) accomuna quegli insegnanti che si sentono fortemente coinvolti nel processo di apprendimento, considerato come opportunità per il successo e la crescita personali. Sentimenti di fiducia in se stessi, connotati da aspetti di autodeterminazione e da una prospettiva temporale orientata al futuro e alla progettualità, si associano alla percezione di riuscire a controllare il processo di apprendimento. Tale esperienza cognitiva ed emotiva contribuisce a limitare l'insorgere

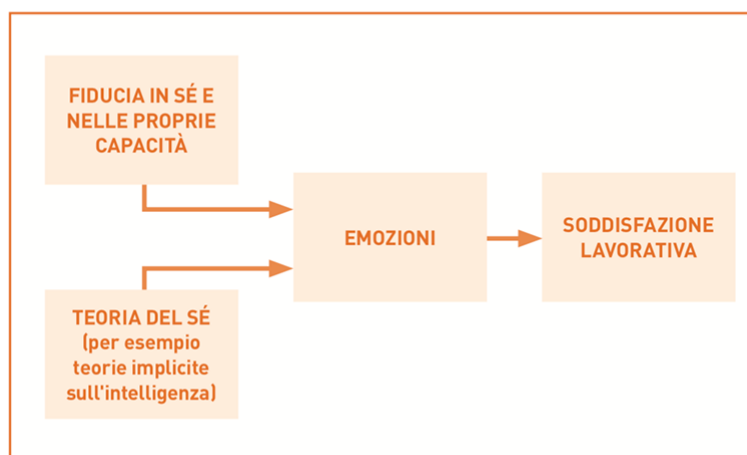
di vissuti negativi intensi e pervasivi (per esempio alti livelli di ansia) che potrebbero interferire, ostacolando o inibendo l'apprendimento.

2. Il **Profilo 2 – “ansia e mancanza di autodeterminazione”** (12,9%) accomuna quegli insegnanti che possiedono una rappresentazione mentale sull'apprendimento saturata di emozioni negative e alti livelli di ansia, che si associa a una scarsa percezione di controllabilità del processo con un *locus* di attribuzione esterno dei propri e altrui (studenti) successi e fallimenti. Un modello mentale la cui genesi potrebbe essere rintracciabile nelle pregresse esperienze formative degli insegnanti legate all'insuccesso.
3. Il **Profilo 3 – “scarso approccio metacognitivo”** (33,5%) accomuna quegli insegnanti con una visione sull'apprendimento che vede uno scarso coinvolgimento del Sé in termini di impegno (cognitivo ed emotivo), autodeterminazione e progettualità futura. Benché riconoscano all'apprendimento un carattere sociale e collettivo, ne colgono gli aspetti di difficoltà e fatica emotiva. Aspetti che potrebbero delineare una posizione periferica o di disimpegno nel gruppo, sottesa da una scarsa attitudine all'autoriflessività e all'automonitoraggio.

Uno studio successivo (Vettori, Bigozzi, Vezzani, Pinto, in revisione 2020) ha poi contribuito ad arricchire questo quadro degli insegnanti e della configurazione giocata dalle emozioni nella visione che gli insegnanti hanno dell'apprendimento. Indagando sul ruolo che le emozioni hanno nel benessere professionale, gli Autori hanno evidenziato le relazioni che intercorrono tra le emozioni provate durante l'insegnamento e attribuite

al proprio ruolo, i sistemi di teorie e credenze sulla propria intelligenza, l'immagine di sé (fiducia e grado di incrementabilità delle proprie competenze) e la soddisfazione professionale percepita dagli insegnanti intesa come un incontro equilibrato tra esperienza lavorativa effettiva e proprie aspettative, risorse cognitive ed emotive (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, 2017; si veda la **Figura 1**).

**FIGURA 1** Insegnanti e soddisfazione lavorativa: il ruolo delle emozioni.



### I questionari sulla soddisfazione lavorativa e sulle emozioni nell'insegnamento

249 insegnanti in servizio di ogni grado scolastico hanno compilato il *Questionario sulla soddisfazione lavorativa* (SOD; adattamento da Pavot, Diener, 1993) e il *Questionario sulle emozioni nell'insegnamento* (EMOZ-insegn e EMOZ-ruolo), tratti dalla batteria *Motivazioni*,

*Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti* (MESI; Moè, Pazzaglia, Friso, 2010).

Le analisi condotte sui dati hanno da una parte evidenziato come non vi sia un'influenza diretta dei sistemi di teorie e credenze sulla propria intelligenza e sull'immagine di sé in quanto professionisti che gli insegnanti si formano; dall'altra parte hanno messo in luce un coinvolgimento complesso delle emozioni nel determinare la soddisfazione lavorativa degli insegnanti:

- il provare emozioni positive durante l'insegnamento (gioia, entusiasmo, piacere) e pensando a sé come insegnanti (soddisfazione, appagamento, senso di realizzazione) incide positivamente sulla soddisfazione lavorativa. In particolare, la possibilità di provare entusiasmo nel prendersi cura della classe di studenti sostiene gli insegnanti nel percepire alti livelli di soddisfazione lavorativa;
- il provare emozioni negative durante l'insegnamento (delusione, frustrazione, scoraggiamento) influisce negativamente sulla soddisfazione lavorativa, mentre il provare emozioni negative pensando astrattamente a sé come insegnanti non risulta agire direttamente sulla soddisfazione lavorativa. Emozioni di vergogna, rabbia e disagio nell'agire professionale conducono gli insegnanti a percepire un divario tra le proprie risorse cognitivo-emotive e le richieste contingenti, presentate dalla vita reale: uno scollamento tale da far decrescere i loro livelli di soddisfazione lavorativa percepita;
- un alto livello di fiducia rispetto alla propria intelligenza e immagine di sé risulta incidere positivamente sulla soddisfazione lavorativa quando le emozioni negative provate durante l'insegnamento e pensando a sé come insegnanti sono di entità molto ridotta. Ciò suggerisce che la capacità degli insegnanti di contenere vissuti emotivi negativi possa, anziché avere un effetto deprimente e scoraggiante, contribuire alla soddisfazione lavorativa in combinazione con la fiducia in se stessi. Un risultato che offre spunti per progettare interventi volti a promuovere un senso di automonitoraggio e capacità di autoregolazione e resilienza a supporto dell'agire professionale, soprattutto in situazioni di difficoltà.

## Per concludere

In sintesi, da una parte i risultati hanno indicato che gli insegnanti mostrano di avere una rappresentazione ricca e articolata della pratica educativa e formativa, una visione sociale dell'apprendimento come un'impresa condivisa, in cui alberga la percezione di un proprio senso di autonomia e competenza nell'approcciarsi in modo metacognitivo e strategico all'apprendimento e all'agire professionale. Dall'altra parte, la soddisfazione lavorativa è

Nel loro complesso, i risultati della ricerca suggeriscono l'importanza di coinvolgere gli insegnanti in percorsi formativi a supporto della loro vita emotiva. Nello sviluppo di tali programmi potrebbe essere prevista una formazione specifica per la promozione di un atteggiamento autoriflessivo che agevoli l'accesso a un livello di metaconsapevolezza sul significato personale del loro lavoro e del quotidiano agire professionale per diminuire i sentimenti di incontrollabilità, ansia e paura. Lavorare anche sulle concezioni sull'apprendimento possedute dagli insegnanti costituisce un passo fondamentale verso un utilizzo virtuoso delle proprie risorse emotive.

[illegible]

Le attività esemplificate, parte di un percorso formativo attivato presso il Laboratorio di Psicologia per la Scuola operante presso il Dipartimento Forlilpsi dell'Università di Firenze, propongono una pista di lavoro utile all'insegnante per avviare nel gruppo-classe una riflessione sul proprio assetto metacognitivo riguardo all'apprendimento. Attività che potrebbero essere utilizzate anche per lavorare con gli insegnanti nel rintracciare corrispondenze tra le proprie rappresentazioni mentali sull'apprendimento e il proprio agire professionale (per esempio strategie e stili d'insegnamento) che favoriscano consapevolezza e cambiamento.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aldrup K., Klusmann U., Lüdtke O. (2017), «Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers», *Learning and Instruction*, 50, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Boscolo P. (2012), *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, UTET Università, Torino.
- Donche V., Van Petegem P. (2011), «Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies», *Research Papers in Education*, 26, 207-222.
- Eren A., Tekinarslan E. (2012), «Prospective Teachers' Metaphors: Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation Concepts», *International Journal of Social Sciences & Education*, 3, 435-445.
- Linnenbrink-Garcia L., Pekrun R. (2014), «Introduction to emotions in education», *International Handbook of Emotions in Education*, Routledge, New York-Londra, 1-10.
- Liverta Sempio O., Marchetti A. (2001), *Questionario delle concezioni sull'apprendimento*, Università del Sacro Cuore, Milano.
- Moè A., Pazzaglia F., Friso G. (2010), *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*, Erickson, Trento.
- Pavot W., Diener E. (1993), «The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being», *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Vettori G., Bigozzi L., Miniati F., Vezzani C., Pinto G. (2019), «Identifying Pre-service Teachers' Profiles of Conceptions of Learning: A Cluster Analysis», *Social Psychology of Education*, 22, 1131-1152.
- Vettori G., Bigozzi L., Vezzani C., Pinto G. (in revisione, 2020), «Direct and mediated contribution of teacher's beliefs and emotions to job satisfaction: bridging the gap».
- Vettori G., Vezzani C., Bigozzi L., Pinto G. (2018), «The Mediating Role of Conceptions of Learning in the Relationship Between Metacognitive Skills/Strategies and Academic Outcomes Among Middle-School Students», *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01985