



La gestione nei luoghi del sapere in un viaggio di consapevolezza emotiva: dalla relazione ai nuovi scenari di riflessione educativa

The management in the places of knowledge within an emotional journey of awareness: from relation to the new scenarios of the educational reflection

Felice Corona

Università degli Studi di Salerno

fcorona@unisa.it

Filomena Agrillo

Università degli Studi di Salerno

fil.agrillo@gmail.com

Tonia De Giuseppe

Università degli Studi di Salerno

fdegiuseppe@unisa.it

ABSTRACT

Emotions play a dominant role in the personal development of individuals and affect the cognitive, motivational, behavioral and social aspect (True, 2013), as a trigger of chain processes, consequences of external or internal stimuli, natural or arising from the environment, from education or lifestyle. The school should promote educational interventions aimed at recognizing emotions, allowing the awareness of feelings and the emotional balance, by developing relational competences. Thanks to sociometry it is possible to discover relationship plots (Northway, 1959). For the recognition of emotions and motivation (Maslow, 2007) it is necessary to invest in listening, in personal identification and emotional drive, which allow people to attain self-realization (Bandura, 2000), satisfaction of physiological needs and self-care. The transformative educational interventions should promote adaptive empathetic behaviors, focusing on the elimination of the selfish behavior and the development of solidaristic attitudes of confrontation and avoiding conflict (Margiotta, 2007).

Le emozioni assumono un ruolo dominante nello sviluppo personale degli individui e ne influenzano l'aspetto cognitivo, motivazionale, comportamentale e sociale (Fedeli, 2013), in quanto generatrice di processi a catena, conseguenze di stimoli, interni o esterni, naturali o derivanti dal contesto, dall'educazione o dallo stile di vita. La scuola deve promuovere interventi didattici, volti al riconoscimento delle emozioni, sia per una consapevolezza dei propri stati d'animo, sia per un equilibrio emozionale, attraverso lo sviluppo di competenze relazionali. Con la sociometria, non si misurano ma si scoprono trame di relazioni (Northway, 1959). Per il riconoscimento delle emozioni e delle motivazioni (Maslow, 2007) è necessario investire nell'ascolto, nell'identificazione personale e nella spinta emotiva, che consente di raggiungere l'autorealizzazione (Bandura, 2000), l'appagare i bisogni fisiologici e prendersi cura di sé. Gli interventi didattici trasformativi devono promuovere comportamenti adattivi empatici, incentrati sull'eliminazione dei comportamenti egoistici e lo sviluppo di attitudini solidaristiche di confronto e superamento dei conflitti (Margiotta, 2007).

KEYWORDS

Emotion, Motivation, Empathy, Sociometry, Management.
Emozione, Motivazione, Empatia, Sociometria, Gestione.

* Felice Corona Ha curato la parte *Dalla complessità emozionale ai modelli di riconoscimento*. Filomena Agrillo ha curato la parte *Gestione delle relazioni nei contesti educativi*. Tonia De Giuseppe ha curato la parte *Dalla motivazione all'apprendimento emozionale autoregolato*.

1. Dalla complessità emozionale ai modelli di riconoscimento

Discutere di emozioni ha affascinato gli uomini fin da tempi antichi. Al termine *emozione*, derivante dal participio passato del verbo *emovere*, *emovu*, viene collegato un *intimo processo* che smuove, fa uscire o allontana qualcosa da sé.

Per i greci, le emozioni non erano uno *stato soggettivo complesso*, ma incarnavano la personalità degli dei. Da Democrito, passando per Platone, fino ad Aristotele, per arrivare a studiosi più moderni, il sentimento dell'amore è stato identificato con la dea Afrodite, quello della libertà sociale con Artemide, la violenza con Marte. Ogni divinità, insomma, aveva una caratteristica che rappresentava gli stati d'animo e, quindi, le opere di quel tempo, già quelle omeriche descrivevano il modo migliore di vivere, perseguendo la felicità o comportandosi in modo eroico. Socrate affermava l'importanza di conoscere se stessi in un equilibrio di potenzialità, per raggiungere il proprio bene, la felicità (De Bernardi, 1992, pp. 425-443) attraverso la scoperta della verità, nella ricerca del sapere e del modo migliore di vivere. Con il Cristianesimo le sensazioni emozionali sono strade per mettere alla prova se stessi e che in forme di eccesso e disequilibrio possono trasformarsi in vizi. I sette vizi capitali: lussuria, accidia, gola, invidia, avarizia, superbia e ira, infatti, rappresenterebbero la manifestazione negativa di moti dell'anima che se non contenuti rischiano di distruggere ogni virtù (Balboni, 2015)

Le emozioni, sempre associate al cuore, che, dagli Egizi ai Cinesi, dal greco Galeno e fino ad un'epoca compresa tra il 130 – 200 d. C., era considerato la sede delle emozioni. A partire dal pensiero filosofico di Ippocrate (460 – 370 a. C.) si delineò l'aspetto fondante del processo emotivo che ha sede nel cervello, tant'è che egli definì il suo pensiero con un asserto, in cui si attribuisce esclusivamente al cervello la provenienza di *gioie e piaceri, dolori, tristezze e sconforto* (Darwin & Ekman, 2009). Da ciò, il cuore come sede delle emozioni rimane solo una dicitura popolare, artistica e poetica, fino all'avvento delle neuroscienze, con cui la concezione emozionale si è completamente rinnovata, ritrovando nel sistema limbico la vera sede delle emozioni.

Lo psicologo statunitense William James, con il verbo "to feel", definiva lo stato emotivo *il sentire*, che esplicita un cambiamento neurovegetativo, a seguito di uno stimolo, e che ha luogo a livello viscerale. Da ciò ne deriva, per esempio, che la paura rappresenti lo stato consequenziale del tremore e non viceversa: ci avviciniamo temporalmente al riconoscimento scientifico del sistema limbico, quale sede delle emozioni. Il sistema nervoso autonomo (SNA) prepara la risposta del corpo, attraverso il sistema simpatico e parasimpatico. Quando le emozioni sono forti, fisiologicamente il nostro corpo attiva il sistema di *reazione d'emergenza* e, in una frazione di secondo, si attrezza per fronteggiare il pericolo. In questo caso, il sistema nervoso simpatico rilascia ormoni dalla ghiandola surrenale, adrenalina o noradrenalina, e a sua volta, determina il rilascio di zuccheri nel sangue, aumentando la pressione sanguigna e la sudorazione. Nel sistema nervoso centrale (SNC), costituito dall'encefalo e dal midollo spinale, gli impulsi neuronali sono controllati dall'ipotalamo e dal sistema limbico, che permettono all'individuo di manifestare le diverse reazioni. La parte del sistema limbico particolarmente interessata è l'amigdala, che codifica le informazioni provenienti dall'esterno, soprattutto le negative (Gerrig & Zimbardo, 2013, pp. 267-268)

L'emozione, pertanto, in quanto generatrice di processi a catena, è rappresentata da istinti associati a modificazioni psico-fisiologiche, conseguenze di stimoli, interni o esterni, naturali o derivanti dal contesto, dall'educazione o dallo stile di vita. Esse, dunque, assumono un ruolo dominante nello sviluppo personale degli individui e ne influenzano l'aspetto cognitivo, motivazionale, comportamentale e sociale (Fedeli, 2013).

L'idea di emozioni, intese come passioni, viene sfatata dalla *teoria cognitivo-*

attribuzionale dell'Appraisal (Schachter, 1964; Schachter & Singer, 1962), che ha dimostrato l'influenza del fattore cognitivo-psicologico nella manifestazione di un'emozione (Arnold, 1960). Essa è caratterizzata da un'attivazione fisiologica (*arousal*) e da processi cognitivi con attribuzione di significato. L'atto conoscitivo, (*cognition*), quale processo di valutazione (*appraisal*) dei bisogni (Gerrig & Zimbardo, 2013) diviene basilare nell'emozione non più espressione semplicistica di sentimento e di fattori biologici, bensì espressione dettata dal contesto culturale. La *soggettivizzazione emozionale*, in quanto risposta complessa, *sindrome reattiva multidimensionale* (Reisenzein, 1983), si fonda sulla percezione, attenzione, recupero di processi mnemonici, intenzionalità e si manifesta in modalità diverse: fisiologica, tonico-posturale, motorie strumentali/espressivi, esperienziale-soggettiva.

Le emozioni, aspetti stimolo-strutturali della motivazione intrinseca all'azione, consentono un inter-agire attivo, che presuppone una *razionalità emozionale*. Con richiami connessi ad una rievocazione di vissuto, l'emozione diviene l'espressione di una funzionalità razionalizzata che si manifesta attraverso la velocità di reazione ed una rassicurazione emozionale, connessa alla catalogazione di pulsioni e al controllo di *significativi esperienze*. È necessario pertanto, facilitare i processi di rappresentazione, identificazione ed apprendimento delle emozioni (Plutchik, 1995). La capacità di definire ciò che un individuo *sente*, nei diversi momenti di vita è dettata esclusivamente dall'attribuzione di *significanti adeguati*, a *significati emozionali*.

Nella scuola è necessario, pertanto, promuovere interventi didattici, che facilitano la conoscenza e il riconoscimento delle emozioni, sia per una consapevolezza dei propri stati d'animo, sia per un equilibrio emozionale, attraverso lo sviluppo di competenze relazionali, che consentono di individuare nello stato di felicità l'elemento promotore della fiducia, così come nella rabbia la possibile deriva in un stato di terrore. L'attribuzione di senso e significato alle *manifeste emozioni*, va favorita attraverso azioni di *alfabetizzazione emozionale* utile nella trasformazione positiva di stati emotivi, ma anche nel processo di costruzione del sé, che necessita di interventi fondati sulla relazionalità empatica promotrice di benessere, individuale e sociale. Il riconoscimento personale delle emozioni costituisce l'elemento basilare nel processo di gestione e rimodulazione delle stesse, funzionale ai comportamenti adattivi e inconsci. Nel momento in cui un individuo avvia percorsi di conoscenza del proprio stato emotivo, entra in gioco un nuovo fattore, l'aspetto empatico, che esplicita bisogni e/o problematiche. Ogni manifestazione emozionale, si estrinseca in specifiche aree corporee; dalla cui osservazione/auto-osservazione è possibile desumerne elementi, intensità, aspetti caratteristici, al fine di giungere ad una consapevole gestione di eventuali emergenti problematicità.

Una buona consapevolezza emotiva è alla base dell'equilibrio personale, che si basa dunque, prioritariamente sulla fiducia, in sé e negli altri, attraverso la valorizzazione degli aspetti sociali e individuali. Le reazioni emotive, propositive o distruttive, dunque, influenzano e sono influenzate da individui e contesto. Si rendono indispensabili in termini educativi due azioni, funzionali al perseguimento di un vivere in felicità (Ryff & Keyes, 1995) una *vita ben vissuta* (Frazzetto, 2013): *l'edonismo*, come gratificazione e *il piacere eudemonico*, come elemento cardine nello sviluppo delle potenzialità. A partire dagli anni 80 del secolo scorso è stato introdotto un *modello di riconoscimento delle emozioni* (Plutchik, 1980), sulla base di una possibile combinazione tra emozioni, primarie biologicamente primitive, e secondarie, derivanti dalla evoluzione, connessa alla sopravvivenza della specie. così come avviene con i colori di un artista. Poiché le emozioni sono esperienze di natura bipolare, coppie di opposti, il modello teorico della *ruota di Plutchik*, ipotizza quattro coppie di emozioni primarie: gioia-tri-

stezza; fiducia-disgusto; rabbia-paura; sorpresa-interesse, che si manifestano attraverso caratteristiche di *intensità*; *somiglianza*, *polarità*. Posta su un piano cartesiano, la ruota esperienziale è suddivisa in otto settori, denominati canali, concentrati su due assi principali: le ascisse, con le *skills*; le ordinate, invece, con le *challenges*.

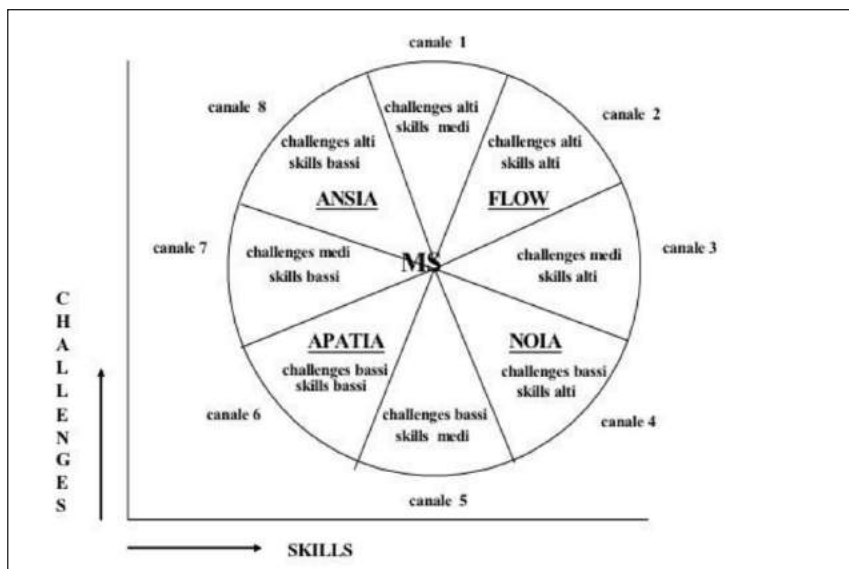


Fig. 1. L'Experience Fluctuation Model¹

L'esigenza di analizzare quotidianamente le esperienze relazionali degli individui, per comprendere motivazioni e comportamenti, ha dato vita a un modello che permette la rilevazione della qualità esperienziale. Esso è in grado di valutare i pensieri, le azioni, le esperienze, che un individuo fa nella vita reale e nella relazione con gli altri. A tal proposito, sono stati analizzati² i pensieri e le azioni di un gruppo di adolescenti, facendo emergere la motivazione e i comportamenti in vista di un modello per l'esperienza emozionale, per realizzare un modello: *l'Experience Fluctuation* (Model Csikszentmihalyi, 1988). La ricerca prevede per un gruppo di partecipanti ogni giorno, la ripetuta compilazione (per 6/7 volte) compilazione di un questionario, dopo un segnale acustico, un questionario, con domande aperte e chiuse circa lo stato soggettivo, i pensieri, le emozioni, e la relazione contestuale; dunque, *l'Experience Fluctuation Model* studia il tipo di relazione che s'instaura tra la *skill* (abilità), la *challenge* (sfida) e la qualità esperienziale.

1 Cit. *Annuale Review of Cyber Therapy and Telemedicine*, è una delle riviste ufficiale della *International Association of Cyber Psychology*, Formazione e Riabilitazione, p. 179.
 2 Csikszentmihalyi M. (1988) *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge, NY: Cambridge University Press. 323.

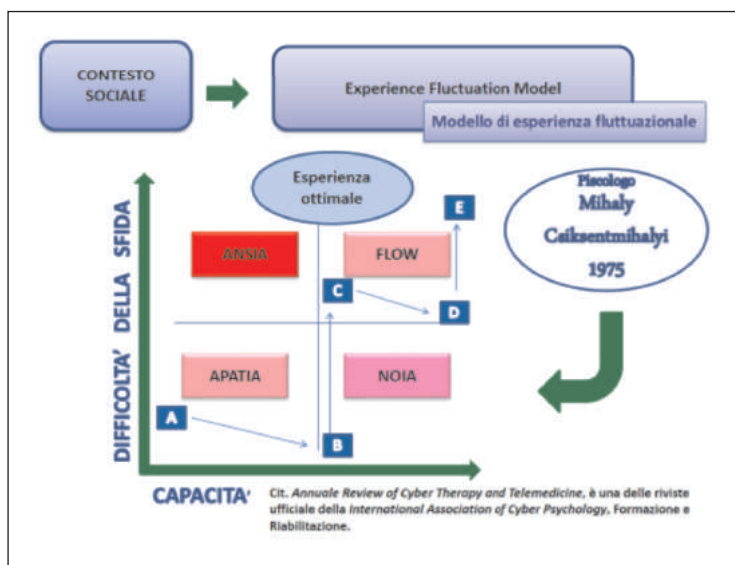


Fig. 2. Contesto Sociale e modello EFM (Massimini, Carli, 1988).

Il *Fare scuola* implica una costante riflessione sulla dimensione socio-affettiva dei *vissuti* del gruppo-classe, con focus temporalizzati sulle relazioni socio-affettive generati da azioni di routine scolastica. Il clima sociale, condizionatore del processo di insegnamento-apprendimento, necessita di un'attenta progettazione, verifica valutativa e riprogettazione degli interventi didattici, con una pianificata strutturazione della qualità, delle interazioni e del *benessere-scuola* che si avvalga di concrete *esperenzialità formative* (Margiotta, 2000).

Crescere con la consapevolezza di *apprendere ciò che ci appassiona* avvalendosi della libertà di scegliere modalità apprenditive consone alla singola persona (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1988), è l'obiettivo principale che la scuola deve affrontare per valorizzare l'aspetto educativo.

2. Gestire le relazioni nei contesti educativi

La relazione educativa si sviluppa in un contesto ben definito che prende il nome di *spazio educativo*. Lo spazio educativo, pertanto, si riferisce all'area di interesse del legame che si crea tra l'educatore e l'educando dal momento in cui intraprendono un processo di formazione, che permette l'analisi delle fasi e dei modi in cui si assimila la conoscenza, facendo prevalere anche gli aspetti legati all'ambiente che lo caratterizza (Genovese & Kanizsa, 2002).

In un situazione di questo tipo lo spazio costituisce un vincolo essendo un fattore oggettivo che determina l'azione di chi conduce e subisce, partecipando, il processo in corso. Nel caso specifico del docente e del discente la scuola si caratterizza come ambiente limitativo nell'azione didattica, in cui i diretti interessati sono costretti a intraprendere un'azione che sia limitata a quel preciso contesto.

Pertanto, riflettere sulla scuola, sul processo educativo/didattico e sulle componenti che lo caratterizzano vuol dire anche prendere in considerazione il fattore ambientale dove il fare didattico, il senso di appartenenza al gruppo-classe e la sistemazione di tutti gli oggetti presenti nello spazio educativo diventano elementi fondamentali per le opportunità formative che consentono e offrono la possibilità di avviare un processo di insegnamento-apprendimento.

Nello specifico la classe diventa luogo del sapere e spazio formativo, in cui i ruoli e le competenze dei soggetti coinvolti si incontrano, generando conoscenza e stimoli volti al rafforzamento delle capacità degli educandi.

L'interesse alla classe in quanto gruppo, alle relazioni che si istituiscono in essa e al clima sociale si deve alla psicologia nord-americana, nel cui ambito, a partire dagli anni Trenta, si erano sviluppati studi e ricerche circa i gruppi e il problema della leadership. La classe stessa è analizzata come contesto, in cui si instaurano complesse interazioni tra alunni e insegnanti. Il gruppo classe, unità organizzativa della struttura scolastica rappresenta un gruppo stabile dove la frequenza è obbligatoria; riproduce un gruppo con peculiarità proprie finalizzato al conseguimento di obiettivi istituzionali predeterminati sotto la guida dei docenti, dove l'allievo si ritrova in una situazione di interdipendenza, rivendicando sempre la sua identità e le sue esigenze di scolaro. In questa ottica, le ricerche più accreditate hanno riposto l'attenzione sulle interazioni (Nicolini, 2011) tra pari e tra alunni e insegnanti.

Dunque, la didattica subisce la componente socio-affettiva presente nel gruppo-classe ed è con la sociometria, che non si misurano ma si scoprono trame di relazioni (Northway, 1959). Si avvale di uno strumento definito *test sociometrico*. Sostanzialmente il test sociometrico fotografa la realtà sociale della classe, evidenziando le relazioni sociali intraprese dai discenti ed il livello di stima di cui ciascun individuo gode all'interno del gruppo-classe. Con la somministrazione del test sociometrico, si indaga attraverso domande circa le preferenze relative ai compagni di classe, alle attività da svolgere. Esso consiste in un questionario composto, generalmente, da tre domande, che si riferiscono a criteri di psicogruppo e socio-gruppo, rispettivamente strumenti di indagine delle affinità caratteriali (simpatia) e della propensione al lavoro di gruppo tra compagni (attività didattiche). Le attività e le situazioni cui fanno riferimento le domande devono costituire per i partecipanti occasioni reali, dirette e significative di interazione, riferendosi così a situazioni tipiche del contesto scolastico come ad esempio la preparazione di un compito insieme, la formazione di un gruppo di studio, oppure la formazione di una squadra sportiva. L'elaborazione delle risposte consente di elaborare una *socio-matrice* tabellare, in modalità verticale ed orizzontale, in cui si indicano i partecipanti al test e i riscontri emersi dall'osservazione delle individuali interrelazioni riscontrate nell'azione di gruppo. Con tali dati è possibile realizzare un sociogramma, rappresentazione grafica con legenda, che si avvale dell'utilizzo di triangoli e cerchi, per indicare rispettivamente i partecipanti uomini e donne e la struttura dei gruppi di studio e di lavoro. Le frecce indicano i collegamenti tra persone: a seconda della direzione che esplicitano la natura del rapporto. Infine, viene adoperata una lettera, inserita all'interno del cerchio e del triangolo, come segno distintivo dell'osservato. Il numero di preferenze ricevute consente la classificazione in *leader*, *popolari*, *marginali* e *isolati*, che rispettivamente indicano: i preferiti, i mediamente preferiti, quelli che preferiscono, ma non sono molto preferiti ed, infine, coloro che non scelgono e non sono indicati da nessuno. Con le informazioni raccolte è possibile agevolare la promozione di interazioni positive, eludere il disagio sociale, consentire di confermare il progetto educativo/didattico intrapreso o far evincere la necessità di rimodulazioni del percorso, finalizzando il tutto ad una promozione.

La scuola, oggi come ieri, è centro promozionale di cultura, socialità e interazione.

Gestire un gruppo necessita di investimenti formativi incentrati sulla conoscenza delle complesse dinamiche emozionali-interazionali, su cui strutturare azioni didattiche inclusive. È necessario investire in modelli educativi, che tengano conto *delle percezioni* circa il proprio status e del ruolo che ci si appresta a ricoprire nel contesto sociale, qualunque esso sia.

L'efficacia (Kounin, 1970) del docente è espressa nell'abilità di far percepire il suo essere figura-guida, punto di riferimento, in grado di tenere viva la motivazione dei discenti, in un'inter-azione sinergica e positiva con le famiglie, quale elemento motivazionale, costitutivo e basilare di un vivere la scuola con propositività. È quanto emerge da una ricerca condotta (Robinson, 1975), su studenti circa la correlazione tra lo scarso interesse, la *noia a scuola*, e *l'induzione familiare alla motivazione* nei confronti delle attività scolastiche e dell'istituzione stessa, con una proporzionalità diretta tra il minore interesse e la tendenza all'aggressività. Risulta particolare, altresì, l'incidenza sulla motivazione intrinseca allo studio, inversamente proporzionale, connessa al ruolo del docente, nel suo *condurre/insegnare* direttivo-trasmissivo o da mediatore inclusivo. Da autorevoli (Shadbolt, 1978) studi scientifici è emerso che esiste, una stretta correlazione tra personalità e stili d'apprendimento del discente e stili di insegnamento dei docenti. Tale interrelazione rende necessari approcci metodologici per profili di studente, che tengano conto dei diversificati *temperamenti* comportamentali. Infatti, per gli studenti estroversi risultano adeguati gli stili d'insegnamento non strutturati rigidamente, in antitesi agli approcci strutturati di cui, invece, necessitano gli studenti meno estroversi, ansiosi o nevrotici, che a maggior ragione hanno bisogno di essere guidati dagli altri.

La qualità a scuola (Glasser & Wubbolding, 2007), si fonda essenzialmente sulla bontà dell'insegnamento offerto. Alla luce di ciò, considerata l'incidenza determinante del ruolo-guida del docente sulla qualità del risultato scolastico del discente, è evidente l'alto valore delle azioni riflessive auto-valutative del docente a garanzia di un'autentica consapevolezza d'azione, di intenti e di prospettive educative. In assenza di ciò, è alto il rischio di incorrere nell'incapacità didattica di fronteggiare problematiche, attraverso azioni risolutive, in risposta sia agli insuccessi scolastici, sia alla *varianza di risposte* tra discenti. Il rapporto insegnante-allievo è, teoricamente, asimmetrico, non si tratta di un rapporto alla pari, ma di ruoli diversificati, l'uno di guida dalle conoscenze alle competenze, l'altro, il discente, è il destinatario dell'azione didattico-educativa.

Un approccio tendenzialmente incentrato sull'esplicita differenziazione tra ruolo docente discente (Canter, 2010), investe nella costruzione di un progetto educativo e didattico, in cui vi sia un impegno per la crescita cognitiva degli alunni e per lo sviluppo affettivo e sociale. Tutto ciò comporta una conoscenza significativa dell'allievo in qualità di persona, nella sua specificità. L'attenzione rivolta al singolo discente e alle sue necessità emotive e sociali è indispensabile per creare un clima positivo in classe, che consenta di apprendere. Le condizioni ottimali per un processo di formazione sono date anche dall'area entro la quale si sviluppa l'intero percorso educativo e didattico: tale area viene definita *spazio educativo*. La coscienza dello spazio è il risultato di astrazioni che richiedono la capacità di riconoscimento degli oggetti esterni al soggetto. Infatti, l'ambiente classe e i suoi oggetti sono elementi utili nell'ambito didattico, poiché possono essere utilizzati in svariati modi tanto da poter risultare componenti stimolanti per i discenti. Grande attenzione viene riposta nella disposizione dei banchi, in quanto la sistemazione degli alunni, in strutturati spazi e determinate collocazioni, può risultare facilitante per l'apprendimento. A tale scopo, risulta interessante la proposta pedagogica di Fredric Jones (2000), che propone un modello di valorizzazione dello spazio-classe. Con una rilevanza strutturale connessa alla collocazione dei discenti, si investe nell'ottimizzazione della comunicazione non verbale e delle strategie didattiche con sistemi di incentivi. La disposizione dei banchi viene presa in considerazione soprattutto quando si attua il Cooperative Learning (Johnson, Johnson & Holubec Edythe, 1996). Nei gruppi di apprendimento cooperativo i discenti si dedicano con partecipazione all'attività comune, sono primi attori di tutti i momenti salienti del loro lavoro, dalla pianificazione al-

la valutazione, mentre l'insegnante è soprattutto un facilitatore e un coordinatore dell'attività di apprendimento. L'efficacia della cooperazione è data dall'interdipendenza positiva, per cui i discenti si impegnano per migliorare il rendimento di ogni membro del gruppo, essendo escluso il successo individuale, senza quello collettivo. La *Teoria dei Climi* di Kurt Lewin (1935), sostiene che all'interno di un gruppo si producono delle relazioni, delle interdipendenze, mediante le quali i soggetti agiscono. In base alla percezione avvertita da ogni singolo individuo, all'interno del gruppo, si attiva una risposta che può essere vissuta come momento di apprendimento o di crescita, tale da condurre ad un apprendimento significativo: tutto dipende e ruota attorno al rapporto fra dinamiche, interpretazioni e bisogni del gruppo. Conseguentemente si instaura un'atmosfera sociale, senso di appartenenza e di identità che si stabilisce all'interno dell'ambiente (Scafoglio, 2014), in grado di modificare il comportamento dei componenti, in una condivisione di finalità.

La disposizione dei *banchi in fila* risulta caratterizzata da una serie di banchi disposti uno dietro l'altro, distanti dalla cattedra, con cui i discenti risultano inquadrati in modo schematicamente strutturato. Tale disposizione pone ostacoli strutturali alla costruzione di un legame sociale, limite evidente soprattutto per gli scolari che siedono alle prime e ultime file.

La disposizione *a ferro di cavallo* richiama la forma dell'oggetto al quale si ispira. Risulta particolarmente interessante negli ambienti scolastici, poiché favorisce il processo di interazione tra compagni di classe, in quanto i discenti hanno maggiore facilità nell'approcciarsi agli altri, anche solo a livello visivo; il docente può collocarsi in posizioni differenti durante lo svolgimento dell'attività. Il posizionamento dei banchi *a cerchio*, invece, è una articolazione fruttuosa per l'interazione sia a livello visivo che verbale; lo stesso insegnante può collocarsi sia all'interno, che all'esterno del cerchio, rapportandosi così prontamente agli alunni.

Una buona gestione della classe, dunque, tiene conto sia della relazione educativa, che dello spazio entro il quale si manifesta e si sviluppa il percorso di formazione, così come esplicitato dai diversi modelli pedagogici (D'Alonzo, 2004). *Lo stile di conduzione di un gruppo* (Maisonneuve, 1973) e la modalità per intraprendere e gestire relazioni sociali condiziona il rendimento, l'atmosfera e la produttività, individuale e di gruppo, il che deve essere oggetto d'analisi del docente (Lewin, Lippit & White, 1939, pp. 271-299), funzionale alla rimodulazione degli interventi didattici. A tale scopo, risulta rilevante avviare percorsi progettuali strutturati (Moreno, 1953), volti alla rilevazione consapevole delle fitte reti di relazioni, che coinvolgono il singolo individuo, *socius*-atomo sociale, e la totalità del gruppo di lavoro (Masterman, 1976). Tali azioni valutative, facilitano il docente nella rilevazione dei punti di forza e di debolezza (Moreno, 1953), da cui far derivare progettazioni pedagogico-didattiche per un clima ecologico di ben-essere.

3. Dalla Motivazione all'apprendimento emozionale autoregolato

Ogni contesto sociale, dunque, anche quello educativo, esercita una notevole influenza sull'individuo, tanto da definire la nostra personalità e condizionare il nostro sviluppo. Poter definire il benessere degli uomini e, quindi, determinarne lo sviluppo educativo all'interno del contesto formativo, significa aver creato una buona scuola, fondata su un'adeguata relazionalità, in una sana interazione tra sistemi sociali: famiglia, contesto di lavoro e, per estensione, la società intera. Lo psicologo americano Bronfenbrenner (2002), presenta, nella teoria dei Sistemi Ecologici l'articolazione del contesto sociale all'interno del quale possiamo trovare una catena di sistemi che interagiscono tra di loro, istaurando relazioni che possono

favorire il benessere individuale e sociale. Intervenire sul sistema formativo e sulla classe come campo pedagogico, implica la costruzione di solide fondamenta con relazionalità significative, derivanti da una motivante consapevolezza.

La *motivazione priva di emozione* è una potenzialità senza mete, dunque, più fattori si collegano perché si possa avviare un processo di crescita formativa.

Pintrinch e De Groot (1990, pp. 33-40.) proposero tre componenti caratterizzanti della motivazione scolastica, vale a dire la componente del valore, la componente dell'aspettativa e la componente affettiva. La prima componente indica tutte le ragioni e i motivi che portano all'attività; la seconda componente indica le credenze e le percezioni che il discente ha di sé e delle attività; la terza componente implica i sentimenti, le emozioni e tutte le reazioni affettive che si manifestano nell'affrontare un'attività; pertanto il discente si impegnerà nel momento in cui otterrà un bilancio positivo tra le emozioni generate, le impressioni soggettive e l'interesse personale nei riguardi dell'attività.

La motivazione, inoltre, può condurre verso un apprendimento autoregolato. L'apprendimento autoregolato viene definito come il processo mediante il quale gli studenti attivano cognizioni, condotte ed affetti finalizzati al conseguimento della propria meta. In tale condizione il discente si percepisce come soggetto competente in grado di controllare sia il proprio apprendimento che l'autodeterminazione giusta affinché ci sia corrispondenza tra le azioni e l'ambiente. Il discente, in questo caso, oltre a costruire conoscenze percepisce la personale situazione didattica.

L'apprendimento autoregolato si riferisce sia ad aspetti cognitivi e metacognitivi, che ad aspetti affettivo-emozionali, per cui all'inizio di ogni attività di studio l'alunno deve tener conto che il risultato finale dipenderà da se stesso, che le personali capacità dovranno trovare riscontro nel recente apprendimento ed avere interesse per il nuovo apprendimento.

Per finalizzare l'attività didattica lo studente autoregolato deve essere capace di ottimizzare le credenze di autoefficacia, progettare e impegnarsi nelle attività; dunque, l'autoregolazione viene intesa come una graduazione nell'impegno del discente nel processo di studio.

Le attività di apprendimento avallano una serie di richieste e per poterle affrontare bisogna considerare diverse risorse. Tutte le credenze, le emozioni e gli affetti influenzano il comportamento del soggetto, il quale attiva una serie di strategie motivazionali che comportano il conseguimento del risultato finale. Le strategie motivazionali vengono definite come procedimenti in grado di promuovere stati emozionalmente adattivi che permettono agli alunni di sostenere un clima positivo nelle svariate situazioni di apprendimento.

McCann e Garcia (1999, pp. 259-279) sostengono che l'uso di incentivi e la riduzione di stress siano in grado di mantenere alta la concentrazione nelle attività scolastiche. Una parte importante, nel processo di apprendimento, riguarda la disposizione delle risorse, ossia la gestione del tempo, il supporto degli insegnanti, la complicità con i compagni di classe e l'ambiente-classe; tutto questo consente al discente di adattarsi al contesto. Per il *riconoscimento delle emozioni e delle motivazioni* (Maslow, 2007) è necessario investire nell'ascolto, nell'identificazione personale e nella spinta emotiva, che consente di raggiungere l'autorealizzazione (Bandura, 2000), appagare i bisogni fisiologici e prenderci cura di se stessi. Il percorso della motivazione parte da fattori esterni, un *locus improvviso*, quale dovere/imposizione dettato dall'esterno. Il secondo stadio, è caratterizzato dalla *regolazione introietta*, *locus of control*, con influenze sull'azione, quale sintesi di agiti personali ed esterni *dovrei*. Nel terzo livello, il processo di *regolazione per identificazione*, l'individuo agisce in base agli obiettivi che desidera raggiungere, ed è la rappresentazione del *vorrei*. Nel quarto livello, infine, l'individuo agisce per raggiungere i propri obiettivi, come atto di volontà, dettato da una sicurezza interio-

re, il volere (Moè, 2010, pp. 170-171). È necessario controllare la motivazione in base alle emozioni provate, per controllare gli istinti estremi, in modo da gestirli. Relativamente alla motivazione è possibile individuare tre aree di pensiero: teorie delle pulsioni; teorie della competenza; teorie attribuzionali.

Nelle teorie delle pulsioni, la motivazione - viene vista come un insieme di bisogni o desideri, ordinati gerarchicamente, *piramide motivazionale* - che parte dalla motivazione fisiologica a quella di autorealizzazione (Gerrig & Zimbardo, 2013, p. 259-260). *Nelle learning theory della competenza*, di approccio comportamentista, la ricerca sull'apprendimento è orientata alla scoperta della motivazione e alle possibilità di contribuire al successo o all'insuccesso. La capacità di riuscire non è dettata esclusivamente dall'uomo, ma anche dall'influenza di vari fattori (Hunt, 1962). Per approccio teorico *dell'attribuzione*, una determinata azione o conseguenza del significato attribuito viene percepito a livello affettivo (Rotter, 1966). I detentori della teoria sono Rotter e Weiner, i quali sostengono che l'individuo tenta di spiegare il suo successo in base al proprio interesse, livello di *locus interno* e l'insuccesso, a livello di un *locus esterno* (Weiner, 1980), con fattori che sono esterni alla sua persona (Pope & Mc HaleCraighead, 1992). La difficoltà nell'esprimere emozioni, che si manifesta con atteggiamenti passivi, scarsa fantasia, pianto improvviso, amnesie, incubi e con la difficoltà a collegare i propri stadi interni con la manifestazione delle emozioni (Strollo, 2014) è l'espressione di un disturbo delle funzioni affettive e simboliche, con riflessi sullo stile comunicativo (Habermas, 1997), e sul controllo emotivo motivazionale. Il disturbo definito *alestitimico* può essere diagnosticato attraverso il test TAS-20 (*Toronto Alexithymia Scale*) (Taylor, Bagby & Parker, 1997), costituito da una scala psicometrica, con 20 domande (*item*) creata nel 1985 e revisionata nel 1992.

Non meno importante, è la dimensione sub-istituzionale, caratterizzata da motivazioni e comune sentire dei compagni di classe, che governa le dinamiche sociali presenti a scuola (Gerrig, Zimbardo & Anolli, 2013). L'interesse per le dinamiche sociali è sintomo di una profonda evoluzione nel modo di concepire l'attività didattica e la comunicazione che vige in classe: si punta l'attenzione sull'alunno, in quanto individuo, caratterizzato da sensazioni, emozioni, preferenze e rifiuti nei confronti di chi lo circonda (Genovese & Kanizsa, 2002).



Fig. 3. Didattica inclusiva e scuola delle emozioni

È necessario investire in una didattica innovativa che si lasci affascinare dal circostante. Avvalendosi degli aspetti emotivo-motivazionali, modello per eccellenza di una *scuola senza scuola, unschooling* è la *Summerhill* (Neill, 2012) nella quale le regole vengono decise insieme, per non intralciare né lo sviluppo dell'apprendimento, né la struttura stessa della scuola, e si basa sulla cura e sulla fiducia reciproca.

La *didattica delle emozioni* è già stata adottata in diverse scuole italiane, e, soprattutto, estere (America, Germania e Spagna), diminuendo, per quel che si può, il consumo di alcool, fenomeni di bullismo e tutti quegli atteggiamenti dannosi per un ragazzino in fase di crescita (Schiffler, 1992).

Prestare attenzione alle emozioni dei bambini, dei preadolescenti e degli adolescenti vuol dire avere un punto di riferimento per creare una solida *valigia di sicurezza* in modo da affrontare serenamente la vita adulta.

L'educazione delle emozioni, presuppone le emozioni quale oggetto dell'atto educativo, quasi ad intendere una volontà di modifica forzata intenzionale, repressiva dell'emozione stessa, derivante dal contesto. Parlare di alfabetizzazione emotiva implica invece un'assenza di manipolazione delle emozioni con una vera e propria promozione di processi disinibitori oltre i confini a cui sono relegate (Lipman, 2005). Dunque è opportuno parlare di *educare alle emozioni*, includendo il senso di una consapevole gestione e promozione controllata a seguito di input contestuali. Gli studenti devono apprendere e consolidare cinque *life skills* (Goleman, 2013): consapevolezza di sé e dei propri sentimenti); autocontrollo (gestire le proprie emozioni); motivazione (essere determinati nel raggiungere i propri obiettivi); empatia (riconoscere i sentimenti altrui); abilità sociali (gestire le proprie emozioni nel sociale).

Un metodo interessante che si è riscontrato didatticamente utile ed utilizzato in Europa dagli anni 80, rompe i dettami classici della scuola per riformulare nuovamente il piano pedagogico: è il metodo suggestopedico (Schiffler, 1991), diffusosi grazie ad un gruppo di insegnanti della *Gesellschaft für Suggestopadisches Lehren und Lernen*, ovvero "La società tedesca di insegnamento e apprendimento suggestopedico". Si investe nel valore della musica per un potenziamento delle capacità di memorizzazione e di rilassamento (Schiffler, 1991), attraverso sia i parametri periferici dialogici, sia gli aspetti consci e paraconsci delle informazioni, conosciuto con il nome di *reservopedia*, per evidenziare l'emersione di *riserve nascoste* dell'individuo, il metodo, si basa su tre modalità di intervento/ricerca: *psico-fisica degli emisferi cerebrali* (Ornstein, 2015), (sinistro-intuitivo, con attività emozional-creative; destro-logico-analitico, con attività verbali, leggere e scrivere); *effetti dello stress*; *effetto psicologico* del rilassamento (che incide positivamente sull'efficacia dell'apprendimento Lozanov, 1978). Le fasi di sviluppo si suddividono in: preparatoria del training, di concerto attivo e passivo, per facilitare un apprendimento giocoso e rilassato, attiva per un incremento delle suggestioni simboliche ed interiori.



Fig. 4. Esempi di pratiche didattiche diffuse.

Un insegnamento qualitativo necessita di investimenti educativo-formativi negli approcci *autonomi-cooperativi*. L'investimento educativo nell'indipendenza operativa, si persegue attraverso *inter-azioni cooperative*, finalizzate al perseguimento di obiettivi condivisi. In una condizione di apparente libertà decisionale, cooperativa, gli studenti ampliano l'autonomia gestionale e investono nell'indipendenza risolutiva, quando si permette loro di esperirla (Stallings, 1976, pp. 43-47), tra una vasta gamma di risorse opzionali materiali ed umane. Tuttavia, sempre di più, in un capovolgimento (Bergmann & Sams, 2012), inclusivo, che ribalta status il docente tenta di far esperire ruoli per risolvere situazioni problematiche che fungono da *prompting* (Touchette & Howard, 1984). A tale scopo, si colloca su di un piano di ascolto attivo e promozione di comportamenti prosociali (Coke, Batson & McDavis, 1978): il clima di classe, le attitudini personali, il temperamento, la cultura, la socialità e la voglia di misurarsi con e attraverso gli altri, risultano componenti fondamentali, che caratterizzano il processo/percorso di formazione trasformativa (Mezirow, 2003). L'importanza di una educazione alle emozioni riguarda livelli di benessere bio-psico-sociale micro e macro sistemici. L'incidenza di fattori negativi sulla salute del singolo vanno elusi attraverso azioni pedagogico-didattiche che contengano i danni connessi a disagi contestuali, a barriere emotivo sociali, per evitare che si sviluppino forme di disturbo o persino di disabilità. Gli interventi devono essere indirizzati ad una promozione di comportamenti adattivi empatici, incentrati sull'abolizione di comportamenti egoistici e lo sviluppo di attitudini solidaristiche di confronto e superamento dei conflitti (Margiotta, 2007). Investire gli stili relazionali prosociali rappresenta la garanzia di efficienza sociale individuale (Marmocchi, Dall'Aglio & Zannini, 2004), basata sull'identificazione con modellizzazioni affettive assertive ed emozionalmente competenti. L'educatore che conosce e riconoscere disturbi patologici del comportamento e della personalità fonda la sua didattica sulle dinamiche interpersonali e sulle esperienze comunicative, al fine di soddisfare i bisogni primari di fiducia, stima, senso e significati di contesto del singolo studente, fronteggiando i rischi da incompetenza emotiva incentrata sui comportamenti antisociali con una inter-personalità limitata qualitativamente. Da una adeguata rilevazione di manifestazioni temperamentalmente aggressive, frutto di blocchi emozionali o frustrazione da insoddisfazione comunicativa, il docente progetta un agire didattico incentrato sulla *svolta emozionale* in grado di far modificare lo *status of control* e motivare ad un apprendimento in ottica pro sociale.

La *didattica emotiva* deve perseguire, pertanto, *conoscenza della conoscenza*, perché solo conoscendo se stessi è possibile fronteggiare le sconfitte ed individuare, rispetto a problematicità emergenti, soluzioni alternative.

ESEMPI DI TEST VALUTATIVI

1. Test ex - ante:

TAS - 20 (Toronto Alexithymia Scale)

(Test di autovalutazione per misurare il grado di alessitimia, ovvero la competenza emotiva ed emozionale)

	Non sono per niente d'accordo	Non sono molto d'accordo	Non sono né d'accordo né in disaccordo	Sono d'accordo in parte	Sono completamente d'accordo
1.Sono spesso confusa/a circa le emozioni che provo					
2.Mi è difficile trovare le parole giuste per esprimere i miei sentimenti					
3.Provo delle sensazioni fisiche che neanche i medici capiscono					
4.Riesco facilmente a descrivere i miei sentimenti					
5.Preferisco approfondire i problemi piuttosto che descriverli semplicemente					
6.Quando sono coinvolto non so se sono triste, spaventata/a, arrabbiato/a					

Tab. 1. Esempio di test TAS 20 applicato alla valutazione didattica- iniziale

2. Test in itinere

(Esempio- Test sulla consapevolezza emozionale di Steiner che individua la capacità di usare l'empatia e il grado di controllo delle emozioni primarie / secondarie)

	si	no	non so
Ho notato che a volte quando mi trovo con una persona emotiva sono incredibilmente calmo e non provo sentimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A volte, quando sto per interagire con persone che non conosco bene, mi batte forte il cuore, avverto dei crampi allo stomaco, ho la gola secca o mi manca il fiato, ma non so perché mi succede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A volte sono in preda di emozioni che mi destabilizzano e confondono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Di tanto in tanto mi accorgo di provare sentimenti di rabbia secondo una scala che varia dalla leggera irritazione fino all'ira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se un'altra persona è emotiva, di solito sono in grado di dire quali emozioni prova: paura, felicità, tristezza, speranza o rabbia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi piacciono le situazioni in cui le persone manifestano forti e positivi sentimenti d'amore, speranza e gioia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A volte, dopo una difficoltà o un conflitto con un'altra persona, ho la sensazione che alcune parti del mio corpo siano insensibili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tab 2. Esempio di test di Steiner applicato alla valutazione didattica - in itinere

Test ex - post
(esempio di Test per la valutazione della gestione emozionale)

	Fate finta di nulla e ci scherzate sopra	A
1.Un collega d'ufficio vi mette in ridicolo davanti ad un gruppo di persone	Gli rispondete a tono e lo minacciate in qualche modo	B
	Fate finta di nulla, ma da subito cominciate a preparare il vostro piano di vendetta	C
	Tenete subito a dire che indossate roba comperata al supermercato	A
2.Andate ad una c festa e vi fanno i complimenti per la vostra eleganza	Accettate il complimento e ammettete di essere una persona di buon gusto	B
	Ringraziate per il complimento ma ne cercate subito un altro da fare, per ricambiare	C
	Vi alzate e sorridendo cominciate a parlare, chiedendo scusa per la vostra emozione	A
3.Vi è stato chiesto di intervenire ad un dibattito. Andate e, poco prima dell'intervento, sentite il vostro ritmo cardiaco molto accelerato	Non vi alzate,trovando mille motivi che giustificano questo comportamento	B
	Vi fingete un oratore nato e con mille sforzi cercate di portare a termine la vostra performance dissimulando l'emozione	C
	Ritenete superfluo mettersi a studiare ciò che fate in ufficio tutti i giorni	A
Vi è stato prospettato un avanzamento di carriera,che però richiede il superamento di un esame di profitto sui temi che riguardano il vostro lavoro	Vi preparate su tutti i testi che avete a disposizione e chiedete aiuto ai colleghi che già hanno sostenuto l'esame	B
	Cercate di mettere a fuco alcune caratteristiche salienti del vostro lavoro e cercate degli approfondimenti solo su questi temi	C
	Lo sopportate, pensando che se agisce così nell'interesse di vostro figlio	A

Tab 3. Esempio di test di Steiner applicato alla valutazione didattica finale

Modalità di attribuzioni dei punteggi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	X	Y	X	Y	Z	Z	Y	Y	Y	Z
B	y	Z	Y	X	X	Y	Z	Z	X	Y
C	z	x	z	z	y	x	x	x	z	X

In base hai numero di lettere totalizzate si avrà:

Y = Il vostro controllo emotivo è veramente scarso. Siete persone molto ansiose, facilmente suggestionabili, estremamente condizionate, nei vostri giudizi, dagli stati d'animo che vivete in un determinato momento. Ciò che pensate ora può non essere più valido domani; non sapete mantenere la parola, siete del tutto inaffidabili. Il vostro comportamento è egoista, utilitaristico, opportunisto. Fate sempre quello che volete ed andate "dove vi porta il cuore", anche a discapito degli interessi e dei sentimenti degli altri. Siete molto passionali, ma utilizzate le vostre emozioni in modo scarsamente produttivo. Dovreste imparare a controllarvi meglio.

X = Siete un bell'esempio di intelligenza emotiva. Il vostro modo di emozionarvi è aperto, franco, leale: anche chi vi conosce poco riesce a comprendere ciò che pensate e provate. Tutto quello che sentite nel vostro cuore è anche nella vostra bocca e nel vostro comportamento, almeno fintanto che tale sincerità non rischi di diventare cattiveria o mancanza di rispetto nei confronti degli altri. Sapete controllare sufficientemente le vostre emozioni, tenete a freno gli istinti ma quando potete vi "buttate" nelle situazioni e siete passionali come potrebbero esserlo una geisha svizzera.

Z = Della serie "tutto sotto controllo". Provate emozioni? Forse non lo sapete più nemmeno voi. Ciò che vi guida è la logica, la coerenza, il calcolo. La vostra vita è una partita a scacchi e prima di ogni mossa sapete già dove volete arrivare e cosa faranno le persone che vi circondano in conseguenza di ogni vostro singolo comportamento. Vorreste controllare con tanta solerzia anche la vita degli altri, ma spesso non ci riuscite perché a differenza di quanto accade a voi, agli altri le emozioni giocano brutti scherzi, rendendoli "imprevedibili" e dunque "ingestibili". Il consiglio è quello di pensare più al presente che al futuro: domani è un altro giorno.

Fig. 5. Legenda per l'attribuzione dei punteggi

Progettazione**Scheda progettuale 1: Di che colore sei?**

Obiettivi generali:	- conoscere le emozioni e riconoscersi in esse
Obiettivi specifici:	- imparare a conoscere i colori emozionali - riconoscere la propria personalità e quella altrui - saper identificare colore e personalità
Metodologie:	- cooperative learning
Strumenti:	- uso di schede didattiche - uso metaforico dei cappelli di De Bono - uso dell'app "Emozioni" di Esther Fenizia Galdo
Attività:	Il bambino dovrà leggere attentamente il testo, identificare i colori richiesti e collocarli al posto giusto. Successivamente dovrà osservare le immagini proposte per indicare in quale di essa si identifica maggiormente sulla base della sua personalità. In fine mediante l'uso dell'app "Emozioni" di Esther Fenizia Galdo, l'alunno selezionerà i colori a disposizione in relazione alle sue preferenze.
Valutazione:	Scheda di autovalutazione

Scheda progettuale 2: Come ti senti quando?

Obiettivi generali:	- imparare a contestualizzare le emozioni
Obiettivi specifici:	- saper conoscere e riconoscere (in altri) le emozioni di base - acquisire la capacità empatica - saper identificare l'emozione adatta alle varie circostanze
Metodologie:	- cooperative learning
Strumenti:	- uso di schede didattiche - uso dell'app "Tuli"
Attività:	In prima fase l'alunno dovrà associare il proprio stato d'animo a un colore e attribuirlo ad una determinata situazione; successivamente ci sarà un momento di confronto tra i bambini e i genitori rispetto all'attività appena svolta. In fine dovrà, con l'uso dell'app "tuli" riconoscere le espressioni e selezionare quella giusta.
Valutazione:	Scheda di autovalutazione

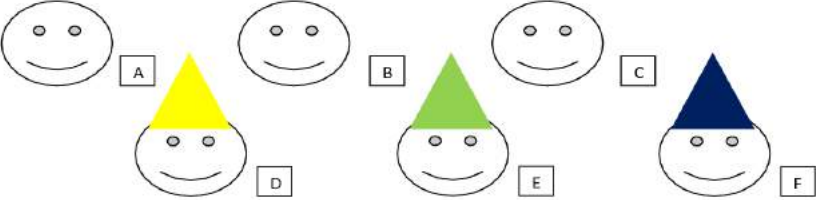
Tab 3a. Didattica delle emozioni - esempi di Progettazione**Scheda progettuale 3: Un mondo di emozioni**

Obiettivi generali:	- saper distinguere le emozioni di base da quelle secondarie
Obiettivi generali:	- saper conoscere e riconoscere (in altri) le emozioni secondarie - acquisire la capacità empatica e il suo grado di intensità - saper identificare l'emozione secondaria e le sue caratteristiche
Metodologie:	- cooperative learning
Strumenti:	- uso di schede didattiche - uso dell'app "Baby Face"
Attività:	Gli alunni dovranno associare le emozioni ad una specifica situazione; successivamente ci sarà un momento di confronto tra genitori e alunni relativo all'attività appena svolta. In fine verificare la conoscenza acquisita attraverso l'app "Baby Face".
Valutazione:	Scheda di autovalutazione

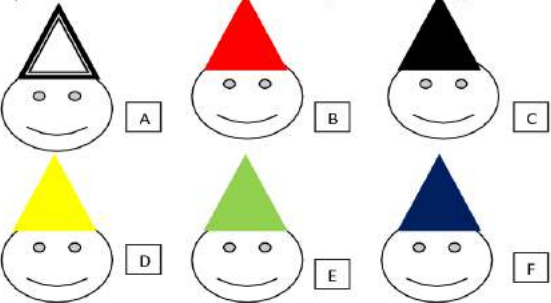
Tab 3b. Didattica delle emozioni - esempi di Progettazione

Obiettivi: Riconoscere la propria personalità emozionale e quella altrui

Attività 2: Indica con una "X" uno dei sei cappelli di De Bono nel quale ti rispecchi



Attività 2.2: Indica con una "X" uno dei sei cappelli di De Bono che rispecchia le personalità emozionale di tuoi figlio o del tuo genitore



Leggenda

Bianco = Razionalità

Giallo = Ottimismo

Rosso = Emotività

Verde = Creatività

Nero = Pessimismo

Blu = Controllo

Obiettivo: Saper identificare colore e personalità

Attività 3: Scegli tre dei tuoi colori preferiti e tre dei tuoi colori che non ti piacciono attraverso l'utilizzo dell' app "Emozioni" di Esther Fenizia Galdo

Autovalutazione

Hai acquisito consapevolezza emozionale?

SI NON LO SO NO

Fig. 7a. Didattica delle emozioni

Scheda didattica 2, alunni e genitori

“Come ti senti quando ...?”

Obiettivo: Saper conoscere e riconoscere (in altri) le emozioni di base

Attività 1: Colora, con i corrispettivi colori il tuo stato emozionale adatto alla situazione descritta

Nome alunno Classe

Come ti senti quando ...	Felice	Impaurito	Arrabbiato	Sorpreso	Triste	Disgustato
Entri a scuola						
Entri il classe						
Arriva il docente						
Quando sei interrogato						
Quando prendi un bel voto						
Quando prendi un brutto voto						

Nome genitore Madre\Padre

Come si sente tuo figlio quando...	Felice	Impaurito	Arrabbiato	Sorpreso	Triste	Disgustato
Entra a scuola						
deve essere interrogato						
Prende un bel voto						
Prende un brutto voto						
Descrive il docente						
descrive i suoi amici						

Leggenda

Bianco = Razionalità Giallo = Felice
 Rosso = Arrabbiato Verde = Impaurito
 Nero = Triste Blu = Sorpreso

Fig. 7b. Didattica delle emozioni

Scheda didattica 3, alunni e genitori
“Un modo di emozioni”

Obiettivi: Saper conoscere e riconoscere (in altri) le emozioni di secondarie

Attività: Segna con una “X” la manifestazione emotiva adatta alla situazione

Nome alunno Classe.....

Cosa provi quando...	Fiducia	Tristezza	Pena	Gelosia	Ira	Sottomissione	Disgusto	Confusione	Noia	Infastidito	Serenità	Disprezzo	Stupore
Sei al parco con i tuoi genitori													
Il docente spiega													
Litighi con un compagno													
Aiuti un tuo amico													
Fai i compiti													
Ricevi un brutto voto													
Assaggi la pietanza odiata													
Non hai compiti													
Quando ti insultano													
Sei gratificato													
Sei chiamato alla lavagna													
Chiedi spiegazioni													
Non riesci nel tuo intento													

Nome genitore Madre\Padre

Cosa percepisci di tuo figlio quando ...	Fiducia	Tristezza	Pena	Gelosia	Ira	Sottomissione	Disgusto	Confusione	Noia	Infastidito	Serenità	Disprezzo	Stupore
Sei al parco													
Ritorna da scuola													
Litiga con un compagno													
Aiuta un suo amico													
Fai i compiti													
Riceve un brutto voto													
Assaggia la pietanza odiata													
Non ha compiti													
Lo insultano													
Viene gratificato													
Ti racconta di essere stato chiamato alla lavagna													
Chiede spiegazioni													
Non riesce nel suo intento													

Fig. 7c. Didattica delle emozioni

Riferimenti bibliografici

- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Balboni, P. E. (2015). *La comunicazione interculturale*. Padova: Marsilio.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington (DC): International Society for Technology in Education.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Canter, L. (2010⁴). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. Bloomington (IN): Solution Tree.
- Coke, J., Batson, D., & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(7), 752-766.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge (NY): Cambridge University Press, 323.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Happiness, flow, and economic equality. *American Psychologist*, 55(10), 1163-1164.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1988). *The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents*. Unpublished manuscript.
- D'Alonzo, L. (2004). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola.
- Darwin, C., & Ekman, P. (2009). *The expression of emotions in man and animals*. New York (USA): Oxford University Press
- De Bernardi, P. (1992). Socrate, il demone e il risveglio. *Sapienza* 45, 425-443. Napoli: Domenicana Italiana.
- Fedeli, D., (2013). *Pedagogia delle emozioni*. Roma: Anicia.
- Frazzetto, G., (2013). *Perché proviamo ciò che proviamo*. Milano: Rizzoli.
- Genovese, L., & Kanizsa, S. (2002). *Manuale della Gestione della Classe*. Milano: Franco Angeli.
- Gerrig R, & Zimbardo P. (2013). *Introduzione alla psicologia dello sviluppo. Un approccio didattico*. Milano-Torino: Person.
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., & Anolli, L. M. (2013). *Introduzione alla psicologia generale. Un approccio didattico*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Glasser, W., & Wubbolding R. E. (2007), *Quality School*, (Center for Reality Therapy, Cincinnati, Ohio); *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11, 4, 253-261.
- Goleman, D., (2013). *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Best BUR.
- Habermas, J. (1997). *Teoria dell'agire comunicativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Hunt, E. (1962). *Concept learning: An information processing problem*. Hoboken New Jersey: John Wiley & Sons.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec Edythe, J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Jones, F. (2000). *Tools for Teaching*. Hong Kong: Frederic H. Jones & Associates, Inc..
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Rinehart and Winston.
- Lewin, K. (1935). *Teoria dinamica della personalità*. Milano: Giunti.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon & Breach. Tr. of Lozanov, G. (1971). *Sugestologia* (in Bulgarian). Sofia: Nauka i izkustvo.
- Maisonneuve, J. U. (1973). *La dinamica di gruppo*. Milano: Celuc Libri.
- Margiotta, U. (2000). *Culture organizzative e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills*. Trento: Erickson.
- Maslow, A. H. (2007). *Motivazione e personalità*. Milano: RCS.
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (eds). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 266-287). New York: Cambridge University Press.
- Masterman, M. (1976). La natura di un paradigma. In *Critica e crescita della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.

- McCann, E., & Garcia, T. (1999). Maintaining Motivation and Regulating Emotion: Measuring Individual Differences. *Learning & Individual Differences*, 11(3), 259-279.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moè, A. (2010). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. New York, NY: Beacon House. Tr.it. (1954). *Principi di sociometria di psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: Etas Kompass.
- Neill, A. S. (a cura di) (2012). *I ragazzi felici di Summerhill*. Milano: Red.
- Nicolini, P. (2011). *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione. Il ruolo dell'interazione tra pari*. Parma: Junior- Spaggiari.
- Northway, M. L. (1959). *A primer of sociometry*. Toronto: University of Toronto. Tr. it. (1972). *Sociometria scolastica. Breve guida per gli educatori*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ornstein R. (2015). *Multimind: A New Way of Looking at Human Behavior*. Los Altos (CA): Malor Book.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Plutchik, R. (1980). Emotion: Theory, research, and experience, *Theories of emotion*, 1. New York: Academic.
- Plutchik, R. (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pope, A., Mc Hale, S., & Craighead, E., (1992). *Migliorare l'autostima*. Trento: Erickson.
- Reisenzein, R. (1983). The Schachter theory of emotion: two decades later. *Psychological Bulletin*, 94(2), 239-264.
- Robinson, W. P. (1975). Boredom at School. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 141-152.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, General and Applied*, 80(1), 609.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Scafoglio, D. (2014). *Introduzione alla ricerca etno-antropologica*. Rufina di Cittaducale (RI): CUES.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 49-80), New York: Academic.
- Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*, 69(5), 379-399.
- Schiffler, L. (1991). *La Suggestopédie et le Superlearning - Mise à l'épreuve statistique*. Paris: Didier Erudition.
- Schiffler, L. (1992). *Suggestopedic Methods and Applications*. Philadelphia, Tokyo, Paris etc.: Gordon & Breach Science.
- Shadbolt, D. (1978). Interactive Relationships between Measyred Personality and Teaching Strategy Variables. *The British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 227-231.
- Stallings, A. (1976). How Instructional Processes Relate to Child Outcomes in a National Study of Follow Thought. *Journal of Teacher Education*, 27(1), 43-47.
- Strollo, M. R. (2014). *La Motivazione nel contesto scolastico. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento pedagogico nel territorio della Campania*. Milano: Franco Angeli.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (1997). *Disorder of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University. tr. it. (2000). *I disturbi della regolazione affettiva*. Roma: Giovanni Fioriti.
- Touchette, P. E., & Howard, J. S. (1984). Errorless learning: Reinforcement contingencies and stimulus control transfer in delayed prompting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 179-188.
- Weiner, B., (1980). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage-Lawrence Erlbaum.

