



# Verso una definizione dell'ansietà di base in situazioni di apprendimento Towards a definition of anxiety in learning situations

---

Federica Gualdaroni

Università Niccolò Cusano – Telematica Roma - federica.gualdaroni@unicusano.it

---

## ABSTRACT

Emotions are a complex reality that involve changes not only on a physical level, but also in the mood, in the way of thinking, in attitudes and in motivational states. Anxiety is an emotional condition that every human being experiences in life, it is a universal experience widespread in both children and adults. It can be found in all cultures and in most cases has a transitory character. Epidemiological studies indicate that this phenomenon is widespread in Italy, tends to develop easily among young people and is also found in childhood. According to research, in fact, about 20 out of 100 children would manifest forms of anxiety.

Attention to affective reactions is fundamental in the school environment, as emotions, in particular anxiety, can be of help or, on the contrary, an obstacle in the action of study and learning.

The learning process takes into account several factors: cognitive, metacognitive, affective and motivational. For this it is essential that the student knows the various learning strategies and learns to manage emotions in order to know how they manifest themselves and understand what the causes may be. The purpose of this article is, therefore, to understand how to help adolescents manage and regulate anxiety in learning situations.

Among the assessment tools, the Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA), by the scholar Michele Pellerey, is suitable for making a first screening and allows you to identify the possible relationships between anxiety and other factors such as emotional interference, difficulty concentrating, the lack of perseverance or self-regulation which could contribute to raising the level of anxiety. This diagnostic tool is useful in a school and training context, as it allows to give a lot of information that can be taken into consideration by the student, the individual teacher and the class council to set up a profitable training action and, if necessary, recovery and support program.

Le emozioni sono una realtà complessa che comportano cambiamenti non solo a livello fisico, ma anche nello stato d'animo, nel modo di ragionare, negli atteggiamenti e negli stati motivazionali. L'ansia è una condizione emotiva che ogni essere umano sperimenta nella vita, è un'esperienza universale

diffusa sia nei bambini che negli adulti. È riscontrabile in tutte le culture e nella maggior parte dei casi ha un carattere transitorio. Gli studi epidemiologici indicano che questo fenomeno è largamente diffuso in Italia, tende a svilupparsi facilmente tra i giovani e si riscontra anche nell'infanzia. Secondo le ricerche, infatti, circa 20 ragazzi su 100 manifesterebbero forme di ansia. L'attenzione per le reazioni affettive è fondamentale nell'ambito scolastico, in quanto le emozioni, in particolare l'ansia, possono essere di aiuto o, al contrario, di ostacolo nell'azione di studio e di apprendimento.

Il processo di apprendimento tiene conto di diversi fattori: cognitivi, metacognitivi, affettivi e motivazionali. Per questo è indispensabile che lo studente conosca le varie strategie di apprendimento ed impari a gestire le emozioni per sapere come si manifestano e capire quali possano essere le cause. Lo scopo di questo articolo è, dunque, comprendere come poter aiutare gli adolescenti a governare e regolare l'ansia in situazioni di apprendimento.

Tra gli strumenti di valutazione il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA), dello studioso Michele Pellerey, è adatto per fare un primo screening e consente di individuare le possibili relazioni tra l'ansietà e altri fattori come le interferenze emotive, la difficoltà di concentrazione, la mancanza di perseveranza o di autoregolazione che potrebbero contribuire ad innalzare il livello di ansia. Tale strumento diagnostico è utile in un contesto scolastico e di formazione, in quanto permette di dare numerose informazioni che possono essere prese in considerazione dallo studente, dal singolo insegnante e dal consiglio di classe per impostare una proficua azione formativa e, se necessario, programmi di recupero e di sostegno.

#### **KEYWORDS**

Education, Learning, Emotions, Anxiety, QSA.

Educazione, Apprendimento, Emozioni, Ansia, Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA).

## **1. L'ansietà: definizione e caratteristiche**

Lo studio dell'ansietà è stato oggetto di interesse in vari ambiti. Nell'ambito filosofico, Confucio e Gautama Buddha hanno parlato di come contrastare l'ansia. In ambito psicologico, alcuni studiosi, come Sigmund Freud, Carl Gustav Jung e Alfred Adler, si sono occupati dell'ansietà e di come gestirla. Lo psicologo Albert Ellis descrive l'ansia come «un insieme di sensazioni di disagio e di tendenze ad agire che ti rende consapevole che stanno accadendo o potrebbero accadere degli eventi spiacevoli, che vanno contro i tuoi desideri e ti avvisano che dovresti fare qualcosa per evitarlo» (Ellis 2013, 23).

La distinzione tra ansia normale e ansia patologica è utile per definire il concetto stesso della condizione ansiosa. Attualmente, l'ansia patologica rappresenta un considerevole problema sociale: si calcola che il 25% della popolazione abbia sofferto o soffra di manifestazioni ansiose, tali da compromettere l'equilibrio mentale della persona (Cappelli 2006, 183-184).

L'ansia normale corrisponde alla cautela e alla vigilanza e ha una funzione di proteggere la persona da eventuali difficoltà, mentre l'ansia patologica assume la forma di panico, di terrore, di fobia, di annebbiamento mentale e di ogni tipo di disturbo fisico o psicosomatico, e quindi non permette all'essere umano di far

fronte ad una determinata situazione nel miglior modo possibile. Questo succede perché, probabilmente, l'ansia che svolge una funzione difensiva diventa iperprotettiva, e quindi danneggia il soggetto con pensieri disfunzionali ed errati sfociando nel panico (Ellis 2013, 28-29).

Secondo alcuni ricercatori e clinici, le possibili cause di tale fenomeno sono da rintracciare nella *predisposizione genetica* o nei *fattori ambientali ed educativi*. L'ansioso, quindi, potrebbe aver appreso dal genitore una tendenza a ipervalutare i possibili pericoli ambientali e ad assumere atteggiamenti prudenti e vigili nei confronti di ciò che lo circonda. Genitori insicuri, molto protettivi e con una visione del mondo pieno di pericoli potrebbero favorire l'insorgere nel proprio figlio di paure irrazionali. Questo non ci dice che egli svilupperà senza dubbio il disturbo d'ansia, ma l'essere esposto per anni al genitore che si comporta in modo ansiogeno aumenta la probabilità di sviluppare questa condizione emotiva. Lo psicologo John Bowlby afferma che la mancanza di una figura di riferimento nell'età infantile potrebbe determinare nell'individuo un'ansia continua dovuta alla preoccupazione di essere abbandonati. Secondo lo studioso, l'individuo ansioso è colui che ha avuto esperienze familiari che hanno prodotto come effetto un attaccamento insicuro, dando così origine ad un'ansia da separazione, che lo ha reso incerto sulla disponibilità effettiva degli altri (Maietta 2007, 32).

Gli studiosi concordano nel considerare l'ansia un costrutto multidimensionale con componenti *cognitive*, *fisiologiche* e *comportamentali*. A livello *cognitivo*, l'individuo che vive situazioni di *stress* e/o pericolo tende a sottovalutare le proprie risorse e strategie di *coping*, cioè ha la tendenza a ritenersi incapace di far fronte al problema, in quanto sperimenta una forte sensazione di impotenza per ciò che sta accadendo. Vive ripetute sensazioni spiacevoli, pensieri e fantasie la cui percezione aumenta maggiormente il disagio e l'apprensione. A questo stato si aggiunge la tendenza a concentrarsi in maniera eccessiva e selettiva su ciò che viene vissuto come pericoloso e a valutare le situazioni che provocano questa emozione in maniera negativa. L'ansioso sopravvaluta, quindi, il livello di pericolosità di una certa circostanza e, contemporaneamente, sottovaluta la propria capacità di farvi fronte e di gestirlo. Questo determina un innalzamento costante dei livelli di attenzione in quasi tutti i contesti, vissuti sempre come pericolosi.

Per quanto concerne i sintomi *fisiologici*, le ricerche hanno riscontrato che essi sono il risultato di un aumento dell'attività del sistema nervoso autonomo, in quanto gli individui rispondono agli stimoli in modo ansiogeno esplicitando risposte fisiche. Tra i sintomi più frequenti si possono ritrovare: sudorazione, tensione addominale, rossore in viso, bisogno urgente di urinare, tremore agli arti, disturbi gastrointestinali e aumento delle palpitazioni. Ancora, rientrano tra i sintomi fisici che si riscontrano in situazioni di ansietà anche vertigini, emicrania e possibili disturbi visivi.

I sintomi *comportamentali* risultano essere quelli maggiormente evidenziati nei soggetti che vivono stati di ansia. La persona, infatti, cerca di evitare contesti minacciosi o di fuggire da essi e l'ansia si esprime, quindi, attraverso comportamenti di evitamento delle situazioni che sono vissute come pericolose. Quando un pericolo non può essere schivato l'individuo mette in atto altre strategie che possono risultare disfunzionali per cercare di proteggersi dai pericoli. In queste situazioni la persona può inoltre avvertire tensione, nervosismo, irrequietezza motoria e difficoltà a rimanere ferma (Kendal, Di Pietro 2014, 21-22).

## 2. Gli aspetti emozionali implicati nell'apprendimento scolastico

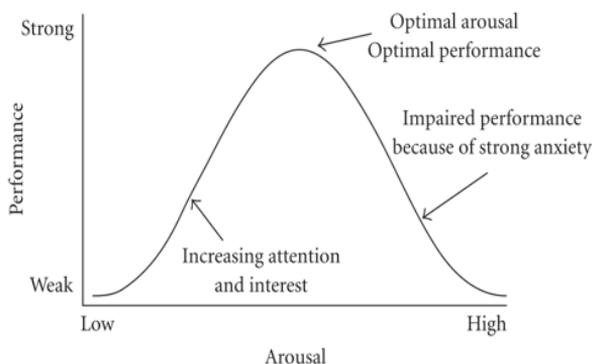
Nell'ambito scolastico, molto spesso, si è portati a trascurare gli aspetti emotivi del processo di sviluppo dell'allievo a favore di quelli puramente cognitivi. In questo modo però ci si dimentica che la persona che apprende è totalità integrata e che bisogna considerarla nella sua interezza, cioè nelle dimensioni affettiva, motivazionale e cognitiva (Alegiani, Lenoci 2013, 17).

Lo studioso Reinhard Pekrun ha indagato i sentimenti sperimentati durante la fase di apprendimento (prima, durante e dopo un esame) ed ha constatato la presenza non soltanto dell'ansia, ma anche di emozioni positive come la speranza, il piacere e la soddisfazione (Pekrun 2011, 36-48).

Altri studi confermano che le reazioni negative che uno studente può manifestare in una determinata disciplina, come può essere la matematica, influiscono sui processi e sulle strategie cognitive, motivazionali e volitive, compromettendo in questo modo l'apprendimento della materia. Anche i docenti, secondo una recente ricerca condotta in una Scuola Secondaria di secondo grado, si accorgono dell'importanza di approfondire gli aspetti affettivi implicati nell'apprendimento e capiscono la necessità di aiutare gli studenti a regolare le proprie emozioni nell'ambiente scolastico (Ottone 2014, 35).

L'ansia, nell'ambito dell'apprendimento, risulta l'emozione maggiormente studiata soprattutto in relazione alla prestazione. Due studiosi, Robert M. Yerkes e John D. Dodson, hanno approfondito come livelli troppo bassi o troppo elevati di ansia possono compromettere il rendimento scolastico. Nel primo caso, infatti, l'alunno poco ansioso rischia di essere non reattivo di fronte agli stimoli; nel secondo, invece, lo studente ansioso può distrarsi e dimenticare le informazioni.

La prestazione ottimale, si avrebbe con livelli intermedi e regolati di ansia, che consentono allo studente di concentrarsi sul compito senza avere distrazioni tali da ostacolare il corretto svolgimento (Fig. 1) (Yerkes, Dodson 1908, 459-488).



**Fig. 1: L'ansia in relazione alla performance**  
Fonte: Yerkes – Dodson 1908, 459-488.

Altre ricerche hanno analizzato, invece, l'effetto dell'ansia in relazione ad alcune variabili cognitive e hanno rilevato come questo stato emotivo gravi negativamente sulla memoria di lavoro, mentre lasci inalterata o addirittura potenzi la dimensione attentiva. Tale influenza funzionale, però, va valutata in relazione al tipo di ansia provata dal soggetto. Si è notato come livelli modulati di ansia relativa

al compito da affrontare favoriscano l'attenzione e promuovano una maggiore inibizione di interferenze *off-task*. Se l'ansia invece è riconducibile al modo di essere della persona, l'attenzione del soggetto verrà meno e aumenteranno la tendenza alla distraibilità e un certo disordine nel comportamento (Chepenik, Cornew, & Farah 2007, 802-811).

Un altro studio sugli effetti dell'ansia rispetto alla memoria di lavoro verbale e a quella visuospaziale ha dimostrato come l'ansia ha compromesso radicalmente la prova visuospaziale, lasciando invece relativamente stabile quella verbale. La prova prevedeva la presentazione di una serie di carte, sulle quali erano raffigurate delle lettere: in alcuni casi, il soggetto doveva dire se le lettere che apparivano all'interno di un riquadro erano le stesse di due carte prima (memoria di lavoro verbale). In altri casi, invece, doveva indicare se il riquadro compariva nella medesima parte della carta (alto/basso, sinistra/destra) rispetto a due carte prima (memoria di lavoro visuospaziale) (Shackman, Sarinopoulos, & Maxwell 2006, 43-44).

Secondo gli studi di *neuroimaging* livelli eccessivi di ansia comprometterebbero la prestazione cognitiva poiché essa coinvolge alcuni circuiti cerebrali (prefrontali e parietali) che mediano anche le funzioni attentive. Sono state avanzate tre ipotesi a riguardo: a) secondo alcuni autori l'ansia determinerebbe una forma di deattivazione dei circuiti che sostengono lo sforzo attentivo; b) secondo altri l'ansia graverebbe sugli stessi circuiti dell'attenzione e quindi il soggetto non riuscirebbe a gestire un sovraccarico di informazioni; c) infine, altri dichiarano che l'ansia potrebbe agire anche in competizione con le funzioni attentive nel reclutare le stesse aree cerebrali (Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo 2007, 336-353).

Dal punto di vista educativo, è evidente dunque come l'ansia non sia nemica assoluta dell'apprendimento, ma come possa in alcuni casi addirittura risultare funzionale e favorire la concentrazione sul compito. Sarà importante, quindi, evitare che il ragazzo possa sviluppare uno stato di ansia generalizzata legata alla propria inadeguatezza personale, riconducibile a bassi livelli di autoefficacia. Questo può verificarsi quando l'allievo ha vissuto frequenti fallimenti scolastici con continui *feedback* negativi da parte anche dei genitori o degli insegnanti (Fedeli 2013, 130).

### 3. L'Ansietà di base nel Questionario sulle Strategie di Apprendimento

Le difficoltà che i giovani hanno nell'affrontare le esigenze di apprendimento possono essere originate sia da problemi relativi all'ambiente socioculturale, sia da quello scolastico. Emerge, inoltre, una certa debolezza nell'acquisizione e nella capacità di controllo di strategie cognitive, affettive e motivazionali che risultano necessarie per arrivare a quello che viene definito *apprendimento significativo*. Per tale ragione Michele Pellerey, ricercatore specializzato nell'ambito dell'apprendimento e della didattica, ha progettato, validato e standardizzato un questionario per indagare a quale grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento siano giunti coloro che frequentano la Scuola Secondaria di secondo grado o i Centri di Formazione Professionale. Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) è uno strumento di auto-percezione che si basa sull'autovalutazione che lo studente compie sui propri modi di agire/reagire nell'ambito scolastico.

Riprendendo ciò che afferma Pellerey, nel contesto dell'apprendimento scolastico, sono necessari e interdipendenti sia i processi cognitivi che quelli affettivi e motivazionali. Nell'ambito dell'apprendimento, i processi *cognitivi* e *metaco-*

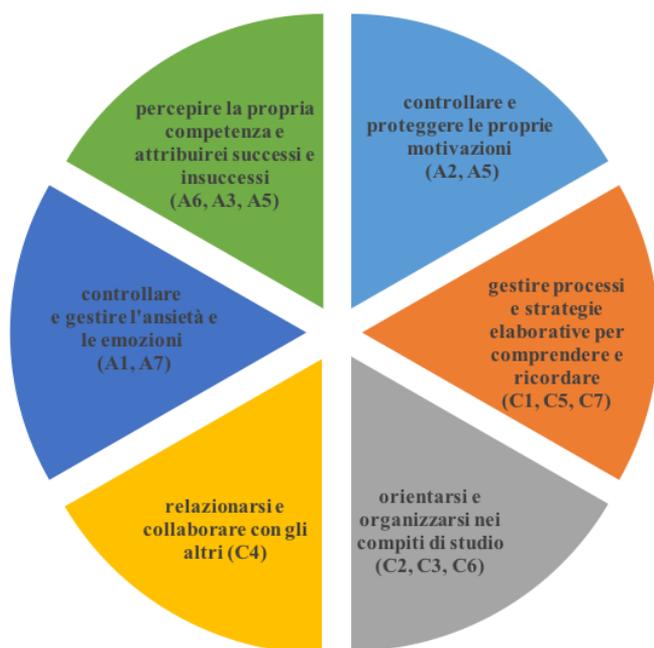
*gnitivi* ritenuti fondamentali sono quelli relativi all'elaborazione, all'attenzione e all'organizzazione; cioè: a) la capacità di focalizzare la propria attenzione per un determinato tempo e con un giusto livello di concentrazione sul contenuto da studiare o sul compito da portare a termine; b) la capacità di elaborare le nuove conoscenze attraverso la costruzione di relazioni a partire da schemi già posseduti al fine di comprenderle e ricordarle; c) la capacità di organizzare elementi informativi in unità più comprensive e ben strutturate; d) la capacità di autoregolazione e di controllo dei processi e delle strategie cognitive implicate nel compito da affrontare (autoregolazione) e la consapevolezza delle proprie conoscenze e delle proprie capacità (metacognizione).

Per quanto riguarda i processi e le strategie di natura *affettiva* e *motivazionale* l'autore indica quattro categorie fondamentali: a) la capacità di controllare l'ansietà di base e quella occasionale; b) la capacità di perseverare negli impegni (volizione); c) le attribuzioni causali del proprio successo o fallimento in base a capacità personali, fortuna, impegno o difficoltà nel compito; d) la percezione della propria abilità o della propria competenza relativa ai compiti da svolgere (fattore legato soprattutto alle aspettative di successo) (Pellerey, Margottini, & Ottone 2020, 19-20).

Dal punto di vista strutturale, il QSA è costituito da 100 frasi (*item*), numerate progressivamente che descrivono un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo. L'alunno, quando compila il questionario, deve attribuire ad ogni frase un valore da 1 a 4 (1 = *Mai o quasi mai*, 2 = *Qualche volta*, 3 = *Spesso*, 4 = *Quasi sempre o sempre*) a seconda della frequenza con cui esegue azioni o prova sentimenti.

Gli *item* rimandano a 14 scale o fattori, di cui 7 di natura cognitiva e 7 di natura affettiva e motivazionale. Al fine di una maggiore comprensione riprendo uno schema di Enrica Ottone che, studiando a fondo lo strumento, ha raggruppato per affinità i fattori cognitivi, affettivi e motivazionali del QSA.

I fattori, come si può vedere nella figura 2, sono raggruppati nel modo seguente.



**Fig. 2: Raggruppamento per affinità dei fattori cognitivi, affettivi e motivazionali**  
**Fonte: Ottone 2014, 62.**

I *fattori cognitivi*, C1 (strategie elaborative), C5 (organizzatori semantici) e C7 (auto interrogazione), indagano alcune strategie di studio che possono aiutare la comprensione e la memorizzazione; i C2 (autoregolazione), C3 (disorientamento) e C6 (difficoltà di concentrazione) rilevano alcuni aspetti della capacità di organizzarsi e di orientarsi nell'impegno dello studio.

I *fattori affettivo-motivazionali* A1 (ansietà di base) e A7 (interferenze emotive) evidenziano la tendenza a controllare e a gestire l'ansietà e le emozioni.

I fattori *motivazionali e volitivi* A2 (volizione) e A5 (mancanza di perseveranza) riguardano gli aspetti volitivi e la capacità di perseverare negli impegni di studio; i fattori A3 (attribuzione a cause controllabili) e A4 (attribuzione a cause incontrollabili) si riferiscono alle spiegazioni che lo studente dà ai propri insuccessi/successi (Ottone 2014, 62-62).

Il fattore *Ansietà di base* (A1), si riferisce alla capacità dell'alunno di saper gestire nelle situazioni di profitto scolastico le proprie reazioni emotive, in particolare l'ansia. Tale fattore è strettamente legato alla capacità di controllare le occasionali interferenze emotive che possono ostacolare il lavoro scolastico (fattore A7). Solitamente, tale condizione, è sperimentata soprattutto in situazioni scolastiche in cui è richiesta una specifica prestazione, come ad esempio, un esame, un'interrogazione orale o una verifica scritta.

L'ansietà, come abbiamo già visto, può essere attribuita a diverse cause: il fatto che il soggetto non si crede sufficientemente preparato, oppure si sente condizionato per gli insuccessi passati, può avere paura di sbagliare, di sentirsi giudicato dai compagni, o sapere di avere un metodo di studio poco efficace. In alcuni casi sono gli insegnanti stessi che, anche senza volerlo, portano lo studente ad avere stati di ansia.

Il fattore *Ansietà di base* (A1) del QSA presenta 10 *item* (Fig. 3) che rimandano a situazioni di rendimento, come un'interrogazione orale o un lavoro scritto e permettono di rintracciare la presenza di reazioni emotive, cognitive e comportamentali che possono mostrare la presenza di uno stato d'ansia (ad esempio nervosismo, tachicardia, panico, paura di sbagliare e scoraggiamento) (Ottone 2014, 140-141).

28) Quando devo affrontare un'interrogazione orale o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco a esprimermi al meglio delle mie possibilità
23) Sono preso dal panico quando so che devo affrontare un esame scritto importante
19) Mentre sto affrontando un'interrogazione la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio
38) Il cuore mi batte forte quando devo subire un esame o un'interrogazione importante
9) Mi sento molto a disagio durante un lavoro scritto o un'interrogazione anche quando sono ben preparato
97) Quando sono interrogato all'improvviso mi blocco e non riesco più a parlare
33) Durante lo svolgimento di un compito in classe o durante un'interrogazione mi passano per la testa dubbi e incertezze sulla mia capacità di riuscire bene
4) Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento
45) Divento subito nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente
77) Se mi accorgo di non avere più tempo per finire un lavoro, sono preso dal panico

**Fig. 3: Item del QSA sul fattore A1 «Ansietà di base»**  
**Fonte: Pellerey 1996,21.**

Il soggetto, che mostra un punteggio alto nell'ansietà di base ci indica la presenza di reazioni emozionali che interferiscono con l'attività di studio. Una giusta ansia permette all'alunno di vivere il proprio percorso di apprendimento e le proprie prestazioni in modo positivo e stimolante, al contrario un'ansia smisurata rischia di condurre l'alunno a compiere errori che potrebbero ostacolare i suoi risultati futuri. L'ansia eccessiva, infatti, non permette di avere il pieno controllo di alcuni processi cognitivi e questo non aiuterà la *performance* del soggetto che potrà incontrare difficoltà a rimanere concentrato. Per questi ragazzi è importante che l'insegnante, in termini educativi, sappia riconoscere ed interpretare le manifestazioni dell'ansietà e si mostri incoraggiante e rassicurante. Ideale, inoltre, sarebbe cercare di creare un clima di classe positivo con rapporti interpersonali rasserenanti.

### Riferimenti bibliografici

- Alegiani E., & Lenoci M. T. (2013). *Una scuola, un bambino. Un progetto di inclusione per i bambini della scuola dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Cappelli L. (2006). *Psicoanalisi e neuroscienze: prospettive sull'ansia*. Milano: Springer-Verlag.

- Chepenik, Cornew & Farah. (2007). *The Influence of Sad Mood on Cognition*. *Emotion*, 7, 802-811.
- Ellis A. (2013). *Che ansia. Come controllarla, prima che lei controlli te*. Trento: Erickson.
- Eysenck M. W., Derakshan N., Santos R. & Calvo M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory, *Emotion*, 7, 336-353.
- Fedeli D. (2013). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma: Anicia.
- Kendall P., & Di Pietro M. (2014). *Terapia scolastica dell'ansia. Guida per psicologi e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Maietta B. (2007). *No panic! Conoscere e superare stress, ansia, panico & co*. Roma: Hermes.
- Ottone E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Pellerey M. (1996). *Questionario sulle Strategie d'apprendimento*. Roma: LAS.
- Pellerey, Margottini, & Ottone, (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it, strumenti e applicazioni*. Roma: Roma TrE-Press.
- Shackman J. A., Sarinopoulos I., & Maxwell S. J. (2006). Anxiety Selectively Disrupts Visuospatial Working Memory. *Emotion*, 6, 43-44.
- Yerkes M. R., & Dodson D. J. (1908). Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation, *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-488.