

## L'osservazione delle componenti emotive nell'ambito del progetto SVITA

Letizia De Apollonia  
Federica Micheletto  
Giada Seletti  
Unità Operativa  
Assistenza Consultoriale  
Azienda ASL 3, Genova

L'apprendimento è il campo specifico nel quale studenti ed insegnanti vengono a contatto: un ambito complesso, sia per le difficoltà che caratterizzano ciascuna disciplina, sia per le variabili (cognitive, emotive, culturali) ad esso connesse.

Alcuni bambini, in età scolare, impegnati ad affrontare le complessità dell'apprendimento, potrebbero incontrare delle difficoltà. Ciò è dovuto al fatto che, implicito nell'apprendere, vi è il concetto di "nuovo", di "ignoto": l'acquisizione del know-how, ossia di tutte quelle abilità e competenze che permettono di affrontare il nuovo compito, potrebbero non essere immediatamente disponibili nell'individuo ma crearsi, accrescere, modellarsi e co-costruirsi proprio durante il processo di apprendimento.

Il bambino che ha a disposizione le risorse e la fiducia nelle proprie capacità accetta le difficoltà, vivendole come ostacoli transitori connessi all'evoluzione del processo di apprendimento stesso. Per altri soggetti, invece, le difficoltà rappresentano un costante rallentamento, se non addirittura un blocco, che li accompagnerà per sempre nel percorso scolastico intrapreso e nella vita. In questo caso, in letteratura, si parla di "difficoltà aspecifiche di apprendimento" o di "disturbi specifici di apprendimento" (DSA) [Saccomani, 2000]: questi ultimi rappresentano una delle principali cause di insuccesso scolastico.

Tra le numerose variabili che definiscono il quadro complesso dei disturbi di apprendimento (DA) è necessario considerare l'importanza degli aspetti emotivi nei processi di apprendimento.

Infatti, l'impatto che le componenti affettive possono esercitare sullo sviluppo della personalità del bambino con DA sono rilevanti sia per l'effetto che esercitano sulla formazione dell'immagine di sé, sia rispetto al rapporto genitore-figlio, sia per le dinamiche che coinvolgono il bambino nelle interazioni con i pari e, in generale, con il mondo adulto.

Un ulteriore dato che concorre ad aggravare la difficile situazione dei soggetti con DA è costituito dal fatto che spesso questi disturbi non vengono rilevati tempestivamente nella loro natura. All'insuccesso scolastico si attribuiscono infatti cause diverse (svogliatezza, scarso interesse, incapacità di concentrazione), fattori che possono ostacolare un atteggiamento incoraggiante ed empatico da parte del personale scolastico e dei genitori.

L'equilibrio emotivo può venire messo a dura prova in quanto il bambino è chiamato a tollerare le frustrazioni scolastiche di un apprendimento reso difficoltoso dalla presenza del disturbo e dall'incomprensione degli adulti.

L'ansia da prestazione che ne deriva e un'instabilità attentiva, talvolta associata a questo disturbo, possono creare così un processo circolare che alimenta la probabilità di insuccesso e demotiva ad apprendere.

Il progetto SVITA è rivolto a bambini con difficoltà logico-matematiche, un'area disciplinare rispetto a cui frequentemente sono associati, da parte degli alunni, vissuti di inadeguatezza e di disagio. In una recente indagine, condotta su alunni frequentanti gli ultimi anni delle scuole elementari, la metà dei soggetti, nello speri-

mentare un insuccesso in matematica, ha pensato di avere dei limiti intellettivi, di non possedere quelle capacità che garantiscono la riuscita in questo ambito disciplinare [Cornoldi, 1999] (fig. 1).

Nel volume “Matematica e metacognizione”, Cornoldi (1995) propone un percorso che valorizza l’importanza di lavorare con quell’insieme di credenze e intuizioni relative ad una determinata materia che viene definito “metacognizione”. Rispetto all’apprendimento della matematica, la proposta è quella di mettere l’accento contemporaneamente su: idee sulla matematica, funzionamento mentale, vissuti emotivi, poiché nei bambini con disturbi di apprendimento sembra mancare una generale consapevolezza rispetto a questi aspetti [Tellarini e Lucangeli, 1998; Tenconi e Lucangeli, 2000].

Nell’ambito della sperimentazione, tramite la somministrazione di un questionario indagante le capacità metacognitive dei bambini, è infatti emerso che frequentemente non si interrogano sulle cause delle proprie difficoltà, che attribuiscono a fattori esterni, e che hanno in genere scarse aspettative sulle loro capacità, con probabili ripercussioni sulla sfera emotiva. Nell’ambito del progetto SVITA, l’importanza degli aspetti emotivi è emersa in diversi contesti:

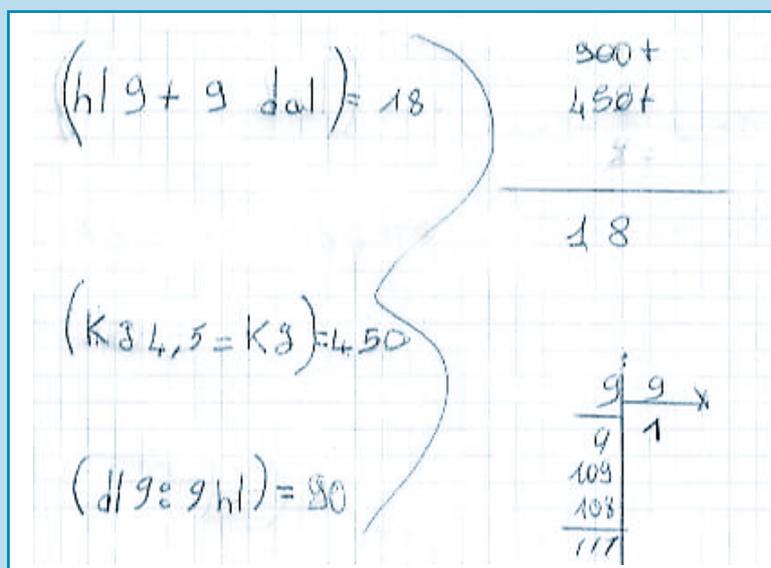
- *relazione alunno/insegnante*
- *alunno/ricercatore*
- *alunno/software*

Ciò può essere visto come un sottile filo che lega i vari livelli che costituiscono il complesso processo di insegnamento-apprendimento. Si è osservato, infatti, che ciascun alunno, grazie al suo vissuto e alle esperienze di vita, risponde in modo assolutamente personale alla frustrazione: c’è chi, rispetto all’insuccesso, sentendosi sopraffatto dai sentimenti di incapacità cerca di sfuggire ad essi rinunciando ai compiti proposti, e chi pensa di trovare in sé delle risorse e si mette nella condizione di affrontare le proprie difficoltà.

Nell’ambito della *relazione alunno/insegnante*, si è osservato che le difficoltà dei bambini e le modalità adottate per far fronte ad esse hanno una forte ripercussione sui docenti che vedono fallire il proprio metodo didattico, non riuscendo a trovare soluzioni percorribili.

Nel corso dell’esperienza, il gruppo di ri-

cerca si è spesso trovato a contatto con i vissuti di impotenza e frustrazione degli insegnanti che partecipavano al progetto. Le domande più frequentemente formulate ai ricercatori erano “Cosa dobbiamo fare?”, “Come ci dobbiamo comportare?”, “Ci sarà mai soluzione?”, “Cosa potranno fare in futuro questi bambini?”:



**Figura 1**  
Dalle pagine di un quaderno di M., IV elementare.

evidenti richieste di aiuto, dettate dalla preoccupazione e dall’ansia di trovare una soluzione immediata alla difficile situazione che le insegnanti erano chiamate a gestire.

Questa situazione, generalmente, si complica ulteriormente nel momento in cui gli insegnanti ricevono pressioni da parte dei genitori degli alunni, che, più o meno velatamente, imputano la responsabilità del mancato apprendimento dei figli all’inadeguato metodo di insegnamento adottato.

Di fronte a bambini con difficoltà di apprendimento i docenti vivono, quindi, un crescente senso di impotenza e frustrazione; il rischio implicito in questa sensazione di insuccesso, vissuto dagli insegnanti, può essere quello di comunicare involontariamente al bambino un senso di sfiducia nelle sue capacità.

Il messaggio nascosto, inconsapevole, non-verbale, che passa al di là delle intenzioni, è che gli studenti “a bassa aspettativa” non saranno mai in grado di dare le giuste risposte. Di conseguenza, le aspettative degli insegnanti diventano “profezie che si auto-avverano”: è più facile che

i ragazzi più stimolati raggiungano risultati positivi, mentre quelli meno sollecitati continuano a collezionare insuccessi [Mussen et al., 1984].

I ricercatori, a fronte di questa situazione, hanno ritenuto opportuno restituire alle insegnanti una “lettura” degli alunni che ha messo in luce, caso per caso, i punti di

zie ai numerosi punti di vista di cui la sperimentazione ha potuto avvalersi, quali le diverse professionalità e competenze coinvolte (matematici, ingegneri, psicologi, glottologi), l’interazione uno a uno “ricercatore-bambino” e l’impiego di software didattici.

Il progetto SVITA è infatti una sperimentazione centrata sull’uso dei software, nella quale ciascun bambino ha potuto beneficiare di un rapporto privilegiato con il ricercatore ed essere “protagonista” assoluto dell’esperienza di apprendimento proposta.

Nell’ambito di questo percorso, riguardo a ciò che concerne la *relazione alunno/ricercatore*, la presenza di quest’ultimo a fianco del bambino ha rappresentato un valido aiuto tutte le volte in cui il bambino si è trovato in difficoltà durante lo svolgimento dell’attività (fig. 2).

L’osservazione costante ha permesso infatti di notare i segnali della frustrazione del bambino, quali la perdita di interesse rispetto al compito svolto, un’evidente attività motoria, il tentativo di spostare l’attenzione del ricercatore su argomenti non pertinenti, un incremento della distraibilità e un cambio repentino d’umore. Il ricercatore ha potuto intervenire tempestivamente al presentarsi di queste manifestazioni, al fine di motivare nuovamente il soggetto alla prosecuzione dell’attività, abbassando il livello di difficoltà del compito, cambiando software o alternando diversi esercizi.

È stato molto utile, nella nostra esperienza, caratterizzare l’ambiente dove si svolgeva questa attività come un contesto sereno, amichevole e, per quanto possibile, privo dell’ansia da prestazione che potrebbe connotare le altre situazioni scolastiche dove normalmente il bambino affronta le sue difficoltà.

Prendendo ora in considerazione la *relazione alunno/software*, è importante sottolineare quanto, durante la sperimentazione, il computer abbia ulteriormente contribuito a caratterizzare positivamente l’ambiente poiché è uno strumento che piace ai bambini, fa parte del mondo adulto ed è motivo di orgoglio poter lavorare con esso; inoltre è presente nell’immaginario ludico poiché possiede una grafica e un sonoro che colpiscono e divertono (fig. 3).



**Figura 2**  
Ricercatore e alunno  
insieme per capire.

forza e di debolezza che essi manifestavano nell’apprendimento logico-matematico. Questa scelta operativa ha avuto delle ricadute positive: sapere, ad esempio, che un alunno ha evidenti problemi di memoria ha alleviato la frustrazione dell’insegnante e ha contribuito ad una maggiore comprensione delle difficoltà del bambino. Questa restituzione è stata possibile, gra-

**Figura 3**  
Pensieri, software e  
numeri.



Il software didattico utilizza una modalità priva di giudizio: quando la strategia scelta dal bambino è errata, il software gli comunica frasi come ad esempio “Hai sbagliato ritenta”; quando lo svolgimento del compito risulta corretto, invece, il bambino riceve rinforzi del tipo: “Bravo! Vuoi continuare?”. Nella loro “banalità” e “neutralità” questi feedback di risposta all’errore del bambino consentono sempre di “ritentare implicitamente” denotando il bambino come capace. Inoltre la presenza del ricercatore-riabilitatore al fianco del

bambino può rinforzare ulteriormente la dimensione di fiducia in un contesto interpersonale ancor più efficace.

Porre attenzione a questi aspetti, oltre ad aumentare l’autostima del bambino, consolida un rapporto all’interno del quale sempre più si può lavorare con le risorse del soggetto, al fine di compensare i suoi disagi. Questo non significa ovviamente lavorare col soggetto nascondendo le sue difficoltà, ma anzi accompagnarlo nella consapevolezza dei propri limiti, incoraggiandolo sui suoi punti di forza.

## Riferimenti Bibliografici

Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna.

Mussen P.H., Conger J.J., Kagan J., Houston A.C. (1984), *Child development and personality*, Harper & Row; trad. it. (1986), *Lo sviluppo*

*del bambino e la personalità*, Zanichelli, Bologna.

Saccomani L., a cura di, (2000), *Proposte di linee guida per i disturbi di apprendimento*, in *Atti della III Riunione di Aggiornamento, Disturbi di apprendimento e di adattamento scolastico, aspetti clinici e riabilitativi*.

Tellarini M., Lucangeli D. (1998), *Gli at-*

*teggiamenti metacognitivi e le capacità di soluzione dei problemi in matematica*, *Difficoltà di apprendimento*, vol. 3, n. 3, pp. 329-333.

Tenconi E., Lucangeli D. (2000), *Recupero delle abilità aritmetiche: un programma metacognitivo*, *Difficoltà di apprendimento*, vol. 5, n. 3, pp. 327-356.

### LETTURE CONSIGLIATE

Lucangeli D., Passolunghi M. C. (1995), *Psicologia dell’apprendimento matematico*, Utet, Torino.

Salzberger-Witteberg I., Polacco G. W., Osborne E. (1993 ed. italiana), *L’esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Liguori Editore, Napoli.