

# Le emozioni ed il piacere di apprendere

**Maria Rita Serio**

Il contributo intende esaminare il ruolo delle emozioni nell'apprendimento. A partire da una presentazione dei più recenti risultati di ricerca sui fattori che predispongono e accompagnano l'apprendimento, la ricerca vuole comprendere come le emozioni, ed in maniera particolare le emozioni positive, hanno un impatto maggiore nell'apprendimento e, al contrario, emozioni negative, generano vissuti spiacevoli capaci di ostacolare l'apprendimento.

## Abstract

The paper intends to examine the role of emotions in learning. Starting from a presentation of the most recent research results on the factors that predispose and accompany learning, the research aims to understand how emotions, and in particular positive emotions, have a greater impact on learning and, on the contrary, negative emotions, generate unpleasant experiences capable of hindering learning.

Keywords: emotions, emotional learning, emotions and memory, resilience.

## Emozione nei contesti di apprendimento

Per anni abbiamo trascurato il ruolo delle emozioni nell'apprendimento. L'apprendimento è stato studiato in termini cognitivi e motivazionali, mentre le emozioni erano viste come ostacoli all'apprendimento. Studi recenti (Pekrun, Elliot e Maier, 2009) ed evidenze neuroscientifiche (Damasio, 2003) hanno dimostrato, invece, come le emozioni abbiano un ruolo molto importante anche nell'apprendimento. Ogni atto della nostra vita cognitiva è collegato alle emozioni che noi proviamo.

I circuiti del pensiero e delle emozioni sono interconnessi e questo implica che non esiste alcun atto della nostra mente che non sia, contemporaneamente, apprendimento ed emozione. Ogni atto cognitivo che riguardi l'attenzione, la memoria, la comprensione, corrisponde ad un "tracciato emozionale: il nostro cervello mentre pensa, sente anche" (Lucangeli, 2020).

Per usare il linguaggio di Damasio (2007): dietro la mente vi è un *feeling brain*, un cervello che «sente» i messaggi del corpo.

Gli psicologi dell'apprendimento hanno identificato e studiato 40 tipi diversi di apprendimento. Il comun denominatore alla base dell'apprendimento, condiviso da tutti, è che l'apprendimento implica esperienze che provocano in chi apprende un cambiamento relativamente permanente di stato.

## Le emozioni ed il piacere di apprendere

Gli studenti e gli insegnanti sperimentano un'ampia gamma di emozioni durante le lezioni, quando studiano e nel momento della verifica. Queste emozioni possono essere positive o negative e possono essere intense e frequenti. È bene chiarire subito, in un'ottica evoluzionista e funzionalista, che non sarebbe molto corretto parlare di emozioni positive e di emozioni negative, in quanto tutte le emozioni hanno una funzione positiva. Dovremmo utilizzare, per essere più corretti, i termini di "emozioni con vissuto piacevole" ed "emozioni con vissuto spiacevole", ma per pragmatismo, utilizzeremo gli aggettivi positivo e negativo in riferimento alle emozioni.

Quando parliamo di emozioni positive, facciamo riferimento ad un insieme di stati piacevoli che le persone sperimentano quando si sentono sicure, ed i loro bisogni sono soddisfatti. Ogni emozione è associabile ad un preciso *feeling* e perciò risulta distinguibile dalle altre. Ad esempio, l'emozione della gioia è uno stato piacevole, di cui noi facciamo esperienza, quando ci rendiamo conto di avere raggiunto degli obiettivi che ci eravamo prefissati. L'emozione della gioia promuove l'acquisizione di abilità, non solo cognitive ma anche fisiche e sociali. Si manifesta, tipicamente, con il sorriso e con movimenti corporei fluidi (Lazarus, 1991). Si può pensare, ad esempio, ad un bambino che riceve un ottimo giudizio su un compito scolastico, il sorriso è ben evidenziato sul suo volto e la camminata è saltellante, manifestando, appunto, il suo benessere.

L'emozione della tristezza è uno stato spiacevole che sperimentiamo nel momento in cui perdiamo qualcosa di caro. L'emozione della tristezza la manifestiamo in seguito ad una serie di eventi sfortunati, rispetto ai quali non riusciamo ad individuare nessuna possibile alternativa. Di conseguenza, l'umore precipita e ci autosvalutiamo per non aver saputo affrontare, adeguatamente, la situazione o nel non aver fatto abbastanza. La postura diventa ricurva, in atteggiamento di chiusura, e sguardo perso nel vuoto. L'emozione della tristezza, favorisce atteggiamenti di chiusura e di solitudine (Anolli, 2003). Si pensi, per aver un'immagine, ad uno studente nel momento in cui riceve un giudizio negativo ad un compito.

Gli psicologi hanno riservato il termine "emozione" per sei emozioni primarie: disgusto, paura, rabbia, tristezza, sorpresa e gioia (ad es. Frijda, 1988). Gli psicologi scolastici hanno aggiunto una serie di cosiddette emozioni secondarie che gli studenti possono sperimentare in classe, tra cui essere fiduciosi o senza speranza, essere gelosi, sentirsi delusi, imbarazzati, colpevoli, vergognosi, sollevati, orgogliosi, grati e invidiosi. Studi recenti ipotizzano che le emozioni positive degli studenti predicano un buon risultato allo studio, con conseguenti benefici nel processo di apprendimento. (Mega, Ronconi e De Beni, 2014).

Riportiamo la nota classificazione (Pekrun, Goetz, Titz e Perry, 2002) che consente di visualizzare le varie tipologie di emozioni.

1. **LE EMOZIONI DI RIUSCITA** (*achievement emotions*) fanno riferimento alle attività che inducono il successo e il fallimento derivante da queste attività. Esempi sono il piacere di apprendere (*enjoyment of learning*); speranza e orgoglio legati al risultato; e ansia e vergogna in relazione al fallimento. Le

- emozioni di riuscita sono molto diffuse negli ambienti scolastici, soprattutto quando l'importanza del risultato e del fallimento è reso evidente agli studenti.
2. **LE EMOZIONI EPISTEMICHE** (*epistemic emotions*) sono emozioni scatenate da problemi cognitivi, come la sorpresa di una nuova attività; la curiosità, la confusione e la frustrazione sugli ostacoli; e la gioia quando il problema è risolto. Le emozioni epistemiche sono particolarmente importanti per l'apprendimento di nuovi compiti, non di routine.
  3. **LE EMOZIONI PER L'ARGOMENTO** (*topic emotion*) riguardano gli argomenti presentati nelle lezioni. Esempi sono l'empatia con il destino di uno dei personaggi descritti in un romanzo, l'ansia e il disgusto quando si tratta di problemi medici o il piacere di un dipinto discusso in un corso d'arte. Entrambi le emozioni per l'argomento positive e negative possono innescare l'interesse degli studenti nella materia di apprendimento.
  4. **LE EMOZIONI SOCIALI** (*social emotions*) fanno riferimento agli insegnanti e ai compagni in classe, come amore, simpatia, compassione, ammirazione, disprezzo, invidia, rabbia o ansia sociale. Queste emozioni sono particolarmente importanti nell'interazione insegnante/studente e nell'apprendimento di gruppo.

Tutte le emozioni sopra riportate, possono condizionare fortemente l'apprendimento ed il risultato scolastico. Non solo. Possono condizionare l'attenzione, la motivazione, l'uso di auto-regolazione dell'apprendimento. Per tale ragione, è auspicabile che gli insegnanti comprendano che tipo di emozione è vissuta dal proprio studente.

La connessione tra emozione e cognizione viene descritta da Immordino & Yang (2017) così profonda da essere "letteralmente neurobiologicamente impossibile costruire ricordi, impegnare pensieri complessi o prendere decisioni significative senza emozioni".

Si possono distinguere emozioni piacevoli, tipicamente collegate alla percezione di successo, alla speranza di riuscire bene, alla soddisfazione di fare bene, all'orgoglio di aver fatto bene, da emozioni spiacevoli che si manifestano quando, invece, non si riesce o si ha paura di non farcela, emozioni come la tristezza o senso di colpa o la rabbia per non essere riusciti a fare bene. Imbarazzo nel sentirsi non all'altezza rispetto ai compagni (Pekrun, 2011).

È facile intuire che nello stesso contesto si possono provare più emozioni. Ad esempio, uno studente può provare soddisfazione per l'ottima riuscita del compito e rabbia per la complessità del lavoro richiesto.

Dalle ricerche condotte (Raccanello, Brondino, Moè e Lichtenfeld, 2018) l'emozione più frequente durante le verifiche, con percentuali dal 15% al 25% sul totale delle emozioni, è l'ansia. Poi abbiamo l'emozione del piacere, dell'orgoglio, della speranza e del sollievo.

Durante le spiegazioni in classe, l'emozione più provata da parte degli studenti è il piacere di apprendere, mentre l'emozione della noia ha una percentuale alta, rispetto alle altre emozioni, nello studio individuale e nel fare i compiti. L'emozione della noia

## Le emozioni ed il piacere di apprendere

può essere spiegata perché sia nello studio individuale che nei compiti per casa gli studenti sono chiamati ad esercitazioni o ripetizioni di contenuti già trattati in mattinata, sottraendo del tempo ad attività ludiche o comunque più piacevoli, come ad esempio lo sport, la socializzazione etc.

Seguire le lezioni in classe o partecipare ad attività in classe, assume, al contrario, sensazioni di piacevolezza e attivano curiosità ed interesse, producendo la percezione di apprendere.

Non si deve pensare che solo gli studenti siano i protagonisti di questa vasta gamma di emozioni. Anche gli insegnanti provano sia le emozioni piacevoli che quelle spiacevoli. Diversi studi confermano gli effetti delle emozioni positive degli insegnanti (Klusman et al., 2008). Gli insegnanti che hanno il piacere di esercitare la propria professione sono più solidali e creativi rispetto ai colleghi che amano di meno insegnare. Possono far leva sulla motivazione del proprio studente e migliorare l'apprendimento. Al contrario, se gli insegnanti provano emozioni spiacevoli, come la rabbia o la noia durante l'insegnamento, influenzeranno, in maniera negativa, l'apprendimento dello studente.

Le ricerche di Sutton e Wheatley (2003) sottolineano che gli insegnanti provano gioia e soddisfazione nel vedere i propri studenti crescere e maturare. Orgoglio, quando uno studente o una classe, difficile da gestire, si dimostra attenta e partecipa alla lezione. Al contrario, rabbia e frustrazione quando gli studenti dimostrano scarsa attenzione e disimpegno.

Se l'insegnante riesce a riconoscere ed accogliere l'emozione dello studente, può influenzare la motivazione e l'apprendimento, contribuendo, in questo modo, allo sviluppo dello studente nella sua globalità.

Le emozioni condizionano l'apprendimento non solo dal punto di vista cognitivo (Cornoldi ed al. 2018) ma anche qualitativo (Pekrun 2011). Le emozioni piacevoli, cioè tutte le emozioni vissute con piacere, incoraggiano lo studente verso la creatività, la capacità di *problem solving*, la riflessione, lo predispongono verso un atteggiamento ottimistico nell'affrontare il compito.

Le emozioni negative, cioè tutte le emozioni che si vivono come spiacevoli, sostengono un apprendimento più analitico, focalizzato nell'applicazione di schemi analitici. In particolare, spingono a risolvere il problema e quindi a prestare attenzione a ciò che impedisce di raggiungere la soluzione (Pekrun, 2011). Emozioni come la rabbia e la vergogna sono emozioni attivanti, cioè spingono lo studente a trovare alternative, lo motivano a trovare soluzioni.

Facciamo un esempio. Prendiamo in considerazione l'emozione dell'ansia. Dagli studi sappiamo che l'ansia da prestazione "consuma" le risorse della memoria del lavoro. Come sappiamo, la memoria di lavoro è un sistema di immagazzinamento temporaneo, che mantiene una quantità limitata di informazioni in un arco di tempo limitato. L'informazione, in questo modo, può essere elaborata ed utilizzata, mentre si eseguono compiti cognitivi, come apprendere e ragionare (Baddeley, 1999).

Questo avviene perché la mente è assorbita da pensieri o immagini legate ad una sensazione di fallimento; è facile dedurre, di conseguenza, che la performance che lo studente riesce ad ottenere cala di livello, rafforzando le sue paure. In questo modo si

crea un circolo vizioso nella efficienza della prestazione cognitiva che danneggia il successo scolastico.

Le emozioni piacevoli, al contrario, sostengono l'uso elastico di strategie che portano ad un'elaborazione dei contenuti più profonda e quindi favoriscono una performance scolastica migliore, attivando, in questo modo, un circolo virtuoso (Pekrun et al., 2002). Non bisogna pensare, però, che le emozioni piacevoli siano da contrapporre a quelle spiacevoli. Le emozioni piacevoli possono presentarsi contemporaneamente a quelle spiacevoli, controbilanciando alcuni effetti caratteristici delle emozioni negative: ritiro, abbandono, blocco dell'azione. Facciamo un esempio. Uno studente può provare l'emozione dell'ansia per un compito ma, parallelamente, può provare un senso di sfida e di soddisfazione anticipata. In questo modo, si troverà ad essere più motivato rispetto ai suoi compagni, che possono provare solo l'emozione dell'ansia o poco senso di sfida o altre emozioni piacevoli (Pekrun, 2002). Tutte le emozioni sono importanti. Ma hanno funzioni diverse. Le emozioni spiacevoli spingono verso un incremento della capacità di *problem solving* e quindi a focalizzare l'attenzione su ciò che ostacola, ciò che disturba nella risoluzione del problema. Ad esempio, una situazione di disagio che dura da diverso tempo, può costituire un elemento che motiva lo studente a cercare aiuto o a trovare una alternativa (Plutchik, 2003).

Le emozioni piacevoli favoriscono una visione più aperta, tendono ad allargare gli orizzonti, aiutano l'intelligenza creativa, attivano la curiosità, aprono alla riflessione, in particolare, facilitano compiti di apprendimento non ripetitivi o basati sull'applicazione di regole o esecuzione di procedure (Pekrun et al., 2002).

Inoltre, altri studi dimostrano che emozioni spiacevoli hanno un'origine genetica ed una certa stabilità nel tempo, questo spiega perché ci sono persone più ansiose o che provano l'emozione della tristezza o del senso di colpa rispetto ad altre, mentre per le emozioni piacevoli, tale stabilità o familiarità non c'è (Baker, Cesa, Gatz e Mellins, 1992).

Questo non significa che chi è più portato a provare emozioni spiacevoli sia "prigioniero" a vita, senza via di scampo, ma, semplicemente, che chi ha consapevolezza di essere incline alle emozioni negative, può cercare di apprendere a gestire le proprie emozioni in maniera efficace.

## Emozioni e memoria

Tutti noi ricordiamo molto bene dove eravamo l'11 settembre del 2001 quando abbiamo ricevuto la notizia dell'attacco terroristico alle Torri Gemelle del World Trade Center di New York. Riusciamo a ricordare cosa stavamo facendo, in quel preciso momento, e anche che reazione abbiamo avuto. A seconda dell'età che abbiamo, possiamo ricordare alcuni eventi storici o il nostro primo bacio o il nostro esame di maturità. Noi ricordiamo più facilmente quando i contenuti sono legati ad emozioni. Questo fenomeno della memoria viene chiamato *flashbulb*. Un ricordo "flashbulb" è un'immagine nitida che sembra essere "congelata" nella memoria in occasione di eventi tragici importanti o che hanno avuto un grosso impatto emotivo, un alto livello

## Le emozioni ed il piacere di apprendere

di sorpresa, un alto livello di possibilità che l'evento porti conseguenze significative sulla vita propria e degli altri. (Sharot et al., 2007).

Una funzione importante nella mediazione tra emozione e memoria è svolta dalla formazione ipocampale. Molteplici ricerche hanno evidenziato la funzione di questa struttura sub-corticale nei processi di immagazzinamento dei ricordi a lungo termine. In particolare, essa è implicata nell'acquisizione delle memorie esplicite o dichiarative; per quanto riguarda invece la fissazione dei ricordi a livello implicito o inconsapevole interverrebbe principalmente l'amigdala. I due percorsi, completamente indipendenti, memorie implicite-amigdala e memorie esplicite-ippocampo, risultano, tuttavia, tra loro interconnessi sul piano dell'attività funzionale. Infatti, l'amigdala interverrebbe nel processo di fissazione dei ricordi utilizzando meccanismi di mediazione degli apprendimenti espliciti appartenenti alla struttura ipocampale (La Bar, 2007; Kensinger, 2007).

In questo modo i ricordi flashbulb tendono a crearsi quando si fa esperienza di una emozione forte.

Esperienze fortemente traumatiche, come ad esempio un combattimento in guerra, un forte terremoto, o un gravissimo incidente, possono produrre una tale attivazione nel sistema limbico, che i ricordi che ne derivano e i continui flashback possono creare veri e propri disturbi mentali, quali il disturbo post-traumatico da stress (Nemeroff et al., 2006).

Negli ultimi anni, grazie agli studi di neuroscienze, si è sviluppato un nuovo filone di ricerca scientifica che analizza proprio lo studio del rapporto tra cognizione ed emozione, cui è stato dato il nome di *warm cognition*, che possiamo tradurre con "cognizione calda", ovvero l'apprendimento attraverso un'emozione calda, positiva. (Lucangeli, 2019).

Le emozioni hanno diverse funzioni, tra cui quella adattativa, collegata alla sopravvivenza, in quanto attivano negli individui uno stato di allerta. Il nostro cervello è geneticamente preparato per far fronte alle situazioni di rischio, a tutte quelle situazioni in cui si mette in pericolo la nostra vita. Infatti, se abbiamo la percezione del pericolo per la nostra sopravvivenza e facciamo esperienza di emozioni come la paura, l'ansia, l'angoscia, tendiamo ad evitarle per difendere la nostra incolumità. Questo meccanismo dell'evitamento o della fuga si attiverà poi anche in futuro davanti a stimoli simili (Serio, 2008).

La valutazione di pericolosità funziona come un segnale di allarme, accrescendo la nostra capacità di attenzione e reazione. Lo stato di allerta attivato dalla emozione della paura, ci aiuta a far fronte al pericolo.

Facciamo un esempio per essere più chiari. Se un bambino apprende con paura, tristezza, ansia o noia, probabilmente, metterà in atto strategie di sopravvivenza come l'evitamento o la fuga ogniqualvolta si troverà nella stessa situazione: "*Fuggi da qui, perché ti fa male*". Se mentre apprende, il bambino fa esperienza di emozioni positive come la gioia o la curiosità, l'apprendimento si assocerà nella memoria insieme alla gioia e alla curiosità: "*Ti fa star bene, continua con questa esperienza*".

Le nozioni che il bambino apprende si inscrivono nella sua memoria semantica o procedurale, i ricordi emotivi legati a quell'esperienza di apprendimento, compresi i

vissuti di inadeguatezza si incidono nella memoria autobiografica, ossia quell'insieme di conoscenze riguardanti i fatti e gli episodi della nostra vita personale. Di conseguenza, ogniqualevolta il bambino dovrà richiamare le nozioni apprese, ricorderà inevitabilmente anche le emozioni connesse. Le emozioni scrivono la nostra memoria: "Questa situazione è piacevole, ripetila" oppure, "questa situazione è spiacevole, evitala".

I ricordi di esperienze positive rimangono maggiormente impressi nella memoria rispetto a quelle negative, e i ricordi pieni di gioia e soddisfazione risultano essere più duraturi e persistenti rispetto a quelli con vissuti tristi (Garcia, 2018). Dunque, se le emozioni "scrivono la nostra memoria", non abbiamo difficoltà ad interpretare in senso adattivo questa propensione al positivo.

È importante, dunque, che il processo di apprendimento sia sostenuto sempre da emozioni positive che suscitano nell'alunno un senso di autoefficacia.

L'autoefficacia è un processo cognitivo identificato da Bandura (Bandura, 2000). Nella teoria di Bandura i pensieri e le emozioni hanno un ruolo importante nei confronti dei comportamenti, mettendo in evidenza come le aspettative proprie e altrui riguardo le prestazioni esercitino un'influenza sui comportamenti, sulla valutazione dei risultati ottenuti, e sull'apprendimento.

Dunque, chi si percepisce efficace, affronta i compiti difficili con la consapevolezza di poterli eseguire bene e quindi è più motivato a superare gli ostacoli. Diversamente, chi ha una bassa auto percezione di efficacia può provare rabbia, tristezza, noia, disappunto o comunque stati emotivi spiacevoli, che diventano pesanti quando non ci sono alternative per evitare il compito, e che porteranno a generare ansia da prestazione.

Lucangeli (2019) propone, per sostenere la percezione di autoefficacia nel bambino, di aiutarlo a sperimentare *il successo*. La strada per il successo, però, non deve essere facile. La si può raggiungere grazie ad una buona dose di impegno. Questo è importante perché il bambino deve comprendere che, solo grazie ad un impegno continuo, si possono ottenere buoni risultati.

Un altro ruolo determinante, per la percezione di autoefficacia, lo svolge *l'incoraggiamento*. Incoraggiare i nostri alunni o i nostri figli è davvero molto importante: "in questo modo faranno propria l'idea di avere ciò che occorre per raggiungere gli obiettivi che si sono prefissati e si sforzeranno per raggiungerli. Io dico spesso: un incoraggiamento muove più di cento rimproveri" (Lucangeli, 2019).

L'ultimo elemento da prendere in considerazione è la *resistenza*. È normale che quando si affronta una sfida, un compito ci si senta sotto pressione. Le reazioni allo stress vengono interpretate come segnali di vulnerabilità e di debolezza. Dobbiamo educare i bambini a dare un nome alle emozioni.

Iniziare già da bambini a comprendere che reazioni di tensione o di stress altro non sono che risposte fisiologiche che il nostro corpo mette in atto per affrontare meglio il compito.

Questi fattori sono importanti per il successo scolastico dell'alunno e favoriscono i processi di apprendimento.

# Le emozioni ed il piacere di apprendere

## Regolare le proprie emozioni

L'esperienza ci dimostra che gli individui non solo provano emozioni, ma sono anche in grado di modulare e regolare le loro stesse risposte emozionali.

Quello della regolazione emotiva, potremmo dire, è il focus principale della psicologia. Cercare di sintetizzare questo concetto in poche righe, non è semplice, ma è fondamentale per lo stretto legame con tutti i processi di gestione e, appunto, di autoregolazione, importanti non solo per lo sviluppo e l'educazione ma anche per il benessere scolastico, condizionando, in questo modo, i risultati.

Imparare a regolare le emozioni permette all'individuo di adattarsi alla società e alle sue norme, e di adattare le proprie azioni e i propri desideri alla molteplicità dei propri interessi nel corso delle differenti relazioni emozionali (Matarazzo, 2015).

Volendo tentare di dare una definizione, potremmo dire che la regolazione delle emozioni si riferisce alle strategie cognitive e comportamentali che usiamo per influenzare la nostra esperienza emozionale (Schacter et al., 2014).

Quando parliamo di regolazione emotiva, ci riferiamo a tutti quei processi attraverso i quali le persone sono in grado di condizionare la tipologia di emozione provata, i tempi in cui poterle manifestare, il tipo di esperienze vissute, ed anche come esprimerle.

Diverse ricerche hanno dimostrato che le emozioni hanno funzioni adattive ed informative.

Frijda (1988) ha descritto le funzioni dell'emozione come segnali di pericolo e preparazione del corpo all'azione. Inoltre ha sostenuto che le emozioni hanno proprietà comunicative. Emozioni positive segnalano che tutto va bene, e che si può seguire una prospettiva creativa ed esplorativa. Al contrario, le emozioni spiacevoli sollecitano l'individuo a stare in guardia, e ad indagare con attenzione gli ostacoli che impediscono il compito.

Qualunque sia il messaggio, le emozioni ci chiedono di essere ascoltate. È necessario, innanzi tutto, capire che emozioni proviamo e che cosa, eventualmente, possiamo fare per regolare il nostro vissuto emotivo. Si tratta di competenza emotiva, definita da Saarni (1999) come la capacità dell'individuo di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, di saperle comunicarle, attraverso le espressioni ed il linguaggio della propria cultura e di regolarle in modo adeguato al contesto, così da ottenere un senso di efficacia dagli scambi interattivi.

L'autrice prende in considerazione otto particolari abilità che includono: consapevolezza dei propri stati emotivi, il riconoscimento delle emozioni degli altri, l'uso del linguaggio emotivo, l'empatia, il riconoscimento della distinzione tra emozione provata ed emozione espressa esteriormente, le strategie di *coping* o fronteggiamento dell'emozione, la consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni e l'auto efficacia emotiva.

Per essere emotivamente competenti, dunque, è necessario saper comprendere le emozioni, regolare le proprie emozioni e saperle esprimere. Si tratta di tre competenze che apparentemente sembrano distinte, ma in realtà sono interconnesse fra di loro (Serio, 2019).

Pekrun (2009) analizza diversi tipi di regolazione: la regolazione orientata alle emozioni, la regolazione orientata alla valutazione, e la regolazione orientata alla situazione.

*La regolazione orientata alla emozione* si rivolge direttamente all'emozione. Questo tipo di strategia ha come focus i processi fisiologici dell'emozione. Ad esempio, si possono utilizzare tecniche di rilassamento o si possono assumere farmaci per limitare l'ansia. Un'altra strategia della regolazione orientata all'emozione è la soppressione. Consiste nel rivolgere la propria attenzione lontano dalla emozione, rifiutandola coscientemente.

*La regolazione orientata alla valutazione* (o ri-valutazione) consiste nel modificare la propria esperienza emozionale cambiando il significato dello stimolo che scatena l'emozione. Ad esempio, promuovere lo sviluppo della fiducia in se stessi fornisce agli studenti la percezione positiva della propria capacità di risolvere i compiti scolastici, cambiando le emozioni degli studenti.

*La regolazione orientata alla competenza* promuove lo sviluppo delle proprie competenze, favorendo le emozioni positive e riducendo le emozioni negative. Ad esempio, gli studenti possono aumentare il loro piacere per l'apprendimento, aumentando le loro competenze per imparare ad avere successo negli esami scolastici, riducendo, in questo modo, la loro ansia.

*La regolazione orientata alla situazione* comporta la selezione o la modifica di ambienti in modo tale da cambiare il proprio vissuto emozionale. Ad esempio, le emozioni di uno studente possono essere condizionate positivamente, scegliendo una scuola che si adatta ai suoi bisogni, oppure privilegiando compiti di apprendimento che forniscono un adeguato livello di sfida generando piacere nell'apprendere piuttosto che emozioni di noia ed ansia.

Una regolazione delle emozioni collegate al risultato conseguito presuppone la capacità di riconoscere le proprie emozioni e di scegliere strategie idonee per la loro gestione.

Queste abilità rientrano nell'intelligenza emotiva, che è la capacità di riconoscere, percepire, utilizzare e regolare le proprie emozioni e le emozioni degli altri (Salovey, Mayer, 1997).

Loewenstein (2007) sostiene che la rivalutazione, è un modo molto efficace di regolare l'emozione.

Ci sono numerosi studi in psicologia della salute che hanno dimostrato che i pazienti, che sono riusciti a trovare un significato positivo nella loro esperienza di dolore, hanno dimostrato un migliore adattamento psicologico e spesso un recupero più veloce.

Le ricerche di Eisenberg e Spinrad (2004) hanno dimostrato che non tutti gli studenti sono capaci di regolare le proprie emozioni. Essi non riescono a modulare le proprie emozioni in modo da poter continuare le attività nelle quali erano operativi nel momento in cui l'emozione si è attivata.

Essi hanno dimostrato che i tipi di strategie di regolazione dell'emozione degli studenti, sono influenzati dal modello genitoriale, e dal sostegno che i genitori sono capaci di fornire ai figli.

## Le emozioni ed il piacere di apprendere

Ad esempio, i bambini che crescono in famiglie conflittuali, sviluppano strategie di *coping* aggressive, in particolare nei ragazzi, o reazioni di angoscia, soprattutto nelle ragazze.

Ramsden e Hubbard (2002) hanno dimostrato che i bambini che vivono in famiglie supportive, hanno una gamma più vasta di strategie di regolazione dell'emozione dalle quali attingere. Il loro studio ha dimostrato che il livello di espressività negativa in famiglia coincideva con un basso punteggio di regolazione dell'emozione, mentre l'accettazione della famiglia delle emozioni del bambino è stato correlato con una maggiore regolazione delle emozioni.

Dunque, possiamo concludere dicendo che le diverse strategie di regolazione delle emozioni che gli studenti utilizzano in classe, sono condizionate dai modelli genitoriali e dalla educazione ricevuta.

Gli studenti che hanno difficoltà a regolarsi, hanno bisogno di un supporto da parte degli insegnanti ed anche dai compagni di classe. Questi studenti potranno trarre vantaggi se i loro insegnanti modellano efficaci strategie di regolazione delle emozioni, e guidano il loro sviluppo.

## Insegnamento ed emozioni

Le emozioni degli insegnanti influenzano l'apprendimento scolastico degli studenti? Diversi studi confermano gli effetti delle emozioni positive degli insegnanti (Kunter, 2008, Mauro, 2021).

Gli insegnanti, più in generale, devono considerare il potere contagioso delle emozioni. Io posso contagiare con le mie emozioni, anche in maniera inconsapevole, altre persone. Stare con persone allegre ci si rallegra. Al contrario, stare con persone arrabbiate ci si innervosisce. Questo processo è studiato a più livelli: a livello neurologico (*mirror neurons*), a livello psicologico (*empatia*) a livello sociale (*pro social thinking*). Si tratta di processi che si attivano quando una persona svolge una determinata azione, oppure quando la vede compiere da un'altra persona. Essere degli insegnanti che provino entusiasmo per la loro professione, mentre sono in classe, non possono non contagiare gli studenti. Un insegnante che prova gioia contribuisce, positivamente, a creare un clima favorevole all'apprendimento (Moè, 2019).

Cercheremo di analizzare alcuni costrutti che possono favorire un insegnamento emotivo.

*La passione per l'insegnamento*, è sicuramente un primo punto da prendere in esame. Il termine passione ha la stessa etimologia di pazienza, entrambi sono riconducibili al verbo latino *patio* (soffro, sopporto). Sia la passione, che la pazienza, richiedono un impegno verso obiettivi ritenuti importanti. Indicano, inoltre, l'attesa, il desiderio, per cui siamo disposti ad impiegare risorse e a investire tempo, pur di raggiungere gli obiettivi prefissati, accompagnati da una soddisfazione anticipata che rientra tra le emozioni piacevoli ed un senso di sfida.

Vallerand *et al.* (2003) contrappongono la passione armoniosa a quella ossessiva. La passione armoniosa ha un vissuto piacevole, caratterizzata da una soddisfazione

anticipata mentre si svolge l'attività, e mancanza di sensi di colpa qualora non si dovesse più svolgere l'attività. La passione ossessiva è caratterizzata, invece, dalla presenza di sensi di colpa o addirittura dall'emozione della vergogna quando si interrompe l'attività. Dunque, possiamo dire che, l'elemento comune è il vissuto emozionale durante lo svolgimento dell'attività, piacevole nel caso della passione armoniosa: si sta facendo ciò che si vuole, spiacevole nel caso della passione ossessiva, si percepisce di fare ciò che non si dovrebbe o non si vorrebbe fare.

Inoltre, la passione armoniosa genera un vissuto emotivo piacevole che si trasferisce in altri contesti. In altre parole, chi ha svolto una attività piacevole, ha un vissuto emozionale che riversa in altri contesti, dal tempo libero, alla propria professione, incluso la professione dell'insegnante, (Vallerand et al., 2010).

La passione armoniosa dell'insegnamento, accompagnata dalla soddisfazione, contrasta inevitabilmente la sindrome di *Burn-out* del sentirsi "bruciati" (Maslach, 1992) caratterizzata da una ridotta realizzazione personale (il percepire di non sentirsi realizzati nel proprio lavoro), un "esaurimento" emotivo (il percepire di essere incapaci di riuscire a gestire il carico emotivo di emozioni ambivalente come rabbia e desiderio, sfida e paura, e dall'assenza di emozioni piacevoli, che potrebbero controbilanciare quelle spiacevoli) e da una incapacità di entrare in relazione (il percepire gli altri come numeri, anziché nella loro individualità, nel sentirsi incapaci di gestire e regolare le proprie emozioni).

Possiamo concludere dicendo che la passione è condizionata da tre fattori quali la soddisfazione lavorativa, l'autoefficacia e le emozioni piacevoli. Essere insegnanti appassionati condiziona, favorevolmente, il benessere scolastico e migliora l'apprendimento degli alunni.

*L'entusiasmo.* L'espressione di entusiasmo motiva ed emoziona chi assiste. Etimologicamente il termine proviene dal greco *en* e *theos* che letteralmente significa "avere un dio dentro di sé", una carica interiore che ci porta a comunicare ciò che abbiamo dentro. Non è solo uno stato interiore ma è anche qualcosa che traspare. È una forza che trasmette emozioni positive. L'entusiasmo comunica che si ha voglia di fare e ci si impegna in ciò in cui si crede. L'entusiasmo genera vitalità, ovvero la percezione di essere colmi di energia, pronti, attivi, e motivati.

L'entusiasmo dell'insegnante rende piacevole l'apprendimento e contribuisce a generare un clima piacevole in classe (Moè, 2016).

Una lezione fatta con entusiasmo favorisce non solo le emozioni piacevoli e la motivazione intrinseca, ma anche, come abbiamo visto il ricordo.

Un altro costrutto importante per favorire l'insegnamento emotivo è l'*empatia*. Le ricerche ci hanno ampiamente dimostrato come un clima positivo in classe facilita l'apprendimento degli alunni e, nella creazione del clima in classe, l'insegnante gioca un ruolo fondamentale.

L'empatia è quella capacità di mettersi "nei panni dell'altro" e comprenderlo. Provare empatia per qualcuno significa comprendere le emozioni che sta vivendo e viverle a propria volta. L'empatia è una capacità importante per la costruzione di buone e positive relazioni interpersonali e la promozione di comportamenti pro-sociali.

## Le emozioni ed il piacere di apprendere

Essere capaci di condividere le emozioni dell'altro favorisce la comunicazione e gli scambi sociali, incoraggia l'accoglienza della diversità, facilita la cooperazione nell'ambiente lavorativo, regola il flusso delle emozioni negative e delle condotte aggressive. Non bisogna confondere l'empatia con il contagio emotivo che, invece, ha come caratteristica la trasmissione diretta delle emozioni, senza elaborazione e senza porsi dal punto di vista dell'altro (Hatfield et al., 2011).

Diversi teorici, inoltre, considerano l'empatia come un fenomeno complesso e multidimensionale che può racchiudere una serie di processi funzionalmente distinti, come il riconoscimento emotivo, il contagio emotivo, il *priming* emotivo (Decety, Jackson, 2006), la capacità di distinguere i propri stati emotivi da quelli altrui e la capacità di reagire ai propri stati interni (Praszkiec, 2016).

Il "sentire empatico" genera apertura, incontro, coinvolgimento, connessione, passione.

Secondo alcuni studi (Fortuna, Tiberio 1999), gli insegnanti che sono valutati come più empatici utilizzano più frequentemente rinforzi positivi, accolgono in maggior misura le espressioni dei sentimenti degli studenti, e sono aperti alle discussioni di gruppo, evitano di utilizzare comportamenti autoritari, favoriscono la cooperazione tra insegnanti ed alunni, cercano di personalizzare i contenuti didattici che propongono, stimolano la creatività dei propri alunni.

Non è sufficiente capire ciò che l'altro prova, ma è importante anche comunicargli che gli si è realmente vicini. Il sentirsi accolti empaticamente facilita l'accettazione delle proprie emozioni e, successivamente, la regolazione.

Facciamo un esempio. Supponiamo che uno studente si arrabbi perché ha la percezione che il carico didattico, per lo studio a casa, sia eccessivo. Che cosa dovrebbe fare l'insegnante? Prima di tutto accettare il vissuto emotivo dello studente, comprendendo come può sentirsi lo studente per il troppo carico didattico, in questo modo può aiutarlo ad accettare il proprio vissuto emozionale, in maniera costruttiva, favorendo la modificazione del modo in cui è percepita la situazione "sono davvero tanti i compiti?" per arrivare successivamente ad una variazione dell'intensità e del vissuto emotivo. Sentirsi accettati, per il proprio vissuto emozionale, aiuta a regolare le emozioni e promuove il cambiamento, eventualmente, di pensieri e azioni.

Essere un insegnante empatico è indubbiamente impegnativo, ma le ricerche dimostrano che i benefici sono tanti.

C'è successo a livello scolastico (Fortuna et al., 1999), la motivazione all'apprendimento è più alta (Goodenow, 1993) e la percezione che gli studenti hanno della scuola è generalmente più positiva (Chang, 2003). L'insegnante empatico, inoltre, accresce l'autostima dello studente (Harter, 1996) e riduce i comportamenti aggressivi, promuovendo comportamenti prosociali (Wentzel, 2002).

È facile intuire che come un insegnante empatico, supportivo, può condizionare positivamente e contribuire a creare in aula un clima positivo ed armonioso, un insegnante che non ha queste caratteristiche può, inconsapevolmente, favorire un clima non supportivo, freddo, scarsamente motivante, e la percezione della scuola, da parte degli studenti, noiosa.

Importanti, all'interno della classe, sono i *feedback*. Il feedback è qualsiasi risposta che un insegnante fornisce in merito alle prestazioni o comportamenti dello studente. Possono essere verbali, scritti o gestuali. Il feedback dovrebbe essere tempestivo, e dovrebbe essere costruttivo e non giudicante.

Nel processo di apprendimento, il feedback ha lo scopo di migliorare le prestazioni dello studente.

Un feedback positivo rinforza un comportamento adeguato, tramite una gratificazione e minimizza quelli inadeguati, attraverso la sospensione del rinforzo positivo. Al contrario un feedback negativo genera nello studente una risposta emotiva indesiderata come ansia e paura, che ostacola il feedback stesso a causa della dissonanza percepita tra autovalutazione e valutazione esterna (Schartel, 2012). Ancor peggio, la punizione che abolisce solo temporaneamente un comportamento senza però orientare verso il comportamento desiderato.

Sono importanti i feedback verbali che comunicano un miglioramento, piuttosto che i livelli della prestazione. È importante, come abbiamo potuto vedere, le reazioni emotive dell'insegnante, che se positive, incoraggiano e motivano lo studente nell'apprendimento.

Facciamo un esempio. Se un insegnante consegna il compito corretto allo studente, è più vantaggioso inviare un feedback verbale del tipo: "*Hai individuato la procedura corretta per risolvere il problema*", rispetto ad un laconico "*va bene*".

Queste riflessioni ci incanalano verso pratiche didattiche più coinvolgenti, che valorizzano il ruolo attivo degli studenti. Insegnanti che attribuiscono le difficoltà degli studenti a pigrizia (è intelligente ma non si applica) risultano essere meno valide, dal punto di vista del supporto emotivo, rispetto agli insegnanti che sono convinti che lo studente, efficacemente stimolato, possa trovare in se stesso risorse e motivazione (Reyna e Weiner, 2001).

La didattica a distanza, come risposta all'emergenza sanitaria causata dalla pandemia da Covid-19, ha messo in evidenza proprio il rapporto tra docente e discenti, grazie a cui si avvia e si mantiene nel tempo l'esperienza di apprendimento, costituita, come abbiamo visto da fattori cognitivi ed emotivi.

Se da un lato la DAD ha degli aspetti positivi, rivelandosi una valida alleata nel cercare di limitare i danni educativi e formativi, risultanti dalla chiusura delle scuole, dall'altra ha evidenziato le sue criticità.

Valenzano e Zamengo (2020) hanno condotto una indagine in una scuola superiore, partendo dalla domanda: "*Cosa vuol dire apprendere a distanza?*", con l'obiettivo di cogliere la complessità delle dimensioni coinvolte nel processo di apprendimento nei mesi di DAD. Dalla ricerca risultano alcuni aspetti positivi quali lezioni registrate, e dunque possibilità di rivederle, materiale messo a disposizione dai docenti, ottimizzazione dei tempi, dall'altra criticità che potremmo definire psicologico-motivazionali. Gli studenti hanno rilevato come nel periodo della DAD, abbiano fatto molto più fatica a trovare la motivazione ad apprendere, facendo riferimento alla motivazione intrinseca: "*mi sento meno motivata, più svogliata nel seguire le lezioni, perché comunque non c'è interazione con i docenti e con i compagni, in altre parole mancando le relazioni tutto diventa più noioso*". Sembra, dunque, che diminuendo

## **Le emozioni ed il piacere di apprendere**

l'interazione tra docenti e studenti, le lezioni a distanza coinvolgono di meno, facendo emergere l'emozione della noia. Le difficoltà rilevate sembrano toccare alcuni fattori importanti dell'apprendimento, che abbiamo analizzato finora, quali l'apprendimento emotivo, l'autoefficacia, passione, entusiasmo ed empatia del docente, feedback. Sembra, in altri termini, che l'apprendimento a distanza risulti più critico perché non si veicolano emozioni, nelle relazioni docenti e studenti, così importanti, come abbiamo visto, nell'apprendimento.

### **Emozioni positive e resilienza.**

Le persone resilienti riferiscono di sperimentare più emozioni positive in risposta ai fattori di stress della vita quotidiana e manifestano un ritorno più veloce ai livelli base di attivazione cardiovascolare conseguente a stress sperimentali. Questi correlati benefici della resilienza sono mediati dall'esperienza di emozioni positive (Tugade et al., 2002).

Gli studi di Fredrickson (2000) hanno dimostrato che le emozioni piacevoli hanno la capacità di generare benessere anche dal punto di vista fisico. Al contrario, emozioni negative come rabbia, ansia, tristezza, timore, attivano il sistema nervoso autonomo determinando, fra le altre modificazioni, un aumento della frequenza cardiaca, della vasocostrizione periferica e della pressione arteriosa. Esperimenti di laboratorio hanno dimostrato che fare esperienza di emozioni positive può placare o annullare i perduranti effetti cardiovascolari di queste emozioni negative. In pratica, le emozioni positive favoriscono un ritorno più veloce ai livelli di base dell'attività cardiovascolare. Questo è stato dimostrato sia per emozioni positive ad alta attivazione come la gioia o il divertimento come anche per emozioni positive a bassa attivazione come appagamento e serenità.

Quanto detto fino ad ora sulle emozioni positive ci porta a concludere che le persone possono aumentare il loro benessere psicologico e fisico nel presente favorendo esperienze emotive positive al momento opportuno, per far fronte a quelle negative, quando si presentano, creando una spirale ascendente che incrementa il benessere (Fredrickson, 2002).

La resilienza è la capacità di fronteggiare con successo le avversità della vita, di adattarsi alle richieste di cambiamento delle esperienze stressanti e di saper riorganizzare la propria vita di fronte alle difficoltà (Magrin, 2008). È un processo che opera lungo tutto l'arco della vita, e che aiuta non solo a fronteggiare gli eventi molto stressanti, come i traumi, ma anche piccoli stress quotidiani, non intensi, ma ricorrenti. Diverse ricerche (Folkman e Moskowitz, 2000; Folkman 1997; Lazarus et al., 1980) hanno dimostrato che le emozioni positive aiutano le persone a fronteggiare lo stress e che le persone resilienti hanno un approccio alla vita ottimistico. Infatti la persona resiliente è un ottimista e tende a "leggere" gli eventi negativi come momentanei e circoscritti, ritiene di possedere un ampio margine di controllo sulla propria vita e sull'ambiente che lo circonda, è fortemente motivato a raggiungere gli obiettivi che si

è prefissato, tende a vedere i cambiamenti come una sfida e come un'opportunità, piuttosto che come una minaccia; di fronte a sconfitte e frustrazioni è capace di non perdere la speranza. Dunque, le emozioni positive producono salute e benessere perché hanno la capacità di trasformare le persone in persone resilienti, cioè soggetti capaci di fronteggiare in maniera efficace le difficoltà e gli altri eventi negativi che si incontrano nella vita. Risulta, perciò, di fondamentale importanza innescare spirali di positività di questo tipo nei processi di apprendimento e di insegnamento visto il benessere che si può raggiungere.

## Bibliografia

- Balconi M. (2020), *Neuroscienze delle emozioni*, Milano, Franco Angeli.
- Baddeley A. D. and Logie R. H. (1999). Working memory, *Science*, 255, 556-559.
- Baker L.A., Cesa I. L., Gatz M., Mellins C., (1992), Genetic and environmental influences on positive and negative affect: support for a two-factor Theory, *Psychology and Aging*, 7, 158-163.
- Bandura A., (2000) *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erickson Ed.
- Canestrari R., Godino A. (2017), *Psicologia umana ed animale*, Bologna, Clueb.
- Chang L. (2003), Variable Effects of Children's Aggression, social Withdrawal and prosociale leadership as functions of Teacher Beliefs and Behaviors, in *Child Development*, 74, 2, pp. 535-48.
- Cooper B., (2004), Empathy, Interaction and caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment, in *Pastoral Care*, pp.12-21.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C., (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Damasio, A. R., *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Milano, Adelphi, 2007.
- Decety J., Jackson P.L. (2006), "A Social Neuroscience Perspective on empathy, *Current Directions in Psychological Science*, 15,2:54-58.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Fortuna F., Tiberio A. (1999), *Il mondo dell'empatia. Campi di applicazione*, Franco Angeli, Milano.
- Fredrickson, B.L., & Losada, M.F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(1), 678-686.
- Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Garcia G.E., (2018) *Siamo la nostra memoria*, Milano, Hachette.
- Goodenow C. (1993), Classroom Belonging among early Adolescent Students: Relationship to Motivation and Achievement, in *Journal of Early Adolescence*, 13, pp.21-43.
- Harter S. (1996), *Teacher and Classmate Influences on Scholastic Motivation, Self-esteem, and level of Voice in Adolescents*, in J. Juvonen, K. R. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding Children's school adjustment*, Cambridge University press,

## Le emozioni ed il piacere di apprendere

New York, pp.11-42.

Hatfield, E., Rapson, R. L., Le, Y.C.L., (2011) Emotional contagion and empathy, in Decety J. e Ickes W. (Eds.) *The social neuroscience of empathy*, 19-30, Cambridge, MA: Mit Press.

Immordino-Yang M.H, *Neuroscienze affettive ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2017.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Luedtks, O., & Baumert, J., (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology. Health & Wellbeing*, 57.

Loewenstein, G. (2007). Affect regulation and affective forecasting. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 180-203). New York: Guilford.

Lucangeli D., (2019): *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento, Erickson.

Maslach C., (1992), *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto degli altri*, Assisi, Cittadella ed.

Mega C., Ronconi L. e De Beni R. (2014), What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, vol. 106, pp. 121-131.

Moè, A., (2016), Harmonious passion and its relationship with teacher wellbeing, *Teaching and Teacher Education*, 59, 431-437.

Moè, A. (2019), *Il piacere di apprendere e di insegnare*, Milano, Mondadori.

Pekrun R., Elliot A.J. e Maier M.A. (2009), Achievement goals and achievement emotions. Testing a model of their joint relations with academic performance, *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, pp. 115-135.

Pekrun R., Goetz T., Frenzel A.C., Barchfeld P., Perry R.P. (2011), Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.

Pekrun R., Goetz T., Titz W., Perry R.P. (2002), Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist*, 37, 91-106.

Plutchik, R. (2003). *Emotions and life*. Washington, DC: American Psychological Association.

Praszkier R. (2016), Empathy, Mirror Neurond and SYNC, *Mind and Society*, 15: 1-25.

Raccanello D., Brondino M., Moè A., Lichtenfeld S., (2018), Enjoyment,boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement, *Journal of Experimental Education*, 1-21.

Ramsden, S., & Hubbard, J. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 657-667.

Saarni C., (1999) *The Development of Emotional Competence*, New York, Guilford Publications.

Salovey P., Mayer J., (1990) *Emotional Intelligence, Imagination, cognition and personality*, New York, Basic.

- Schacter D., Gilbert D., Wegner D., *Psicologia generale*, Zanichelli, Bologna, 2018.
- Schartel, S., (2012). *Giving feedback – An integral part of education*. Best Practice & Research  
Clinical Anaesthesiology, Volume 26, Issue 1, pp. 77-87
- Serio M.R., (2008) *Sentire il mondo: affrontare le paure*, Lecce, Milella.
- Serio M.R., (2019) Come stai? L'importanza di educare alle emozioni, *Psychofenia*, 39-40: 67-78.
- Sharot T., Martorella E., Delgado M.R., et al., (2007). How personal experience modulates the neural circuitry of memories of September 11. *PNAS Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104 (1), 389-394.
- Sutton R.E., Wheatly K.F. (2003), *Teachers' emotions and teaching: A Review of the literature and directions for future research*, «Educational Psychology Review», 15, 327-358.
- Vallerand, R.J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard M., Marsolais, J., (2003), les passions de l'ame: on obsessive and harmonius passion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.
- Wentzel K. R. (2002), Are effective Teacher like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in early Adolescence, in *Child Development*, 73, pp287-301.

