



La mente in azione Formazione alla corporeità e alle emozioni dell'insegnante di scienze motorie

Mind in action Training physical educator to sense emotions and the body

Patrizia Tortella

Università Ca' Foscari di Venezia
Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione
cemef@libero.it

ABSTRACT

It has been shown that motivation and sense of self-efficacy of teachers can affect motivation and sense of self-efficacy of students. The aim of this study is to determine the factors that affect motivation, sense of self-efficacy and behaviour of teachers and students toward the practice of physical activity.

Methods. Number of teachers (volunteers) of the lower and upper secondary school recruited for the study: 100. Duration of the study: 1 academic year with meetings every 15 days from October to May. Tools and procedures: questionnaires to teachers and students, interviews with open questions, plenary meetings, group meetings, small group meetings. Expected results: increased motivation of teachers toward their teaching action and increased sense of self-efficacy; related increase in motivation and sense of self-efficacy toward the practice of physical activity by the students; assignment of new implicit and explicit meanings by pupils and teachers; re-evaluation of his/her new behaviour by teachers.

The project develops within the routine teaching activities and is associated to immediate processing and reprocessing of emotional aspects by teachers. The advantage of this approach is its straight translation into teaching practices; it also provides the opportunity for teachers to redefine their attitude and motivation within the context of their own activity.

An additional innovative aspect is the body-emotional dimension in the construction of new networks of meaning.

È stato dimostrato che la motivazione e il senso di autoefficacia degli insegnanti può influire sulla motivazione e il senso di autoefficacia degli studenti. Lo scopo di questo studio è determinare i fattori che influenzano la motivazione, il senso di autoefficacia e il comportamento di insegnanti e studenti nei confronti della pratica dell'attività fisica.

Metodi. Numero di insegnanti (volontari) di scuola secondaria inferiore e superiore reclutati per lo studio: 100. Durata dello studio: 1 anno accademico, con incontri ogni 15 giorni da Ottobre a Maggio. Strumenti e procedure: questionari per gli insegnanti e gli studenti, interviste con domande aperte, incontri plenari, incontri di gruppo di dimensioni variabili. Risultati attesi: incremento della motivazione degli insegnanti nei confronti della loro azione didattica e accresciuto senso di autoefficacia; relativo incremento della motivazione e del senso di autoefficacia da parte degli studenti nei

confronti della pratica dell'attività fisica; assegnazione di nuovi significati impliciti ed espliciti da parte di alunni e insegnanti; rivalutazione dei loro nuovi comportamenti da parte degli insegnanti.

Il progetto si sviluppa entro attività didattiche di routine ed è associato all'immediata elaborazione e rielaborazione di aspetti emozionali da parte degli insegnanti. Il vantaggio di tale approccio è la sua immediata traduzione in pratiche di insegnamento; esso fornisce inoltre l'opportunità per gli insegnanti di ridefinire la loro attitudine e motivazione all'interno del contesto della loro attività personale.

Un aspetto innovativo addizionale è la dimensione fisico-emotiva nella costruzione di nuovi reti di significato.

KEYWORDS

Mind, Relationship, Emotion, Motivation, Behaviour, Secondary school, Teachers.

Mente, Relazione, Emozione, Motivazione, Comportamento, Scuola secondaria, Insegnanti.

1. Introduzione

Le ricerche evidenziano i benefici derivanti dalla pratica di una costante attività motoria mediata dall'azione preventiva nei confronti dello sviluppo di malattie cardiache, ipertensione, diabete, osteoporosi (Department of Health and Human Services, 1996). dal miglioramento della qualità della vita legato all'adozione di stili di vita attiva (American College of Sports Medicine, 1998), dalla riduzione di ansietà e di sintomi depressivi (Paluska e Schwenk, 2000; Blumenthal et al., 1999). Nonostante questi vantaggi siano riscontrabili a tutte le età, solo una esigua parte della popolazione riesce a dedicarsi ad una vita attiva con regolarità e per lungo tempo (US Department of Health and Human Services, 1998).

In particolare nella fase adolescenziale si assiste ad un progressivo calo di interesse per l'attività motoria (Uras, Bertinato, Lanza e Battistelli, 2009) e anche a livello scolastico le lezioni di educazione fisica spesso non vengono apprezzate sufficientemente dagli studenti. Da cosa dipende questo atteggiamento negativo degli adolescenti nei confronti dell'attività motoria?

Dishman e Sallis (1994) ritengono che esso dipenda dalla mancanza di solide motivazioni. Questi autori ritengono che la motivazione sia la componente che più di ogni altra influenza la scelta di un'attività e che essa rappresenti la determinazione intrinseca verso il raggiungimento di un obiettivo. L'auto-motivazione (intrinseca) è infatti per diversi autori (Dishman, Ickes e Morgan, 1980; Hunt e Hillsdon, 1996) il vero elemento determinante per il raggiungimento di uno scopo, mentre gli aiuti estrinseci, quali l'incoraggiamento delle famiglie, di amici o di professionisti, sono utili solo come attività di supporto sociale (King et al., 1992; Willis e Campbell, 1992).

Per quanto riguarda il rapporto tra gli adolescenti e l'attività motoria, Stevenson e Lochbaum, (2008) ritengono che risulti molto difficile riuscire a motivare un gruppo alla pratica di un'attività motoria e, soprattutto, a mantenerne vivo l'interesse per un lungo periodo. Alcuni studi dimostrano come la maggioranza degli insegnanti dei corsi di attività motoria ritenga che sia molto più semplice persuadere le persone ad iniziare un programma motorio che a proseguirlo per un periodo superiore a sei mesi (Brawley e Rodgers, 1993; Willis e Campbell, 1992). Per quanto riguarda i fattori che condizionano la demotivazione alla pratica di attività a lungo termine, le condizioni principali sembrano essere le qualità personali degli allievi, i fattori socio-culturali e le caratteristiche specifiche dell'attività praticata (Dishman, 1994; Schwarzer e Fuchs, 1996; Smith e Biddle, 1999).

La motivazione è da taluni considerata una funzione cognitiva (Rosenstock, 1974; Bandura, 1977). La teoria sociale cognitiva considera l'autoefficacia, intesa come la componente emotiva della motivazione, il mediatore primario di cambiamento di un comportamento nonché un valido predittore di intenzioni (Bandura, 1977; Conn, 1997).

Secondo gli autori l'autoefficacia si inserisce in uno schema di azione circolare che può essere ad andamento positivo, come nel caso seguente:

→ cognizione → cambiamento → successo → autoefficacia → ripetizione → padronanza.

La motivazione è ritenuta quindi essere l'aspetto indispensabile per iniziare un qualsiasi percorso e per mantenere l'interesse a lungo termine (McAuley, Courneya, Rudolf e Lox, 1994; Taylor, Blair, Cummings, Wun e Malina, 1999).

È importante considerare che ulteriori fattori coinvolti nelle scelte di iniziare attività, quali ad esempio il tipo di ambiente fisico e relazionale possono giocare un ruolo importante (Dishman e Sallis, 1994). In questo contesto è interessante notare come sia stato osservato un aumento di motivazione negli allievi che percepiscono nell'insegnante oltre a competenze tecniche anche sensibilità e disponibilità alla relazione (Laitakari e Asikainen, 1998; Nupponen e Laukkanen, 1998; Remers, Widmeyer, Williams e Myers, 1995; Toropainen e Rinne, 2009; Oja, Vuori, Paronen e Pekka, 1998). Queste capacità comunicative, relazionali, empatiche dell'insegnante risultano essere l'aspetto determinante per la motivazione degli allievi.

Tuttavia un accurato studio della letteratura effettuato da Plonczynski (2000) ha evidenziato come molte delle ricerche pubblicate non siano sufficientemente accurate dal punto di vista metodologico e che quindi non è ancora possibile definire in modo esaustivo il ruolo di motivazione e autoefficacia nella pratica dell'attività motoria.

2. Ipotesi

Da questa critica parte il presente studio rivolto a valutare come e se motivazione e senso di autoefficacia dell'insegnante, unitamente a sensibilità e capacità di entrare in relazione, possono influire su motivazione e senso di autoefficacia dell'allievo.

Si vuole indagare sui fattori che influiscono su comportamento, motivazione e senso di autoefficacia di insegnanti e allievi, attraverso un percorso di ricerca-forma-azione.

3. Posizione del problema

Gli insegnanti sono spesso impreparati e incapaci a identificare i motivi che stimolano l'interesse o allontanano gli studenti da una disciplina scolastica, a relazionarsi con loro e a comprendere le loro emozioni e motivazioni (Baldacci, 2008).

È fondamentale tenere conto che gli insegnanti assumono un personale atteggiamento rispetto all'insegnamento, osservabile, ad esempio, attraverso le manifestazioni verbali, le sequenze di atti in rapporto ad un oggetto. Si tratta di disposizioni particolari, costanti e durature per rispondere alle diverse situazioni, influenzate in larga misura dalle esperienze passate. Gli atteggiamenti riguardano per lo più valutazioni negative o positive di qualche entità e sono intimamente connessi coi sistemi di valore.

Per Boscolo (1997) gli atteggiamenti sono originati da fattori affettivi, legati alle emozioni provate dall'individuo nei confronti di oggetti cui fa riferimento l'atteggiamento, da fattori cognitivi considerati come l'insieme di credenze del soggetto, dalla disponibilità all'azione in relazione al grado motivazionale del soggetto. I fattori identificati da Boscolo sono stati riscontrati essere rilevanti anche nell'insegnamento di attività motorie (Laitakari e Asikainen, 1998; Nupponen e Laukkanen, 1998; Remers, Widmeyer, Williams e Myers, 1995; Rinne e Toropainen, 1998; Vuori, Paronen e Oja, 1998; Kasimatis, 1996).

I differenti atteggiamenti degli insegnanti sarebbero determinati anche dalle loro diverse convinzioni (teorie implicite), relativamente a vari aspetti educativi, all'intelli-

genza del bambino, alla propensione per la matematica o per l'attività motori (Boscolo, 1997). In ambito motorio esistono poche ricerche sul ruolo delle teorie implicite degli insegnanti rispetto agli studenti. Una ricerca di Kasimatis, Miller e Marcussen, (1996) pone in risalto il fatto la pratica di attività sportiva risulta più ricca di soddisfazione e produce maggiore percezione di autoefficacia e meno effetti negativi se gli studenti vengono convinti che le abilità atletiche sono per lo più apprese (teoria incrementale) anziché geneticamente ereditate (teoria entitaria). Gli studenti esposti a quest'ultima teoria si scoraggiano facilmente, mostrando ridotte motivazione e percezione di autoefficacia e risultati inferiori.

Gli atteggiamenti possono inoltre variare in seguito a nuove attribuzioni di significato conferite dal soggetto a emozioni già vissute, a nuove emozioni, nuove credenze, al cambiamento di motivazione.

Da un lato è allora importante conoscere i significati attribuiti da un soggetto agli eventi, anche perché questo permette di anticipare come poi la persona agirà in situazione, dall'altro è fondamentale pensare ad un percorso formativo che possa produrre dei cambiamenti, intesi come formazione di nuove reti di significato (Massa, 1992).

La presa di coscienza dei propri atteggiamenti rispetto all'insegnamento dell'attività motoria, alla capacità di relazionarsi, di comunicare e di essere empatico richiede una formazione interdisciplinare, psicologica, pedagogica, psicanalitica, corporea (Gamelli, 2001). La ri-attribuzione di significato avverrebbe attraverso l'ascolto delle emozioni e la riflessione durante l'azione (Contini, 1992; Cambi, 1998). Anche Mortari (2003) ritiene che il percorso formativo di ri-concettualizzazione della natura di proprie teorie e credenze debba essere necessariamente inserito in contesti concreti, arricchito di materialità, corporeità e vissuto dell'esperienza. Margiotta e Minello (2011) suggeriscono un percorso capace di attivare processi interattivi di trasformazione continua, intrapersonale, intersoggettiva, relazionale.

Il progetto di ricerca-forma-azione (Tessaro, 2011) qui proposto vede allora coinvolti tutti gli agenti-attori, insegnanti e allievi, per coniugare intenzionalità formativa, azione in situazione, apprendistato professionale riflessivo in itinere, durante la pratica dell'attività motoria.

4. Quadro metodologico

Si ipotizza un percorso di ricerca-forma-azione degli insegnanti. Si prevede il reclutamento (a partecipazione volontaria) di circa 100 insegnanti della scuola media inferiore e superiore. La metodologia utilizzata è di tipo qualitativo e quantitativo. La durata prevista dello studio è di l'anno scolastico con incontri ogni 15 giorni da ottobre a maggio.

Le attività previste consistono in: *i*- somministrazione ad insegnanti e allievi di questionari; *ii*- interviste semi-strutturate e non strutturate (gli insegnanti somministrano questionari e interviste agli allievi all'inizio e alla fine del periodo in cui realizzano le unità di apprendimento concordate); *iii*- incontri frontali in plenaria; *iv*- incontri di gruppo (10-15 persone) con esperienze di attività corporeo-motoria, espressione corporea, ascolto delle proprie emozioni e riflessione; *v*- attività in piccolo gruppo (4-5 persone) per preparare le unità di apprendimento da somministrare agli allievi e esaminare i risultati di questionari e interviste somministrati agli studenti; *vi*- stesura di un diario da parte di ogni insegnante e allievo; *vii*- utilizzo di piattaforma web di sostegno per le attività dei gruppi.

5. Risultati attesi

Nuova attribuzione di significati impliciti ed espliciti da parte di insegnanti e allievi; presa di coscienza del proprio atteggiamento nell'insegnare da parte degli insegnanti; incremento di motivazione e senso di autoefficacia nell'insegnamento; incremento di motivazione e senso di autoefficacia nella pratica dell'attività motoria da parte degli allievi.

6. Conclusioni

L'aspetto rilevante del percorso di ricerca-forma-azione proposto è il coinvolgimento in situazione di insegnanti e studenti, in un processo formativo intenzionale e riflessivo destinato ad attivare processi di trasformazione intrapersonale, intersoggettiva, relazionale, attraverso la costruzione di nuove reti di significato in cui attività di gruppo e componente motorio-corporea, emozionale rivestano un ruolo fondamentale.

Bibliografia

- American College of Sports Medicine Position Stand. (1998). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Medicine & Science in Sports e Exercise*, 30, 975–991. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Blumenthal, J. A., Babyak, M. A., Moore, K. A., Craighead, W. E., Herman, S., Khatri, P., Waugh, R., Napolitano, M. A., Forman, L. M., Appelbaum, M., Doraiswamy, M. e Krishnan, K. R. (1999). Effects of exercise training on older patients with major depression. *Archives of Internal Medicine*, 159, 2349–2356. American Medical Association.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino: UTET.
- Brawley, L. R., e Rogers, W. M. (1993). Social-Psychological aspects of fitness promotion. In P. Seraganian, *Exercise Psychology: the influence of physical exercise on psychological processes* (pp. 254-298). New York: Wiley.
- Cambi, F. (1998). *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando.
- Conn, V. S. (1997). Older women: Social cognitive theory correlates of health behavior. *Women & Health*, 26, 71–85. London: Routledge.
- Contini, M. G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dishman, R. K., Ickes, W. e Morgan, W. P. (1980). Self-motivation and adherence to habitual physical activity. *Journal of Applied Social Psychology*, 10, 115–132. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Dishman, R. K. (1994). The measurement conundrum in exercise adherence research. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 1282–1390. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Dishman, R. K. e Sallis, J. F. (1994). Determinants and interventions for physical activity and exercise. In C. Bouchard, R. J. Shepard e T. Stephens, *Physical Activity, Fitness, and Health*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*, Roma: Meltemi.
- Hunt, P. e Hillsdon, M. (1996). Changing Eating and Exercise Behaviour. A handbook for professionals. Oxford: Blackwell Science.
- Kasimatis, M., Miller, M. e Marcussen, L. (1996). The Effects of Implicit Theories on Exercise Motivation. *Journal of Research in Personality*, 30(4), 510-516. Amsterdam: Elsevier.
- King, A. C., Blair, S. N., Bild, D. E., Dishman, R. K., Dubbert, P. M., Marcus, B. H., Oldridge, N. B., Paffenbarger, R. S. Jr, Powell, K. E. e Yaeger, K. K. (1992). Determinants of physical activity and interventions in adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 221–236. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Laitakari, J. e Asikainen, T. M. (1998). How to promote physical activity through individual counseling. A proposal for a practical model of counseling on health-related physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33(suppl. 1), 13-24. Amsterdam: Elsevier.
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- McAuley, E., Courneya, K. S., Rudolf, D. L. e Lox, C. L. (1994). Enhancing exercise adherence in middle-aged males and females. *Preventive Medicine*, 23, 495–506. Amsterdam: Elsevier.

- Minello, R., e Margiotta, U. (2011). *Poiein. Le scienze della trasformazione umana*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mortari, L. (2003). *Epistemologia della ricerca pedagogica*. Verona: Libreria Universitaria Editrice.
- Nupponen, R. e Laukkanen, R. (1998). How to develop a group curriculum: developing an exercise programme for overweight adults. *Patient Educ. Couns.*, 33(suppl. 1), 77-85.
- Oja, P., Vuori, I., Paronen, O. e Pekka, O. (1998). Daily walking and cycling to work: Their utility as health-enhancing physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33(suppl. 1), 87-94. Amsterdam: Elsevier.
- Paluska, S. A. e Schwenk, T. L. (2000). Physical activity and mental health: current concepts. *Sports Medicine*, 29, 167-180.
- Plonczynski, D. J. (2000). Measurement of motivation for exercise. *Health Educ. Res.*, 15, 695-705. Oxford: Oxford University Press.
- Remers, L., Widmeyer, W. N., Williams, J. M. e Myers, L. (1995). Possible mediators and moderators of the class size-member adherence relationship in exercise. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 38-49. London: Routledge.
- Rinne, M. e Toropainen, E. (1998). How to lead a group-practical principles and Experiences of conducting a promotional group in health-related physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33, 69-76. Amsterdam: Elsevier.
- Rosenstock, I. M. (1974). The health belief model and preventive health behavior. In C. B. Slack e M. H. Becker (Eds.), *The Health Belief Model and Personal Health Behavior* (pp. 27-59). Thorofare, New Jersey: Charles B. Slack Inc.
- Schwarzer, R. e Fuchs, R. (1996). Self-efficacy and health behaviors. In M. Conner e P. Norman (Eds.), *Predicting health behavior: Research and practice with social cognition models* (pp. 163-196). Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- Smith, R. e Biddle, S. J. H. (1999). Attitudes and exercise adherence: Test of the Theories of Reasoned Action and Planned Behaviour. *Journal of Sports Sciences*, 17, 269-281. London: Routledge.
- Stevenson, S. J. e Lochbaum M. R. (2008). Understanding exercise motivation: examining the revised social-cognitive model of achievement motivation. *Journal of Sport Behavior*, 31, 389-412. Daphne, Alabama: United States Sports Academy.
- Taylor, W. C., Blair, S. N., Cummings, S. S., Wun, C. C. e Malina, R. M. (1999). Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31, 118-123. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Tessaro, F. (2011). *Ricerca didattica Counseling formativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Toropainen, E. e Rinne, M. (2009). What are groups all about? Basic principles of group work for health-related physical activity. *Patient Educ. Couns.*, 33(suppl. 1), 105-109. Amsterdam: Elsevier.
- Uras, S., Bertinato, L., Lanza M. e Battistelli, A. (2009). Familiar context and motivations in sports among adolescents. *Atti di ISSP 09*. Marrakech: n.a.
- US Department of Health and Human Services (1996). Physical Activity and Health: A report of the surgeon general. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Atlanta, Georgia. Retrieved on 9th January 2012 from <http://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/pdf/execsumm.pdf>
- US Department of Health and Human Services (1998). *Clinician's Handbook of Preventive Services: Put Prevention into Practice* (2nd ed.). McLean, Virginia: International Medical Publishing.
- Vuori, I., Paronen, O. e Pekka O. (1998). How to develop local physical activity promotion programmes with national support: The Finnish experience. *Patient education and Counseling*, 33(suppl. 1), 111-120.
- Willis, J. D. e Campbell, L. F. (1992). *Exercise psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.