



Centro Scolastico **Pedagogico**



**C.S.P. - Psicopedagogie.it**  
*Istituto di formazione  
riconosciuta UNIPED  
Istituto ITARD*

MASTER BIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE IN  
PEDAGOGIA CLINICA E DEI PROCESSI EDUCATIVI

XVI EDIZIONE - 2019/2020

TESI DI LAUREA:

**AUTOSTIMA E CONTESTO SCOLASTICO:  
ASSESSMENT DEL PEDAGOGISTA CLINICO**

STUDENTESSA

ELISABETTA BUSCO

*Se c'è qualcosa nel bambino che desideriamo cambiare,  
dovremmo prima esaminarlo bene  
e vedere se non è qualcosa  
che faremmo meglio a cambiare noi.*

*C.G. Jung*

## Indice

Introduzione.....	p.5
1. Cosa è l'autostima.....	p.8
1.1 Il sè e l'autostima.....	p.12
1.2 L'autovalutazione.....	p.14
1.3 L'autoefficacia.....	p.17
2. Il ruolo del pedagogo clinico.....	p.19
2.1. Strumenti del pedagogo.....	p.21
2.2 L'assessment del Pedagogo clinico per l'autostima di un bambino e di un adolescente.....	p.25
3. Il rapporto dell'autostima con il contesto scolastico.....	p.37
3.1 L'affettività in relazione alla scuola.....	p.45
4. Progetto .....	p.49
Metodologia adottata.....	p.51
Macro- obiettivi.....	p.54
Analisi dei dati.....	p.58
Conclusioni.....	p.78
Bibliografia.....	p.82
Allegato 1 - TMA Test Multidimensionale dell'Autostima.....	p. 86
Allegato 2 - TRI Test delle Relazioni Interpersonali.....	p.89
Allegato 3 – Problema di Matematica .....	p.91
Allegato 4 – Testo narrativo.....	p.92
Allegato 5 – Autovalutazioni delle proprie emozioni e capacità .....	p.94
Allegato 6 - Scheda delle osservazioni .....	p.95



## Introduzione

Nella società odierna, iperstimolati dai media, poco ascoltati dagli adulti, oggetto non di rado di trascuratezza emotiva e di violenza, i bambini e gli adolescenti spesso risultano irrequieti, soli, demotivati.

La riduzione della spesa sociale, la crisi economica, culturale ed etica, la pressione del lavoro e delle tante “cose da fare” a scapito dei momenti di condivisione rendono sempre più difficili e conflittuali le modalità relazionali familiari e sociali. L’attenzione dei pensieri degli adulti e la loro preoccupazione è rivolta alla dimensione materiale ed esteriore della vita, al raggiungimento di successi, spinti ad occuparsi di tutto dimenticando di ascoltare e dialogare con sé stessi e con i bambini e gli adolescenti. Si è sempre più stimolati a cercare e stabilire obiettivi materiali, traguardi sociali, sensazioni forti.

Cresce una cultura del narcisismo, basata sulla cura di sé deformata, concentrata sull’aspetto esteriore, sul perseguimento di modelli vigenti a scapito dell’ascolto e delle emozioni, a scapito del rispetto dei soggetti più deboli, a scapito dei valori e dei limiti di ciascuna persona.

Tutto si concentra sull’apparire secondo determinati modelli altrimenti si è fuori.

Ma tutto questo quanto valore ha sulla persona?

L’individuo pur di soddisfare le aspettative che provengono dall’esterno va contro sé stesso e contro i suoi desideri e piaceri. Oggigiorno ciò che spinge la persona ad agire è l’autostima, che deve costantemente affermarsi perché “attaccata” dai mass media, dai social network, dalla scuola, da tutto il contesto che circonda la persona.

L'autostima è presente in tutti gli individui, indistintamente. Ognuno di noi ha rapporti conflittuali o amorevoli con la propria autostima, è compito della persona, e non solo, ad intessere un buon rapporto con lei.

Nella prima parte dell'elaborato si presenta la prospettiva storica dell'Autostima, tramite la definizione degli elementi che hanno contribuito a conferirle un ruolo preciso.

Nella seconda parte si affronta il ruolo e le funzioni del pedagogo clinico in relazione a tale tematica. Nella parte finale del presente elaborato, sarà presentato un progetto volto ad approfondire la conoscenza e le pratiche metodologiche del pedagogo clinico all'interno del contesto scolastico per favorire negli studenti il raggiungimento di una buona consapevolezza di sé e delle proprie capacità.

Il lavoro nasce dal mio passato e dalla modalità con cui ho vissuto la formazione dell'opinione di me stessa. Fin dall'infanzia il rapporto con "lei" non è stato idilliaco, sia per un lato caratteriale sia per il percorso scolastico. Gli insegnanti non mi hanno ascoltata e capita, purtroppo sono stata quasi sempre considerata una persona con scarse capacità, e questo ha inciso inevitabilmente sulla persona che sono ora. Negli anni in cui ho frequentato la scuola primaria e secondaria di secondo grado ero molto insicura e poco socievole, e di me, avevo un'idea molto negativa. Questo periodo mi ha segnato molto, e vorrei che questo non si ripeta sulla vita di altri studenti, tale per cui ho deciso di affrontare la tematica dell'autostima per capire quanto la sua determinazione sia legata anche al mondo scolastico. Il master che ho intrapreso mi ha permesso di riflettere sul mio percorso scolastico secondo un'ottica educativa, dunque credo sia necessario analizzare l'autostima e la sua formazione sotto uno sguardo pedagogico.

Il grado di autostima è influenzato molto dalla credenza che gli studenti possiedono, sia di poter raggiungere un risultato desiderato sia di poter efficacemente rimediare a un insuccesso. È essenziale, quindi, per la crescita del bambino imparare ad uscire dall'influenza limitante e demotivante delle proprie convinzioni negative circa le proprie abilità per poter raggiungere un senso di controllo e di competenza personale, e la percezione di sé come agente in grado di fare.

Tramite la considerazione che abbiamo di noi stessi agiamo nel mondo.

## *1. Ma cosa è l'autostima?*

Il termine autostima deriva dal latino "aestimare", "valutare", nella duplice accezione di "determinare il valore di" e "avere un'opinione su". In quest'ottica il concetto di stima di sé racchiude come ciascuno vede sé stesso, come si giudica, che tipo di valore si attribuisce. Da questa definizione l'autostima si connota come un'esperienza molto soggettiva, legata più alle proprie valutazioni che a quelle altrui. Una delle prime definizioni afferma proprio questo, e risale al 1890 quando William James definì l'autostima come il risultato del confronto tra successi concretamente ottenuti e quelli corrispondenti alle aspettative che si possiede<sup>1</sup>. L'autore considera tale costrutto strettamente connesso ai reali successi dell'individuo, la sua formula quindi trascura l'effetto dei fattori ambientali che contribuiscono maggiormente a migliorare o a peggiorare le prestazioni<sup>2</sup>. La sua prospettiva di studio può essere definita intra-individuale, esclude infatti tutti i fattori esterni che possono influenzare le prestazioni dell'individuo. Quindi secondo William James gli individui ricavano un senso di appagamento se ritengono di comportarsi coerentemente con i propri propositi, mentre proveranno sconforto una volta non raggiunti i propri obiettivi. Tali affermazioni sono presenti anche nella teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1995), tale per cui le valutazioni interpersonali rappresentano soltanto una delle fonti in base alle quali le persone formulano i giudizi relativi a loro stessi. Aggiungono inoltre che un'elevata autostima influenza sia la reazione al successo che al fallimento: Dogson e Wood<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> William James, 1980, "The principles of Psychology", Forgotten books

<sup>2</sup> William James, ibidem

<sup>3</sup> Dodgson, P. G., & Wood, J. V., 1998, *Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure.* - *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75(1), pp. 178-197.

hanno infatti riscontrato che gli studenti con un'elevata autostima hanno una maggiore probabilità di superare gli insuccessi rispetto a coloro i quali sono invece dotati di una bassa autostima.

Nel 1999 André e Lelord, aggiungono alla definizione di William James tre componenti che permettono di sentirsi persone competenti e avere una buona stima di sé:

a- *L'amore di sé*: Consente all'individuo di apprezzarsi nonostante limiti e difetti, non dipende interamente dalle prestazioni, ma consente di far fronte alle avversità e di riprendersi dopo un fallimento. In caso di difficoltà non impedisce né la sofferenza né il dubbio, ma protegge dalla disperazione. Deriva dall'amore che la famiglia d'origine ha fatto percepire ai propri bambini.

b- *La visione di sé*: E' lo sguardo che rivolgiamo a noi stessi, la valutazione, oggettiva o non, delle proprie qualità e difetti. L'importante è la convinzione del soggetto di possedere qualità o difetti, potenzialità o limiti, indipendentemente dal giudizio degli altri o dalla realtà. Una visione positiva di sé consente di sentirsi all'altezza nell'affrontare la vita; una visione limitata o timorosa, espone al disorientamento e all'insicurezza.

c- *La fiducia in se stessi*: Componente della stima di sé applicata alle azioni. Pensare che si è capaci di agire in maniera adeguata nelle situazioni importanti, questo ha un ruolo fondamentale in quanto la stima di sé ha bisogno di azioni per mantenersi o svilupparsi.

Le tre componenti della stima di sé sono interdipendenti: l'amore di sé (rispettare sé stessi qualunque cosa accada), facilita una visione positiva di se stessi e quindi il credere nelle proprie capacità e il sapersi proiettare nel futuro che a sua volta

influenza favorevolmente la fiducia in se stessi e quindi l'agire senza eccessivi timori d'eventuali insuccessi o del giudizio altrui. Il disequilibrio fra questi aspetti rende vulnerabile l'autostima dell'individuo. Tale concezioni mettono in luce l'aspetto plastico dell'autostima, che può essere modificata, non essendo una caratteristica di personalità immodificabile.

Alcuni anni dopo la definizione di William James, Cooley<sup>4</sup> e Mead<sup>5</sup> definiscono l'autostima come un prodotto che scaturisce dalle interazioni con gli altri, quindi non più una dimensione intra-individuale, ma entrano in gioco i fattori contestuali. Aggiungono inoltre, che la formazione di essa avviene per tutto il corso della vita ed è il risultato di una valutazione riflessa di ciò che le altre persone pensano di noi. L'autostima, quindi, non è determinata esclusivamente da fattori interiori individuali, ma la relazione che l'individuo instaura, consapevolmente o no, con l'ambiente in cui vive influenza di molto il processo di formazione.

In linea con la definizione di Cooley e Mead, alla fine del Novecento nel 1992, lo psicologo Bruce A. Bracken<sup>6</sup> definisce il concetto di autostima come “valutazione realistica del concetto di sé, dei propri punti di forza e di debolezza che si sviluppa in maniera strutturata secondo i principi dell'apprendimento”. I bambini agiscono entro il proprio ambiente, ed i loro comportamenti si evolvono sulla base dei loro successi o fallimenti, del modo in cui le persone che li circondano reagiscono alla loro presenza e alle loro azioni, in base al modo in cui gli altri influenzano i loro comportamenti e comunicano determinate aspettative. Con continui feedback i

---

<sup>4</sup> Cooley, Charles H., 1902, *Human Nature and Social Order*. New York: Scribner

<sup>5</sup> Mead George H., 1934, *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviourist*. Chicago, IL: University of Chicago Press

<sup>6</sup> Bracken, B. A., 1992, *MSCS-Multidimensional Self-Concept Scale. Austin (Texas). Trad. it. Testi di valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Edizioni Erickson (2003), p. 19

bambini apprendono schemi di risposta sia specifici sia generalizzati che incorporano le loro passate esperienze e sono coerenti con esse. Quindi Bracken crede fermamente nella continua reciprocità tra l'individuo e l'ambiente, poiché l'individuo influenza l'ambiente e l'ambiente a sua volta reagisce sull'individuo.

I fattori o dimensioni da lui inseriti sono: le relazioni interpersonali, la competenza di controllo sull'ambiente, l'emotività, il successo scolastico, la vita familiare e il vissuto corporeo. L'autostima viene, dunque, vista come una gerarchia: al vertice è posizionata l'autostima generale, mentre a un livello più basso ci sono le molteplici dimensioni dell'autostima. Bracken la definisce come uno stile di risposta appreso o uno "schema comportamentale e cognitivo, multidimensionale e riferito ai diversi contesti, dato dalla valutazione operata dall'individuo delle sue esperienze e dei comportamenti passati, che influenzano i suoi comportamenti attuali e predice quelli futuri. Quindi, il concetto di sé, sia negli ambiti specifici sia in generale, è un costrutto in cui interagiscono ambiente e comportamenti"<sup>7</sup>.

Prendendo come assunto la teoria delle sei dimensioni dell'autostima di Bracken risulta nota che l'autostima non sia generata solamente da fonti interne all'individuo ma anche e soprattutto da fonti esterne all'individuo stesso.

Secondo il modello biopsicosociale, lo sviluppo dell'autostima è influenzato da fattori legati al temperamento con cui si nasce, dalla personalità e dalle relazioni affettive e sociali che si vivono. Nei primi anni di vita il bambino sviluppa un'immagine di sé, in base alla percezione di una positiva o negativa relazione con le figure primarie. La formazione del proprio modo di considerarsi e definirsi e la valutazione del proprio valore avviene ad un'età molto precoce. L'immagine che si

---

<sup>7</sup> Bracken, B. A., 1992, op.cit., p. 30

ha di se stessi comporta la valutazione delle proprie caratteristiche percepite nell'interazione dell'individuo con il suo ambiente.

Una bassa autostima ha origine da precoci esperienze di rifiuto, trascuratezza, carenza affettiva, ma anche da possibili richieste eccessive da parte degli adulti significativi.

Nell'ambito delle teorie psico-dinamiche invece, la formazione dell'autostima è determinata dal processo fondamentale dello sviluppo del Sé e dalla qualità delle esperienze familiari precoci. Secondo Kohut (1971-1977), un ambiente familiare deprivato affettivamente può incidere negativamente sullo sviluppo del bambino determinando un arresto nella formazione di un narcisismo sano cioè nella capacità di regolare in modo ragionevole e coerente la propria autostima. Il bambino che viene trascurato, non amato, rifiutato, può percepirsi come persona senza valore e "meritevole" della punizione che riceve. Gli ambienti familiari disfunzionali, ostili, vengono interiorizzati e finiscono per danneggiare il bambino. In tal modo il soggetto non può sperimentare quel senso di sicurezza alla base dei sentimenti di autonomia ed efficacia personale.

### 1.1 *Il sé e l'autostima*

La costruzione del sé avviene sulla base dell'autoanalisi che un soggetto svolge sia come azione individuale, sia sulla scorta delle interazioni umane che assumono forme dialogiche (dialogo, scambio esperienziale, relazioni di aiuto). Dal divario tra il concetto che l'uomo nutre di sé (sé percepito) e il modello della persona cui

vorrebbe somigliare (sé ideale), si genera l'autostima, il personale apprezzamento che ciascuno ha della propria capacità di essere, di fare, di pensare.

Bruner considera il sé tra le variabili fondamentali dell'andamento dell'apprendimento e della scuola. Egli elabora la "teoria della mente" secondo cui l'uomo dispone di una teoria della mente, cioè della capacità di comprendere, di leggere lo stato mentale dell'altro come il proprio. La teoria della mente è presente nell'uomo fin dalla nascita, ma necessita comunque di educazione.

Il sé e la propria autostima si sviluppano in seguito a una continua interazione tra l'individuo e l'ambiente che lo circonda. La società ed il contesto, dunque, forniscono standard ideali capaci di modificare il comportamento di ognuno per adattarsi a questi, e quindi condizionando la persona, valutando sé stessa secondo la discrepanza tra il suo Sé ideale e quello reale. Il Sé reale è la visione oggettiva delle proprie abilità, ovvero quello che l'individuo percepisce di sé, mentre il Sé ideale rappresenta come l'individuo vorrebbe essere. L'autostima scaturisce dai risultati delle proprie esperienze confrontate con le aspettative ideali. Maggiore sarà la discrepanza tra ciò che si è e ciò che si vorrebbe essere, minore sarà la stima di sé stessi. La presenza di un sé ideale può essere uno stimolo alla crescita, in quanto induce a formulare degli obiettivi da raggiungere, ma può generare insoddisfazioni ed altre emozioni negative se lo si avverte molto distante da quello reale. Per ridurre questa discrepanza l'individuo può ridimensionare le proprie aspirazioni, e in tal modo avvicinare il sé ideale a quello percepito, oppure potrebbe cercare di migliorare il sé reale<sup>8</sup>. Possedere un'alta autostima è il risultato di una limitata differenza tra il sé reale e il sé ideale. Significa saper riconoscere in maniera

---

<sup>8</sup> Berti A.E. , Bombi A.S., 2005, *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Il Mulino

realistica di avere sia pregi sia difetti, impegnarsi per migliorare le proprie debolezze, apprezzando i propri punti di forza. Tutto ciò enfatizza una maggiore apertura all'ambiente, una maggiore autonomia e una maggiore fiducia nelle proprie capacità. Le persone che possiedono un'alta autostima dimostreranno una maggiore perseveranza nel riuscire in un'attività che le appassiona o nel raggiungere un obiettivo a cui tengono e sono invece meno determinate in un ambito in cui hanno investito poco. Si tratta di persone più propense a relativizzare un insuccesso e ad impegnarsi in nuove imprese che le aiutano a dimenticare. Al contrario, una bassa autostima può condurre ad una ridotta partecipazione e a uno scarso entusiasmo, che si concretizzano in situazioni di demotivazione in cui predominano disimpegno e disinteresse. Vengono riconosciute esclusivamente le proprie debolezze, mentre vengono trascurati i propri punti di forza. Spesso si tende a evadere anche dalle situazioni più banali per timore di un rifiuto da parte degli altri. Si è più vulnerabili e meno autonomi. Le persone con una bassa autostima si arrendono molto più facilmente quando si tratta di raggiungere un obiettivo, soprattutto se incontrano qualche difficoltà o sentono un parere contrario a ciò che pensano. Si tratta di persone che hanno difficoltà ad abbandonare i sentimenti di delusione e di amarezza connessi allo sperimentare un insuccesso. Inoltre, di fronte alle critiche, sono molto sensibili all'intensità e alla durata del disagio provocato.

## 1.2 *L'autovalutazione*

Un'altra competenza utile per la definizione della propria autostima è l'autovalutazione, che rappresenta il processo riflessivo che permette al soggetto di

operare un distanziamento da sé e valutare oggettivamente sé stesso e il proprio operato, avviene secondo tre processi fondamentali:

- *Assegnazione di giudizi da parte altrui*: sia direttamente che indirettamente, si tratta del cosiddetto ‘specchio sociale’, mediante le opinioni comunicate da altre persone a noi significative ci auto-definiamo;
- *Confronto sociale*: la persona si valuta confrontandosi con chi lo circonda;
- *Processo di auto-osservazione*: la persona può valutarsi, anche auto-osservandosi, riconoscendo le differenze tra sé stesso e gli altri.

Ogni individuo agisce secondo ideali e mete, monitorando il proprio percorso verso di esse, confrontando continuamente la percezione del proprio comportamento rispetto agli standard di riferimento. Quando l’individuo percepisce una discrepanza tra il proprio stato attuale e la meta cerca delle strategie comportamentali per ridurre tale discrepanza.

Le persone si muovono attraverso molteplici piani ideali, alcuni sono legati alle abitudini concrete, altri sono legati a ideali più astratti da realizzare. In generale la percezione di una distanza tra come siamo e come vorremmo essere genera emozioni negative, tale per cui ognuno è portato a minimizzare la differenza percepita. Esistono però due tipi di ideali: gli ideali propriamente intesi, ovvero esperienze, concetti e standard di riferimento a cui tendere e a cui riferirsi, e gli ideali negativi (sé temuti) ovvero situazioni, persone (reali o simboliche), mete e circostanze da cui le persone cercano di distanziarsi e di tenersi lontane perché le definiscono in maniera negativa.

In generale il senso comune e la letteratura ipotizzano un ruolo negativo degli ideali sull'autostima, specie se sono troppo ambiziosi e irraggiungibili<sup>9</sup>. Il valore che le mete prefissate hanno per la società, spinge l'individuo a migliorarsi e a tendere verso nuovi obiettivi, la rincorsa verso gli ideali però, ha dei costi individuali in termini di risorse mentali e senso del proprio valore. Talvolta le autoanalisi che contribuiscono nella definizione dell'autostima di una persona sono falsate dalle proprie distorsioni cognitive, ovvero dai pensieri che inficiano la considerazione di sé.

Sacco e Beck<sup>10</sup> indicano alcune delle distorsioni cognitive che possono inficiare la considerazione del proprio sé:

- *Le inferenze cognitive*, attraverso le quali gli individui maturano delle idee arbitrarie su se stessi senza l'avvallo di dati reali e obiettivi;
- *Le astrazioni selettive*, per mezzo delle quali un piccolo particolare negativo viene estrapolato, divenendo emblematico e rappresentativo del proprio modo di essere;
- *Le sovra-generalizzazioni*, per cui si è portati a generalizzare partendo, ad esempio, da un singolo tratto di personalità che contraddistingue un individuo o da un singolo episodio esperienziale che lo ha visto protagonista;
- *La massimizzazione*, che consente di implementare gli effetti negativi di una singola azione svolta;

---

<sup>9</sup> Marsh H.W. 1990, *The structure of academic self concept*, Journal of Educational Psychology, vol. 4, pp. 623-636

<sup>10</sup> Sacco W. P., Beck A. T., 1985, *Cognitive therapy for depression* in E. Beckham & W. R. Leber (eds), Handbook of depression. Homewood (IL): Dorsey Press

- La *minimizzazione*, la quale permette di rimpicciolire la portata positiva di qualche evento;
- La *personalizzazione*, che autorizza a sentirsi colpevole per qualche evento negativo accaduto.

### 1.3 L'autoefficacia

Con il termine autoefficacia<sup>11</sup> si intende la fiducia nelle proprie capacità di escogitare le strategie che ci consentono di affrontare nel modo ottimale qualsiasi evenienza. Il concetto di autoefficacia dipende da molte variabili, quali:

- l'esito brillante di precedenti situazioni problematiche affrontate;
- le esperienze vicarie, date dall'aver visto altri fronteggiare contesti situazionali difficoltosi ed esserne usciti vittoriosi;
- le autopersuasioni positive;
- lo stato di benessere derivante dall'aver superato prove particolarmente impegnative;
- la capacità di immaginarsi vincenti in esperienze gravose.

Si evince dunque che l'auto-efficacia abbia un peso importante nelle valutazioni che la persona compie su sè stessa e che, in ultima analisi, definiscono la sua autostima.

L'importanza dell'autostima è sempre più riconosciuta, soprattutto in ambito educativo. È importante, infatti, preoccuparsi di ciò che i bambini pensano riguardo a sè stessi e renderli consapevoli delle qualità che possiedono. È ormai un'opinione

---

<sup>11</sup> Bandura A., 2000, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson

largamente condivisa che “un’autostima positiva [sia] il fattore centrale di un buon adattamento socio-emozionale”<sup>12</sup>. Un’autostima positiva permette alla persona di essere più efficace e di poter vivere in modo più felice. Soprattutto nei bambini è importante una buona autostima, in quanto è proprio nell’infanzia che si formano le basi delle percezioni che gli individui avranno di sé nel corso della vita. Pensando infine all’importanza dell’autostima a scuola, è necessario riprendere un passaggio significativo:

“Oltre a essere una componente base della salute mentale, l’autostima appare associata ai successi scolastici. Numerosi ricercatori hanno rilevato una correlazione positiva tra buona autostima e voti più alti a scuola. Tale correlazione è ancora più forte quando si considerano specificamente le valutazioni che i bambini danno di sé stessi come studenti (la loro “autostima scolastica”). [...] L’impressione che ha il bambino della propria performance scolastica influenzerà per certo la sua autovalutazione<sup>13</sup>.”

---

<sup>12</sup> Pope, McHale & Craighead, *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, tradotto da R. Mazzeo, Erickson 1992, p. 17

<sup>13</sup> Pope 1992, ibidem, p 18

## 2. *Il ruolo del Pedagogista Clinico*

Il Pedagogista clinico è una figura professionale, riconosciuta dalla Legge n. 4 del 2013, in possesso della laurea triennale in Scienze dell'Educazione e una laurea specialistica in Scienze Pedagogiche, diversa in base all'ambito in cui si vuole specializzare. Si occupa dello sviluppo del potenziale umano e apprenditivo del bambino come dell'adulto, attraverso l'osservazione, l'analisi dei bisogni educativi della persona e la strutturazione di interventi di natura pedagogica. Questa figura si occupa dell'area del sapere caratterizzata dalla riflessione teorica *sulla e per la* pratica formativa, volta a renderla meno incerta, meno astratta, quindi a modificare la situazione data verso una crescita esistenziale e umana.<sup>14</sup>

La pratica formativa di cui si occupa è l'area dell'Educazione, che deriva dal latino "educere" e significa trarre fuori, far uscire, allevare. Ecco, il compito del pedagogista è saper creare le fondamenta, il progetto alla base dell'educare, trasformare una situazione iniziale in una nuova condizione in cui sia i formatori sia i destinatari si modifichino nel percorso comune verso un fine. Formare la dimensione individuale dell'uomo nella prospettiva del suo adattamento e sviluppo, può considerarsi il senso fondamentale dei problemi pedagogici e la finalità generale da risolvere, con ciò si delinea l'essere umano come individuo. Il pedagogista si occupa dell'individuo come soggetto unico e irripetibile, con un proprio vissuto, con i propri stati emotivi, con le proprie relazioni, sta al professionista comprendere questa sua unicità e creare un progetto finalizzato allo sviluppo ottimale del soggetto.

---

<sup>14</sup> Iori V., 2009, *Soggettività e oggettività*, Milano, Franco Angeli, p. 20

Alla base della progettazione si trova l'osservazione, saper osservare e non guardare. L'atto di osservare implica un saper guardare oltre, nasce da un atto intenzionale, mirato, attivo, non generico, che tende a mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante e significativo in relazione ai suoi interessi, alle sue motivazioni, alle sue ragioni che hanno promosso la rilevazione dei dati. Inizialmente sono stabiliti gli obiettivi, l'oggetto dell'osservazione e i tempi, in un secondo momento si osserva, ed infine avviene la fase ermeneutica, che comprende un distanziamento dalla situazione osservata per decodificare i dati raccolti. L'osservazione non può produrre mai risultati oggettivi, perché non è possibile eliminare la propria soggettività, ma questa deve essere considerata come strumento per comprendere e interpretare. L'osservazione è alla base del progetto creato per ogni tipo di azione che si vuole intraprendere. Ogni indagine svolta non può essere mai considerata valutativa, perché il soggetto è sempre impegnato, porta con sé la sua identità, i suoi sentimenti, la sua persona. Il gesto educativo, infatti, è legato alla capacità di gettare uno sguardo non indifferente, non distratto sulla persona che si incontra. Lo sguardo si accorge e si sente chiamato in causa, si lascia coinvolgere dal volto dell'altro. "Non c'è cura se non si sa cogliere cosa ci sia in un volto, in uno sguardo, in una semplice stretta di mano, e infondo se non si è capaci di sentire il destino dell'altro come il nostro proprio destino."<sup>15</sup> Lo sguardo permette di cogliere l'altro, di entrare in contatto con lui, obbliga colui che lo osserva ad uscire dall'indifferenza ed avere uno spazio mentale per lui. Alla base del lavoro pedagogico c'è la Relazione, questa implica sempre la presenza di almeno due soggetti, la relazione educativa però non potrà mai essere simmetrica perché ci sarà

---

<sup>15</sup> Borgna E., 2000, *Noi siamo un colloquio*, Milano, Feltrinelli, pp. 61-62

un percorso in cui l'altro cresce insieme a me, ma il pedagogo ha la responsabilità nei confronti dell'Altro. La responsabilità che il pedagogo esercita sull'altro gli permette di prendersi cura dell'altro, non si sostituisce ma rispetta i suoi tempi, lo accoglie, riconosce la sua unicità e irripetibilità. La responsabilità che mette in atto, è una virtù mediana che sta tra la paura e la speranza utopica.<sup>16</sup> La paura è un sentimento che l'uomo deve possedere per poter compiere un'azione responsabilmente e la speranza è la condizione dell'agire. Dunque, l'osservazione è il punto di partenza del processo educativo messo in atto dal pedagogo ma non risulta sufficiente, ciò che conduce il pedagogo ad agire più consapevolmente è l'esperienza pregressa, perché non esiste teoria senza pratica né pratica senza teoria ma l'una si alimenta dell'altra.

### 2.1. *Strumenti del pedagogo*

Il pedagogo clinico, oltre ad avere una concreta esperienza professionale, dovrà possedere una conoscenza riguardo:

- *Relazioni* : egli deve avere la capacità di cogliere le diverse relazioni che il soggetto instaura con le persone, familiari, amici e con il contesto, ognuna delle quali deve essere contestualizzata in maniera singola, essendo le strategie necessarie differenti per ognuna.
- *Osservazione*: comprende uno sguardo intenzionale, mirato, attivo e non generico che tende a mettere a fuoco ciò che maggiormente colpisce. Si basa

---

<sup>16</sup> Arcangeli L., 2009, *Il silenzio come possibilità*, Perugia, Morlacchi editore, p. 88

sempre su un'ipotesi di lavoro e rappresenta un momento intermedio tra la percezione della situazione e la sua interpretazione e trattandosi di una percezione pianificata e programmata, si devono sempre avere in mente gli obiettivi specifici.

- *Empatia*: è la capacità di comprendere le dinamiche e i meccanismi che subentrano nelle relazioni umane. Essa è intesa come abilità propriamente umana di essere attivamente impegnati e responsabili nel mondo, di stabilire relazioni umane significative, attraverso la costruzione di rapporti umani improntati sulla solidarietà e reciprocità<sup>17</sup>. La variegata e complessa capacità empatica condiziona lo sguardo e l'interpretazione del mondo umano, capace di scorgere nel volto dell'altro ciò che è "segreto": è come se gli occhi fossero in grado di vedere quello che a una visione superficiale e disattenta risulta assente. Ecco perché l'empatia va coltivata, curata e promossa: perché permette di coltivare il personale repertorio di risposte, per una reciprocità emotiva nella quale, sottolinea lo psicologo Goleman<sup>18</sup>, si innestano le radici dell'altruismo.<sup>19</sup>
- Il *colloquio clinico* indica una tipologia di comunicazione strutturata e intenzionale tra un soggetto e un conduttore che instaura una relazione di aiuto. La relazione che si instaura non sarà mai simmetrica ma ha un costo

---

<sup>17</sup>Rosati A., *Nuove frontiere della pedagogia. Educazione e neuroscienze*, Roma, Anicia, 2011, p. 97

<sup>18</sup>Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996, p. 54

<sup>19</sup>Rosati A., *ivi*, p. 97

a livello di competenza, esperienza e trasmissione. Il conduttore dovrà essere accogliente, empatico.

- *L'ascolto attivo* indica la capacità del soggetto di disporsi ad accogliere l'altro e viene definita come una modalità di interazione che il pedagogo deve possedere per gestire e controllare la relazione educativa. Nello specifico, l'ascolto attivo prevede che il pedagogo accolga la comunicazione del soggetto in modo incondizionato e che, tramite la comunicazione non verbale, sia in grado di inviare impulsi d'accettazione positiva all'altro, in modo tale da incoraggiarlo ed invitarlo alla riflessione.
- *La formazione* indica la capacità del soggetto di “prendere forma” e “trasformarsi”, adattando sé stesso e la propria natura alle difficoltà che si ritroverà ad affrontare nel corso della propria esistenza. Si tratta di un processo in continuo aggiornamento, che riflette il costante avanzamento della vita umana.
- *Il rapporto tra il potere e la responsabilità*: questi due elementi rappresentano un punto forte per il pedagogo, poiché possedendoli entrambi può raggiungere risultati concreti ed elevati. Deve coniugare questi elementi in modo da poter lavorare in sinergia e collaborazione raggiungendo sempre più una maggiore consapevolezza del proprio sé professionale.
- *L'investimento emotivo*: sia il pedagogo sia la persona, con cui avrà a che fare, avranno costantemente a che fare con le emozioni, perché rappresentano il motore dell'azione. È necessario saper educare

all'emozione, distinguerle e identificarle. Ciò non significa programmarle o limitarle, ma saperle riconoscere, dare loro un nome, non farsi sopraffare da esse.

- *La conoscenza del contesto del soggetto*: il pedagogo dovrà essere esperto di organizzazione e gestione dei modi di fare dei ragazzi, della moda, per poter aiutare il soggetto a comprendere il sistema in cui è inserito. L'appartenenza è senz'altro oggetto di attenzione, poiché esso è sede e luogo in cui si definiscono i rapporti, le specificità proprie della persona. La definizione delle specificità è motivo di difficoltà per il soggetto, ed è compito del pedagogo aiutarlo a circoscriverle e definirle.
- *La presa in carico in équipe* di ciò che avviene significa saper lavorare con altre professionalità al fine di soddisfare obiettivi condivisi. Il lavoro necessita di una "visione di fronte" che ne colga l'ampiezza e la funzionalità integrale e non parziale, vista cioè da una particolare "angolazione" professionale. Lavorare in équipe è la base del lavoro pedagogico, saper collaborare e cooperare permette un confronto con gli altri e con sé stessi.
- *La contestualizzazione dell'intervento professionale*: il pedagogo dovrà leggere la realtà del proprio territorio, comprendere come il soggetto agisce nel contesto, che ruolo abbia. Quando il pedagogo si troverà all'interno del contesto del soggetto ciò risulterà abbastanza facile, in caso contrario egli avrà bisogno di buone capacità di lettura dei contesti nei quali si troverà ad agire.
- *La gestione delle fasi del processo d'aiuto*: ci sono momenti nel processo di

aiuto particolarmente delicati da gestire. In ambito pedagogico il processo di aiuto è sempre in atto, tuttavia occorre avere la capacità di saper delineare le diverse fasi e modulare l'intervento in un'ottica di sostegno e supporto ma non di assistenza, in quanto l'obiettivo deve essere sempre la promozione dell'autonomia.

- *La teorizzazione dall'esperienza* diventa uno dei momenti fondamentali per il pedagogo, perché unisce ai significati teorici quelli esperienziali del lavoro sociale, mettendo in luce limiti culturali e metodologici insiti in essi.

## *2.2 L'assessment del Pedagogo clinico per identificare l'autostima di un bambino o di un adolescente*

Il processo per poter migliorare l'autostima può essere globalmente suddiviso in momenti della valutazione e dell'intervento. Inizialmente il pedagogo dovrà farsi un quadro generale del bambino e far riferimento al processo con cui si identificano i punti di forza e di debolezza nei vari "ambiti" dell'autostima. Solo dopo verrà iniziato il processo attraverso cui la modificazione dell'immagine di sé viene effettuata.

Valutare l'autostima di un bambino non risulta mai semplice, tanto meno se possiede un'autostima bassa, perché questa è sempre accompagnata da altri problemi. Per questo risulta necessario una valutazione a vasto raggio, dove l'obiettivo diventa quello di raccogliere informazioni da varie fonti:

- 1- le capacità del bambino/adolescente: in che cosa è bravo, che cosa gli piace e dove non riesce bene;
- 2- i sentimenti e i pensieri del bambino riguardo alle proprie capacità: di che cosa è fiero e di cosa invece si vergogna, in quali modi vorrebbe essere diverso, i suoi ideali, i suoi obiettivi.

### *L'intervista con i genitori*

L'incontro dei genitori prima di parlare con il bambino è importante perché aiuta la pedagoga ad impostare al meglio le domande da rivolgere al bambino tramite le loro informazioni. Attraverso l'intervista si dovrebbe cercare di ottenere informazioni semplici e dirette: l'idea che hanno delle capacità, interessi, obiettivi del proprio figlio, e il modo in cui, secondo loro, il bambino si rapporta a queste sue caratteristiche. Sicuramente non saranno verità assolute ma sarà necessario leggere tra le righe i loro atteggiamenti durante il racconto, ed il modo in cui i genitori considerano le capacità e i punti deboli del bambino/ adolescente sarà rispecchiato in qualche modo dalla visione che il bambino ha di se stesso, sia nell'autostima all'ambito familiare sia in quella relativa agli altri ambiti.

### *Il colloquio con il bambino*

La parte più centrale della valutazione è il colloquio con il bambino/adolescente. Il soggetto deve sentirsi a suo agio nel rendere noti i suoi pensieri e sentimenti, la pedagoga dovrà strutturare la sua intervista in modo tale da ottenere più informazioni possibili e di cui ha bisogno. Inizialmente si specifica i motivi dell'incontro, la conversazione dovrà essere caratterizzata dalla chiarezza e non

essere minacciosa. I bambini inizieranno ad esplorare la stanza o fare un gioco insieme alla pedagoga, gli adolescenti, solitamente un po' restii, sono più comunicativi, se le domande sono strutturate e dirette. Il tono da utilizzare è opportuno che sia amichevole ma realistico. Non sempre dal colloquio emerge ciò che si vuole sapere, e il rifiuto di qualche argomento va rispettato, ma costituisce un'informazione importante già di per sé. Alla fine della seduta sarà necessario che la pedagoga lasci un po' di tempo per un'attività piacevole da svolgere insieme al bambino: un gioco per un bambino e una divagazione su un tema meno ansiogeno per l'adolescente.

#### *L'intervista all'insegnante*

La scuola è il luogo in cui i bambini o gli adolescenti hanno la maggior parte delle esperienze di padronanza sulla realtà, quindi gli insegnanti hanno un'eccellente opportunità di osservarlo alle prese con il successo e il fallimento. Ancora una volta si deve parlare delle competenze del bambino e dei sentimenti che prova riguardo alle cose che sa fare e non sa fare, i punti di forza e di debolezza nelle aree del profitto scolastico, le abilità interpersonali e altre qualità individuali.

#### *L'osservazione diretta*

Osservare un bambino o adolescente nel suo ambiente naturale è il modo migliore per rendersi conto delle sue capacità. È necessario osservare le modalità di interazione, la capacità di superare la frustrazione, di risolvere i conflitti, come gli altri si rivolgono a lui. È possibile che ciò che si osserva possa essere significativamente migliore o peggiore del suo comportamento tipico. È buona

norma consultare l'insegnante per chiedere se le osservazioni svolte corrispondano alla performance consueta del bambino.

### *I test*

I test generalmente hanno una limitata utilità per la valutazione specifica dell'autostima, ma aggiungono informazioni a quelle già raccolte con le interviste, il colloquio e le osservazioni. I test sono elementi self-report che prevedono una serie di domande standardizzate capaci di ricavare informazioni rispetto alla propria soggettività.

Di seguito saranno riportati alcuni test, necessari per il pedagogo, per definire l'opinione che un soggetto, con un'età compresa tra i 9 e i 19 anni, possiede di sé.

### *TMA- test multidimensionale dell'autostima*

Il TMA, composto da Bruce A. Bracken (1992), nasce da un modello teorico che definisce l'autostima secondo le caratteristiche delineate da Shavelson<sup>20</sup>, che insieme ai suoi colleghi menzionano sette aspetti che a loro giudizio meritano di essere considerati nella definizione del concetto di sé e dell'autostima (Figura 1):

1. Costituzione interna;
2. Natura multidimensionale;
3. Struttura gerarchica;
4. Stabilità nel tempo;
5. Rapporti con lo sviluppo psicologico della persona;
6. Modalità di misurazione;
7. Differenza significativa rispetto ad altri costrutti psicologici.

Bracken, seguendo il modello di Shavelson, afferma che l'autostima si sviluppa in modo strutturato secondo i principi dell'apprendimento. La definisce come uno stile di risposta appreso che riflette la valutazione operata dalla persona

---

<sup>20</sup> Shavelson R.J., Hubner J.J. e Stanton G.C., 1976, *Validation of construct interpretations*, Review of Educational Research, vol. 46, pp. 407-441

delle sue esperienze e comportamenti passati e che predirà, in una certa misura, i suoi comportamenti futuri.

Si evolve in molti contesti in cui i bambini e gli adolescenti si trovano ad agire più o meno attivamente:

- L'autostima sociale comprende le relazioni interpersonali, come il soggetto valuta i suoi rapporti sociali, con i pari e con gli adulti;
- L'autostima relativa alla competenza di controllo sull'ambiente: la sensazione di essere in grado di dominare gli eventi della propria vita;
- L'autostima emotiva consente alla persona di riconoscere, valutare, definire e controllare le proprie emozioni;
- L'autostima scolastica riguarda il successo scolastico, il valore che il bambino attribuisce a se stesso come studente attraverso successi o i fallimenti sperimentati nella classe;
- L'autostima familiare riguarda la vita familiare, le relazioni nella famiglia, il grado in cui si sente amato e valorizzato, la valutazione che egli dà come membro della famiglia;
- L'autostima corporea comprende il vissuto corporeo, la combinazione dell'aspetto fisico e della capacità. Consiste nella soddisfazione che il bambino prova rispetto al modo in cui il suo corpo appare e alle prestazioni che riesce a eseguire (capacità fisiche e sportive).



Figura 1- Le sei dimensioni definite da Backen che influenzano l'autostima globale

Poiché l'autostima è uno stile di risposta appreso nel tempo, il fallimento scolastico, le reazioni degli altri e conseguente l'immagine di sé nell'ambito scolastico potrebbero aver contribuito ad una autostima globalmente negativa per il ragazzo, ma se egli riuscisse a terminare il percorso scolastico ed entrare nel mondo del lavoro riuscendo bene nelle mansioni previste dal suo impiego, forse la sua autostima scolastica negativa perderebbe gran parte del proprio peso nel determinare la sua autovalutazione globale, anche perché gli effetti positivi di un impiego soddisfacente si estendono in genere ad altre aree della vita di una persona. Il modello del TMA dell'autostima prevede che le persone valutino automaticamente le loro azioni e i risultati dei loro comportamenti nella continua interazione con l'ambiente. Il concetto di sé, secondo questo modello, si basa su informazioni provenienti da due prospettive, quella personale e quella degli altri e da quattro standard, oggettivo, intra-individuale, inter-individuale, sociale e ideale.

- La prospettiva personale: E' il processo secondo cui la persona ricava informazioni dall'interazione diretta con il suo ambiente.
- La prospettiva degli altri: La valutazione del proprio comportamento può essere elaborata anche indirettamente, attraverso la percezione e l'assimilazione della valutazione fatta da un'altra persona.
- Standard oggettivo: Il ragazzo valuta se il suo livello attuale di comportamento sia almeno minimamente accettabile o adeguato. Il ragazzo valuta la sua prestazione confrontandola con quella che normalmente viene considerato il livello minimo di accettabilità.
- Standard intra-individuale: Il ragazzo valuta le sue aree specifiche di funzionamento confrontando i suoi successi specifici con la sua capacità generale, secondo il suo livello generale di abilità e il grado di importanza che attribuisce al successo in queste aree specifiche.
- Standard sociale: Gli standard del confronto sociale nella valutazione che il ragazzo opera sul proprio livello di prestazione in relazione all'osservazione della performance di altri individui e dalla successiva valutazione del proprio livello di competenza rispetto ad essi.
- Standard ideale: La valutazione ideale è basata sulla prestazione che il ragazzo ritiene che dovrebbe essere capace di eseguire. Lo standard ideale è sempre al di là del livello attuale di performance del ragazzo, possono riflettere standard personali del ragazzo o quelli imposti direttamente o indirettamente da altri.

Il TMA è:

- Un test multidimensionale che valuta l'autostima dei bambini e adolescenti nei più importanti ambiti;

- Uno strumento valido da garantire la possibilità di utilizzarlo in connessione con altri strumenti diagnostici della personalità;
- Uno strumento provvisto di subtest;
- Un test pratico;
- Un test che possa essere somministrato sia individualmente o a gruppi;
- Un test che permetta un'interpretazione interpersonale;
- Un test che permetta una somministrazione, un'interpretazione e un'attribuzione dei punteggi;
- Utile a valutare i livelli di adattamento socio-emozionale;
- Utile per valutare empiricamente la relazione tra l'autostima e altri costrutti;
- Utile per valutare i diversi gradi di autostima di ragazzi delle ultime classi della scuola elementare, delle medie inferiori e delle medie superiori;
- Utilizzabile ai fini sia di uno screening sia di una valutazione diagnostica individuale approfondita.

#### *TRI-Test delle relazioni interpersonali*

Il TRI test delle relazioni interpersonali costruito da Bruce A. Bracken allo scopo di valutare la qualità delle relazioni che i ragazzi hanno con le persone che rivestono un ruolo di maggior importanza nella loro vita: madre, padre, sorella o fratello, coetanei, insegnanti. Il fondamento di questo test è un adattamento di tipo socio-emozionale, non di successo scolastico o di intelligenza. Può essere somministrato ai bambini dall'età di 8 anni con un livello di lettura pari o superiore alla terza elementare. La leggibilità del test è stata calcolata con la formula Fry di leggibilità (1968).

Il modello teorico del TRI si fonda sul presupposto che gli individui si comportino in modo differenziato secondo i vari contesti in cui si trovano ad agire. Ora, poiché l'adattamento psicosociale di un individuo dipende principalmente dalle sue percezioni, i ragazzi e gli adolescenti sono coinvolti in relazioni interpersonali in tre contesti: quello sociale (test relativi ai coetanei maschi e femmine), quello scolastico (scala relativa all'insegnante) e quello familiare (test relativi alla madre e al padre). Il test contribuisce ad un adattamento psicosociale sano e positivo. Ogni scala è composta da 35 item che sono gli stessi per ognuna, ma il ragazzo deve pensarli in relazione al soggetto relativo ai vari contesti.

Indaga le caratteristiche delle relazioni interpersonali:

- Guida,
- sostegno emotivo,
- affidabilità,
- valori condivisi,
- benessere emozionale,
- fiducia
- individualità.

La classificazione delle relazioni interpersonali del ragazzo è un descrittore verbale del livello di adattamento dello studente che va dalle relazioni interpersonali strettamente positive a relazioni interpersonali strettamente negative. È necessario dunque dopo la somministrazione indagare scala per scala per definire in maniera dettagliata come il ragazzo si sente nelle proprie relazioni interpersonali.

### *Test sociometrico*

Il test sociometrico nasce per comprendere le dinamiche esistenti all'interno di un gruppo, queste rappresentano la condizione essenziale per chi deve operare al suo interno per favorire lo sviluppo dei singoli e il benessere collettivo.

Nel 1934 Jacob Levy Moreno formalizzò nel volume "Who Shall Survive? A new approach to the problem of human relations" la sua proposta di misurazione delle relazioni all'interno di un gruppo, proponendo il test sociometrico. Grazie anche alla successiva apertura della rivista Sociometry, l'idea di Moreno si diffuse e si ampliò, con il continuo affinamento dello strumento originale e la creazione di nuovi strumenti, con l'obiettivo di rendere ancor più precise le informazioni ottenibili con il test sociometrico.

Anche se inizialmente sperimentato in situazioni di gruppo non scolastiche, è apparso in maniera evidente che la scuola, e in particolare la classe, rappresenta un contesto ideale per l'utilizzazione del test sociometrico, poiché i criteri di costruzione, somministrazione, analisi dei dati e utilizzazione dei risultati si adattano perfettamente alle dinamiche (ma anche ai numeri e al tipo di relazioni) esistenti in un'aula scolastica. Il modello teorico del Test sociometrico fa riferimento al presupposto che l'adattamento sociale è un bisogno primario dei bambini in età scolare, periodo in cui prende avvio la socializzazione secondaria attraverso la quale il bambino/adolescente impara ad avere comportamenti diversi a seconda della realtà sociale. Il test può essere somministrato a qualsiasi gruppo in qualsiasi ambito, e non è sufficiente l'interazione con gli altri ma le relazioni devono essere durature e significative. La scuola, e in particolare la classe, è il luogo in cui si sperimenta la socializzazione, che ha lo scopo di facilitare

l'interiorizzazione di norme collettive e valori sociali, e la socialità ovvero la capacità di entrare in relazione con gli altri. Ogni insegnante deve essere consapevole del ruolo di potenziamento che effettivamente la classe possiede, questo è utile per creare un clima positivo, inoltre deve porre maggior attenzione alla sfera affettiva ed emotiva perché questa occupa un ruolo di estrema importanza per l'apprendimento. Le esperienze sociali negative lasciano tracce indelebili nella memoria e nella personalità degli individui che ricadranno sul loro modo di relazionarsi ed interagire con il mondo esterno.

Rilevare le reti di relazioni individuali all'interno del gruppo è lo scopo del test sociometrico, il criterio base (la domanda) quindi, sarà quello di chiedere a ogni componente di scegliere alcuni dei compagni che vorrebbe insieme a lui per svolgere o no determinate attività. Queste attività devono essere legate al contesto del gruppo e fanno riferimento sia ad aspetti primari (affettivi), sia ad aspetti secondari (sociali).

Le domande da sottoporre agli studenti potranno essere massimo quattro, le domande si chiamano criteri, quindi 2 criteri= 4 domande perché 2 positive 2 negative, il verbo da utilizzare per ogni domanda sarà al condizionale.

La qualità delle informazioni raccolte con il test sociometrico è legata alle condizioni di somministrazioni, che pertanto devono essere curate in dettaglio.

Il test deve essere somministrato quando tutti gli studenti sono presenti. E' dimostrato che la non disponibilità "visiva" di tutti i membri influenza le scelte, inoltre l'eventuale compilazione successiva degli assenti tradisce l'aspetto sincrono del test. Scegliere un momento "neutro", se si vogliono avere informazioni generali

sul gruppo, o un momento “caldo” se si vogliono informazioni più specifiche, in particolare per aspetti di tipo secondario.

Garantire sempre e comunque la massima riservatezza delle informazioni raccolte, cioè i risultati non verranno comunicati pubblicamente, ma potrebbero essere utilizzati per eventuali attività di gruppo in classe. La riservatezza risulta essenziale per quegli studenti che decidono di tradire, in qualche modo, un amico in relazione ad un determinato aspetto, permettendo una migliore interpretazione dei risultati. Nella pratica la compilazione del test richiede pochi minuti, durante i quali è opportuno invitare gli studenti a riflettere con attenzione prima di rispondere, scoraggiando eventuali tentativi di rassicurazione fra amici del cuore che cercano rassicurazioni reciproche.

Una volta ottenuti tutti i test questi saranno riportati sul sociogramma che è una rappresentazione grafica del questionario, delle relazioni sociali, e permette di esaminare la posizione che un individuo occupa nel gruppo e le interrelazioni che esistono tra i diversi individui.

In un secondo momento saranno sommanti i punteggi per ogni alunno e questo verrà riportato all'interno di un grafico suddiviso per aree, che sono:

Area 1- bambini con punteggio 25-23

Area 2- bambino con punteggio 22-11

Area 3- bambini con punteggio 10-6

Area 4- bambini con punteggio 5-1

Chi ottiene un punteggio di 0 è fuori da tutto lo schema.

### *3. Il rapporto dell'autostima con il contesto scolastico*

La scuola rappresenta l'ambiente extrafamiliare più significativo in cui i bambini e gli adolescenti possono sviluppare diverse modalità di condotta, sperimentare altri rapporti interpersonali e trovare nelle figure di coetanei e insegnanti modelli di identificazione secondaria che favoriscono la crescita verso l'autonomia personale. In tale contesto possono comunque manifestarsi comportamenti disadattati come bullismo, violenza, abbandono degli studi, isolamento e ritiro sociale. Il disagio sotteso ad essi deriva dall'interazione dinamica di diversi fattori legati alle caratteristiche di ogni singolo soggetto, al suo specifico momento evolutivo, alla sua storia personale, al suo ambiente familiare e al contesto sociale in cui è inserito. È necessario definire la teoria di Harter (1985) sull'autostima, la quale sostiene che sia i bambini sia gli adolescenti sviluppano un senso d'autostima secondo cinque aree che sono:

- competenza scolastica;
- capacità atletica;
- apparenza fisica;
- accettazione dei compagni;
- condotta comportamentale;
- stima di sé.<sup>21</sup>

L'autostima, dunque, può essere definita come una caratteristica generale o un attributo posseduto in aree specifiche, quindi a livello educativo ciò che è utile per innalzare l'autostima dei soggetti sarà esplorare il senso di stima globale

---

<sup>21</sup> Questa concezione viene ripresa e sviluppata da Bracken (1990) nella creazione del TMA.

analizzando gli aspetti che inibiscono un'auto-percezione positiva nelle aree d'indagine<sup>22</sup>.

Secondo Harter, la percezione dell'auto-valore è correlata a due fattori:

- Il senso di competenza in aree ritenute importanti dall'individuo;
- Il grado di supporto sociale ricevuto dagli altri, in particolare dalle figure d'attaccamento e dai pari<sup>23</sup>.

Alcuni studi affermano inoltre, che l'autostima faccia parte di un sistema complesso di auto-percezioni, questo sistema comprende:

- a- Concetto di sé: La parte cognitiva, risultante da un processo descrittivo, costituita da convinzioni, atteggiamenti ed opinioni che ciascuna persona possiede su se stessa e ritiene siano vere<sup>24</sup>.
- b- Autostima: Il tono affettivo legato a differenti aspetti di sé: la percezione di valore e il senso di soddisfazione personale.
- c- Valori: Le conseguenze che la persona ritiene utili, importanti e desiderabili nella sua vita.

Queste distinzioni aiutano a comprendere come il sistema del sé motivi i comportamenti scolastici<sup>25</sup>. Studiando infatti, le componenti del sistema relative al concetto di sé e all'autostima Harter (1990) ha sviluppato uno strumento auto-descrittivo per indagare le auto-percezioni e l'autostima dei ragazzi da 8 a 15 anni.

Nell'applicazione di questo strumento ha rilevato che i ragazzi dotati di un'elevata

---

<sup>22</sup>Bracken B.E., 1990, *Personal communication with L.Lestelle*, MJM Research, Bainbridge Island, Washington, December.

<sup>23</sup> Riprende la concezione secondo cui l'autostima è l'interiorizzazione delle caratteristiche che gli altri trasmettono a ogni individuo (Cooley, 1902)

<sup>24</sup> Purkey, W. (1988). *An Overview of Self-Concept Theory for Counselors*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, Mich

<sup>25</sup> Il desiderio di proteggere l'autostima motiva gli studenti a ricercare/evitare occasioni in cui possono gratificare/ frustrare il senso della stima di sé (Covington, 1984).

percezione di sé nelle competenze cognitive, sono più intrinsecamente motivati nei compiti scolastici e considerano questo stato motivazionale come un risultato educativo desiderabile<sup>26</sup>. Il Professore Marsh<sup>27</sup> effettua poi, ricerche sulla percezione che un soggetto ha sulle proprie competenze, ritiene che questa sia la dimensione chiave del concetto di sé, definito come la percezione che una persona possiede di sé in differenti aree di competenza. Elabora, dunque, questionari auto-descrittivi composti da affermazioni che valutano secondo i seguenti criteri:

- Percezione delle proprie abilità in un'area specifica,
- Grado di desiderabilità di un'area,
- Grado di importanza di un'area;<sup>28</sup>

Le aree indagate sono le seguenti: abilità fisiche, aspetto fisico, relazioni con i genitori e con i compagni/coetanei, percezione delle abilità matematiche e verbali in diverse ambiti, capacità di risoluzione creativa dei problemi, onestà, relazioni con l'altro sesso, spiritualità e senso generale di autostima.

Secondo il suo modello Marsh ha concluso che:

- Nei primi anni di scuola elementare il concetto di sé è irrealistico e poco correlato ai voti ottenuti nelle singole discipline,<sup>29</sup>
- in seguito si verifica una percezione del rendimento più accurata e realistica che determina una maggiore stabilità tra voti e concetto di sé.

---

<sup>26</sup> Harter S. e Connell J.P., 1984, *A model of children's achievement and related self perception of competence, control and motivation orientation*. In J. Nichols, *Advances in motivation and achievement (Vol. 3): the development of achievement motivation*. Greenwich.

<sup>27</sup> Marsh, H. W., 1990. *Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656

<sup>28</sup> SDQ I per la preadolescenza, II per l'adolescenza, III per la tarda adolescenza e la giovinezza

<sup>29</sup> Interpretato come una non accurata comprensione dei feedback circa le proprie prestazioni scolastiche da parte degli studenti delle elementari.

Quindi gli studenti che possiedono una buona percezione delle proprie abilità, si avvicinano ai compiti con più fiducia e ottengono maggior successo rispetto a coloro che dubitano delle abilità possedute.

In ambito scolastico, la percezione che si ha delle proprie competenze risulta fondamentale per la propria autostima, ma anche il rapporto con i pari influirà sulla formazione di essa: tramite l'interazione con i compagni durante il gioco il bambino e l'adolescente si sentirà accettato, questo contribuirà allo sviluppo del concetto di sé<sup>30</sup>. Non solo risulta rilevante questo ma anche lo stile di conduzione della classe può minacciare l'autostima degli studenti. Secondo Covington e Beery<sup>31</sup> in situazioni d'impegno scolastico gli studenti sono motivati soprattutto dal tentativo di mantenere una buona percezione della propria intelligenza. Quest'assunto nasce da alcune ricerche svolte, le quali concludono che gli studenti hanno una tendenza a percepirsi tenaci e volenterosi, ma preferiscono attribuirsi elevate doti intellettive, secondo una concezione distorta che lega intelligenza elevata e accettazione di sé: "Essere molto intelligenti significa essere degni di sé"<sup>32</sup>.

In quest'interazione tra autostima, percezione dell'intelligenza, prestazioni scolastiche e condizioni d'apprendimento, lo scopo dello studente diventa quello di proteggere e mantenere il senso di stima e di dignità personale. Ottimali condizioni d'apprendimento consentono la soddisfazione dei bisogni evolutivi. In tale contesto i pensieri operano come processi chiarificatori in funzione dei bisogni personali, il comportamento dello studente è flessibile e funzionale.

---

<sup>30</sup> Santrock J.W. , 1997, *Life-span Development, Traces human development through infancy adolescence adulthood death & dying*. Brown & Benchmark.

<sup>31</sup> Covington M.V. e Beery R.G., 1976, *Self-worth and school learning*. NY: holt, Rinehart and Winston

<sup>32</sup> Covington M.V. e Omelich C.L., 1979, *Effort: The Double-edged Sword in school Achievement*, Journal of educational Psychology

Le condizioni improprie d'apprendimento, che frustrano i bisogni evolutivi del bambino e dell'adolescente, sono tutte quelle affermazioni e pensieri che riguardano:

- La valutazione pubblica diffusa: Il carattere pubblico e ufficiale della valutazione scolastica espone al giudizio sociale, amplificando sensi di colpa/umiliazione per il fallimento, che perde valore costruttivo, contribuendo alla visione della scuola come luogo in cui si è valutati.
- La motivazione estrinseca: Un sistema scolastico rigidamente basato su premi, feedback verbali e non, voti e giudizi, contribuisce all'aumento della motivazione estrinseca non orientata al valore dell'apprendimento.
- L'accettazione degli standard di rendimento: Standard determinati dall'insegnante o implicitamente dal rendimento medio della classe, negano al singolo la possibilità di un controllo autonomo dell'apprendimento. Il rendimento, così, è determinato dal confronto con i risultati degli altri e non in termini di miglioramento e acquisizione personale di capacità.
- Significato distorto del fallimento: Viene negato il carattere costruttivo del fallimento scolastico come base per rilevare le difficoltà d'apprendimento e miglioramenti futuri.

La classe diventa così un luogo in cui l'assenza di condizioni favorevoli orienta l'apprendimento verso esiti fallimentari: dispensando premi con criteri non esplicitamente concordati, incentivando l'apprendimento attraverso motivazioni estrinseche, sottraendo allo studente la possibilità di un controllo autonomo del proprio impegno scolastico, disconfermando il valore informativo degli errori. Conseguentemente si viene a creare un clima competitivo che ostacola lo sviluppo

di un rapporto fiducioso tra insegnante e alunno, e di uno stato motivazionale funzionale ai compiti scolastici. Quando gli studenti si trovano in questo contesto adottano comportamenti diretti ad evitare il pericolo di fallimento e le implicazioni emotive negative derivanti: la percezione di questo pericolo personale può tradursi in comportamenti difensivi che assicurino una positiva percezione di sé e occasioni d'accettazione sociale.

Covington e Beery<sup>33</sup> classificano i comportamenti difensivi in due grandi categorie, o tentativi per evitare il senso di fallimento quando le probabilità di successo sono scarse.

- Non partecipare: stare scomposti sulla sedia, per evitare l'attenzione dell'insegnante; sembrare desideroso di rispondere, sperando che l'insegnante chiami qualcun altro che appare meno sicuro; prendere appunti in modo molto attento, per indurre l'impressione di essere occupato ad ascoltare la lezione. E' la forma più diffusa e fattore di rischio che precede comportamenti più gravi: assenteismo, abbandono scolastico, indifferenza verso la scuola.
- Mostrare un falso impegno: Manifestare impegno allo scopo di evitare valutazioni negative dell'insegnante, per aumentare occasioni e probabilità di ricevere premi e riconoscimenti ed evitare possibili fallimenti, per mantenere una buona stima di sé. Metodi adottati in questi casi sono: fingere attenzione durante una discussione di classe, fare una domanda anche quando la risposta è piuttosto nota, assumere atteggiamenti penserosi e/o

---

<sup>33</sup> Covington M.V. e Beery R.G., 1976, Self-worth and school learning. NY: holt, Rinehart and Winston

interrogativi. Ne deriva una riduzione del coinvolgimento autentico nelle attività scolastiche, e conseguente apatia, passività e distacco <sup>34</sup>.

Di seguito saranno riportati ciò che incide sull'affermazione dell'autostima:

- Obiettivi non realistici: La scelta di mete troppo alte, non raggiungibili, rivela poco circa le abilità possedute, evita il senso di colpa e/o umiliazioni per il fallimento, proteggendo in questo modo l'autostima del soggetto.
- Conseguire uno scarso profitto scolastico: Sintomo di gran bisogno di risultati positivi (need of achievement) e di intensa paura di fallimento. Il proprio valore dipende interamente dai risultati scolastici, nella ricerca della perfezione nel profitto. Ne consegue l'aumento dell'ansia da prestazione e una conseguente negazione del ruolo dell'impegno e del buon profitto scolastico, evitando un reale confronto fra compiti e abilità, manifestando la convinzione del concetto minimo sforzo/massimo risultato, allo scopo di ridurre l'ansia e proteggere il sé.
- Fissare mete molto basse: Si segue l'assunto che fallire in un compito difficile e riuscire in uno facile non rivelerebbe molto delle proprie reali abilità. Ci si sottostima pubblicamente per mantenere e proteggere il senso di stima personale.
- Disonestà (Diffusa tra studenti che sottostimano le proprie abilità scolastiche): copiare durante le verifiche, impedire ad altri un'adeguata preparazione, presentare soluzioni altrui come proprie, utilizzare false malattie/problemi familiari come giustificazioni, ecc... per evitare

---

<sup>34</sup> Covington, M. V., Omelich, C. L. (1984). *The trouble with pitfalls: A reply to Weiner's critique of attribution research*. Journal of Educational Psychology, 76(6), 1199-1213

fallimenti, prestazioni sotto la media e mantenere un buon senso d'autostima.

- Conseguire un alto profitto scolastico: Sintomo di forte bisogno di risultati positivi (need of achievement) e di intensa paura di fallimento. Il valore personale dipende da buoni risultati scolastici modellati su standard d'eccellenza, si ottengono buoni voti grazie ad una combinazione di alte abilità, iper-preparazione ed eccessiva attenzione ai dettagli. Ne consegue aumento d'ansia da prestazione e pressione per l'impegno con eccessiva o distorta visione degli sbagli fatti durante il processo d'apprendimento.

L'interazione tra condizioni d'apprendimento e comportamenti difensivi focalizza l'attenzione sul proposito di mantenere un senso di rispetto e di dignità personale. Di conseguenza, si potrebbe asserire che l'impegno e la riuscita scolastica possono essere condizionati da differenti motivi. Alcuni individui s'impegnano per assicurarsi approvazione da parte degli adulti. Altri sono motivati dal desiderio di conseguire un alto profitto scolastico. Altri, infine, sono spinti dal proposito di evitare le conseguenze del fallimento e quindi evitare un danno alla propria autostima.

I ragazzi, se ritengono che un'azione possa avere una buona probabilità di ottenere un fallimento preferiscono evitarlo per non creare danni al proprio sé e alla propria autostima. L'autostima di una persona si forma e si determina per tutta la vita ma gli anni dell'infanzia e adolescenza sono determinanti poiché gettano le basi del modo di essere in futuro, durante il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza il ragazzo forma il proprio sé e effettua le scelte determinanti del proprio futuro. Pregiudizi e giudizi delle persone esterne o dei familiari sulle capacità che i ragazzi

possiedono, possono tradursi in profezie che si autodeterminano. I ragazzi possono giungere ad un rifiuto scolastico il quale può comprendere una serie di atteggiamenti che il bambino/ragazzo adotterà nei confronti della scuola per salvaguardarsi e salvaguardare la propria autostima, possono andare dall'assenteismo alla frequentazione della scuola in maniera più o meno regolare, ma vissuta con forte disagio. Tale problematica può manifestarsi con modalità esternalizzanti (comportamenti aggressivi, violenti, iperattivi) o internalizzanti (manifestazioni di ansia, tristezza, ritiro sociale, lamentele fisiche). Il rifiuto scolastico presenterebbe dei livelli di incidenza più elevati nell'età del cambio della scuola, ossia a 5/6 anni (entrata alle elementari), 10/11 anni (entrata alle medie) e 13/14 anni (entrata alle superiori), quando la novità si ripresenta, portando con sé nuove aspettative e responsabilità (nuovi insegnanti, nuovi compagni, nuovo metro di giudizio, ...). È fondamentale comprendere la motivazione legata al rifiuto, per poter poi procedere nella maniera più adeguata, risulta quindi essenziale dialogare con il bambino, osservare e monitorare i suoi comportamenti rispetto alla scuola e ai compiti, la relazione con la propria autostima, le proprie aspettative, paure e difficoltà.

### *3.1 L'affettività in relazione alla scuola*

L'intelligenza emotiva è una componente fondamentale dell'intelligenza perché è coinvolta in quasi tutte le attività che svolgiamo. Il "cervello emozionale" riesce in determinate circostanze a prendere il sopravvento su quello razionale; emozioni negative forti, infatti, interferiscono sulla concentrazione dell'individuo, portando

la sua attenzione sulle proprie preoccupazioni piuttosto che sul compito. Infatti, quando la concentrazione è sopraffatta dalle emozioni, viene intaccata la memoria di lavoro, ovvero l'abilità di tenere a mente tutte le informazioni importanti per svolgere ciò che si sta facendo.

Un'importante capacità di gestione dell'intelligenza emotiva consente di auto-motivarsi per affrontare con sentimenti di entusiasmo e fiducia in sé stessi i compiti. Una motivazione positiva favorisce la realizzazione dei propri obiettivi, perché gli individui in grado di provare entusiasmo nonostante gli insuccessi tendono a perseverare per riuscire. Si può definire l'intelligenza emotiva anche come una meta-abilità che "determina la misura in cui gli individui sono in grado di usare le loro altre capacità mentali"<sup>35</sup>. L'autocontrollo emotivo risulta necessario per resistere agli impulsi, determinati dalle emozioni. Grazie agli studi effettuati da Walter Mischel, è stato constatato che chi riesce ad autocontrollarsi è più efficace a livello personale, sicuro di sé, riesce a superare più facilmente le frustrazioni della vita e perseguire i propri obiettivi. La capacità di frenare i propri impulsi si riflette anche sul piano scolastico, favorendo l'espressione verbale delle proprie idee in modo chiaro, la concentrazione, il ragionamento, fare progetti e portarli a termine. Una delle emozioni che più frequentemente intralcia le prestazioni scolastiche è l'ansia. Più un individuo è soggetto all'ansia, più scadenti saranno le sue prestazioni. Quando le preoccupazioni sono troppe, le risorse mentali impiegate nel preoccuparsi, vengono sottratte dalle risorse disponibili per elaborare altre informazioni e annientano la capacità di concentrarsi. Alcuni studi dimostrano che ci sono due tipi di studenti ansiosi: quelli la cui ansia li sprona a far meglio, quindi

---

<sup>35</sup> Goleman, D. (2008). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può rendere felici*. Bergamo: BUR. p. 87

è un'efficace motivazione, e quelli a cui l'ansia compromette totalmente la prestazione scolastica. Dunque risulta importante riuscire a regolare le proprie emozioni per ottenere un rapporto ottimale tra ansia e prestazione.

Anche l'umore influisce sulle prestazioni degli individui. Il buon umore favorisce un pensiero flessibile e facilita la risoluzione di problemi che richiedono soluzioni creative. I cambiamenti di umore, invece, interferiscono col pensiero<sup>36</sup>. Quando si ha un buon umore la memoria permette di ricordare un maggior numero di fatti positivi, e viene orientata verso una direzione positiva. Il cattivo umore, invece, porta la memoria in una direzione negativa che non sempre tiene sotto controllo le emozioni, in grado quindi di interferire con l'intelletto.

Molto spesso l'affettività non viene presa in esame quando si considera uno studente, invece questa incide sulla motivazione e ancor più sull'autostima. L'investimento emotivo appare fondamentale soprattutto pensando alla capacità di riconoscere, formulare e risolvere problemi in ambito scolastico. Fino a qualche anno fa, si ritenevano responsabili delle difficoltà nella risoluzione di problemi matematici ad esempio, solo gli aspetti cognitivi, mentre si è ormai accertata l'importanza di altri fattori. Secondo Lester<sup>37</sup>, le cinque categorie di parametri che influiscono nella risoluzione di conflitti sono: conoscenza, controllo, fattori affettivi, convinzioni e condizioni socioculturali. Sono stati svolti alcuni studi, riguardo al rapporto degli studenti con la matematica ad esempio, ed è risultato che molto spesso le emozioni tipiche associate ad essa sono negative: rabbia, ansia, frustrazione e paura. Queste emozioni non sono date dalla matematica in sé. Spesso il disagio degli allievi è dovuto a ripetuti fallimenti, che lo convincono che è inutile

---

<sup>36</sup> Goleman D., 2008. *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può rendere felici*. Bergamo: BUR.

<sup>37</sup> Zan, R. 1998, *Problemi e convinzioni*. Bologna: Pitagora.

sforzarsi; per questo bisogna far provare agli allievi anche le esperienze di successo. È importante considerare queste emozioni, poiché rivelano un'interpretazione spesso distorta della matematica da parte degli allievi, e il docente dovrebbe riuscire a modificare se vuole migliorare il rendimento. Tuttavia, è importante tenere in considerazione il fatto che il contesto scolastico può e deve essere accompagnato anche da emozioni positive: orgoglio, soddisfazione, gioia di apprendere qualcosa di nuovo; queste emozioni non sono riservate unicamente a chi riesce con facilità<sup>38</sup>. L'intelligenza emotiva dona quindi la capacità fondamentale di incanalare le emozioni verso il raggiungimento di un fine produttivo, attraverso diversi atteggiamenti: la capacità di controllare gli impulsi, di regolare i propri stati d'animo in modo che facilitino il pensiero razionale invece di ostacolarlo, di trovare la motivazione per insistere e provare nonostante gli insuccessi. In questo modo le emozioni sono in grado di dare all'individuo maggiore efficacia.

---

<sup>38</sup> Zan R., 1998, ibidem

#### 4. Progetto

##### *Scopo del progetto di ricerca*

Il progetto “Credo in me!” si propone di sondare l’esistenza di una correlazione tra l’autostima del ragazzo e la sua prestazione scolastica. Si tratta quindi di osservare come il ragazzo si pone di fronte ad un compito, quale sia il suo atteggiamento e se tende a perseverare di fronte a un insuccesso. Questo progetto nasce dal mio passato e dalla modalità con cui ho vissuto la mia formazione dell’opinione di me stessa che ne è derivata. Fin dall’infanzia il rapporto con “lei” non è stato idilliaco, sia per un lato caratteriale sia per il percorso scolastico che ho avuto. Gli insegnanti non mi hanno ascoltata e capita, purtroppo sono stata quasi sempre considerata una persona con scarse capacità scolastiche, e questo ha inciso inevitabilmente sulla persona che sono ora. Negli anni in cui ho frequentato la scuola primaria e secondaria di secondo grado ero molto insicura e poco socievole, e di me, avevo un’idea molto negativa, questo ha avuto delle conseguenze anche sulle prestazioni scolastiche. Questo periodo mi ha segnato molto, e vorrei che questo non si ripettesse sulla vita di altri studenti, motivo per cui ho deciso di affrontare la tematica dell’autostima per capire quanto la sua determinazione sia legata anche al mondo scolastico.

Questo progetto inoltre nasce dagli studi di Marsh<sup>39</sup>, il quale effettua ricerche sulla percezione che un soggetto ha sulle proprie competenze, ritenendo che questa sia la dimensione chiave del concetto di sé, da lui definito come la percezione che una

---

<sup>39</sup> Marsh, H. W., 1990. *Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. Journal of Educational Psychology, 82(4), 646-656*

persona possiede di sé in differenti aree di competenza. In seguito sarà presentato un confronto tra l'osservazione dei ragazzi durante i compiti e i risultati ottenuti sull'autostima degli stessi. Il progetto "Credo in me!" è stato realizzato all'interno del Centro Clinico Victor di Milano con otto ragazzi, i quali si sono presentati al centro per la presenza di difficoltà a livello scolastico relativa agli apprendimenti.

I ragazzi che hanno partecipato al progetto sono 8 allievi, 5 ragazzi e 3 ragazze, che frequentano il "Centro Clinico Victor" di Milano. L'età dei ragazzi è compresa tra i 10 ed i 15 anni. I ragazzi si sono presentati al centro per la presenza di difficoltà a livello scolastico relativa agli apprendimenti, dopo un primo colloquio e alcune sedute è stato ritenuto necessario approfondire la sfera emotiva e quindi analizzare l'autostima e le relazioni dei ragazzi in quanto sono emerse difficoltà a livello relazionale e identitario. Una volta identificata l'autostima dei ragazzi, sono state somministrate prove per individuare una possibile connessione tra l'autostima e il rendimento scolastico. Solo dopo l'analisi attenta dei singoli risultati sono stati creati dei percorsi specifici ad personam per consentire una maggiore attenzione sul singolo soggetto.

I dati sono stati raccolti all'interno del centro clinico Victor di Milano, ed il progetto è stato condotto secondo le norme del codice etico per la ricerca in pedagogia.

Il primo contatto è stato con i genitori dei ragazzi, ai quali è stato spiegato il progetto e chiesto la possibilità di proporlo al proprio figlio. Dopo aver ricevuto il consenso scritto, sono state informati i ragazzi a riguardo e sono stati somministrati i questionari prima e le prove dopo. La partecipazione al progetto è avvenuta tramite il consenso scritto dei genitori di tutti i ragazzi della struttura e tramite consenso dei

ragazzi. Il questionario è stato compilato all'interno dello studio. Ad ogni questionario è stato poi assegnato un codice alfanumerico per ogni partecipante.

### *Metodologia adottata*

#### Strumenti qualitativi:

##### L'OSSERVAZIONE

L'osservazione è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo e non generico che tende a mettere a fuoco ciò che maggiormente colpisce. Si basa sempre su un'ipotesi di lavoro e rappresenta un momento intermedio tra la percezione della situazione e la sua interpretazione e trattandosi di una percezione pianificata e programmata, si devono sempre avere in mente gli obiettivi specifici.

##### IL COLLOQUIO CLINICO

Il colloquio clinico indica una tipologia di comunicazione strutturata e intenzionale tra un soggetto e un conduttore che instaura una relazione di aiuto. La relazione che si instaura non sarà mai simmetrica ma ha un costo a livello di competenza, esperienza e trasmissione. Il conduttore dovrà essere accogliente ed empatico. Il colloquio è stato il primo contatto utilizzato con i ragazzi e con i genitori per la presentazione del progetto.

#### Strumenti quantitativi:

Per misurare l'autostima e gli ambiti relazionali degli allievi sono stati usati due strumenti diversi. Il primo test utilizzato è il TMA, test di valutazione multidimensionale dell'autostima (Bruce A. Bracken), il secondo il TRI, test delle relazioni interpersonali (Bruce A. Bracken)

## Il TMA

Il Test di valutazione multidimensionale dell'autostima è pensato per valutare i diversi gradi di autostima di ragazzi dai 9 ai 19 anni. Può essere utilizzato per valutare ognuna delle sei dimensioni dell'autostima oppure può fornire una valutazione dell'autostima globale (Bracken, 1992).

Questo test viene frequentemente usato in ambito scolastico “per interpretare situazioni di disagio responsabili di prestazioni scolastiche carenti o di comportamenti scolastici inaccettabili”. Inoltre, viene spesso applicato per “esaminare la relazione tra l'autostima multidimensionale e altri costrutti psicologici”.

Il TMA è articolato su sei scale, che corrispondono alle sei dimensioni fondamentali dell'autostima e del concetto di sé, e al tempo che i ragazzi impiegano in ciascun ambito: relazioni interpersonali, successo scolastico, vita familiare, vissuto corporeo, competenza di controllo sull'ambiente ed emotività. Il TMA è composto dalle seguenti scale: la scala delle relazioni interpersonali, la scala della competenza nel controllo sull'ambiente, la scala dell'emotività, la scala del successo scolastico, la scala della vita familiare e la scala del vissuto corporeo.

Il test è stato somministrato individualmente. Gli allievi dovevano rispondere a 50 item in totale, per ognuno dei quali erano possibili 4 risposte (allegato 1). Inizialmente è stato spiegato come rispondere al questionario e le prime domande sono state lette insieme, affinché fosse chiaro. In seguito gli allievi hanno proseguito individualmente, ma son sempre rimasta a disposizione per eventuali chiarimenti.

## IL TRI

Il Test delle relazioni interpersonali ha lo scopo di valutare la qualità delle relazioni che i ragazzi hanno con le persone che rivestono un ruolo di maggior importanza nella loro vita: madre, padre, sorella o fratello, coetanei, insegnanti. Può essere somministrato ai bambini dall'età di 8 anni con un livello di lettura pari o superiore alla terza elementare. La leggibilità del test è stata calcolata con la formula Fry di leggibilità (1968). L'adattamento psicosociale di un individuo dipende principalmente dalle sue percezioni, i ragazzi e gli adolescenti sono coinvolti in relazioni interpersonali in tre contesti: quello sociale (test relativi ai coetanei maschi e femmine), quello scolastico (scala relativa all'insegnante) e quello familiare (test relativi alla madre e al padre).

Il test è stato somministrato individualmente. Gli allievi dovevano rispondere a 100 item in totale, per ognuno dei quali erano possibili 4 risposte (allegato 2). Ogni scala è composta da 35 item che sono gli stessi per ognuna, ma il ragazzo deve pensarli in relazione al soggetto relativo ai vari contesti. Inizialmente è stato spiegato come rispondere al questionario e le prime domande sono state lette insieme, affinché fosse chiaro. In seguito gli allievi hanno proseguito individualmente, ma sono sempre rimasta a disposizione per eventuali chiarimenti.

Successivamente è avvenuta la somministrazione di un problema di matematica da risolvere con annessa la scheda di autovalutazione delle proprie emozioni e capacità (allegato 3) e una comprensione del testo con le relative domande da rispondere (allegato 4), anche quest'ultimo con annessa la scheda di autovalutazione delle proprie emozioni e capacità.

*Tempi e fasi di realizzazione con ogni studente:*

5 incontri con una durata di 1 ora

*Modalità di analisi dei dati*

I dati ricavati da questo lavoro sono di vario tipo: due scale TRI e TMA, la correttezza del compito (schede di un testo narrativo con domande e un problema di matematica), l'autovalutazione delle proprie emozioni e capacità, osservazioni libere e colloquio. Dopo l'analisi dei dati, è stato creato per ogni allievo un percorso individualizzato per potenziare e migliorare gli aspetti che emergevano più deficitari.

*I macro-obiettivi*

I macro – obiettivi per tutti i ragazzi, dopo la somministrazione delle prove, sono:

- Stimolare la consapevolezza emotiva di fronte ad un compito: esplorare, riconoscere, nominare, comunicare e gestire positivamente le proprie emozioni in relazione ad un compito;
- Rinforzare l'autostima: scoprire la propria individualità e unicità, riconoscere le proprie risorse e il proprio valore, e accettare con serenità i propri limiti;
- Potenziare le competenze di calcolo e abilità matematiche;
- Potenziare la capacità di problem solving, l'abilità strategica ed il vocabolario.

I macro-obiettivi sopracitati sono stati potenziati secondo le seguenti modalità:

Modificazione degli standard cognitivi

Identificare e definire le proprie capacità e i propri limiti:

- Esaminare le percezioni del ragazzo rispetto al successo ed al fallimento nella sua vita e nel determinare se le aspettative rispetto a se stesso siano realistiche.
- Chiedere al ragazzo di raccontare episodi in cui ha avuto successo ed in cui ha fallito, e chiedere la motivazione per il quale ha attribuito il successo e il fallimento.
- Chiedere come riesca a definire le situazioni di successo o di fallimento, e chi generalmente stabilisce i suoi obiettivi.
- Fissare degli standard precisi di successo e fallimento.

### Comprensione interpersonale

Riuscire a cogliere i sentimenti degli altri permette al ragazzo di porsi in un determinato atteggiamento. Si inizia insegnando al ragazzo a denominare le principali categorie di sentimento, riuscendo anche a coglierne l'intensità. È necessario per far esercitare il ragazzo dargli delle carte con scritto diversi stati d'animo, uno per ogni lato (Tabella 1), e chiedere di suddividerle in categorie, una per ciascuna categoria di sentimento. I diversi stati d'animo sono i seguenti:

Abbandonato	Entusiasta	Nervoso
Affabile	Forte	Ostile
Affettuoso	Frustrato	Offeso
Afflitto	Furioso	Pavido
Aggressivo	Gaio	Preoccupato
Agitato	Geloso	Quieto
Allarmato	Gioioso	Raggiante
Allegro	Giulivo	Rifiutato
Amorevole	Imbarazzato	Sconvolto
Annoiato	Imbronciato	Scoraggiato
Antipatico	Impaziente	Seccato
Arrabbiato	Impossibile	Sicuro
Atterrito	Incantato	Simpatico
Audace	Infelice	Soddisfatto
Buono	Intimidito	Spaventato
Calmo	Inviperito	Sprezzante
Contento	Irascibile	Tranquillo

Coraggioso	Irato	Teso
Depresso	Iroso	Terrorizzato
Disgustato	Irritati	Tetro
Disperato	Lieto	Timido
Dispiaciuto	Malinconico	Triste
Divertito	Miserabile	Vergognoso

Tabella 1 – Caratteristiche personali

L'obiettivo è quello di insegnare con accuratezza i vocaboli relativi a tutta la gamma dei diversi sentimenti, in modo che il ragazzo possa designare sempre con il termine idoneo i suoi e gli altrui stati d'animo.

È necessario inoltre comprendere la comunicazione non verbale. Strutturare quindi situazioni di “comunicazione referenziale” (comunicazione basata su riferimenti diretti e non su un messaggio esplicito) e la persona che funge da “ascoltatore” deve utilizzare solamente i gesti e la mimica facciale per trasmettere la sua comprensione del messaggio altrui. Sarà compito di colui che parla stabilire se “l'ascoltatore” lo comprende, e dovrà modificare di conseguenza la sua comunicazione. È necessario esprimere una varietà di stati d'animo - confusione, noia, irritazione, soddisfazione, ecc. - rimanendo inizialmente sul generico. Lo scopo è aiutare il ragazzo a essere attento alle espressioni non verbali che la gente usa naturalmente nelle interazioni sociali.

### Le abilità di comunicazione

Possedere le abilità di comunicazione permetterà di instaurare relazioni sociali positive. I bambini più grandi indicano come dimensioni importanti dell'amicizia la compartecipazione ad attività, la disponibilità all'aiuto reciproco e allo scambio a cuore aperto di pensieri e sentimenti: tutte queste richiedono capacità di comunicazione più avanzate. A loro volta gli adolescenti, a mano a mano che crescono nella loro capacità di manipolare le idee e di identificare i sentimenti

propri e altrui, cercheranno nei loro amici delle abilità di conversazione ancora più sofisticate. Per questo è necessario potenziare le abilità di comunicazione (Tabella 2) tramite il Role-playing, da presentare sia singolarmente sia in gruppo con i coetanei. Le regole basi e le abilità di comunicazione sono le seguenti:

Abilità di ascolto	
Prestare attenzione	
Non interrompere	
Mostrare chi si comprende	Linguaggio corporeo e altre espressioni
Palesare interessa	non verbali; formulare domande
Condividere qualcosa	
Cooperazione in attività di gruppo (compreso il gioco)	
Fare un complimento	
Unirsi a un gruppo in maniera armoniosa	
Concludere le interazioni senza conflitti	
Dare un contenuto delle conversazioni appropriato al grado di sviluppo	

Tabella 2- Le abilità di comunicazione<sup>40</sup>

### Problem solving

Nel problem solving sono coinvolte le sfere emozionale, cognitiva e comportamentale. Le emozioni costituiscono il primo indizio che un problema esiste e deve essere risolto. Le cognizioni vengono utilizzate per l'identificazione del problema, per la messa a punto di strategie relative alle possibili soluzioni, alle loro conseguenze e al modo migliore per "mettere in pratica" la soluzione migliore. D'Zurilla e Goldfried<sup>41</sup> hanno sviluppato questo modello graduale per insegnare il problem solving. Qui di seguito sarà presentato il modello con un adattamento per il nostro campione di riferimento.

- 1- Il primo passo consiste nel riconoscere un problema che esiste. Ciò implica la capacità di rendersi pienamente consapevoli dei propri sentimenti per

<sup>40</sup> Pope A.W. , McHale S., Craighead W.E., 1992, Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti, tradotto da R. Mazzeo, Erickson, p. 147

<sup>41</sup> D'Zurilla T.J. e Goldfried M.R. (1971), Problem Solving and Behaviour modification, << Journal of Abnormal Psychology >>, n.78 pp.107-126

individuare rabbia, preoccupazione, tristezza o altri malesseri. Gli stati d'animo negativi possono essere un segnale per dare l'avvio al problem solving.

- 2- Appena il problema è stato individuato, bisogna fermarsi e pensare, uscire per un momento dalla situazione e stabilire in che cosa consiste il problema.
- 3- Identificato il problema con chiarezza, è tempo di prefiggersi un obiettivo. Qual è il risultato più desiderabile in questa situazione?
- 4- Pensare alle diverse soluzioni possibili. In questa fase non si valuta ma bisogna limitarsi a generare delle possibilità, non importa quanto inverosimili o strane. Bisogna essere creativi.
- 5- Poi pensare alle conseguenze che probabilmente deriverebbero da ciascuna di queste soluzioni.
- 6- Adesso, alcune soluzioni appariranno migliori di altre. Ora bisogna scegliere, basandosi sulla facilità o difficoltà di realizzazione e sull'auspicabilità delle conseguenze.
- 7- Infine, ideare un piano per attuare la soluzione prescelta. Ogni passo dovrebbe essere pensato prima di essere attuato.

#### *Analisi dei dati raccolti di ogni singolo ragazzo*

Di seguito saranno riportati i dati di ogni singolo ragazzo relativi:

- ai test TMA e TRI, entrambi sono stati somministrati interamente ma all'interno di questo elaborato saranno analizzate solo alcune scale di ogni questionario relative all'obiettivo prefissato;

- allo stato emozionale che ho chiesto di verbalizzare prima, durante e dopo il compito;
- alle osservazioni ed ai colloqui;
- al percorso di potenziamento e affiancamento svolto.

A1

TMA- Test Multidimensionale dell'Autostima			
Competenza	Emozionale	Scolastica	Totale
120	126	120	120
Lievemente positiva	Molto positiva	Lievemente positiva	Lievemente positiva

Figura 2- Tabella con i punteggi standard del test TMA del ragazzo A1

Problema di matematica			Comprensione del testo		
Prima	Durante	Dopo	Prima	Durante	Dopo
Tranquillo, ma crede di non riuscire	Preoccupato e confuso	Sollevato	Tranquillo	Stressato	soddisfatto

Figura 3- Tabella della verbalizzazione dello stato emotivo del ragazzo A1 di prima, durante e dopo il compito

Problema di Matematica		Comprensione dei testi		
Ragionamento	Risultato	Risposta Non Completa	Risposta Esatta	Risposta Sbagliata
Giusto	Sbagliato	1	6	2

Figura 4- Tabella i risultati dei compiti del ragazzo A1

TRI- Test delle Relazioni Interpersonali		
Coetanei	Coetanee	Insegnanti
111	118	110
Positiva	Positiva	Nella Media

Figura 5- Tabella con i punteggi standard del test TRI del ragazzo A1

A1, un ragazzo di 12 anni, si è presentato in studio in seguito all'invito della mamma, poiché crede che suo figlio abbia delle aspettative troppo elevate rispetto alle sue abilità, tale per cui non riesce ad ottenere dei buoni risultati a scuola. Dai test e dalle prove somministrate, l'autostima dell'allievo è alta (Figura 2), presenta, infatti, un'emozione molto positiva prima delle prove e anche alla fine dei compiti

nonostante un insuccesso per la risoluzione del problema(Figura 3). Inizialmente, di fronte al problema di matematica, crede di non riuscire a farlo “perché non riesco bene a capire”, tuttavia, si dice tranquillo prima di cominciare, preoccupato e molto confuso durante lo svolgimento e sollevato una volta finito, perché è certo di essere riuscito a completarlo in maniera corretta. È sicuro di riuscire a rispondere a tutte le domande del testo perché è “abbastanza facile” e ha capito cosa c’è scritto (Figura 3). È inizialmente tranquillo poi “stressato perché non riuscivo a trovare la risposta giusta”, ma pensa che sia andato bene e si sente molto tranquillo una volta concluso. Dopo la compilazione del test TRI (Figura 5) è stato chiesto all’allievo di definire le proprie relazioni e afferma di averle tutte positive, ritiene infatti di essere un ragazzo socievole, simpatico e cordiale con tutti. Ha molti amici e definisce il rapporto con i suoi insegnanti bello e rispettoso. Il percorso intrapreso con il ragazzo è stato indirizzato al potenziamento degli apprendimenti, in parallelo abbiamo lavorato molto sulla sfera emotiva, la quale risultava fragile poiché durante lo svolgimento delle prove e durante gli incontri in studio, il ragazzo, nonostante avesse l’intenzione di far trapelare una determinata sicurezza, più volte ha affermato di non essere molto sicuro di cosa stava facendo e di trovare il compito difficile. In primo luogo è stato necessario definire le capacità e i limiti del ragazzo, per permettergli di accettarli e accoglierli, quindi per fare questo ad ogni incontro abbiamo prefissato un obiettivo da raggiungere e le aspettative che possedeva riguardo al compito ed al contesto. Durante gli incontri poi, sono stati potenziati la scrittura e la correttezza ortografica e le abilità di autocorrezione, per poi passare alle abilità di calcolo, al potenziamento del vocabolario e dell’area strategica. È stato svolto un percorso di miglioramento dello stile di studio in quanto il ragazzo

presentava difficoltà di collegamento tra i nuovi concetti e quelli precedentemente assimilati. In relazione all'autostima è stato necessario lavorare sulla gestione delle sequenze di emozioni e sul controllo delle prestazioni nel momento in cui si sente sotto pressione. Il ragazzo, inizialmente, non ha mostrato molto impegno e interesse in ciò che veniva proposto, successivamente sono emersi cambiamenti e miglioramenti dell'organizzazione degli apprendimenti e nel modo di porsi del ragazzo.

### B1

TMA- Test Multidimensionale dell'Autostima			
Competenza	Emozionale	Scolastica	Totale
96	100	93	92
Nella Media	Nella Media	Nella Media	Nella Media

Figura 6 - Tabella con i punteggi standard del test TMA della ragazza B1

Problema di matematica			Comprensione del testo		
Prima	Durante	Dopo	Prima	Durante	Dopo
Agitata e preoccupata	Agitata e paura di sbagliare, poi mi sono calmata perché ho iniziato a ragionare	Contenta, Molto bene	Agitata	Preoccupata, pensavo di non farcela	Tranquilla

Figura 7 - Tabella della verbalizzazione dello stato emotivo della ragazza B1 di prima, durante e dopo il compito

Problema di Matematica		Comprensione dei testi		
Ragionamento	Risultato	Risposta Non Completa	Risposta Esatta	Risposta Sbagliata
Sbagliato	Sbagliato	1	5	3

Figura 8 - Tabella i risultati dei compiti della ragazza B1

TRI- Test delle Relazioni Interpersonali		
Coetanei	Coetanee	Insegnanti
97	88	88
Nella Media	Nella Media	Nella Media

Figura 9 - Tabella con i punteggi standard del test TRI della ragazza B1

B1 è una ragazza di 14 anni che, su sollecitazione degli insegnanti e insieme alla sua famiglia, ha deciso di venire in studio per superare alcune difficoltà relative alla scuola. Si sono riscontrate sin da subito diverse problematiche relative alla gestione della pressione emotiva di fronte ad un compito e difficoltà nell'area del calcolo. Dal test TMA la ragazza ha un'autostima nella media (Figura 6), descrive il suo stato emotivo di fronte al problema agitato e preoccupato perché afferma che sia "troppo difficile", poi si corregge e dice "ce la posso fare", dopo la risoluzione del problema si sente felice e crede di averlo svolto correttamente (Figura 7). Per la comprensione del testo inizialmente afferma che sia lungo e che non riesca a ricordare tutti i particolari, si definisce preoccupata e agitata, poi afferma di impegnarsi per farlo nel modo migliore. B1, durante la compilazione dei test e la risoluzione dei compiti, mostra un atteggiamento ansioso svolgendo i compiti in maniera veloce e poco attenta. Più volte, durante il compito, propone delle domande le cui risposte sono già presenti nel testo delle prove, sono dunque domande di insicurezza, fatte per avere la certezza di aver compreso bene ciò che ha letto o per avere più tempo a disposizione. Dopo la somministrazione del TRI (Figura 9) è stato chiesto di descrivere le proprie relazioni, l'allieva afferma di avere più sinergia con i suoi coetanei in quanto hanno più interessi in comune, come il calcio, mentre con le coetanee dice di andarci d'accordo ma preferisce trascorrere del tempo con i suoi compagni. Con gli insegnanti ha un rapporto esclusivamente scolastico e lo definisce rispettoso ma non si sente molto capita da loro, anzi crede che non la apprezzino e che non credano in lei.

In primo luogo il lavoro è stato svolto sul potenziamento degli apprendimenti relativi alla matematica allenando il calcolo orale per creare nuove strategie,

potenziando le abilità di calcolo e scrittura numerica, trovando nuove strategie per esercitare memorizzazioni delle sequenze, aumentando così l'area strategica, mentre per quanto riguarda il lavoro sulla scrittura la ragazza ha lavorato per potenziare l'area del vocabolario, sviluppare le abilità di autocorrezione e riformulazione, ecc. In parallelo è stato svolto un lavoro in relazione all'autostima tale da permetterle di credere maggiormente nelle proprie abilità e potenzialità, il percorso è stato caratterizzato dal mantenere alte le aspettative, dalla motivazione e dall'esplorazione delle proprie abilità, riconoscendo i propri limiti e le proprie difficoltà, attenuando così la pressione emotiva tramite la verbalizzazione delle proprie emozioni. La ragazza ha mostrato sin da subito impegno e interesse verso ciò che le veniva proposto, infatti i risultati si sono evidenziati in breve tempo.

## B2

TMA- Test Multidimensionale dell'Autostima			
Competenza	Emozionale	Scolastica	Totale
90	100	95	93
Nella Media	Nella Media	Nella Media	Nella Media

Figura 10 - Tabella con i punteggi standard del test TMA del ragazzo B2

Problema di matematica			Comprensione del testo		
Prima	Durante	Dopo	Prima	Durante	Dopo
Preoccupato ma tranquillo	Confuso poi quando ho capito ero tranquillo	Contento	Contento	Confuso	Tranquillo

Figura 11 - Tabella della verbalizzazione dello stato emotivo del ragazzo B2 di prima, durante e dopo il compito

Problema di Matematica		Comprensione dei testi		
Ragionamento	Risultato	Risposta Non Completa	Risposta Esatta	Risposta Sbagliata
Giusto	Giusto	1	6	2

Figura 12 - Tabella i risultati dei compiti del ragazzo B2

TRI- Test delle Relazioni Interpersonali		
Coetanei	Coetanee	Insegnanti
113	107	99
Nella Media	Nella Media	Nella Media

Figura 13- Tabella con i punteggi standard del test TRI del ragazzo B2

L'allievo B2 è un ragazzo di 15 anni, ha cambiato da poco la scuola e si presenta in studio perché riscontra alcune difficoltà nella gestione dello studio. Fin dal primo incontro si sono evidenziate difficoltà relative al metodo di studio, possedeva un insufficiente richiamo delle conoscenze pregresse e difficoltà di collegamento tra concetti nuovi e già appresi, mostrava inoltre una rilevante incapacità di gestione del discorso orale e scritto. Dal test TMA l'autostima è nella media (Figura 10), infatti dai suoi racconti, anche in relazione alla propria persona, ha una buona idea di sé. Durante lo svolgimento del compito si definisce confuso e preoccupato ma si ritiene molto bravo in matematica quindi crede di farcela. Durante la lettura del testo afferma di non aver compreso tutti i passaggi ma una volta passato a rispondere alle domande è riuscito a completarle e si sente contento e soddisfatto del suo lavoro (Figura 11). Durante lo svolgimento aveva un atteggiamento riflessivo e attento. Una volta passati al test TRI (Figura 13) l'allievo si definisce un ragazzo solare e simpatico, parla molto bene sia con i coetanei sia con le coetanee ma trascorre molto più tempo con i suoi compagni maschi. Mentre con gli insegnanti si ritiene un bravo alunno, e il loro rapporto è un "semplice" (il ragazzo lo definisce così) rapporto insegnante-alunno, rispettoso e tranquillo. Con il ragazzo è stato svolto un percorso di potenziamento degli apprendimenti tramite schede di esercizi per stimolarlo a trovare nuove strategie esercitando le memorizzazioni di sequenze, aumentando l'area strategica, potenziando l'area del vocabolario e sviluppando le abilità di autocorrezione. Parallelamente è stato svolto un percorso

sull'autostima del ragazzo, ma non possedendo aspetti significativamente fragili, abbiamo lavorato sulla verbalizzazione delle emozioni, quindi è stato ritenuto necessario approfondire alcune tematiche che stava vivendo da vicino.

Il ragazzo fin dai primi incontri ha mostrato molto impegno in ciò che stavamo facendo quindi i cambiamenti sono stati evidenti sin da subito.

### B3

TMA- Test Multidimensionale dell'Autostima			
Competenza	Emozionale	Scolastica	Totale
87	90	92	90
Nella Media	Nella Media	Nella Media	Nella Media

Figura 14 - Tabella con i punteggi standard del test TMA del ragazzo B3

Problema di matematica			Comprensione del testo		
Prima	Durante	Dopo	Prima	Durante	Dopo
Agitato e preoccupato	Agitato, pensavo di non farcela e avevo paura di sbagliare	Abbastanza soddisfatto	Contento	Fiducioso	Tranquillo e soddisfatto

Figura 15 - Tabella della verbalizzazione dello stato emotivo del ragazzo B3 di prima, durante e dopo il compito

Problema di Matematica		Comprensione dei testi		
Ragionamento	Risultato	Risposta Non Completa	Risposta Esatta	Risposta Sbagliata
Giusto	Giusto	0	5	4

Figura 16 - Tabella i risultati dei compiti del ragazzo B3

TRI- Test delle Relazioni Interpersonali		
Coetanei	Coetanee	Insegnanti
98	99	95
Nella Media	Nella Media	Nella Media

Figura 17 - Tabella con i punteggi standard del test TRI del ragazzo B3

B3, è un ragazzo di 12 anni che ha deciso di venire in studio poiché ritiene di avere delle lacune e difficoltà in riferimento agli apprendimenti. È stato valutato all'età di 8 anni con il disturbo della dislessia e un anno dopo è stato aggiunto il disturbo

della discalculia. Dalla somministrazione dei test non si evidenziano problematiche gravi anche se i punteggi risultano nella media ma al limite con quelli negativi. L'autostima del ragazzo è nella media (Figura 14) ma afferma di avere poche capacità e di non riuscire molto bene a scuola anche se l'impegno è elevato, aggiunge inoltre di studiare e lavorare molto ma di non riuscire ad essere come lui vorrebbe. Il ragazzo, infatti, durante la risoluzione del problema si sente preoccupato e in ansia per paura di non riuscire a portare a termine il compito, ma una volta svolto è abbastanza soddisfatto di quanto è riuscito a fare, mentre per il testo dice di essere riuscito subito nella stesura delle risposte e si reputa soddisfatto (Figura 15). Per le relazioni sociali l'allievo definisce i suoi rapporti molto positivamente (Figura 17), si ritiene una bella persona, socievole, buona e di compagnia, ha molti amici e amiche, conclude affermando di avere delle buone e belle relazioni. Il rapporto con le insegnanti è positivo e rispettoso dei ruoli.

Il lavoro svolto in studio è stato indirizzato sugli apprendimenti e sull'autostima del ragazzo. Siamo partiti lavorando sul potenziamento dell'area del calcolo, con esercitazioni relative al calcolo orale e scritto e alle regole aritmetiche, mentre per l'area della scrittura, il lavoro è stato indirizzato verso l'area del vocabolario, miglioramento dell'area strategica, memorizzazioni di sequenze, sviluppo e miglioramento dell'autocorrezione e riformulazione dei concetti. Parallelamente è stato svolto un lavoro sull'autostima del ragazzo, partendo dal riconoscimento e identificazione delle abilità, delle capacità e dei limiti, per poterli accoglierli e accettarli, arrivando così alla verbalizzazione delle emozioni per attenuare la pressione emozionale che si presenta di fronte ad un compito.

Il ragazzo ha mostrato impegno in ciò che veniva proposto, infatti i cambiamenti sono stati molto evidenti.

B4

TMA- Test Multidimensionale dell'Autostima			
Competenza	Emozionale	Scolastica	Totale
90	100	95	93
Nella Media	Nella Media	Nella Media	Nella Media

Figura 18 - Tabella con i punteggi standard del test TMA della ragazza B4

Problema di matematica			Comprensione del testo		
Prima	Durante	Dopo	Prima	Durante	Dopo
Tranquilla	Preoccupata e confusa	Sollevata	Agitata	Confusa	Soddisfatta

Figura 19 - Tabella della verbalizzazione dello stato emotivo della ragazza B4 di prima, durante e dopo il compito

Problema di Matematica		Comprensione dei testi		
Ragionamento	Risultato	Risposta Non Completa	Risposta Esatta	Risposta Sbagliata
Giusto	Sbagliato	1	5	3

Figura 20 - Tabella i risultati dei compiti della ragazza B4

TRI- Test delle Relazioni Interpersonali		
Coetanei	Coetanee	Insegnanti
105	95	92
Nella Media	Nella Media	Nella Media

Figura 21 - Tabella con i punteggi standard del test TRI della ragazza B4

L'allieva B4 è una ragazza di 15 anni, frequenta il primo liceo, si è presentata in studio perché non riesce ad organizzarsi con lo studio, a parlare in pubblico e a creare dei collegamenti nel momento in cui studia. Dalla somministrazione dei test non sono emersi punteggi negativi ma tutti risultano nella media (Figura 18). Durante lo svolgimento delle prove (Figura 19), tenta di risolvere il problema di matematica anche se afferma di essere preoccupata perché non "è molto brava" in matematica e di "non possedere molte capacità", si dichiara inizialmente agitata, ma pensa di riuscire nonostante lo trovi abbastanza difficile, ma una volta finito si

ritiene contenta e soddisfatta. Per la comprensione del testo si sente agitata inizialmente, perché crede di non riuscire a ricordare tutta la storia e di non avere molto tempo per farlo e quindi rispondere a tutte le domande, ma una volta iniziato a svolgerlo sembra più serena e completa il compito in maniera tranquilla. Le relazioni (Figura 21) vengono descritte in maniera positiva, ha più legami con i ragazzi rispetto alle ragazze perché riesce ad essere sé stessa. Con le ragazze ha dei legami ma non sono molto “forti”. Il rapporto con le insegnanti viene descritto in maniera positiva, ma con loro non affronta temi diversi da quelli del contesto scolastico, lei invece desidererebbe farlo. La ragazza durante le prove è apparsa agitata ma una volta concluse era molto serena e tranquilla, non riporta aspetti deficitari fragili per quanto riguarda l'autostima. Il percorso con lei svolto è stato creato per potenziare gli apprendimenti sia relativi all'area della scrittura sia del calcolo e per creare un metodo di studio idoneo alla ragazza, infatti sono stati potenziati le aree del linguaggio, del problem solving, del calcolo rapido, delle regole aritmetiche, ma anche le memorizzazioni di sequenze, l'utilizzo di mappe per acquisire e collegare nuovi concetti. In parallelo è stato svolto un percorso sull'autostima della ragazza per portarla ad una maggiore chiarezza riguardo al proprio sé, la ragazza non ha riportato aspetti deficitari relativi all'area scolastica ma sono emerse difficoltà relative al rapporto con la figura genitoriale femminile (TRI Relazione con la figura genitoriale femminile- mamma: 76 Negativo), in quanto inconsciamente la ragazza aveva un'idea della sua identità sessuale (omosessualità) che non riusciva ad esplicitare ai suoi genitori perché non accettavano questa realtà, anche se per entrambi la sua omosessualità era molto chiara già da tempo ma tentavano di rifiutarla. Durante il primo incontro con la

famiglia alla richiesta se la figlia praticasse sport mi rispose immediatamente di cambiare discorso, in quanto lo sport che veniva praticato dalla figlia non corrispondeva all'idea della mamma di quello che avrebbe dovuto praticare. La figlia pratica calcio femminile, le piace moltissimo questo sport, la rende molto soddisfatta di se stessa ma per iniziare a praticarlo ha impiegato molti mesi per convincere i genitori. B4 invece al primo colloquio mi disse che il rapporto con la mamma non è sempre idilliaco ma che prevalgono più le liti che momenti di serenità, perché la mamma desidera “una figlia diversa”. Questo inevitabilmente ha avuto molte ripercussioni su alcuni atteggiamenti della ragazza rispetto alla propria famiglia, rispetto ai coetanei e alle coetanee, infatti il rapporto con la mamma è molto conflittuale, quindi è stato svolto un lavoro di riconoscimento di sé, di verbalizzazione delle sue emozioni e dei suoi sentimenti in relazione a ciò che viveva ed a ciò che sentiva, e in parallelo è stato proposto ai suoi genitori un percorso di affiancamento da uno psicologo.

La ragazza durante il suo percorso di potenziamento degli apprendimenti ha mostrato impegno e interesse in ciò che veniva svolto, lavorando molto anche a casa, infatti ci sono stati dei miglioramenti sin da subito.

C1

TMA- Test Multidimensionale dell'Autostima			
Competenza	Emozionale	Scolastica	Totale
77 Lievemente Negativo	73 Molto Negativo	72 Molto Negativo	75 Lievemente Negativo

Figura 22 - Tabella con i punteggi standard del test TMA del ragazzo C1

Problema di matematica			Comprensione del testo		
Prima	Durante	Dopo	Prima	Durante	Dopo
Confuso	Scoraggiato	Bene	Scoraggiato	Preoccupato	Abbastanza Bene

Figura 23 - Tabella della verbalizzazione dello stato emotivo del ragazzo C1 di prima, durante e dopo il compito

Problema di Matematica		Comprensione dei testi		
Ragionamento	Risultato	Risposta Non Completa	Risposta Esatta	Risposta Sbagliata
Giusto	Sbagliato	1	5	3

Figura 24 - Tabella i risultati dei compiti del ragazzo C1

TRI- Test delle Relazioni Interpersonali		
Coetanei	Coetanee	Insegnanti
85 Negativo	76 Negativo	76 Negativo

Figura 25 - Tabella con i punteggi standard del test TRI del ragazzo C1

C1 è un bambino di 15 anni, dopo aver iniziato a frequentare una scuola bilingue ha deciso di venire in studio per potenziare gli apprendimenti su consiglio delle insegnanti e della sua famiglia. Fin dall'età di 8 anni presentava disturbi di dislessia e discalculia ma fino ad oggi è riuscito a compensare autonomamente, con il cambio della scuola però si è accorto di avere diverse difficoltà in alcune materie. Inizialmente il percorso progettato per lui era incentrato sul potenziamento degli apprendimenti e sugli automatismi ma successivamente è stato necessario somministrargli alcuni test per indagare le aree relative alla sfera scolastica e alla sfera familiare. C1 presenta livelli molto bassi di autostima (Figura 22) relativi alla sfera scolastica e considera i suoi successi legati alla fortuna mentre i suoi insuccessi legati alla sua mancanza di abilità. Non riusciva a riconoscere le sue abilità e capacità. Dopo la somministrazione del TRI (Figura 25) è stato chiesto al ragazzo di raccontare e descrivere le sue relazioni, afferma di averne poche e le definisce "normali", si descrive selettivo, timido e poco socievole. Il suo rapporto con le insegnanti viene definito "tranquillo", non dichiara di avere un rapporto

“idilliaco” con loro perché crede che abbiano delle preferenze e che lui non sia tra queste, quindi non riesce ad avere un rapporto diverso da quello scolastico. Il test TRI conferma a pieno la sua descrizione delle relazioni, infatti i suoi rapporti con i coetanei e coetanee e le insegnanti riportano punteggi negativi. Il percorso inizialmente è stato creato per potenziare l’autostima del ragazzo, la quale presentava aspetti molto fragili, innanzitutto è stata potenziata la gestione della pressione emozionale consentendo la verbalizzazione di ciò che prova, e attraverso giochi comunicativi, role playing<sup>42</sup> e problem solving è stato in grado di comunicare alcuni vissuti e verbalizzare le proprie emozioni. In parallelo sono stati svolti diversi colloqui con le insegnanti per creare un lavoro di rete in modo da far sentire il ragazzo accolto e da poter inserirlo nel gruppo classe, consentendo così una maggior socializzazione. Durante gli incontri in studio è stato creato, inoltre, un percorso per potenziare gli apprendimenti lavorando quindi sulle regole ortografiche, sull’area del vocabolario, allenando il calcolo orale per creare nuove strategie e il calcolo in colonna, ecc... Durante gli incontri il ragazzo si è mostrato sempre partecipe e molto attento a ciò che svolgeva, abbiamo impiegato un po’ di tempo per far sentire il ragazzo tranquillo e sereno, si sentiva sempre giudicato e mostrava molta ansia quando gli veniva chiesto di svolgere un compito. Dopo qualche incontro ci sono stati molti cambiamenti, dovuti anche al suo lavoro costante a casa e al lavoro delle insegnanti a scuola.

---

<sup>42</sup> Il ragazzo dovrebbe “recitare” delle strategie possibili di autocontrollo in risposta a diversi tipi di situazioni problematiche.

## C2

TMA- Test Multidimensionale dell'Autostima			
Competenza	Emozionale	Scolastica	Totale
70	74	70	73
Molto Negativa	Molto Negativo	Molto Negativo	Molto Negativo

Figura 26 - Tabella con i punteggi standard del test TMA della ragazza C2

Problema di matematica			Comprensione del testo		
Prima	Durante	Dopo	Prima	Durante	Dopo
Preoccupata	Nervosa	Bene	Agitata e confusa	Preoccupata	Bene

Figura 27 - Tabella della verbalizzazione dello stato emotivo della ragazza C2 di prima, durante e dopo il compito

Problema di Matematica		Comprensione dei testi		
Ragionamento	Risultato	Risposta Non Completa	Risposta Esatta	Risposta Sbagliata
Giusto	Sbagliato	1	5	3

Figura 28 - Tabella i risultati dei compiti della ragazza C2

TRI- Test delle Relazioni Interpersonali		
Coetanei	Coetanee	Insegnanti
89	77	75
Negativo	Negativo	Estremamente Negativo

Figura 29 - Tabella con i punteggi standard del test TRI della ragazza C2

C2 è una ragazza di 14 anni che ha deciso insieme alla sua famiglia, su sollecitazione degli insegnanti, di chiedere aiuto per alcune difficoltà scolastiche. Presenta il disturbo di dislessia dall'età di 8 anni, in cui è stata fatta la prima valutazione, ma non ha mai svolto un percorso di accompagnamento. Arrivata in terza media ha sentito la necessità di farlo. Durante il primo colloquio ha raccontato molto dettagliatamente le sue difficoltà, ha avuto sempre problemi di memorizzazione, di creare racconti o discorsi da fare in pubblico e difficoltà nella lettura. Il percorso iniziale è stato organizzato secondo le sue richieste, ma dal secondo incontro è stato necessario indagare la sfera emotiva e relazionale perché ad ogni errore, o ad ogni ripresa, aveva delle reazioni negative e si mortificava

molto quindi è stato necessario approfondire tramite la somministrazione di test. C2 presenta una bassa autostima (Figura 26) ritiene infatti, di non possedere grandi capacità e di non essere all'altezza del compito che si trova ad affrontare e molto spesso, di fronte ad esso, tende a scappare e a non ricordare nulla. L'allieva si definisce solitaria, timida, poco socievole e preferisce stare da sola piuttosto che parlare con persone che non le vogliono bene ma che la prendono in giro (Figura 29). Il rapporto con i suoi compagni non è un buon rapporto, si sente esclusa e poco considerata. Ha solo un'amica con cui trascorre tutto il suo tempo a scuola. Il rapporto con le insegnanti viene definito "brutto, mi sottovalutano, mi dicono di essere svogliata e con poca voglia di studiare". Con l'allieva il progetto è iniziato dalla gestione delle emozioni di fronte ad una difficoltà in particolare la gestione dell'ansia da prestazione, il lavoro è stato improntato sulla verbalizzazione delle emozioni nel momento in cui preferirebbe scappare, e quindi creare degli step per affrontare un compito in modo da poter prevedere cosa potrebbe accadere e potenziare, quindi, la motivazione; in parallelo la ragazza ha esplorato e definito le proprie capacità e i propri limiti, accettandoli e accogliendoli. Inoltre è stato creato un percorso per potenziare gli apprendimenti, nello specifico, potenziamento del vocabolario, creazioni di momenti di ripresa per consentire la formulazione e permettere così l'autocorrezione, e infine potenziamento dell'area del problem solving. Parallelamente è stato svolto un lavoro di rete insieme alla sua famiglia e agli insegnanti, è stato necessario creare insieme un progetto per far sentire la ragazza accolta e amata. L'allieva infatti durante i test ed i colloqui è apparsa molto triste, ha riportato più volte di sentirsi sola e di provare ansia, quasi da perdere i sensi, quindi è stato necessario un affiancamento con un altro specialista, uno

psicologo, per creare un percorso di accompagnamento sia per la ragazza sia per la famiglia, mentre per le insegnanti è stato proposto di creare maggiori lavori di gruppi e di cooperazione, per permettere alla ragazza di essere più partecipe e accolta dal contesto classe. Durante tutti gli incontri ha mostrato sempre molto impegno e interesse in ciò che veniva proposto, la verbalizzazione delle emozioni e il riconoscimento delle proprie capacità inizialmente sono risultati molto complicati in quanto aveva molta difficoltà a esplicitare il suo vissuto e le sue abilità, poi negli incontri successivi è stato possibile notare il cambiamento da lei svolto.

### C3

TMA- Test Multidimensionale dell'Autostima			
Competenza	Emozionale	Scolastica	Totale
76	77	72	77
Lievemente Negativa	Lievemente Negativo	Molto Negativo	Lievemente Negativo

Figura 30 - Tabella con i punteggi standard del test TMA del ragazzo C3

Problema di matematica			Comprensione del testo		
Prima	Durante	Dopo	Prima	Durante	Dopo
Preoccupato e in Ansia	Nervoso	Abbastanza Bene	Preoccupato e Agitato	Preoccupato	Abbastanza Bene

Figura 31 - Tabella della verbalizzazione dello stato emotivo del ragazzo C3 di prima, durante e dopo il compito

Problema di Matematica		Comprensione dei testi		
Ragionamento	Risultato	Risposta Non Completa	Risposta Esatta	Risposta Sbagliata
Giusto	Giusto	1	6	2

Figura 32 - Tabella i risultati dei compiti del ragazzo C3

TRI- Test delle Relazioni Interpersonali		
Coetanei	Coetanee	Insegnanti
88	80	80
Negativo	Negativo	Negativo

Figura 33- Tabella con i punteggi standard del test TRI del ragazzo C3

C3 è un ragazzo di 13 anni, che su invito delle insegnanti, ha deciso di venire in studio per riuscire a risolvere alcune difficoltà legate agli apprendimenti. È stato certificato DSA all'età di 10 anni ma è sempre riuscito autonomamente a compensare, ora però riconosce di avere delle difficoltà a scuola e di non riuscire a superarle. Durante i primi incontri il lavoro è stato incentrato sul potenziamento degli apprendimenti, tramite il metodo CLIDD, per poi passare a lavorare sugli aspetti dell'autostima e del senso dell'autoefficacia in quanto riportava un supporto emotivo fragile. Il ragazzo è molto interessato al giudizio degli adulti, dei suoi genitori e delle insegnanti in modo particolare. Il test TMA (Figura 30) riporta punteggi molto negativi, soprattutto in riferimento all'area della competenza (76 lievemente Negativa, al limite con la fascia di punteggio che determina "Autostima molto negativa", e l'area scolastica con 72 "molto negativa"), da questi risultati e dai suoi racconti è stato possibile notare la sua fragilità e difficoltà scolastica. Dopo la somministrazione del TRI (Figura 31) è stato chiesto al ragazzo di descrivere e raccontare le proprie relazioni e afferma di averne poche, crede di non essere molto simpatico e di non piacere alle persone. Definisce il rapporto con le insegnanti scontroso perché lo riprendono di continuo e credono che non studi e che non si impegni abbastanza.

Nel primo incontro abbiamo affrontato il tema della sua famiglia, ha due fratelli più piccoli di lui e più volte si sente poco considerato dai propri genitori, poiché i suoi fratelli richiedono molta più attenzione di lui, e la situazione non migliora a scuola perché, da quanto riportato da lui, le insegnanti non lo valutano come lui meriterebbe anzi molte volte lo riprendono senza motivo. L'intero percorso è stato focalizzato sul potenziamento degli apprendimenti e sul miglioramento

dell'autostima del ragazzo. In ogni incontro venivano svolte delle schede di esercizi per stimolare il ragazzo a trovare nuove strategie per le memorizzazioni delle sequenze, aumentare l'area strategica, potenziare l'area del vocabolario, sviluppare le abilità di autocorrezione, migliorare il collegamento tra concetti nuovi e quelli precedentemente appresi, potenziare il colloquio orale, ecc. In contemporanea è stato svolto un lavoro di motivazione ed esplorazione delle proprie abilità, riconoscendo i propri limiti e le proprie difficoltà, attenuando così la pressione emozionale tramite la verbalizzazione delle proprie emozioni. Inoltre il ragazzo è stato aiutato a sviluppare un'autoimmagine più positiva, e quindi indurlo a parlare di se stesso (su come appare, su come lo vedono gli altri) in un modo più differenziato, rispetto a quello che era solito utilizzare e con in mente una gamma diversa di standard da raggiungere. Durante i primi incontri il ragazzo è risultato molto ansioso e preoccupato dell'idea che potevo avere di lui, più volte ha chiesto cosa pensavo di lui e del suo comportamento, nei suoi racconti emergeva molta tristezza e solitudine, non riusciva a parlare con nessuno nemmeno con la sua famiglia, quindi è stato necessario un affiancamento con un altro specialista, uno psicologo, affinché il ragazzo potesse far emergere difficoltà emotive legate anche al passato, è stato suggerito anche alla famiglia, la quale ha accettato. Mentre per le insegnanti è stato proposto, e alla fine accettato, di creare maggiori lavori cooperativi e di provare a comunicare maggiormente con il ragazzo, e di renderlo più partecipe e accolto dal gruppo classe. Osservando il ragazzo durante la risoluzione di problemi o compilazione delle schede è stato possibile notare il cambiamento di quanto inizialmente si scoraggiava e abbandonava il compito al

primo tentativo, mentre trascorsi alcuni incontri, lui continuava a perseverare per raggiungere l'obiettivo prefissato.

### *Conclusioni*

Il processo di costruzione della personalità, dalla prima infanzia fino all'adolescenza ed oltre, si fonda su una basilare dimensione relazionale e psicologica: l'autostima. La capacità del bambino di valutare sé stesso positivamente dipende da molteplici fattori. Prima di tutto incide il reale grado di abilità e dotazioni personali possedute dal bambino con il conseguente senso di padronanza e di efficacia legato alla riuscita nelle attività, successivamente la qualità di ciò che proviene dalle persone significative della sua vita (genitori, insegnanti, amici, ecc) le quali possono incoraggiare o svalutare le varie espressioni del bambino e dunque, indirettamente, lui come persona. L'autostima non è semplicemente un risultato di fattori esterni, ma è un apprezzamento più generale del sé, si basa su una autovalutazione integrata di tutte le componenti della personalità. Un'autostima positiva viene considerata importante per i bambini perché in età infantile si gettano le basi delle percezioni che si avranno di sé nel corso della vita. La competenza socio-emozionale che deriva da un'autovalutazione positiva può essere una forza e punto di partenza che aiuterà il bambino a superare o evitare gravi problemi futuri. La bassa autostima, invece, viene definita come una caratteristica associata a molti disturbi infantili (ad esempio: disturbi dell'attenzione, caratterizzati da iperattività e disattenzione<sup>43</sup>, e disturbi fobici connessi ai comportamenti di evitamento, una grave forma di ansia focale) quindi non proficua per la crescita e la socializzazione del bambino. L'autostima, dunque, rappresenta una componente fondamentale per la personalità della persona, per le

---

<sup>43</sup> Kirby E., Grimley L., *Disturbi dell'attenzione e iperattività*, Trento, Erikson, 1989

relazioni che instaura con il mondo esterno e per il modo di agire e di svilupparsi. Dagli anni prescolastici all'adolescenza il modo in cui i bambini vedono sé stessi mostra drammatici cambiamenti. Dalle idee basate su specifiche esperienze concrete i bambini ed i ragazzi poi, sviluppano concetti di sé assolutistici che sembrano essere legati a differenti ambiti di esperienza o capacità e possono essersi formati sulla base di come le altre persone li vedono. Più tardi iniziano a valutare sé stessi sulla base del confronto tra le loro capacità e quelle degli altri loro coetanei. L'inizio dell'adolescenza, infatti, porta con sé molti cambiamenti che spingono il ragazzo a pensare a come gli altri lo vedono, e a immaginare quello che potrebbe diventare in età adulta. Il progetto presentato, nasce dal desiderio di capire come i ragazzi adolescenti del centro Victor di Milano si valutano. Avere un'immagine positiva di sé permette alla persona di non rinunciare di fronte alle difficoltà, di porsi nuovi obiettivi da raggiungere e di crescere costantemente. Il progetto "Credo in me!" è un invito a cambiare la prospettiva, se necessario, in cui si trova il ragazzo ed un'analisi delle percezioni e del modo di vivere le relazioni del ragazzo stesso. L'adolescenza è un periodo particolarmente significativo per ogni persona, in quanto si gettano le basi dell'adulto che vive in ognuno quindi è un periodo della vita determinante per il proprio futuro. Da quanto emerso dal progetto, l'autostima scolastica dell'allievo non sembra incidere sulla riuscita del compito, tutti i ragazzi si pongono di fronte ad un compito in maniera del tutto incongruente con la propria autostima, infatti basti pensare l'allievo che presenta un'autostima alta, e quindi dovrebbe essere quello più sicuro di sé, invece ha dimostrato diverse manifestazioni di insicurezza ("non ho capito niente", "non sono molto sicura", "è difficile", ecc.). Pensando alle emozioni iniziali dichiarate dagli allievi, appare evidente che quelli

che possiedono una bassa autostima provano emozioni molto negative, mentre per tutti gli altri l'emozione iniziale sembra indipendente dal grado di autostima. L'emozione finale risulta positiva per tutti gli allievi, ma per alcuni questa è data dal piacere di aver terminato il compito ed essersi quindi liberati di un peso. Per quanto riguarda le emozioni di fronte al problema e gli atteggiamenti dimostrati durante la risoluzione, tutti gli allievi mostrano ansia e preoccupazione ma i ragazzi che possiedono un'autostima alta o nella media mostrano perseveranza nella risoluzione infatti trovano strategie differenti per arginare e superare il problema, mentre coloro che rilevano dei punteggi negativi appaiono preoccupati e insicuri durante tutto lo svolgimento del compito e sono quindi poco perseveranti di fronte ad una difficoltà, anzi tendono a bloccarsi ed a fuggire e quindi ad abbandonare il compito. Durante i colloqui, alla richiesta della motivazione di tale atteggiamento i ragazzi C1, C2 e C3 hanno affermato di provare paura della realtà circostante poiché hanno la continua sensazione di sentirsi inadeguati e non all'altezza del compito, non riescono ad esporsi per affermare la propria opinione in quanto credono di non riuscire a replicare ad un attacco, provano la costante paura dell'umiliazione e del fallimento e, a volte, anche della responsabilità del successo poiché solitamente non riescono a raggiungere gli obiettivi che si sono prefissati. I ragazzi, inoltre, riportano e descrivono il rapporto con gli insegnanti difficoltoso, questo incide inevitabilmente sull'opinione che loro hanno di sé stessi. Nell'adolescenza l'idea che le altre persone hanno, influisce particolarmente sull'idea che si ha di sé, questo comporta automaticamente delle modifiche alla propria idea di sé che si trasformerà secondo il pensiero degli altri.

L'autostima occupa un notevole spazio nella vita di ogni persona, risulta importante quindi, agire negli ambiti determinanti dell'infanzia e dell'adolescenza, per poter evitare difficoltà e disagi in età adulta. La scuola è il luogo di crescita e formazione fondamentale nei primi anni di vita del ragazzo, è necessario creare un clima accogliente e positivo per permettergli di raggiungere il suo massimo sviluppo e di conoscere al meglio sé stesso. La scuola è lo spazio in cui il ragazzo sperimenta le proprie capacità e abilità, in cui comprende ciò che vorrà intraprendere in futuro, il luogo dove si gettano le basi per la vita adulta. Le insegnanti quindi, hanno un ruolo di estrema importanza per l'affermazione del sé e per la determinazione degli obiettivi che il ragazzo vuole raggiungere.

## Bibliografia

- Arcangeli L., 2009, *Il silenzio come possibilità*, Perugia, Morlacchi editore
- Bandura A., 2000, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson
- Berti A.E. , Bombi A.S., 2005, *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Il Mulino
- Borgna E., 2000, *Noi siamo un colloquio*, Milano, Feltrinelli
- Bracken B.E., 1990, *Personal communication with L.Lestelle*, MJM Research, Bainbridge Island, Washington, December
- Bracken, B. A. ,2010, *TMA. Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Erickson.
- Bracken, B. A.,1992, *MSCS-Multidimensional Self-Concept Scale. Austin (Texas)*. Trad. it.*Testi di valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Edizioni Erickson-2003
- Bracken, B. A.,1996, *TRI. Test delle relazioni interpersonali*. Trento: Erickson.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P., 2005, *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cooley, Charles H., 1902, *Human Nature and Social Order*. New York: Scribner
- Covington M.V. e Beery R.G., 1976, *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Covington M.V. e Omelich C.L., 1979, *Effort: The Double-edged Sword in school Achievement*, Journal of educational Psychology
- Craighead, L.W. e Green B.J., 1987, *The relationship between depression and sextyped personality characteristics in adolescents*, Manoscritto non pubblicato, University of North Carolina, Cheapel Hillm NC

- Dodgson, P. G., & Wood, J. V., 1998, *Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure.*- Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 75(1), pp. 178-197.
- Dodgson, P. G., & Wood, J. V., 1998, *Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure.*” - Journal of Personality and Social Psychology, vol. 75(1),
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1994
- Goleman D., 1996, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano
- Goleman, D. 2008, *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può rendere felici.* Bergamo: BUR.
- Goleman, D., 2000, *Lavorare con intelligenza emotiva.* Bergamo: BUR
- Harter S. e Connell J.P., 1984, *A model of children's achievement and related self perception of competence, control and motivation orientation.* In J. Nichols, *Advances in motivation and achievement (Vol. 3): the development of achievement motivation.* Greenwich.
- Iori V., 2009, *Soggettività e oggettività*, Milano, Franco Angeli
- Keller A., Ford L. e Meacham J., 1978, *Dimensions of self-concept in preschool children,* *developmental psychology*, vol 14, pp 483-498
- Krauss R. e Glucksberg F., 1977, *Social and nonsocial speech*, *Scientific American*, n. 236, pp 100-105
- Ladd G., 1981, *Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance*, *Child Development*, n. 52, pp 171-178
- Lepper M., 1981, *Intrinsic and Extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls.* In W. Collins (a cura di), *Aspects of the Development*

- of Competence: The Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol 14, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum
- Magnusson D., Stattin H. e Allen V., 1985, *Biological maturation and social development: A longitudinal study of some adjustment processes from mid-adolescence to adulthood*, *Journal of Youth and Adolescence*, n. 14, oo 267-282
- Marsh H.W. 1990, *The structure of academic self concept*, *Journal of Educational Psychology*,
- Marsh, H. W., 1990. *Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis*. *Journal of Educational Psychology*
- McGinnis F., Goldestein A.P., Sprafkin R.P., Gershaw N.J., 1984, *Skillstreaming the elementary school child*, *Compaign, Research press*, trad.it. *Manuale di insegnamento delle abilità sociali*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 1986
- Mead George H. ,1934, *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviourist*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Miceli, M. (1998). *L'autostima*. Bologna: Il Mulino.
- Mussen P. e Jones M., 1957, *Self-conception, motivations and interpersonal attitudes of late- and early-maturing boys*, *Child development*, n28, pp 249-256
- Peevers B. e Secord P., 1973, *Development changes in attribution of descriptive concept to persons*, *Jornal of Personality and Social Psychology*, n. 27, pp. 120-128
- Piaget J., 1932, *The Moral Judgement of the child*, New York, Harcourt, Brace, trad.it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1982

- Pope, McHale & Craighead, 1992, *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, tradotto da R. Mazzeo, Erickson
- Purkey, W., 1988, *An Overview of Self-Concept Theory for Counselors*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, Mich
- Rosati A., 2011, *Nuove frontiere della pedagogia. Educazione e neuroscienze*, Roma, Anicia
- Sacco W. P., Beck A. T., 1985, *Cognitive therapy for depression* in E. Beckham & W. R. Leber (eds), *Handbook of depression*. Homewood (IL): Dorsey Press
- Sannipoli M., 2015, *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, Franco Angeli
- Selman R., 1976, *Social-Cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice*. In T. Lickona (a cura di), *Moral Development and Behavior*, pp 299-316, New York, Holt, Rinehart & Winston
- Shavelson R.J., Hubner J.J. e Stanton G.C., 1976, *Validation of construct interpretations*, *Review of Educational Research*, vol. 46
- William James, 1980, "The principles of Psychology", *Forgotten books*
- Zan, R. 1998, *Problemi e convinzioni*. Bologna: Pitagora

## Allegato 1- TMA Test multidimensionale dell'autostima

	Assolutamente vero	Vero	Non è vero	Non è assolutamente vero
26. Sono onesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Troppo spesso dico qualcosa di sbagliato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Sono troppo pigro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ho un buon senso dell'umorismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Sono sostanzialmente un debole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Sento che la maggior parte della gente mi rispetta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Non sono molto bravo nel dire come la penso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. So far valere le mie ragioni quando è necessario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Sono sfortunato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ho fiducia in me stesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Non mi sembra di avere alcun controllo sulla mia vita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Spesso rimando cose importanti da fare finché è troppo tardi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Do alla gente buoni motivi per fidarsi di me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Non sono bravo come dovrei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Non riesco a stare tranquillo quando dovrei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Ho successo in quasi tutto quel che faccio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Riesco a gestire le mie cose con senso di responsabilità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Manco di buonsenso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Sembra che io sia sempre nei guai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Riesco a fare piuttosto bene la maggior parte delle cose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Non sono molto intelligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Per molti aspetti sono un vigliacco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Gli altri credono che diventerò qualcuno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Troppo spesso faccio stupidaggini senza pensare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Butto via i soldi in modo stupido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© 2003, Bracken, TMA, Trento, Erickson. Questa scheda può essere liberamente fotocopiata.

Figura8 - Scala per la valutazione dell'area della competenza

	Assolutamente vero	Vero	Non è vero	Non è assolutamente vero
51. Mi piace la vita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Ho paura di molte cose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Ci sono molte cose che vorrei cambiare di me stesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Non riesco a prendermi in giro molto facilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Non sono una persona felice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Sono orgoglioso di me stesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Mi sento un fallimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. La mia vita è scoraggiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Sono contento di me così come sono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Sono troppo emotivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Ho un buon autocontrollo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Spesso deludo me stesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. La mia vita è instabile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Guardo la vita da una prospettiva positiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Spesso sono confuso riguardo ai miei sentimenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Qualche volta mi sembra di non valere nulla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Spesso mi vergogno delle cose che ho fatto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Spesso mi sento indifeso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Mi sento amato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Vorrei essere qualcun altro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Mi sento insicuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Sono una brava persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Non sono felice come sembro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Di solito sono molto rilassato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. A volte non mi piaccio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© 2003, Bracken, TMA, Trento, Erickson. Questa scheda può essere liberamente fotocopiata.

Figura 9- Scala per la valutazione dell'area emotiva

	Assolutamente vero	Vero	Non è vero	Non è assolutamente vero
76. I compagni in genere apprezzano le mie idee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Spesso mi sento impreparato per la lezione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Sono bravo in matematica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Studiare è difficile per me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. In genere vado bene alle prove.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Sono fiero del mio lavoro scolastico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Riesco a scrivere meglio della maggior parte dei ragazzi della mia età.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Leggo bene quanto la maggior parte dei ragazzi della mia età.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Non sono capace di pensare molto in fretta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Mi impegno più della maggior parte dei miei compagni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Non capisco molto quel che leggo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Imparo con facilità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Pare che io non abbia mai buone idee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Gli insegnanti apprezzano il mio comportamento in classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Spesso mi sento tonto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Piaccio alla maggior parte dei miei insegnanti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Non sono molto capace di organizzare il mio studio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Le scienze sono facili per me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. A scuola mi sento a disagio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Di solito studio sodo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. La maggior parte della gente preferisce lavorare con me piuttosto che con chiunque altro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. I miei insegnanti hanno una scarsa opinione di me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. La maggior parte delle materie sono piuttosto facili per me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Non sono molto creativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. In genere sono soddisfatto dei miei compiti scritti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© 2003, Bracken, TMA, Trento, Erickson. Questa scheda può essere liberamente fotocopiata.

Figura 10 - Scala per la valutazione del successo scolastico

## Allegato 2- TRI Test delle Relazioni Interpersonali

<p>Leggi le seguenti affermazioni e dai una delle quattro risposte possibili a seconda di quanto credi siano vere. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma è importante che valuti ogni frase sulla base delle sensazioni che provoca in te rispetto alla persona cui fa riferimento.</p> <p><b>AV</b> Assolutamente Vero    <b>NV</b> Non è Vero  <b>V</b> Vero    <b>NAV</b> Non è Assolutamente Vero</p>	<b>SEZIONE II<sup>a</sup></b>															
	<b>LE MIE RELAZIONI CON I COETANEI</b>															
	<b>MASCHI</b>				<b>PUNT. MASCHI</b>	<b>FEMMINE</b>				<b>PUNT. FEMMINE</b>						
	<b>AV</b>	<b>V</b>	<b>NV</b>	<b>NAV</b>		<b>AV</b>	<b>V</b>	<b>NV</b>	<b>NAV</b>							
1. Sono veramente compreso da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
2. Mi piace passare il tempo con ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
3. Se mi desse fastidio il comportamento di un mio amico, lo direi a ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
4. Vengo trattato con giustizia da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
5. Mi sembra di essere sfruttato da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
6. Quando compro qualcosa, tengo presente l'opinione di ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
7. Se fossi preoccupato per un amico che comincia a prendere droghe, lo direi a ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
8. Quando sono solo, cerco la compagnia di ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
9. Trovo fiducia e sicurezza nel mio rapporto con ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
10. Ho un rapporto stressante con ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
11. Dipendo molto da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
12. Posso esprimere i miei veri sentimenti quando sono con ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
13. La mia felicità è influenzata da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
14. È importante per me essere accettato da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
15. Mi è difficile essere me stesso quando ho intorno ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
16. I miei valori sono simili a quelli di ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
17. Quando mi sento bene, mi piace avere vicino ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
18. Mi sento a mio agio con ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
19. Se avessi bisogno di fare domande sul sesso, mi rivolgerei a ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
20. Non è facile per me essere sincero con ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
21. Mi sento completamente accettato da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
22. Sono motivato a dare il meglio di me stesso da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
23. Sono influenzato soprattutto da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
24. Quando sono nei guai, ne parlo con ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
25. Litigo molto con ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
26. Mi sta molto a cuore ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
27. Mi piace parlare con ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
28. Io rispetto molto ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
29. Quando ho delle preoccupazioni per il futuro, ne parlo a ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
30. Vengo criticato soprattutto da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
31. Voglio essere come ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
32. Mi sento male quando le cose non vanno bene per ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
33. Comprendo e approvo le ragioni di ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
34. Sento di poter rivelare i miei segreti a ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
35. Sono spesso deluso da ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____						
<b>Punteggi grezzi totali della scala dei coetanei</b>					_____					_____						

© 1996, Bracken, Test TRI, Trento, Erickson.

Figura 11 - Scala per la valutazione delle relazioni con i coetanei e le coetanee

<p>Leggi le seguenti affermazioni e dai una delle quattro risposte possibili a seconda di quanto credi siano vere. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma è importante che valuti ogni frase sulla base delle sensazioni che provoca in te rispetto alla persona cui fa riferimento.</p> <p><b>AV</b> Assolutamente Vero    <b>NV</b> Non è Vero  <b>V</b> Vero    <b>NAV</b> Non è Assolutamente Vero</p>		SEZIONE II°				PUNTEGGIO INSEGNANTI
		LE MIE RELAZIONI CON GLI INSEGNANTI				
		INSEGNANTI				
		AV	V	NV	NAV	
1. Sono veramente compreso da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. Mi piace passare il tempo con ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. Se mi desse fastidio il comportamento di un mio amico, lo direi a ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. Vengo trattato con giustizia da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Mi sembra di essere sfruttato da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. Quando compro qualcosa, tengo presente l'opinione di ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. Se fossi preoccupato per un amico che comincia a prendere droghe, lo direi a ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. Quando sono solo, cerco la compagnia di ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. Trovo fiducia e sicurezza nel mio rapporto con ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. Ho un rapporto stressante con ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11. Dipendo molto da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
12. Posso esprimere i miei veri sentimenti quando sono con ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
13. La mia felicità è influenzata da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
14. È importante per me essere accettato da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
15. Mi è difficile essere me stesso quando ho intorno ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
16. I miei valori sono simili a quelli di ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
17. Quando mi sento bene, mi piace avere vicino ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
18. Mi sento a mio agio con ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
19. Se avessi bisogno di fare domande sul sesso, mi rivolgerei a ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
20. Non è facile per me essere sincero con ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
21. Mi sento completamente accettato da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
22. Sono motivato a dare il meglio di me stesso da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
23. Sono influenzato soprattutto da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
24. Quando sono nei guai, ne parlo con ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
25. Litigo molto con ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
26. Mi sta molto a cuore ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
27. Mi piace parlare con ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
28. Io rispetto molto ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
29. Quando ho delle preoccupazioni per il futuro, ne parlo a ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
30. Vengo criticato soprattutto da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
31. Voglio essere come ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
32. Mi sento male quando le cose non vanno bene per ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
33. Comprendo e approvo le ragioni di ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
34. Sento di poter rivelare i miei segreti a ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
35. Sono spesso deluso da ...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
<b>Punteggi grezzi totali della scala degli insegnanti!</b>						_____

© 1996, Bracken, Test TRI, Trento, Erickson.

Figura 12 - Scala per la valutazione delle relazioni con gli insegnanti

### Allegato 3- Problema Matematico

Problema per gli studenti delle medie

Mao, Titti, Ludovico, Massimiliano e Filippo ospitano 10 cavalli che mantengono per 13 giorni con 210 kg di fieno.

Quanti chilogrammi di fieno servirebbero per mantenere 13 cavalli per 15 giorni?

Problema per gli studenti delle superiori

Tre fratelli Emanuele, Angelo e Giulio nel mese di febbraio hanno deciso di risparmiare per comprare una tavola da surf. Ogni mese Emanuele contribuirà con 85 €, Angelo 15 € più di Giulio, che contribuirà con 22 € meno di Emanuele.

Quanti soldi al mese riusciranno a risparmiare i tre fratelli?

Quanti soldi avranno a fine Giugno?

Come ti sembra questo problema?

Molto facile	Facile	Abbastanza facile	Medio	Abbastanza difficile	Difficile	Molto difficile

Pensi di riuscire a svolgere il problema? SI / NO

Perché? \_\_\_\_\_

Quali emozioni provi sapendo che devi risolvere questo problema?

Fiducioso	Tranquillo	Contento	Confuso	Agitato	Preoccupato	Arrabbiato	Scoraggiato	Altro

#### Allegato 4- Testo narrativo con le relative domande

##### PREZZEMOLINA

C'erano una volta marito e moglie che abitavano in una bella casina, le cui finestre davano sull'orto delle Fate.

La donna aspettava un bambino e aveva continuamente voglia di prezzemolo.

Una mattina, dalla finestra, vide tanto prezzemolo proprio nell'orto delle Fate; vi si calò con una scala per farne una scorpacciata. Mangia oggi, mangia domani, il prezzemolo era finito e le fate decisero di scoprire chi fosse stato.

Un giorno, mentre la donna era nell'orto, saltò fuori una Fata:

- Ah, briccona, t'ho scoperta finalmente!

- Abbiate pazienza – disse la donna – ho voglia di prezzemolo perché aspetto un bambino...

- Ti perdoniamo – disse la fata – però se avrai un bambino lo chiamerai Prezzemolino, se sarà una bambina la chiamerai Prezzemolina. E appena sarà grande la prenderemo con noi!

Nacque una bambina, Prezzemolina. I genitori erano così felici che si erano dimenticati del patto con la Fate. Queste, indispettite, aspettarono un giorno Prezzemolina all'uscita della scuola e la rapirono. Arrivate a casa ordinarono alla bambina di andare al palazzo della Fata Morgana a prendere la scatola del Belgiullare, altrimenti l'avrebbero mangiata!

Prezzemolina si mise subito in viaggio. Cammin facendo, incontrò un ragazzo di nome Memè che, a vedere Prezzemolina così disperata, decise di aiutarla:

- Ma non sai che la Fata Morgana ti mangerà? – le disse – Prendi queste due pentole di lardo: troverai una porta che batte i battenti, unghia e ti lascerà passare. Poi tieni questi due pani: troverai due cani che si mordono l'un l'altro, buttagli i pani e ti lasceranno passare. Poi tieni queste scope: troverai una fornaia che spazza il forno con le mani, dagliele e ti lascerà passare. I raccomando, fai alla svelta!

Prezzemolina prese lardo, pani e scope e fece come aveva detto Memè. Poi andò dalla Fata Morgana, prese la scatola del Belgiullare e scappò via.

La Fata Morgana vedendola fuggire, gridò:

- Fornaia che spazzi il forno con le mani, ferma quella bambina, fermala!

- Fossi matta – rispose quella – dopo tanti anni che fatico, lei mi ha dato le scope per spazzare il forno!

- Cani che vi mordete, fermate quella bambina!

- Fossimo matti, Prezzemolina ci ha dato un pane per uno!

- Porta che sbatti, ferma quella bambina!

- Fossi matta, m'ha unta da capo a piedi!

E così Prezzemolina passò.

Le Fate quando la videro ritornare, ci rimasero male e dovettero rinunciare a mangiarsela, mentre Memè il ragazzo che l'aveva aiutata disse:

- Ora sarai mia sposa.

Prezzemolina accettò volentieri e vissero felici e contenti.

##### Rispondi

1. Quali sono i personaggi?
2. Chi è la protagonista?
3. Qual è il divieto delle Fate?
4. La donna obbedisce o no?
5. Che cosa succede alla donna?
6. Che cosa ordinano le Fate a Prezzemolina?
7. Chi è l'aiutante?
8. Prezzemolina riesce a superare le prove? In che modo?
9. Come finisce la fiaba?

Come ti sembra questo problema?

Molto facile	Facile	Abbastanza facile	Medio	Abbastanza difficile	Difficile	Molto difficile

Pensi di riuscire a rispondere a tutte le domande? SI / NO

Quali emozioni provi sapendo che devi risolvere questo problema?

Fiducioso	Tranquillo	Contento	Confuso	Agitato	Preoccupato	Arrabbiato	Scoraggiato	Altro

**Allegato 5-** Autovalutazione delle proprie emozioni e capacità

Nome:

Cognome:

Dopo aver risolto il problema di matematica:

- 1- Come ti sei sentito dopo aver risolto il problema?
- 2- Credi di averlo svolto in maniera corretta?
- 3- È stato difficile o facile?
- 4- Ora dai un voto al tuo lavoro

Dopo aver risposto alle domande del test narrativo:

- 1- Come ti sei sentito dopo aver compilato le risposte del testo narrativo?
- 2- Credi di aver risposto in maniera corretta?
- 3- È stato facile o difficile?
- 4- Ora dai un voto al tuo lavoro

**Allegato 6-** Scheda osservazione

	Nome	Inizio esercizio	Fine esercizio	Durata	Completezza
Problema di matematica					
Testo narrativo					

Osservazioni durante la lettura del problema.

Osservazioni durante la risoluzione del problema.

- Raccontami com'è andata. Come ti sei sentito? Quali emozioni hai provato durante la risoluzione del problema?
- Ora che hai terminato il problema, come ti senti? Che emozione provi?
- Riesci a leggere e rispondere alle domande del testo narrativo?

Osservazioni durante la lettura del testo.

Osservazioni durante la compilazione delle domande.

- Raccontami com'è andata. Come ti sei sentito? Quali emozioni hai provato durante l'esecuzione di questo esercizio?
- Ora che hai terminato, come ti senti? Che emozione provi?