

*Istituto di formazione riconosciuto UNIPED*

*Istituto Itard*

**CSP - PSICOPEDAGOGIE.IT**  
**CENTRO SCOLASTICO PEDAGOGICO**

*Via Cesare Battisti, 38 – 20090 Vimodrone (Mi)*

*Master biennale in Pedagogia Clinica*

AUTOCONSAPEVOLEZZA DI SE' E MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO  
UN INTERVENTO INTEGRATO TRA PEDAGOGIA E COUNSELING ROGERSIANO

*prima parte dedicata agli stili attributivi e abilità metacognitive*

*Relatore: Dott.ssa Francesca Zannoni*

*Candidata: Lia Cornaggia*

*A.A 2018/2019*

*Ci lamentiamo copiosamente,  
ma diventiamo vigliacchi  
quando si tratta di assumere dei provvedimenti.  
Vogliamo che tutto cambi,  
ma ci rifiutiamo di cambiare noi stessi.  
(Paulo Coelho, "Sono come il fiume che scorre", 2006)*

*Ti dico una cosa che può sembrarti banale.  
Fino a quando attribuirai fuori da te la causa delle tue lamentele, poco e niente potrà  
cambiare.  
Nessuno su questo pianeta è mai stato così potente da cambiare qualcuno.  
Cambia solo chi vuole cambiare.  
E talvolta lamentarsi è solo la strada più semplice per evitare di agire.  
Ma se sarai disposto a guardarti dentro, allora capirai che molto del tuo dolore lo stai  
scegliendo.  
Magari con una non scelta.  
Così come scegli, sempre, le tue emozioni.  
Non dire "mi fai arrabbiare" ma "scelgo di arrabbiarmi".  
La riappropriazione dell'origine e della responsabilità delle tue emozioni ti permette di  
scoprire un potere volutamente dimenticato: la possibilità di decidere sempre!  
E allora oggi, cosa scegli?  
(Oscar Travino, "L'ora o il mai più, pensieri liberi di uno psicoterapeuta", 2016)*

## *Prefazione*

### **IL SISTEMA ATTRIBUTIVO**

- *I principali studi*
- *Gli stili attributivi*
- *I cinque profili di stili attributivi*
- *Relazione dell'attribuzione causale con altre variabili*
- *Attribuzione, emozioni e motivazione*
- *Relazioni tra attribuzioni, performance cognitive, senso di autoefficacia e atteggiamento strategico*
- *Come misurare lo stile attributivo*
- *Possibile modificazione delle attribuzioni*

### **METACOGNIZIONE E INSEGNAMENTO STRATEGICO**

- *I primi studi*
- *Il modello metacognitivo di Borkowsky e Muthukrishna*
- *Definizione e caratteristiche delle strategie*
- *La didattica metacognitiva*
- *L'insegnante di strategie*
- *Programma metacognitivo – attributivo*

## *Bibliografia*

## *Prefazione:*

*“ Che noia fare i compiti ..quello che io vorrei fare nella vita è poter restare tutto il giorno davanti alla televisione a guardare “cose” ..!”*

*“ Faccio i compiti più in fretta che posso, a volte anche senza capire bene quello che sto facendo perché voglio correre subito in cortile a giocare con la mia amica...perché mi piace di più!”*

*“Ho preso 6 , sono stata fortunata!”*

*“ Tanto anche se studio, non sarò mai bravo..sono stanco di andare a scuola”*

*“Sono stanco di impegnarmi tutto il giorno per prendere sempre cinque ..”*

*“ Non sono brava a scuola perché non sono intelligente?”*

Questa prima parte di stesura di quello che vorrà essere il mio elaborato finale nasce dall'esigenza di poter intervenire in maniera efficace in tutti quei ragazzi a seguito di difficoltà incontrate a scuola perdono il piacere dell'imparare e spesso, pur impegnandosi e non trovando riscontro in successi scolastici, demordono gettando la spugna..

La spinta ad approfondire il tema della Motivazione allo studio nasce dalla lettura del testo di Angelica Moè : “ Motivati si nasce o si diventa?”

Ella afferma che *“la motivazione va cercata, curata, capita, coltivata, incrementata, sviluppata, compresa ogni giorno.”* Ed io, specializzanda nei processi educativi, come posso integrare le mie competenze di counseling per affrontare tale sfida?

La formulazione di un'ipotesi rispetto ad un possibile intervento su questo tema che assimili sia i principi della pedagogia che quelli fondanti del counseling è ancora in fase di definizione; l'obiettivo sarà analizzare le caratteristiche che costituiscono queste due professioni evidenziandone le differenze e i parallelismi al fine di giungere ad un approccio integrato. Questo lavoro di collegamento e sviluppo offrirà un substrato teorico alla tecnica per la mia pratica professionale di orientamento rogersiano che necessita di collegamenti strutturali teorici e pratici che rispecchino tale modello che “E' stato in passato un vero e proprio paradigma rivoluzionario e tuttora costituisce un fondamento per

la quasi totalità della clinica.”<sup>1</sup>

Questa prima parte sarà dedicata ad approfondire quello che secondo me sono le strutture su cui si deve basare un sereno e motivante apprendimento ossia uno stile di attribuzione di tipo interno e buone abilità metacognitive; nella seconda parte si approfondiranno gli strumenti e le tecniche di comunicazione che si possano sviluppare o modificare qualora si assumessero atteggiamenti non funzionali all'apprendimento.

---

<sup>1</sup> Cfr. J.BOZARTH, La terapia centrata sulla persona, Roma, Sovera, 2001, pag. 7

# IL SISTEMA ATTRIBUTIVO

L'attribuzione è intesa come una struttura dinamica, un processo dove interagiscono aspetti cognitivi, emotivi, motivazionali nel momento in cui una persona si accinge a interpretare le cause di un evento che si verificano in un particolare ambiente (Kelley, 1967). Viene data molta importanza all'attribuzione causale in quanto si ritiene che essa influenzi i nostri comportamenti e le reazioni che ognuno di noi ha di fronte agli eventi. Inoltre, sembra che le attribuzioni possano influenzare le prestazioni cognitive e scolastiche, la persistenza, la scelta del compito, le emozioni, le aspettative.

In particolare, valutare il sistema attributivo degli studenti è fondamentale per quanto riguarda l'orientamento motivazionale all'apprendimento, in quanto rende manifesti sia difficoltà di apprendimento sia eventuali problemi motivazionali.

## **I principali studi**

Con il termine "sistema attributivo" si definisce l'insieme di credenze e idee mediante le quali ciascun individuo interpreta gli episodi di successo o di insuccesso che avvengono nella propria vita. Questo processo di individuazione delle cause di un evento è un costrutto che si è sviluppato all'interno della psicologia sociale in particolare negli anni '70, periodo in cui si manifesta un nuovo interesse per l'individuo inteso, non più semplicemente come "comparsa", secondo le teorie del comportamentismo, che reagisce all'ambiente, ma come importante "protagonista" o "soggetto attivo" che spontaneamente, di fronte ad episodi di successo o insuccesso ottenuti sia in compiti di apprendimento sia in situazioni di vita quotidiana, si chiede cosa può averlo portato a quel risultato.

Questo riflettere sul "perché" succedano determinati eventi ("Sono stato bravo? Sono stato sfortunato? Mi sono impegnato? ...") è conseguenza di un bisogno innato di comprendere il mondo e le sue regole, il cui obiettivo è quello di anticipare le situazioni, favorendo, un miglioramento del processo di adattamento della realtà.

Questo "bisogno di spiegare", che costituisce un'importante fonte di motivazione, è stato approfondito, in campo sociale da Fritz Heider, considerato il primo autore ad aver gettato le fondamenta per lo studio dei processi di attribuzione. Egli non ha in realtà formulato una teoria sistematica al riguardo; Haider ritiene che ogni individuo posseda una "psicologia ingenua" o "psicologia del senso comune", intesa come un insieme di principi inespressi

che vengono comunemente utilizzati per rappresentare l'ambiente sociale e che guidano le azioni, in grado di far sviluppare a ognuno una visione coerente dell'ambiente in cui vive. Lo studioso analizza questa esperienza che interpreta come spontanea, definendo le nozioni di attribuzione. Il modello di individuo, per Heider, è quello dello scienziato ingenuo: come uno scienziato l'individuo, dotato di capacità logico-razionali, raccoglie i dati necessari alla conoscenza di un certo oggetto e/o situazione e giunge a conclusioni logiche sui fenomeni.

Un principio fondamentale alla base della psicologia del senso comune è la credenza che l'uomo sia in grado di padroneggiare la realtà, grazie alla previsione e al controllo delle situazioni, riportando comportamenti variabili e transitori a particolari condizioni, dotate di una certa stabilità. Il problema al centro dell'analisi di Heider è quello di ricercare tale stabilità, intesa come un punto fermo a cui ancorare le nostre azioni e i nostri rapporti con gli altri. Ed è su questa base che ogni individuo ricerca le cause di quanto avviene attorno a lui operando delle attribuzioni di causalità.

Per Heider l'attribuzione è intesa, quindi, come un ponte tra l'uomo e le informazioni necessarie per rendere il mondo più comprensibile. Lo studioso utilizza il costrutto del *locus of control* per descrivere le potenziali cause dell'azione che vengono distinte in fattori personali, interni a sé (capacità- abilità del soggetto, motivazione: sforzo- intenzione) e fattori ambientali, quindi esterni (difficoltà ambientali, fattori variabili: occasione -fortuna).

Sarà però necessario attendere gli anni '60 per avere una maggiore attenzione e diffusione delle teorie attribuzionali. Jones e Davis (1965) saranno i primi autori a formalizzare quanto formulato da Heider in un modello detto delle "inferenze corrispondenti" dove lo scopo del processo attributivo viene identificato nell'ipotizzare che il comportamento osservato e l'intenzione che lo determinano corrispondono ad una disposizione dell'individuo. In altre parole, osservando le azioni di un soggetto e gli effetti prodotti, l'osservatore deduce che una certa azione è causata da specifici tratti di personalità (disposizioni) di colui che agisce. Poiché le caratteristiche di personalità sono considerate stabili e durature, conoscere le disposizioni di una persona genera l'impressione di poterne prevedere il comportamento.

Per Jones e Davis, "il processo attributivo consiste nel risalire dal comportamento osservabile e dai suoi effetti alle eventuali intenzioni dell'attore e, da queste, alle disposizioni personali non occasionali che le sottendono".<sup>2</sup>

Harold Kelley introdurrà il modello di ANOVA (1967), prendendo spunto da una procedura

---

<sup>2</sup> De Beni & Moè, Motivazione e apprendimento, il Mulino, 2000, p. 88.

statistica, l'analisi della varianza (ANOVA), che esamina i cambiamenti in una variabile dipendente (l'effetto) quando si modificano le variabili indipendenti (le condizioni).

Basandosi sulla teoria di Heider, farà riferimento sia alla percezione degli altri (etero-attribuzione) sia alla percezione di sé (auto-attribuzione). Anche per questo autore l'attribuzione viene concepita come un processo di inferenze delle cause a partire dagli effetti, ma viene sottolineato il carattere motivazionale del processo attributivo, come se "l'individuo fosse motivato a aggiungere un controllo cognitivo della struttura causale del proprio ambiente". Kelley contrappone, però, all'idea di uomo "ingenuo" di Heider, quello dello "scienziato" vero e proprio, che in qualità di soggetto percipiente, ricevendo l'informazione che proviene da più fronti, cerca di distinguere gli effetti attribuibili ai diversi fattori servendosi del principio di covariazione. In base a ciò un effetto è attribuito alla condizione che è presente quando l'effetto è presente, ed è assente quando l'effetto è assente: ovvero l'effetto viene attribuito alla causa con cui co-varia sistematicamente.

Secondo l'autore all'interno del processo di attribuzione vanno prese in considerazione tre variabili:

1. le persone la cui azione viene osservata;
2. le entità stimolo;
3. i tempi/modalità di interazione con gli oggetti.

Kelley individua almeno tre elementi che devono essere soddisfatti nell'attribuzione. Il primo è il *consenso* che deriva dal confronto con gli altri. Tutti gli osservatori sperimentano in modo simile l'effetto. Per esempio se un compito è portato a termine solo da poche persone è semplice che venga attribuita la causa dell'eventuale insuccesso alla difficoltà dello stesso; viceversa se quasi tutti avranno successo, l'insuccesso del singolo o di pochi sarà probabilmente attribuito alla mancanza di impegno o di abilità (causa interna). Il secondo fattore si riferisce alla *coerenza* che riguarda la dimensione temporale. Se un individuo riesce sempre bene in un compito sarà portato ad attribuire il successo a fattori interni, come per esempio la propria abilità; se invece ha risultati positivi solo poche volte probabilmente attribuirà la causa a fattori esterni quali la fortuna o l'aiuto di altri. Il terzo elemento è la *specificità*: nel caso di una persona che abbia successo solo in un determinato compito e non in altri, anche se il consenso è basso (riescono solo poche persone), sarà probabile attribuire il buon esito a specifiche abilità possedute.

Soddisfatti questi criteri, secondo Kelley, la persona è sicura di avere un'immagine veritiera del mondo che la circonda, altrimenti sarà "incerta delle sue impressioni ed esitante nell'agire". La validità è però solo soggettiva; quindi lo studioso indica la possibilità



di eventuali errori attribuzionali già indicati da Heider. Gli errori di attribuzione sono delle modalità di giudizio distorte in maniera sistematica. Le fonti di errore di attribuzione possono essere riconducibili al fatto che venga ignorata la pertinenza della situazione, alla presenza di presupposizioni egocentriche, alle conseguenze dei significati affettivi dell'osservatore, a situazioni "ingannevoli".

"Bias edonico" è stato definito l'errore fondamentale di attribuzione, che riguarda l'errore di ragionamento (bias) che mira a proteggere il proprio sé (edonico). Si tratta di un sistema di difesa che porta ciascuno a mantenere integra la propria autostima. Jones e Nisbett (1972) hanno descritto tale fenomeno, secondo il quale è abitudine comune attribuire a cause interne (siamo bravi, ci siamo impegnati) il proprio successo e a cause esterne (siamo sfortunati, nessuno ci aiuta) il proprio fallimento; si verifica il contrario per le eteroattribuzioni; se gli altri riescono è perché il compito è facile e se non hanno successo è perché non sono bravi e non si sono impegnati.

Con la teoria dell'attribuzione è chiaramente visibile il passaggio da un paradigma comportamentista all'affermazione di quello cognitivista. I modelli teorici classici vengono ritenuti di carattere prescrittivo e non esplicativo dei processi cognitivi che operano nella vita quotidiana; come abbiamo appena sottolineato in precedenza emergono nell'analisi ingenua diversi errori e distorsioni.

Ecco quindi che la ricerca pone la sua attenzione sulle distorsioni sistematiche nei processi attributivi, avanzando sostanzialmente lungo due linee interpretative: quella percettivo-cognitiva e quella affettivo-motivazionale.

Contributi successivi ai teorici classici dell'attribuzione, sono stati apportati da Weiner, Frieze e collaboratori che nel 1971 hanno introdotto, in aggiunta alla prospettiva del locus of control, originariamente individuata da Heider (1958) e successivamente ripresa da Rotter (1966), una seconda dimensione utile a classificare ulteriormente le attribuzioni. Si tratta della *stabilità*, per cui vengono distinte le cause: stabili nel tempo e nelle differenti situazioni o instabili e variabili a seconda del contesto. Questa dimensione ci dà informazioni sulla previsione di eventi futuri, maggiori per le cause stabili nel tempo (abilità, difficoltà) e minori per quelle instabili (impegno, fortuna).

Weiner ha poi aggiunto nel 1979 una nuova categoria, quella della *controllabilità della causa*, secondo la quale vengono distinte cause più o meno direttamente controllabili dal soggetto. Questo è un aspetto importante per quanto riguarda le reazioni affettive e la previsione di controllo personale.

Il modello attributivo più completo è costituito quindi dalle tre differenti dimensioni: il locus

of control (interno vs esterno), la stabilità (stabile vs instabile) e la controllabilità (controllabile vs incontrollabile), dal cui intreccio sarebbero generati diversi stili attributivi. Incrociando le tre dimensioni è possibile ottenere otto possibili tipologie di attribuzioni (vedi sintesi tabella 1): tenacia (interna, stabile, controllabile), abilità (interna stabile, incontrollabile), impegno (interna, instabile, controllabile), tono dell'umore (interna, instabile, incontrollabile), pregiudizio (esterna, stabile, controllabile), facilità del compito (esterna, stabile, incontrollabile) aiuto (esterna, instabile, controllabile), fortuna (esterna, instabile, incontrollabile).<sup>3</sup>

Locus of control	Stabilità	Controllabilità	Attribuzioni
Interno	Stabile	Controllabile	<b>Tenacia</b>
Interno	Stabile	Incontrollabile	<b>Abilità</b>
Interno	Instabile	Controllabile	<b>Impegno</b>
Interno	Instabile	Incontrollabile	<b>Tono dell'umore</b>
Esterno	Stabile	Controllabile	<b>Pregiudizio</b>
Esterno	Stabile	Incontrollabile	<b>Difficoltà</b>
Esterno	Instabile	Controllabile	<b>Aiuto</b>
Esterno	Instabile	Incontrollabile	<b>Fortuna</b>

Tabella 1: Tipologia di attribuzioni secondo Weiner (1985)

La classificazione di Weiner, oltre ad essere la più esaustiva, presenta anche un ulteriore vantaggio rispetto quella di Kelley, quello di essere di immediata interpretazione e di uso quotidiano, grazie all'utilizzo di chiare etichette (ad esempio "impegno", "abilità", "fortuna") per definire le principali attribuzioni.

Gli studi successivi (ad esempio Skinner, Welborn, e Connel, 1990) si sono soffermati sul rapporto che esiste tra il tipo di attribuzione e prestazione in compiti cognitivi. La persona che attribuirà alta importanza all'impegno sarà più motivata verso il successo, avrà una persistenza maggiore di fronte alle difficoltà e avrà prestazioni migliori. Chi invece, attribuirà i propri successi o fallimenti a cause esterne, al di fuori del proprio controllo, tenderà ad uno sforzo inferiore in compiti ad alto carico cognitivo e sarà indotto a preferire compiti semplici, in cui il rischio di fallire è basso. Attribuire la causa dei propri fallimenti ad un impegno insufficiente (causa controllabile e modificabile) aumenta la motivazione e migliora la prestazione. Si tratta di un processo circolare, perché una prestazione migliore porta ad aumentare il senso di autoefficacia e un maggior controllo personale, e quindi a riformulare il proprio sistema attributivo. Oltre a componenti cognitive, vi sono anche quelle

<sup>3</sup> De Beni & Moè, Motivazione e apprendimento, il Mulino, 2000, pag. 93.

emotive-motivazionali. Il rapporto emozioni e attribuzioni è un aspetto molto importante; si consideri che le attribuzioni a cause non controllabili portano a produrre atteggiamenti di apatia, rassegnazione depressione.<sup>4</sup>

Zuckerman (1979) e altri, seguendo il filone emotivo-motivazionale cercano, come avevano fatto Jones e Nisbett (1972), del filone cognitivo, indagando il processo di elaborazione delle informazioni, di spiegare le distorsioni attributive con la tendenza (“egotismo attributivo”) a proteggere la propria autostima da eventuali svalutazioni. Questo atteggiamento porterebbe ad attribuirsi i meriti dei risultati positivi e a rifiutare la colpa dei risultati negativi, nel momento in cui l’evento è considerato come minaccia per la propria autostima.

### **Gli stili attributivi**

Riprendendo quanto anticipato nel precedente paragrafo, si sottolinea che gli stili attributivi sono generati dal diverso intreccio delle tre dimensioni dell’attribuzione: locus of control, stabilità, controllabilità.

Nel corso dello sviluppo la capacità di attribuire la causa agli eventi si modifica e ciò, in ragione dello sviluppo cognitivo, ma anche dei condizionamenti culturali e ai sistemi educativi.

I bambini passano così dall’attribuire ciò che succede soprattutto per cause esterne (in particolare all’aiuto dell’adulto) e poco controllabili e modificabili (come l’abilità) a un sempre maggior riferimento a cause interne e controllabili (l’impegno). Verso i nove-dieci anni di età viene raggiunto uno stile attributivo maturo.

Ci possono essere però delle condizioni che favoriscono precocemente uno stile attributivo associato a cause interne. È il caso di bambini che rivelano capacità metacognitive superiori già in tenera età. Al contrario, possono esserci condizioni particolari dove ragazzi più grandi (che frequentano già le scuole superiori di primo e secondo grado) possono presentare uno stile poco funzionale all’apprendimento, dove prevale il riconoscimento di cause esterne insieme a stili di studio poco efficaci. Ricerche condotte in tale ambito hanno evidenziato una correlazione tra questo atteggiamento poco strategico in ragazzi in situazione di svantaggio socio-culturale, con disturbi dell’apprendimento, ma anche in ragazzi che presentano malattie croniche gravi.

---

<sup>4</sup> Albanese, Doudin, & Martin, *Metacognizione ed educazione*, FrancoAngeli, 2003, p. 107

## I cinque profili di stili attributivi

Riferendoci ora alla realtà scolastica è possibile riconoscere diversi stili o gruppi di stili attributivi. In questa trattazione ci si rifarà in particolare agli studi di Rossana De Beni e Angelica Moè. Prima di delineare i vari profili attributivi, è bene sottolineare, come afferma Moè, che: “Questi consistono in modalità di risposta ai successi ed insuccessi che tendono a stabilizzarsi nel tempo, tanto da diventare modalità preferenziali di interpretare gli eventi e in particolare di spiegare i propri risultati”. In particolare sono importanti le reazioni all’insuccesso, in quanto esse possono incentivare, spronare, motivare a fare meglio o, al contrario, portano ad abbandonare, a rinunciare, a evitare in futuro compiti simili.

Per delineare i vari stili bisogna partire dall’impegno (o dalla sua mancanza) che rappresenta il fattore attributivo più importante in quanto si connette al successo scolastico; De Beni e Moè (1995) individuano, tra i molti possibili profili, cinque stili importanti e frequenti; partendo da quello più funzionale ad uno studio efficace presentiamo quello del “buon utilizzatore di strategie” detto anche **GSU (good strategy user)**, secondo il modello di Borkowski e Muthukrishna (1994). Il GSU è il profilo di chi, puntando tutto sull’impegno (causa interna, controllabile dal soggetto e instabile nel tempo), sa trarre insegnamento sia da situazioni di successo che di insuccesso. Infatti, il GSU attribuisce i suoi successi all’utilizzo personale di strategie efficaci che conosce, seleziona, utilizza, modifica, se necessario, e sa valutare. Anche in caso di insuccesso, riconduce a se stesso la causa di questo evento, ed in particolare, ad un impegno non sufficiente, a strategie utilizzate inadeguate e, senza abbattersi, si sforza di fare meglio, di impegnarsi di più in futuro. Questo stile è caratterizzato da una buona autostima e fiducia in sé, nelle proprie capacità e per la volontà a persistere di fronte a situazioni difficili, senza cedere ma puntando ad un miglioramento continuo.

Il secondo stile è quello del **depresso** (Heckhausen, 1987), cioè di chi pensa di riuscire per caso, per fortuna, perché è stato aiutato da qualcuno, per cause quindi esterne a sé e di non avere successo per mancanza di abilità personale (causa interna, stabile e non modificabile). Ci troviamo di fronte ad una condizione di impotenza appresa (*helplessness*), tipica in ragazzi con difficoltà di apprendimento che, a fronte dei numerosi insuccessi, hanno interiorizzato il fatto di non essere capaci, di non farcela e che il successo è dovuto a cause esterne a loro.

Convinti di non poter raggiungere mai l’obiettivo, questi ragazzi non si impegneranno, non si organizzeranno per riuscire. Spostamento del locus attributivo verso l’esterno e fenomeni di depressione sono le conseguenze dell’impotenza appresa.

Il **negatore** è lo stile dello studente che crede molto nella propria abilità, ma non considera il ruolo dell'impegno. In caso di successo, quindi, attribuisce la causa all'abilità personale, intesa come capacità innata posseduta o non posseduta e che quindi non è incrementabile. In caso di insuccesso non mette in discussione la propria abilità (si considera comunque bravo), ma imputa i motivi a cause esterne a lui, come, ad esempio, il non essere stato aiutato o la difficoltà del compito. In casi estremi si può arrivare alla situazione del "genio

incompreso" cioè di colui che si ritiene bravo ma non è compreso da nessuno.

Altro profilo è quello della **pedina**, cioè dello studente che attribuisce le cause dei suoi successi e insuccessi esclusivamente a cause esterne. Può raggiungere un comportamento superstizioso, dove quello che succede dipende dal fato o dagli altri e il ruolo dell'impegno non viene assolutamente considerato.

Ultimo stile attributivo è quello **abile**, cioè del ragazzo che attribuisce i suoi successi e insuccessi in particolare alla propria abilità, una attribuzione interna, stabile e non modificabile (anche a causa di stereotipi; per esempio gli uomini hanno maggiori competenze in matematica rispetto alle donne ecc.)

Queste false credenze lo portano in caso di successo a salvaguardare la stima in sé (è andata bene perché sono bravo, quindi valgo) mentre in caso di insuccesso, essendo l'abilità la componente principale, a sviluppare sentimenti di impotenza appresa, con il rischio che si instaurino possibili forme depressive. Per evitare ciò l'abile potrebbe, in caso di insuccesso, assumere come atteggiamento difensivo e per sostenere l'autostima, il fatto di non applicarsi: questo lo porterebbe ad attribuire il fallimento alla mancanza di impegno e non ad una carenza nelle proprie abilità.

La tabella 2 riassume i cinque stili sopra descritti, i due più frequenti (GSU e abile) e i tre più estremi (negatore, pedina e abile). Sono considerate le attribuzioni interne, impegno (instabile) e abilità (stabile), e esterne. Con il + viene indicata una attribuzione buona o alta a quella causa, con il – un'attribuzione media o bassa.

Profilo	successo	successo	successo	insuccesso	insuccesso	insuccesso
	impegno	abilità	esterne	Impegno	abilità	esterne
GSU	+	-	-	+	-	-
Depresso	-	-	+	-	+	-
Negatore	-	+	-	-	-	+
Pedina	-	-	+	-	-	+
Abile	-	+	-	-	+	-

Tabella 2: Prospetto riassuntivo dei profili più frequenti (in De Beni, Moè, 1995 )

Individuare gli stili attributivi degli studenti è fondamentale per poter attivare degli interventi specifici nel caso di ragazzi che non rientrino nei limiti di normalità.

### **Relazione dell'attribuzione causale con altre variabili**

Le attribuzioni assumono importanza anche per le loro funzioni e per i loro effetti: esse hanno funzione di controllo, autostima e autorappresentazione.

La funzione di controllo, essa si riferisce alla possibilità di predire e anticipare situazioni future sulla scorta di attribuzioni (spiegazioni) relative ad eventi passati.

Potersi pensare come responsabili degli accadimenti, positivi o negativi, può dare la sensazione di avere il controllo degli eventi ed evitare così quelli a noi sfavorevoli.

Questa percezione è illusoria ma permette di accrescere la fiducia nelle nostre capacità di controllare gli eventi della vita.

Il sistema attributivo riveste un ruolo strategico anche in funzione dell'autostima: normalmente gli individui sono portati ad attribuire i successi a sé e gli insuccessi a cause esterne. In questo modo si consolida una positiva stima in se stessi. Il senso di autostima si correla al senso di autoefficacia ed è molto importante per l'equilibrio emotivo e la stabilità in generale. Ricordiamo che il Bias edonico (errore fondamentale e sistematico) avviene a causa delle differenze tra le attribuzioni dell'attore e quelle dell'osservatore. Esso porta, preservando la stima nelle proprie abilità e nel proprio impegno, ad attribuire i successi personali a cause interne mentre i successi degli altri a cause esterne e il contrario in caso di fallimento.

Ultima funzione delle attribuzioni è quella dell'autorappresentazione che è data da una costruzione dell'immagine di sé costituita attraverso la condivisione agli altri delle proprie attribuzioni al fine di ottenere la loro approvazione; queste ultime condizionano la persistenza, la scelta del compito, le aspettative, le emozioni e le prestazioni cognitive.

La persistenza è presente in colui che non si arrende innanzi ad un compito difficile e trova in ciò uno stimolo per un impegno maggiore. Si riconosce in quei soggetti che attribuiscono la riuscita a cause interne e instabili, quali l'impegno piuttosto che a cause interne stabili come l'abilità.

In questo ultimo caso in particolare, si possono presentare fenomeni di impotenza appresa (*helplessness*) dove il soggetto a causa di insuccessi ripetuti, a suo giudizio generati dalla mancanza di abilità, è convinto che l'insuccesso è inevitabile, rinunciando così a proseguire nel compito; conseguentemente a tale visione verranno scelti compiti compatibili al livello di abilità percepita dal soggetto il quale, evitando compiti troppo semplici (che danno poca soddisfazione), e troppo difficili (che possono determinare un fallimento) potrà dimostrare il proprio successo.

Le aspettative sono determinate da più fattori; in primis da quanto ci si percepisce abili e da quanto ci si vuole impegnare rispetto al compito più o meno difficile, in secondo luogo si ritiene di poter controllare una determinata situazione e infine dalle precedenti esperienze personali o osservate su altri soggetti. L'aspettativa è influenzata dalla stabilità e non dal locus of control; quindi l'attribuzione a cause stabili come l'abilità (o inabilità) e la facilità (o difficoltà) del compito porterà ad avere aspettative di successo, conseguente ad un precedente successo, e di insuccesso, dopo un fallimento. Le profezie che si auto avverano sono un'importante aspettativa interpersonale che porta un individuo a comportarsi in modo conforme all'aspettativa che, in questo modo, si auto avvera.

### **Attribuzione, emozioni e motivazione**

Esiste un intreccio tra attribuzioni, emozioni e motivazione. Infatti, ogni stile attributivo produce determinate emozioni, le quali, a loro volta influenzano la motivazione. Possiamo dire che l'emozione è la conseguenza del tipo di spiegazione fornita dall'individuo per un determinato comportamento e che le possibili, diverse spiegazioni che si possono dare di fronte alla medesima situazione di successo o insuccesso spiegano la compresenza o il susseguirsi di emozioni di diversa natura. Pensiamo, ad esempio, ad uno studente che avendo avuto un insuccesso scolastico, inizialmente attribuisca la causa alla difficoltà del compito e provi rabbia (emozione), dovuta in questo caso alle difficoltà riscontrate nell'esecuzione; se in un secondo tempo riconosce che, non si è impegnato a sufficienza potrà essere motivato a provare ancora (emozione di fiducia in sé). In questo caso la rabbia, pur essendo un'emozione in sé negativa, è servita da stimolo, da spinta,

motivando il soggetto a far leva sulle proprie risorse per affrontare quella situazione.

Come l'esempio mostra, la funzione delle emozioni, positive o negative che siano, è quella di dirigere la motivazione e di rafforzare anche il nostro sistema attributivo. Ad esempio, un ragazzo che si ritiene bravo, sentendosi superbo, rafforzerà l'attribuzione all'abilità. Questo sistema di credenze lo porterà a pensare di riuscire ancora e questa convinzione aumenterà la sua motivazione nel futuro. In modo diverso, uno studente che prova sorpresa di fronte al successo sarà portato a credere che a volte le cose vanno bene anche indipendentemente dall'impegno profuso o dall'abilità posseduta e di conseguenza vedrà la possibilità di un successo futuro come più incerta; esso così si sentirà meno coinvolto e tutto ciò inciderà sulla motivazione.

Gli esempi presentati si riferiscono a situazioni di successo, ma è importante sottolineare anche l'aspetto opposto, che riguarda la capacità di rimotivarsi dopo un insuccesso. È tipica solo dello stile attributivo del buon utilizzatore di strategie la capacità di rinnovarsi dopo un insuccesso. In questo caso, l'emozione, provata dallo studente GSU, sarà probabilmente quella del senso di colpa (per non essersi impegnato a sufficienza) che in modo positivo stimolerà, motiverà lo studente efficace a riprovare per avere successo. Non bisogna quindi confondere il senso di colpa che può avere una funzione adattiva con la vergogna, emozione prodotta dallo stile depresso, cioè da colui che si sente inadeguato, incapace, impotente senza nessuna possibilità di riuscire. L'emozione della vergogna porta a credere di "essere sbagliati" (e non di "aver sbagliato", convinzione generata dal senso di colpa) in modo globale, portando ad evitare quel compito e a non insistere ancora riprovando, raggiungendo una completa demotivazione.

La rabbia, che discende da difficoltà e ostacoli incontrati nell'esecuzione di un compito, potrebbe, invece, essere l'emozione dello stile negatore, il quale, negando che il proprio insuccesso dipenda da sé (io non sbaglio mai), rifiuta con rabbia di impegnarsi evitando in questo modo di ammettere il proprio insuccesso. Nessuno potrà mettere in dubbio la sua abilità se non sussistono le prove per dimostrarlo.

Nella tabella 3, si può vedere che la sorpresa è l'unica emozione ad essere ripetuta. Infatti, questa emozione può avere, per sua natura, sia una connotazione positiva che negativa.

SITUAZIONE	ATTRIBUZIONE	EMOZIONE
SUCCESSO	IMPEGNO (STILE GSU)	SODDISFAZIONE, ORGOGLIO
	ABILITA'	FIDUCIA DI SE', SUPERBIA
	FACILITA' DEL COMPITO	SORPRESA
	FORTUNA, CASO	SORPRESA
	AIUTO	GRATITUDINE



<b>INSUCCESSO</b>	MANCANZA DI IMPEGNO	<b>SENSO DI COLPA</b>
	MANCANZA DI ABILITA'	<b>VERGOGNA, APATIA, TRISTEZZA</b>
	DIFFICOLTA' DEL COMPITO	<b>RABBIA, RASSEGNAZIONE</b>
	SFORTUNA, SITUAZIONE SFAVOREVOLE	<b>SORPRESA</b>
	MANCANZA DI AIUTO	<b>RABBIA</b>

Tabella 3: Dalle spiegazioni casuali alle emozioni (revisione dell'autore della tabella in Moè, 2010, pag 136)

Riguardo la tristezza, possiamo aggiungere che essa si collega al mancato raggiungimento di un obiettivo ritenuto importante oppure all'attribuzione del fallimento alla mancanza di abilità. Nel secondo caso la tristezza, sarà maggiore rispetto a quella di chi attribuisce il mancato successo ad altre attribuzioni causali.

<b>STILE</b>	<b>NON SONO RUSCITO PERCHE'</b>	<b>EMOZIONI</b>	<b>MOTIVAZIONI</b>
<b>Buon utilizzatore di strategie (GSU)</b>	Non mi sono impegnato abbastanza	Senso di colpa	Rimotivarsi
<b>Depresso</b>	Non sono bravo abbastanza, non ci posso fare nulla, sono fatto così	Vergogna, depressione, apatia	Evitare i compiti per i quali si pensa di non essere portati.
<b>Negatore</b>	Io sono bravo, la colpa non è mia, il compito era difficile, sono stato sfortunato, nessuno mi ha aiutato	Rabbia, sorpresa	Evita di impegnarsi
<b>Pedina</b>	Le cose vanno come devono andare, è questione di fortuna, dell'aiuto degli altri, dalla difficoltà del compito, non serve che mi applichi o che sia bravo	Rassegnazione, impotenza	Non si impegna, non ha fiducia in sé

Tabella 4: Stili attributivi, emozioni e motivazioni in caso di insuccesso

### **Relazioni tra attribuzioni, performance cognitive, senso di autoefficacia e atteggiamento strategico**

Molte ricerche, tra le più recenti, hanno considerato le relazioni tra le attribuzioni e le prestazioni cognitive. Si tratta di un processo circolare che porta lo studente che punta sull'impegno (causa interna, instabile e controllabile) a migliorare sempre di più la propria prestazione, fino a raggiungere il successo atteso. Se la sensazione di padroneggiare e controllare la situazione aumenta, si rafforza la tendenza a fare sempre meglio e la ricerca delle strategie più adeguate per raggiungere gli obiettivi prefissati; in questo si rinforzerà l'attribuzione.

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, questo tipo di studente, anche in caso di insuccesso, potrà sentirsi in colpa per non avercela messa tutta, ma questo non lo demotiverà, anzi lo spingerà a fare di più, ad insistere nel risolvere compiti sempre più complessi.

Contrariamente, il ragazzo che attribuisce il suo fallimento a cause esterne e al di fuori del proprio controllo, non sarà spinto a sforzarsi in compiti ad alto carico cognitivo con conseguenze negative in termini di successo scolastico.

Anche attribuire l'insuccesso alla mancanza di abilità (causa interna ma non controllabile dal soggetto), porta ad un abbassamento dell'autostima. Inoltre più fallimenti possono deprimere lo studente che non si impegnerà poiché convinto che tra impegno e risultato non vi sia nessuna relazione .

Secondo Bandura l'autoefficacia consiste nella percezione che il soggetto ha, prima dell'esecuzione del compito, di riuscire a controllare e ad affrontare con successo quella determinata situazione. Tre sono gli elementi importanti racchiusi in questa definizione. Il primo riguarda la natura da considerarsi prettamente soggettiva. Si tratta, infatti, di un sentimento interiore che ci porta a sentirci o non a sentirci pronti di farcela e ad affrontare quel compito. Il momento è il secondo concetto fondamentale. Poiché il senso di autoefficacia viene sentito prima dell'esecuzione del compito, l'aspettativa può essere influenzata da precedenti risultati ottenuti in compiti simili, ma non dal risultato che si potrà avere. Il terzo elemento, il più importante, fondamento base del costrutto di autoefficacia è la percezione di controllo che ci dà la sensazione di poter gestire un determinato compito che consideriamo fattibile . Si nota come il costrutto di autoefficacia riprenda la teoria del *Locus of control* (LoC) di Rotter (1966) che si distingue, come abbiamo già approfondito, in *locus* interno (dove il sé è agente di scelta) e *locus* esterno (dove prevale un sentimento di costrizione e di obbligo a fare). Il LoC interno, come ribadito in numerosi studi sulla motivazione, è quello più incisivo in quanto porta l'individuo a sentirsi artefice delle proprie motivazioni. Un'altra caratteristica del senso di autoefficacia è la specificità; infatti la situazione specifica (il contesto, il momento, limiti di tempo, ecc.) in cui il soggetto si trova determinerà il sentirsi internamente pronto, oppure no, ad affrontare quel determinato compito. Altre variabili dell'autoefficacia sono: la generalità (riferita a quanto il senso di autoefficacia si allarga ad altri compiti simili), la forza (quanto fortemente o meno sentiamo di farcela), il livello (quanta percezione di controllo riusciamo a sentire).

È chiaro che più alto sarà il senso di autoefficacia più la persona sarà motivata e predisposta ad agire.

In generale, chi dà importanza all'impegno come causa del suo successo avrà un alto senso di autoefficacia personale; la bassa autoefficacia sarà invece correlata a colui che attribuisce l'insuccesso alla mancanza di abilità.

Una bassa auto-efficacia provocherà ansia, stress psicologico che porterà il ragazzo con molta probabilità ad emozioni quali la depressione e il desiderio di fuga. La risposta ad una esternalizzazione dell'attribuzione porterà a quella situazione di impotenza appresa (*helplessness*) e di profezia che si auto avvera, circolo vizioso del quale abbiamo già accennato in precedenza.

Bandura ha individuato quattro modalità per sviluppare il senso di autoefficacia. La prima si riferisce all'aver già affrontato con successo quel determinato compito, la seconda riguarda l'aver osservato altri riuscire in quella situazione, la terza interessa la convinzione di riuscire ed in fine la persuasione verbale (dico a me stesso che ce la farò). Quest'ultima si riferisce alla capacità di gestione dell'ansia e dell'emotività negativa che nascono durante l'esecuzione del compito.

Per aumentare il senso di efficacia sarà necessario vincere resistenze auto motivandosi con la convinzione di riuscire, evitando espressioni come "non ce la farò mai" e riducendo al massimo pericolose situazioni di evitamento che frenano la motivazione e sono preludio di una non riuscita.

STILE ATTRIBUTIVO	ASPETTI MOTIVAZIONALI	APPROCCIO STRATEGICO
<b>GSU ( attribuzione al successo e insuccesso all'impegno)</b>	Alta percezione di autoefficacia, alta autostima, alti livelli di curiosità, interesse, sfida, obiettivi di padronanza.	Buon uso di strategie per capire, fare collegamenti con le conoscenze personali, sviluppare abilità.
<b>NEGATORE (attribuzione del successo all'abilità e dell'insuccesso a cause esterne)</b>	Autoefficacia e autostima: buoni o medio bassi e instabili, motivazione al successo conflittuale, medi livelli di curiosità, interesse, sfida, obiettivi di prestazione.	Uso strategie superficiali, apprendimento meccanico, poca rielaborazione personale, poca persistenza, procrastinazione.
<b>ABILE (attribuzione del successo all'abilità e dell'insuccesso all'inabilità)</b>	Autoefficacia e autostima variabili a seconda del compito, motivazione al successo conflittuale, medi livelli di curiosità, interessi, obiettivi di prestazione.	Uso strategie in modo variabile a seconda dei compiti e degli ambiti; se ha un'alta percezione di abilità è simile allo stile impegno, altrimenti allo stile negatore.
<b>IMPOTENTE (attribuzione del successo a cause esterne e dell'insuccesso a mancanza di abilità)</b>	Autoefficacia e autostima bassi, bassa motivazione a evitare il fallimento, bassi livelli di curiosità, interesse, obiettivi di prestazione.	Atteggiamento strategico variabile a seconda delle situazioni. Può comportarsi come lo stile negatore come lo stile pedina o come insieme di entrambi.
<b>PEDINA (attribuzione del successo e dell'insuccesso a cause esterne)</b>	Assenza di motivazione, situazione non conflittuale, scarso interesse obiettivi di prestazione.	Approccio non strategico: la convinzione è che studiare, ricordare, capire avvengano senza sforzo interiore. Non vi è persistenza.

Tabella 5: Rapporti tra stile attributivo, aspetti motivazionali e atteggiamento strategico

Nella tabella 5 è ben osservabile che solo chi possiede lo stile del GSU, cioè del buon utilizzatore di strategie, poiché riconosce l'importanza dell'impegno, inteso come impegno strategico (sia in caso di successo che di insuccesso) si sente autoefficace, ha obiettivi di

padronanza (rappresentazioni cognitive di ciò che si vuole ottenere) e una buona stima in sé.

In generale, questo stile attributivo tende al successo, a livelli alti di curiosità, di interesse e coinvolgimento in compiti sfidanti. Lo stile di apprendimento di questo studente punterà all'elaborazione personale e allo sviluppo delle proprie abilità.

Gli altri stili di attribuzione, dando poca o nulla importanza all'impegno strategico, tenderanno ad avere obiettivi di prestazione, bassi livelli di interesse, di curiosità e di motivazione nelle situazioni di apprendimento. A livello strategico verranno utilizzate modalità di tipo riproduttivo e superficiali, che si rispecchiano in un tipo di apprendimento meramente meccanico (come leggere e ripetere). La tendenza sarà quella di fare il meno possibile, di rimandare l'inizio delle attività assumendo atteggiamento poco persistente in caso di difficoltà.

È importante sottolineare che quello che distingue i vari stili è il modo di reagire in caso di insuccesso. Infatti, in caso di fallimento, attribuire poca importanza al proprio impegno contribuisce ad apportare cambiamenti non funzionali sia nell'insieme delle motivazioni espresse sia nell'approccio strategico con cui si affronteranno i compiti. Inoltre, questi atteggiamenti strategici si collegheranno, come conseguenza ma anche come causa, all'interno di un processo circolare, a differenti risultati di apprendimento, a diversi livelli di successo scolastico, di soddisfazione per la propria riuscita scolastica, che saranno, chiaramente, maggiori per lo stile attributivo che punta sull'impegno sia in caso di successo che di insuccesso. Per ultimo, chi non utilizza uno stile che punta sull'impegno, anche se adotterà strategie adeguate, non avrà la consapevolezza dell'importanza che esse hanno per raggiungere il successo.

Tutto ciò ci fa comprendere l'importanza della sinergia e integrazione fra le componenti motivazionali e strategiche .

Questa integrazione, obiettivo di interventi volti a modificare stili attributivi poco efficaci, all'apprendimento, sarà ben rappresentata nel modello di Borkowski e Muthukrishna (1994) che sarà illustrato nel prossimo capitolo che tratterà di metacognizione e insegnamento strategico.

### **Come misurare lo stile attributivo**

Nei paragrafi precedenti abbiamo compreso quanto l'attribuzione di causalità sia importante nel processo di apprendimento di uno studente.

L'attribuzione si colloca, quindi, all'interno di un processo circolare in stretta relazione con motivazione, emozioni, aspetti cognitivi e atteggiamento strategico. Uno stile di attribuzione efficace motiverà lo studente che proverà emozioni positive che lo spingeranno ad interrogarsi in modo consapevole su di sé come soggetto di apprendimento, riconoscendo così i propri punti di forza e di debolezza e trovando le strategie più opportune per ottenere esiti positivi. Questo tipo di riflessione, che definiremo metacognitiva, è un elemento importante per modificare atteggiamenti poco funzionali nei confronti della studio. Collegandoci a quanto Skinner e colleghi (1988) hanno definito opinioni sulla corrispondenza mezzi-fine, sulla possibilità di azione (agency), e sul controllo, durante il processo riflessivo, lo studente metterà in relazione il suo agire a determinati esiti (cioè rapporterà, ad esempio, l'aver ripassato la lezione il giorno prima, il buon esito della verifica), si chiederà quanto è in grado di accedere alle modalità che gli assicurino di ottenere un risultato positivo (cioè, quanto riuscirà, ad esempio, ad organizzare un buon ripasso il giorno precedente la verifica) e per ultimo si formerà una opinione sulla possibilità di ottenere quel risultato positivo.

Vediamo ora come si può misurare lo stile di attribuzione. Una delle modalità è quella delle interviste strutturate o semistrutturate; esse si basano sulla formulazione di domande aperte enunciate dopo l'esecuzione di un certo compito o riferendosi a situazioni ipotetiche. Un'altra modalità è rappresentata dall'utilizzo di questionari ad hoc. Elig e Frieze (1979), dopo aver passato in rassegna questi metodi di misurazione, sono arrivati alla conclusione che le interviste possono essere utili in una prima fase a carattere esplorativo, mentre i questionari sono gli strumenti più idonei nella ricerca e nella pratica educativa, avendo il vantaggio di mettere il soggetto di fronte ad un numero più limitato di cause. Inoltre essi fanno riferimento a valori medi (ottenuti dalle tarature) che permettono di capire se lo stile attributivo ottenuto si può considerare nella norma. Nel prendere in considerazione gli svantaggi nell'impiego di questionari in ambito educativo Weiner (1983) ha individuato tre principali gruppi di problemi: il primo si riferisce al modo in cui il soggetto interpreta la situazione ipotizzata, il secondo al numero e al tipo di attribuzioni proposte, che potrebbero essere insufficienti o poco appropriate, il terzo gruppo riguarda il modo in cui il soggetto interpreta le cause, che può essere differente da quanto afferma la teoria.

Nella presente ricerca, per misurare il sistema attributivo, utilizzerò il Questionario di Attribuzione (De Beni & Moè, 1995). È stato scelto questo strumento, preferendolo ad altri (come le domande aperte, utilizzate nelle interviste o nel colloquio, o le scale unipolari o bipolari e la comparazione a coppie), perché ritenuto lo strumento più neutro (anche se

meno approfondito), più affidabile, strutturato e meno complicato nella lettura delle risposte e il trattamento statistico dei dati. Nel questionario, si chiederà ai soggetti di indicare tre cause (invece che una sola) ; sarà così possibile misurare non solo l'attribuzione principale ma anche quelle secondarie date da una gamma di situazioni (cinque) di tipo scolastico (apprendimento) e non (memoria e vita quotidiana). Inoltre, con il questionario il soggetto è più libero di esprimere quello che pensa rispetto a situazione in cui la presenza dell'intervistatore lo indurrebbe a mascherarsi e a presentarsi in modo diverso dalla realtà.

### **Possibile modificazione delle attribuzioni**

In ambito clinico, attraverso una tecnica terapeutica, detta training attributivo, è possibile aiutare i partecipanti a modificare le proprie attribuzioni.

È necessario, però, distinguere tra attribuzioni precedenti e attribuzioni specifiche. Quelle antecedenti e stabili sono formulate come conseguenza dell'esperienza fatta in passato e sono sostenute da figure di riferimento, quali i genitori, gli insegnanti, gli amici. Esse non possono essere modificate direttamente ma solo indirettamente a seguito delle ripercussioni che il soggetto riceve a seguito delle modificazioni avvenute sulle attribuzioni specifiche, cioè quelle formulate durante l'esecuzione di un compito specifico.

Nel training attributivo si cerca di far incrementare il livello di persistenza in caso di fallimento e di insegnare che il successo deriva dal proprio impegno, mentre gli insuccessi sono dovuti a cause esterne temporanee, non ripetibili in situazioni simili.

A livello scolastico, modificare le attribuzioni ha come obiettivo quello di incrementare l'attribuzione all'impegno dello studente. In particolare, i ragazzi con bisogni educativi speciali (BES: grande categoria di bisogni che include disabilità certificata ai sensi della legge 104/92, dsa, diagnosi di disturbo evolutivo, problemi di iperattività, comportamento, coordinazione motoria, svantaggio linguistico e socio-economico) hanno difficoltà a capire le connessioni tra impegno, comportamento strategico e prestazione efficace e quindi è necessario insegnare loro questa relazione. In genere questi ragazzi collezionano nella loro carriera scolastica, una serie di insuccessi che li porta spesso a essere sfiduciati, a non aspettarsi il successo e ad attribuire i risultati ottenuti a cause esterne (non dipendenti dalla propria volontà né controllabili) o alla mancanza di abilità, incrementando in tal modo un senso di impotenza appresa.

In letteratura è stata dimostrata da numerose ricerche l'efficacia delle tecniche per

modificare attribuzioni in compiti sia legati all'apprendimento come nella lettura e nella comprensione del testo, nello studio della matematica, nelle strategie di memoria sia nelle terapie contro l'alcolismo, il tabagismo, la depressione (Weiner, 1985).

Concordando con Fulk e Mastropieri (1992), soprattutto in casi di non gravi deficit di abilità, per modificare il sistema attributivo bisogna:

- Sottolineare l'importanza di attribuire all'impegno, causa controllabile dal soggetto, la causa dei propri successi e insuccessi;
- Insegnare che il fallimento è un'esperienza normale che deve incitare a impegnarsi di più;
- Insegnare ad accettare la responsabilità dei propri successi.

Nelle situazioni di deficit di abilità più complesse sarà necessario dare strumenti per comprendere come impegnarsi di più e quindi sarà indispensabile affiancare ad un training attributivo anche un training sulle abilità cognitive, sugli stati motivazionali, sulla consapevolezza metacognitiva, sulle strategie esecutive generali (di cui fanno parte la consapevolezza del valore dell'impegno e l'aspettativa di autoefficacia che genera motivazione ad apprendere e rende il soggetto orientato al compito piuttosto che al risultato) e specifiche.

Sono stati ideati anche in italiano dei training metacognitivi-motivazionali (De Beni, 1990; Ashman & Conway, 1991). Numerosi sono i programmi per migliorare la comprensione del testo, l'apprendimento della lettura, per lo studio e per la memoria.

# METACOGNIZIONE E INSEGNAMENTO STRATEGICO

*“La conoscenza dell’uomo ha questo di speciale: passa necessariamente attraverso la conoscenza di se stessi.”*

*Italo Calvino*

In questo capitolo chiariremo il concetto di metacognizione e cercheremo di comprendere l'importanza di un intervento metacognitivo che, considerando sia gli aspetti cognitivi che quelli emotivi-motivazionali, è volto a favorire un corretto stile attributivo promuovendo il successo accademico.

## **I primi studi**

I primi studi che hanno esplorato il concetto di metacognizione risalgono a Brown (1978) e Flavell (1979). Flavell sottolineava l'importanza delle conoscenze che una persona ha su di sé, sul compito da affrontare e sulle strategie che utilizza. Brown si è soffermato sugli aspetti esecutivi della cognizione che riguardano la pianificazione, il monitoraggio e la revisione. Per Brown, Armbruster e Baker (1986) la metacognizione è l'insieme delle conoscenze che ogni individuo possiede sul proprio funzionamento cognitivo e sulle diverse forme di controllo che è in grado di attuare prima, durante e dopo l'esecuzione di un compito. La metacognizione è alla base di una didattica che vuole sviluppare nel soggetto che apprende una serie di conoscenze, di abilità di pianificazione, di controllo e di valutazione sulla persona (consapevolezza rispetto al sé, conoscenza del proprio stile di apprendimento, del tipo di motivazione...), sul compito (il quoziente di difficoltà connesso all'attività da svolgere) e sulle strategie (conoscenza delle procedure per attivare un apprendimento di successo).

Alla fine degli anni '80 del secolo scorso il gruppo di Borkowski ha elaborato il modello del buon utilizzatore di strategie, riproposto in questo capitolo. Il good strategy user (GSU) è lo studente efficace e capace, in grado di avere successo a livello scolastico non tanto grazie ad abilità innate, quanto all'impegno che riversa per utilizzare al meglio le sue potenzialità. Gli autori cercando di delineare il profilo del buon utilizzatore di strategie descrivono le caratteristiche cognitive, motivazionali, personali e situazionali alla base della capacità di conoscenza e di controllo metacognitivo che questo ipotetico studente dovrebbe possedere.



Ecco di seguito elencate le 10 caratteristiche essenziali del GSU evidenziate da Borkowski e Muthukrishna:

1. conoscere un ampio numero di strategie di apprendimento;
2. capire quando, in quali contesti e perché queste strategie sono importanti;
3. selezionare le strategie ed effettuare attentamente il monitoraggio sulle stesse;
4. credere che le capacità mentali non siano innate ma possano crescere;
5. credere nell'impegno, applicato con attenzione e consapevolezza;
6. essere intrinsecamente motivato, orientato sul compito e fissare obiettivi di padronanza;
7. non temere il fallimento (perché si ha compreso che fallire è necessario per avere successo);
8. possedere molteplici e concrete immagini di "possibili Sé", sia desiderati che temuti, relativi al futuro prossimo e lontano;
9. possedere conoscenze approfondite di molti argomenti ed avere un rapido accesso a queste conoscenze.
10. Infine gli autori sottolineano come queste caratteristiche verranno apprese dal "buon utilizzatore di strategie" non in modo meccanico, ma all'interno di uno specifico contesto che comprende la famiglia, la scuola e in generale la società.

In seguito i due studiosi hanno affinato il modello e ne hanno dimostrato l'efficacia grazie a numerose ricerche sperimentali.

Il modello metacognitivo, ben delineato dal gruppo Borkowski (1994), dà una visione d'insieme del sistema integrato emozioni-motivazioni- metacognizione-cognizioni e supera la frammentazione di numerosi studi specialistici della scuola nord-americana che si sono soffermati sui ruoli specifici delle singole componenti strategiche o di monitoraggio. Il modello originario è stato poi ripreso in Italia da Cornoldi e collaboratori che ne hanno riconosciuto la validità dei costrutti generali ed hanno approfondito ulteriormente aspetti specifici della metacognizione. Il modello metacognitivo è ampio e tiene conto delle diverse componenti della persona: da un lato ci sono le "conoscenze metacognitive" insieme dei pensieri, delle emozioni e delle conoscenze di ciascun individuo nel suo relazionarsi con la mente (idee sul funzionamento mentale), e dall'altro ci sono i "processi metacognitivi di controllo". Questi vengono definiti da Cornoldi come i modi con cui l'individuo esercita il controllo sulla propria mente, attività che si concretizza nella scelta, applicazione e valutazione, in termini di successo o meno, delle strategie più adeguate alla

risoluzione di un qualsiasi compito di natura mentale. Per chiarire, si tratta del tentativo dello studente di tenere sotto controllo tutta quella serie di operazioni che ricorrono in ogni esperienza di problem solving.

Ad esempio, possiamo dire che la consapevolezza di uno studente che comprende di non poter studiare un intero testo per il giorno dopo appartiene alla “conoscenza metacognitiva” ed invece è “controllo metacognitivo” il processo secondo cui lo studente dopo aver letto i primi capitoli si chiede come fare per ricordarsi i punti principali e decide di conseguenza se è il caso di scriversi un breve riassunto per ciascun capitolo letto. Nel secondo caso si tratta di una vera e propria strategia di controllo dei propri processi di costruzione della conoscenza, processo di controllo su cosa e come si conosce.

Tutto questo è riconducibile alla metacognizione, in quanto interessa le strategie che lo studente deve conoscere, selezionare, utilizzare e verificare costantemente durante l'apprendimento.

Riassumendo possiamo quindi dire che la metacognizione riguarda la conoscenza che ciascuno individuo ha sui propri processi cognitivi e sui prodotti ad essi collegati ed è costituita da tre differenti livelli:

- **atteggiamento metacognitivo generale:** riguarda la sfera emotiva, la tendenza a riflettere sul funzionamento mentale o sull'uso appropriato di strategie etc.;
- **conoscenze metacognitive specifiche:** sono le conoscenze specifiche legate ad un'attività cognitiva. Sono quindi l'insieme di false conoscenze, convinzioni, teorie ingenuie che l'individuo ha dei propri processi cognitivi, come ad esempio riguardo la memoria, l'apprendimento (lo studio o la comprensione di un brano), l'intelligenza (fissa, innata e intelligenza incrementabile);
- **processi metacognitivi di controllo:** riguardano le operazioni con cui ogni soggetto sovrintende alle esecuzioni dei propri processi cognitivi.

Principali processi metacognitivi di controllo:
• orientamento generale;
• problematizzazione;
• comprensione e definizione del problema-compito;
• collegamento del compito con altri compiti simili;
• attivazione di conoscenze implicate;
• integrazione delle informazioni provenienti da fonti diverse;
• generazione delle alternative per la soluzione del problema;
• automonitoraggio inteso come capacità di tenere sotto controllo i processi;
• valutazione delle difficoltà del compito;
• definizione del livello di performance attesa;
• previsione;
• esame delle alternative e decisione;
• implementazione del piano strategico scelto;
• inibizione delle alternative;
• coordinamento dei processi;
• raccogliere e valutare i feedback;
• valutare la distanza dalla soluzione;
• aggiustamenti del piano implementato;
• stabilire quando è opportuno sospendere l'esecuzione;
• valutare i risultati finali;
• autovalutarsi e autorinforzarsi;
• spiegare un eventuale insuccesso;
• decidere di riprovare o predisporre un piano strategico alternativo.

Fig. 3 - Alcuni tra i fondamentali processi cognitivi di controllo (Cornoldi, 1990, 1995).

Se ci riferiamo invece agli oggetti della conoscenza metacognitiva, Cornoldi afferma che la riflessione è metacognitiva quando non riguarda solo il comportamento, ma anche l'attività mentale.

Sempre secondo l'autore, l'oggetto della conoscenza metacognitiva è il funzionamento della mente e questo tipo di conoscenza si acquisisce, si sviluppa e si esplicita in interrelazione con il comportamento cognitivo.

### **Il modello metacognitivo di Borkowsky e Muthukrishna**

Il modello metacognitivo ideato da Borkowski e Muthukrishna considera la metacognizione come un sistema complesso e multicomponentiale. In esso le componenti principali sono le seguenti:

- cognitiva;
- metacognitiva-strategica;
- motivazionale/attributiva;
- emotiva;

Osservando il modello (vedi figura 4), notiamo che dalla riga centrale partono una serie di conseguenze (che sono rappresentate dalle frecce) che interessano sia l'ambito dell'apprendimento, sia la sfera del sé e degli stati emotivi personali e motivazionali.

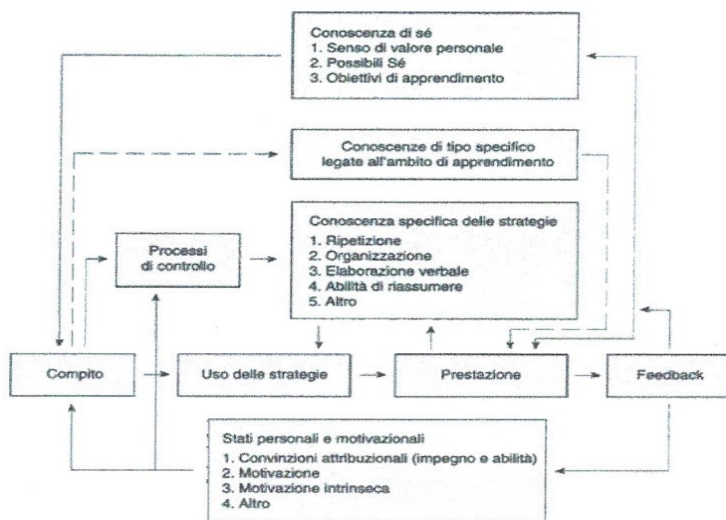


Fig. 4: Modello metacognitivo di Borkowki e Muthukrishna.

L'asse principale indica la condizione tipica e iniziale di uno studente che deve affrontare un compito:

- compito -> affrontato attraverso l'utilizzo di alcune strategie-> si ottiene come effetto una prestazione che può essere più o meno positiva -> lo studente riceve un feedback dal contesto (di solito dall'insegnante).

Negli anni di scolarizzazione ogni studente amplia, grazie ai suggerimenti degli insegnanti o di altre figure di riferimento, la conoscenza di strategie per affrontare compiti sempre più complessi. Attraverso l'esperienza, i feedback ricevuti, i risultati ottenuti, lo studente impara a verificare l'efficacia di ogni strategia utilizzata in base al tipo di compito e anche al proprio stile di apprendimento.

Osservando lo schema proposto nella figura 4, è possibile individuare la sintesi dell'intero processo che può essere così riassunto:

- Attraverso l'uso flessibile delle strategie, il soggetto sviluppa i processi di controllo che gli permettono di apprendere in maniera efficiente, ottenendo un miglior risultato senza un impiego eccessivo di energie.
- In tal modo ogni allievo incrementa la conoscenza delle strategie (ripetizione, organizzazione, elaborazione verbale, abilità di riassumere) e apprende l'uso flessibile di utilizzo delle stesse.
- I processi di controllo influenzano le conoscenze specifiche sulle strategie e, in modo indiretto, le conoscenze di tipo specifico legate all'ambito dell'apprendimento.
- Tutto ciò ha conseguenze sui propri stati emotivi e sugli stati motivazionali (convinzioni attribuzionali (impegno e abilità), motivazione estrinseca, motivazione estrinseca nei

confronti di un compito) e sul senso di autoefficacia (conoscenza di sé, senso di valore personale, possibili sé, obiettivi di apprendimento).

### **Definizione e caratteristiche delle strategie**

Secondo Pressley, Forest-Pressley, Elliot-Faust e Miller (1985) le strategie: “si compongono di una o più operazioni cognitive sottostanti o soprastanti i processi che costituiscono l'esecuzione di un compito. Le strategie sono rivolte a risultati cognitivi (ad esempio la memorizzazione) e sono potenzialmente attività consapevoli e controllabili”.

Vi è, secondo gli autori, una conoscenza solo potenzialmente consapevole delle strategie, la cui funzione è quella di aiutare colui che apprende nell'eseguire operazioni cognitive essenziali che permetteranno di ottenere un apprendimento interiorizzato efficace. Per una buona rielaborazione delle informazioni sarà fondamentale conoscere ed utilizzare:

- strategie semplici come la sottolineatura, la ripetizione, l'organizzazione del materiale da studiare;
- strategie complesse come la parafrasi o il riassunto.

Un apprendimento strategico che utilizza intenzionalmente le strategie più opportune produrrà risultati migliori e un più alto livello di prestazione.

È importante, inoltre, sottolineare che:

- le strategie non devono essere apprese in modo meccanico ma devono essere inserite nel contesto (ad esempio strategie efficaci per lo studio della storia possono non esserlo per l'apprendimento della matematica);
- è importante avere consapevolezza di come ogni strategia funzioni;
- l'uso controllato e consapevole delle strategie è il più importante processo del sistema che implica l'analisi del compito, la pianificazione e la riflessione nelle decisioni durante il processo di selezione delle strategie e nella valutazione della loro efficacia;
- è fondamentale che le strategie vengano insegnate in modo sistematico e coerente da insegnanti ed educatori metacognitivi (che hanno appreso e fatto propri i principi della metacognizione).

L'ultimo punto apre la discussione su come deve essere un approccio graduale all'insegnamento delle strategie metacognitive e di conseguenza su quali devono essere le caratteristiche dell'insegnante metacognitivo.

## **La didattica metacognitiva**

Nelle indicazioni fornite da Garner (1987) viene specificato che l'insegnante che vuole proporre una didattica metacognitiva dovrà:

1. Porre attenzione ai processi implicati nel leggere e nello studiare evidenziando l'importanza di fornire delucidazioni (PROCESSO DI ISTRUZIONE).
2. Analizzare in modo dettagliato le strategie che si vogliono insegnare avendo l'accortezza di scomporle in passaggi (ANALISI DEL COMPITO).
3. Insegnare le strategie così che esse siano utilizzabili in compiti e contesti differenti (GENERALIZZAZIONE DELL'APPLICAZIONE DELLE STRATEGIE).
4. Utilizzare la didattica metacognitiva per l'intero anno scolastico attraverso un apprendimento che deve essere continuo e trasversale (ESTENSIONE E DURATA DEL TRAINING STRATEGICO).
5. Far sì che gli studenti raggiungano un buon livello di automatismo (PRATICA GUIDATA).
6. Prestare attenzione alla riflessione personale che stimolerà la motivazione ed il confronto con i compagni (INSEGNAMENTO RECIPROCO).

Garner (1987), Borkowski e Mutukrishna (1994) indicano che le caratteristiche di una didattica metacognitiva dovranno essere quindi le seguenti:

1. Un INSEGNAMENTO ESPLICITO E INTENSIVO, finalizzato a spiegare, attraverso delucidazioni approfondite ed esempi, i processi di apprendimento sottostanti all'esecuzione del compito.
2. La MOTIVAZIONE ALL'USO DI STRATEGIE: l'allievo è formato a comprendere l'importanza di conoscere più strategie così per motivarne l'utilizzo.
3. L'AUTOMATIZZAZIONE DELLE STRATEGIE: attraverso esercitazioni molteplici e prolungate lo studente affina le competenze strategiche.
4. L'INTERATTIVITA' DELL'INSEGNAMENTO STRATEGICO: l'interscambio tra insegnanti e studenti e tra alunni e alunni riveste un ruolo centrale.
5. LA DIMENSIONE COSTRUTTIVA E ATTIVA dell'insegnamento di strategie: lo studente dovrà arrivare a costruire la strategia più idonea alle sue caratteristiche e a quelle del compito.

## **L'insegnante di strategie**

Per attivare una didattica metacognitiva sarà fondamentale la figura dell'insegnante metacognitivo, cioè di quel professionista riflessivo che, al pari di un allenatore, si porrà come esempio e sostegno ai ragazzi nella costruzione di loro personali strategie al fine di

raggiungere obiettivi di apprendimento sempre più importanti.

Nel tentativo di delineare il profilo del buon insegnante di strategie, elenchiamo, (consapevoli di non poter, in questa sede, essere esaustivi), le caratteristiche più importanti dell'educatore metacognitivo che:

- sviluppa e interiorizza un modello metacognitivo complesso;
- è convinto dell'efficacia dell'uso di strategie;
- insegna le strategie in modo graduale, dalle più semplici alle più complesse;
- insegna solo alcune strategie per volta, in modo intenso e con implicazioni metacognitive;
- fornisce esemplificazioni verbali della sequenza strategica completa e spiega con esempi concreti l'utilità della strategia insegnata;
- aiuta i suoi studenti a generalizzare in situazioni nuove le strategie che essi via via apprendono. La generalizzazione incoraggia lo studente ad una rielaborazione riflessiva;
- fornisce feedback contestuali e tempestivi sui compiti portati a termine con successo. Il feedback è essenziale perché modella gli stati di motivazione personale che sono collegati al senso di autoefficacia;
- è convinto che l'utilizzo di strategie sia efficace e si attiva per creare questo atteggiamento strategico nei suoi allievi;
- sviluppa empowerment, cioè fa acquisire un senso di "potere" ai propri studenti che si sentono responsabili del proprio apprendimento;
- promuove la collaborazione tra gli studenti;
- fornisce un'istruzione interattiva che incoraggia gli allievi a modificare strategie esemplificate dai loro compagni o dall'insegnante così da costruire strategie più adeguate con il proprio stile di apprendimento. Gli studenti in questo modo, nell'interazione continua e con il dialogo attivato in "discussione collaborative" (Borkowski & Mutukrishna, 2011) tra pari e con gli insegnanti, collaborano l'un l'altro per raggiungere una comprensione migliore delle strategie così da decidere quali strategie applicare e quando applicarle;
- Attua un insegnamento che produrrà a lungo termine una maggiore autonomia e un utilizzo autoregolato delle strategie da parte degli studenti.

In sintesi l'insegnante strategico è colui che, in modo autorevole ma con un atteggiamento empatico, stimola i propri studenti ad allargare le loro conoscenze in modo attivo,

aiutandoli a scoprire nuove strategie e a valutarne la loro efficacia. L'insegnante sarà la guida e assumendo la regia promuoverà l'attenzione al compito e alle strategie appropriate, aiutando a controllare la frustrazione.

### **Programma metacognitivo-attributivo**

Al fine di promuovere una didattica metacognitiva sarà indispensabile attivare un programma (training) strategico che:

1. insegni agli studenti un corretto stile attributivo e motivazionale che, come già anticipato punterà a far comprendere che il successo e il fallimento derivano dall'impegno o dalla mancanza di esso;
2. abbia le caratteristiche di un addestramento strategico e che quindi, orientato metacognitivamente, sviluppi consapevolezza, flessibilità, generalizzabilità.

Un buon programma metacognitiv-attributivo dovrà partire dall'assunto che ogni studente ha bisogno di costruirsi un proprio metodo di studio personalizzato da gestire in autonomia. Il metodo dovrà rapportarsi alle caratteristiche di apprendimento e agli stili cognitivi di ciascun soggetto. Lo scopo del training sarà appunto quello di insegnare un insieme di strategie di studio per sviluppare flessibilità strategica, sensibilità allo studio un'adeguata motivazione. Tutto ciò svilupperà nello studente un atteggiamento metacognitivo di tipo riflessivo che farà riflettere il soggetto su di sé e sul proprio atteggiamento verso lo studio.



# SECONDA PARTE

*Prefazione*

*Che cosa è la motivazione all'apprendimento*

*Teoria dell'intelligenza statica o dell'entità*

*Teoria dell'intelligenza incrementale*

*Teoria degli obiettivi di padronanza e di prestazione*

*Emozioni: paure e speranze nella motivazione*

*Emozioni e percezioni di competenza*

*L'importanza di considerare gli aspetti emotivo-motivazionali in un ottica di counseling*

*Progettare un intervento: gli strumenti per la valutazione degli aspetti motivazionali*

*Presentazione di un caso: Adrian*

*Conclusioni*

*Bibliografia*

## *Prefazione*

*“Tutti sappiamo qualcosa.*

*Tutti ignoriamo qualcosa.*

*Per questo, non smettiamo mai d'imparare. Lo scopo dell'educazione è quello di mostrare alla gente come imparare da soli.*

*L'altra interpretazione dell'educazione si incontra nell'indottrinamento”*

*Noam Chomsky*

Uno degli aspetti più complessi da considerare per tutte quelle professioni che si occupano di sostegno all'apprendimento è senza dubbio capire come motivare i ragazzi alla fatica.

All'inizio del mio percorso professionale, diplomata in counseling familiare e decisa a lavorare con le fragilità inerenti all'età evolutiva, di fronte alla concretezza di sentiti scoraggianti, derivanti da percorsi scolastici tortuosi o da interpretazioni di aspetti di sé svalutanti mi sono sentita spiazzata, incapace di offrire percorsi d'intervento adeguati ai bisogni;

Il desiderio di colmare questo, per me critico, aspetto mi ha portato a decidere di frequentare il Master in pedagogia clinica che sto concludendo con la sicurezza che avrei acquisito gli strumenti e la competenza per compensare questo mio bisogno formativo.

Lungo questo percorso, imparando ad utilizzare i “ferri del mestiere” e declinandomi sempre di più nella pratica clinica mi sono chiesta se, e in quale modo, la mia impostazione non direttiva di counselor rogersiano avesse potuto interferire con il mio agire pedagogico che ha come primo obiettivo quello di educare a strutturare pratiche di apprendimento consapevoli e più funzionali allo sviluppo..

Ho capito che la risposta sta nel riuscire ad armonizzare, durante tutto il percorso di trattamento, l'utilizzo delle diverse competenze; l'aspetto emotivo o per meglio definirlo **il vissuto** non è assolutamente discostabile dall'organizzazione di un progetto educativo. Ciò che influenza maggiormente il comportamento non sono i motivi creduti o dichiarati ma spesso sono quelli inconsapevoli e tendenzialmente impliciti, che trapelano attraverso una serie di indicatori, fra cui, per prime, le emozioni.

Detto questo, quali sono le “virtù” e le buone pratiche che il pedagogista può attingere dal counseling come integrazione al proprio intervento per uno sviluppo della motivazione? Su cosa deve porre l'attenzione e come?

## CHE COSA E' LA MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO

Il termine motivazione deriva dal latino *motus* (movimento) e si riferisce a tutto ciò che fornisce direzione e forza all'agire. Per Angelica Moè la motivazione è una “spinta a crescere”<sup>5</sup>, è un atteggiamento attivo dell'uomo e dunque può essere definita come una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo.<sup>6</sup>

In riferimento alla motivazione scolastica, essa ci può spiegare perché uno studente studia oppure no, come studia, quanto insiste sul compito e per quanto tempo può mantenere l'interesse e l'impegno in quella determinata attività.

In questa ottica, il pedagogo, nel valutare la motivazione all'apprendimento di uno studente deve far emergere e tenere in considerazione una complessità di componenti coinvolte quali: la percezione delle proprie competenze, gli obiettivi che vuole perseguire o evitare, le risorse che ha e che può mettere in campo, le cause a cui attribuisce i suoi successi ed insuccessi, il valore del compito, le reazioni dell'ambiente ai propri risultati e comportamenti, l'aspetto emotivo che da tutto questo ne deriva e che determina la rappresentazione del proprio sé.

Come abbiamo già visto, secondo Weiner, un buon numero di emozioni di origine sociale è il risultato di inferenze attribuzionali, cioè del processo attraverso cui l'individuo attribuisce ad una causa il proprio successo o insuccesso.<sup>7</sup>

Atteggiamenti motivazionali differenti di fronte a stessi compiti di eguale difficoltà possono essere spiegati alla luce di alcune fra le tante teorie che riguardano il comportamento motivato **tra cui le aspettative di riuscita e il valore assegnato al compito.**

Le prime discendono dalla percezione di competenza che uno studente ha nell'affrontare un determinato compito, il valore è invece determinato dal tipo di obiettivi che ci si pone, dalle percezioni di sé future ( ha senso motivarsi nello studio delle lingue straniere se in futuro vorrò fare il giornalista), dalle credenze ( si è portati a dire che le ragazze sono più abili in l'italiano e i ragazzi in matematica), dalle aspettative degli altri ( allo studente viene fatto capire che è o non è portato per una determinata disciplina), per le emozioni anticipate ( sono motivato ad impegnarmi e a fare sacrifici perché immagino già quanto sarò soddisfatto).

---

5 Angelica Moè, *Motivarsi e Motivare, come trasmettere con entusiasmo la voglia di imparare*, Giunti Scuola, Firenze, 2012

6 De Beni, Moè, *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2000

7 Lucia Maison, *Psicologia dell'apprendimento dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2013

Da questi assunti risulta che non basta avere le strategie e sentirsi capaci di affrontare un compito per sentirsi motivati; è necessario dare importanza a quello che si sta facendo o quanto meno pensare che sia funzionale agli scopi prefissati.

Per il pedagogo sarà dunque doveroso trovare il modo non solo di sostenere la competenza, cioè fornire le risorse per saper svolgere un compito con successo, ma anche quello di rivedere o costruire il sistema di valori e obiettivi.

## **ABILITA' : PERCEZIONE DI COMPETENZA E AUTOEFFICACIA**

Con abilità intendiamo gli strumenti che uno studente mette in campo per raggiungere i propri obiettivi e che potremmo includere nella definizione di **autoregolazione**; questo termine definisce quelle modalità con cui lo studente pianifica, organizza, regola, controlla e valuta il proprio comportamento rivolto ad uno scopo. E' un passaggio secondario al comportamento motivato che però lo attiva e ne fornisce la direzione.

All'origine del sentirsi competenti nell'affrontare un compito c'è la motivazione alla riuscita. Credersi non capaci o non sapere come affrontare un compito non fa propendere verso questo, anzi questa situazione può determinare forme di evitamento; diversamente, la percezione di un buon risultato e la conoscenza delle strategie per affrontarlo risultano essere di per sé, delle spinte motivanti.

Il messaggio che il pedagogo deve trasmettere è che conta provarci, non il risultato; l'aspetto che deve sostenere non è il buon esito ma la motivazione ad affrontare il compito. Perché alcuni studenti di fronte all'insuccesso tendono comunque a non scoraggiarsi, mostrano persistenza nella ricerca di strategie più efficaci, mentre altri, pur possedendo lo stesso livello di abilità, nella stessa situazione manifestano minor tenacia e una certa rigidità nel ricercare soluzioni alternative?

Perché studenti preparati evitano la sfida e vanno in crisi di fronte alle difficoltà mentre altri studenti meno capaci sono da queste ultime stimolati e accettano la sfida rispetto ad un compito con entusiasmo?

A che cosa si potrebbe attribuire questa vulnerabilità?

Per cercare di rispondere a questa domanda passiamo in rassegna alcune teorie che dominano questa riflessione

## TEORIA DELL'INTELLIGENZA STATICA O DELL'ENTITA'

Alcuni studenti credono che la loro intelligenza sia una componente statica, un tratto fisso, ovvero sono convinti che non ci sia modo per migliorarla: questa convinzione viene descritta come teoria dell'entità. Facili successi ottenuti con poca fatica, la paura di dimostrarsi incapaci, concepire le sfide come una minaccia per la propria autostima, caratterizzano lo studente che ha adottato questa teoria.

## TEORIA DELL'INTELLIGENZA INCREMENTALE

Altri studenti, hanno una visione delle proprie competenze intellettuali come qualcosa che è possibile accrescere attraverso l'apprendimento. Gli studenti che posseggono questa visione considerano le sfide come delle opportunità, non per mostrarsi intelligenti, ma per mettersi alla prova per imparare qualcosa di nuovo, per ampliare le proprie abilità e conoscenze; essi considerano i compiti facili come noiosi e incapaci di aumentare l'autostima.

VISIONE	ENTITARIA	INCREMENTALE
Idea sottostante	Si nasce così	Si diventa così
Scopo	La prestazione: mostrarsi bravi, evitare brutte figure, essere giudicati	La padronanza: imparare, accrescere le proprie abilità
Compito difficile o nuovo	Meglio ritirarsi	E' una sfida stimolante
Riesce chi	E' portato	Si impegna
Si fallisce perché	Non si è bravi	Non ci si è impegnati
Il successo è	Ottenere dei risultati positivi, fare meglio degli altri	Cimentarsi in compiti nuovi e sfidanti, sviluppare le proprie abilità e conoscenze
Chi si impegna molto	Dimostra che non è bravo	Può imparare molto

Tabella riassuntiva della visione entitaria ed incrementale delle proprie abilità

In questi due approcci vi è una visione differente dell'autostima: per gli studenti entitari viene alimentata dai facili successi e diminuita dai fallimenti, mentre per gli studenti incrementali è un modo positivo di sperimentare sé stessi, questo quando si è pienamente

impegnati e si stanno usando le proprie capacità al massimo per perseguire un obiettivo a cui si dà valore, utilizzando gli errori come opportunità per arrivare alla padronanza.<sup>8</sup> Questi sono dei meccanismi inconsapevoli che si strutturano durante la propria esperienza scolastica attraverso l'educazione didattica.

## **TEORIA DEGLI OBIETTIVI DI PADRONANZA E DI PRESTAZIONE**

Dweck ipotizzò le teorie dell'intelligenza come predittori dell'adozione di obiettivi di riuscita da parte degli studenti arrivando a identificare due tipi di obiettivi rivolti al compito. Il primo è stato definito “di prestazione” e consiste nell'ottenere giudizi positivi sulle proprie capacità evitando quelli negativi. Quando si persegue questo obiettivo si è preoccupati del proprio livello di intelligenza: si vuole dimostrare di essere capaci evitando di apparire inadeguati per ottenere consenso sociale, con risultati associati al compito, come un bel voto o un apprezzamento.

Gli studenti che si identificano invece con gli obiettivi “di padronanza” sono quelli che finalizzano i propri sforzi ad incrementare le proprie competenze, desiderando acquisire nuove capacità, padroneggiare nuovi compiti o capire cose nuove coltivando il desiderio di migliorarsi.

All'orientamento di prestazione Dweck associa un pattern che definisce “maladattivo”: lo studente orientato alla prestazione mostra una maggiore vulnerabilità per lo sconforto, soprattutto nei casi in cui ha una bassa percezione delle proprie abilità.<sup>9</sup> Elliot, uno studioso americano rilevò invece che un orientamento alla prestazione non porta sempre necessariamente effetti negativi sulla motivazione; si può ipotizzare che uno studente si senta più spronato dall'insuccesso ad impegnarsi maggiormente.

Elliot completò le riflessioni sull'argomento concettualizzando un'ulteriore modalità di approccio al compito definito dagli obiettivi di evitamento alla prestazione che caratterizza lo studente che vuole evitare di mostrare la propria incapacità.

Pertanto Elliot propose di sostituire alla dicotomia padronanza-prestazione una tricotomia:

---

<sup>8</sup> Carlos S. Dweck, *Teorie del sé: Intelligenza, motivazione, personalità sviluppo*, Erickon, 2000, Trento.

<sup>9</sup> Lucia Maison, *Psicologia dell'apprendimento dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2013, pag 97

- *Obiettivi di approccio di padronanza*, focalizzati sullo sviluppo della competenza: lo studente non si confronta con altri, ma con se stesso.
- *Obiettivi di approccio di prestazione*, focalizzati sul raggiungimento di un livello di competenza in relazione agli altri.
- *Obiettivi di evitamento della prestazione*, focalizzati sull'evitare uno standard di incompetenza in rapporto ad altri.

## EMOZIONI: PAURE E SPERANZE NELLA MOTIVAZIONE

“Penso di non farcela”, “credo di poterci riuscire”, “non fa per me”, “dai che ci provo!”; queste espressioni sono esemplificative di speranze e paure che accompagnano il processo che porta a motivarsi alla rinuncia di fronte a un determinato compito e vengono collegate ad un insieme di emozioni.

Le emozioni che accompagnano il sistema di speranza sono soprattutto di soddisfazione, di gioia, di entusiasmo; quelle che si associano alla paura possono essere: l'ansia da prestazione, il senso di insicurezza, la frustrazione e talvolta il senso di colpa e la vergogna.

Angelica Moè nelle sue trattazioni sulla motivazione scolastica evidenzia una correlazione tra emozioni e obiettivi. Come riportato nello schema sottostante, lo studente che ritiene che lo scopo dell'apprendimento sia imparare, proverà entusiasmo e si sottrarrà alla noia, alla rabbia, alla vergogna; chi è convinto che l'apprendimento sia prevalentemente una dimostrazione delle proprie competenze di fronte al fallimento probabilmente sarà più predisposto a vivere situazioni di ansia, vergogna, senso di impotenza.

Obiettivo alla padronanza:  
voler imparare, conoscere, padroneggiare, capire, migliorare, crescere, sentirsi realizzati



Legate all'attività:  
gioia, speranza (anticipata), assenza di noia, di vergogna e di rabbia

Obiettivo alla prestazione:  
**modalità "affrontare"**, dimostrarsi bravi, ottenere giudizi positivi, compiacere, apparire più bravi degli altri.



Legate ai risultati positivi:  
orgoglio, speranza (conseguente ai risultati positivi).

Obiettivo alla prestazione:  
**modalità "evitare"**, non dimostrarsi incapaci, non fare brutta figura, evitare giudizi negativi, non apparire meno bravi degli altri.



Legate ai risultati negativi: ansia, vergogna, senso di impotenza, **assenza di speranza** e orgoglio.

Obiettivi di apprendimento ed emozioni (Moè, Motivarsi e motivare, pag. 43)

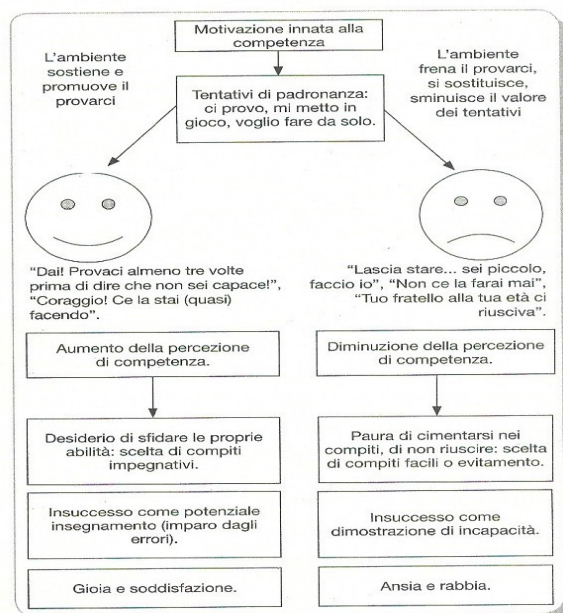
E' evidente che il vissuto emotivo e gli obiettivi sono in stretta relazione e dipendono anche dagli effettivi risultati ottenuti; se accostiamo questi ultimi ad una visione entitaria avrò la convinzione che i risultati corrispondano a "chi sono" (da come ti comporti posso giudicare chi sei), se invece tenderò per una visione incrementale, quindi di crescita, i miei comportamenti mi daranno informazioni non su chi sono ma "dove sto andando"; possiamo dire che un orientamento alla padronanza è sostenuto da una teoria incrementale, diversamente, un orientamento alla prestazione promuove un atteggiamento di dimostrazione e dunque, si può affermare, che le effettive emozioni provate sono indicatori del tipo di orientamento adottato (padronanza o prestazione) e della visione sottostante (entitaria o incrementale).

## EMOZIONI E PERCEZIONE DI COMPETENZA

E' possibile per il pedagogo favorire la percezione di competenza?

Angelica Moè prende come riferimento Susan Harter che propone un modello volto ad illustrare due meccanismi contrapposti.

FIG. 11 SINTESI DEL MODELLO PROPOSTO DA HARTER (1978) DELLO SVILUPPO DELLA PERCEZIONE DI COMPETENZA (A destra l'esito meno favorevole, a sinistra il più auspicabile)





Il primo a sinistra enfatizza un processo che conduce a volersi mettere alla prova per sentirsi competenti, il secondo a destra illustra invece il vissuto di chi non si espone e rinuncia.

Per Harter il fattore ambientale è decisivo; in particolare, il sostegno dell'adulto di riferimento può fare la differenza. In questo caso il pedagogo (come il genitore e l'insegnante) deve dirigere l'attenzione del ragazzo non tanto sul risultato quanto sul processo di svolgimento del compito fornendo un feedback costante e sostenendo il senso di fiducia, anche attraverso il canale non verbale; al contrario, risulterebbe demotivante e frustrante un comportamento che rispecchiasse un atteggiamento di sostituzione ( "lascia, faccio io") o di comparazione con altri, il dissuadere ( "non sei fatto per queste cose") come pure mettere fretta o l'enfatizzare che in fin dei conti "importa il solo risultato".

Dal punto di vista operativo per il pedagogo significherebbe fornire sensazioni di competenza e padronanza che portano a concepire l'apprendimento come frutto di una conquista e ad interpretarlo come una successione di passi la cui difficoltà cresce al crescere della motivazione. Si tratterebbe di offrire attività sfidanti **adeguatamente** difficili.<sup>10</sup>

Reinhard Pekrun, che da anni si occupa di emozioni in contesti di apprendimento, ha fornito una teoria definita "controllo x valore": le emozioni e le motivazioni discendono dalla percezione di controllo sul proprio apprendimento e dal valore assegnato all'attività (importa ciò che imparo) o a quello assegnato al risultato (conta riuscirci e l'emozione sarà tanto più intensa quanto questo risultato è importante per me). Per tali ragioni Pekrun suggerisce delle indicazioni su come promuovere un positivo vissuto emotivo e indica quattro aspetti su cui lavorare, riassunti nello schema sottostante: **ambiente, valutazione cognitiva, regolazione del vissuto emotivo e competenze.**

---

<sup>10</sup> Angelica Moè, *Motivarsi e Motivare, come trasmettere con entusiasmo la voglia di imparare*, Giunti Scuola, Firenze, 2012, pag 72

**FIG. 13 STIMOLARE LA PERCEZIONE DI CONTROLLO E VALORE PER SOSTENERE LE EMOZIONI NELL'APPRENDERE**



(Ripreso e adattato da Pekrun, 2009)

Lavorare sulla percezione di competenza, per il pedagogo, significa lavorare anche sulla percezione di controllabilità della situazione ovvero sulle aspettative positive circa l'efficacia delle azioni intraprese o da intraprendere; questa è legata ad uno stile attributivo che sostiene l'impegno.

Se lo stile attributivo porta a credere che "se mi impegno riesco", sarà molto probabile che le attese di riuscita e le emozioni, anticipate e successive, connesse a questo pensiero saranno di natura positiva. Stili attributivi diversi come quello di impotenza, che porta a ritenere di non essere capaci, favoriscono una bassa percezione di controllo caratterizzata da atteggiamenti di rifiuto o ritiro dal compito, vergogna, svalutazione delle proprie abilità, più in generale da un senso di inadeguatezza legato alle proprie incapacità, ritenute stabili e quindi non modificabili, migliorabili.

A riguardo, occorre tenere presente un altro aspetto più sottile ma sicuramente non trascurabile; quando uno studente è in difficoltà non sempre l'aiuto diretto è positivo, sarebbe opportuno **stimolare la richiesta di aiuto** anziché concedere subito l'offerta.

Essere aiutato, senza un buon grado di consapevolezza del bisogno da parte dello studente, può far emergere pensieri come "se mi aiuta non sono bravo", "senza il suo aiuto non ce la farei"; pensieri che andrebbero a rafforzare uno stile di apprendimento impotente o eccessivamente dipendente dall'aiuto esterno e che alimenterebbe un meccanismo per cui l'aiuto genera demotivazione.

## **L'IMPORTANZA DI CONSIDERARE GLI ASPETTI EMOTIVO-MOTIVAZIONALI IN UN OTTICA DI COUNSELING**

L'importanza degli aspetti emotivo-motivazionali non vuole oscurare quella degli aspetti cognitivi o neuropsicologici quale causa dell'instaurarsi e del mantenersi di una difficoltà o di un disturbo dell'apprendimento. Cio' su cui si vuole porre l'attenzione è l'esistenza di un intreccio tra le componenti cognitive, metacognitive e motivazionali tale per cui il bambino, che inizialmente incontra delle difficoltà sul versante cognitivo e strategico, nel tempo, se non è opportunamente sostenuto e seguito, può sviluppare diverse forme di demotivazione e/o di disinteresse verso le attività di apprendimento che, a loro volta, diventano cause di difficoltà.<sup>11</sup>

“Non so come fare questo esercizio”, “non so che cosa fare quando mi ritrovo in questa situazione”, “ci ho provato ma non riesco”, “cerco di impegnarmi ma ..”; queste espressioni pur avendo un contenuto che esprime una certa fragilità possono considerarsi positive perché sottintendono già una riflessione sui propri risultati e una iniziale presa di consapevolezza del problema d'affrontare.

Occorre prestare molta attenzione ad affermazioni quali “Non sono portato per questa cosa” , “mi vergogno” , “non ho mai avuto una buona memoria” poiché rappresentato come argomentato in precedenza, uno stile impotente; l'impotenza appresa comporta ricadute sia a livello cognitivo, emotivo che motivazionale.

A livello cognitivo vi è la percezione di scarso controllo della situazione accompagnata ad una teoria dell'intelligenza come entità e a obiettivi di apprendimento orientati alla prestazione. A livello emotivo si instaurano emozioni di paura, timore, ansia di fronte alle situazioni che si vorrebbero non affrontare, depressione di fronte alla propria incapacità di riuscire e apatia di fronte ai fallimenti, considerati inevitabili. A livello motivazionale c'è la tendenza ad attribuire i successi delle proprie azioni a cause esterne, un abbassamento della fiducia in se stessi e di conseguenza dell'autostima. In casi estremi questo tipo di attribuzione può portare allo strutturarsi di forme mal adattive come l'ansia scolastica o la depressione.

Quando uno studente viene accompagnato dalla famiglia in uno studio per essere seguito attraverso un percorso pedagogico educativo personalizzato che potenzi le sue aree di difficoltà, porta con sé anche il suo bagaglio di emozioni che scaturiscono dai vari

---

<sup>11</sup> Cesare Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2007, pag. 259

significati attribuiti agli eventi e che necessariamente devono essere colti dal pedagogo per essere integrati agli obiettivi dell'intervento.

Difficilmente si potrà avere un successo nell'intervento se questi aspetti vengono ignorati o semplicemente trascurati; attraverso il colloquio, e più propriamente attraverso il colloquio d'aiuto "centrato sul cliente" <sup>12</sup>il pedagogo potrà far emergere questi aspetti.

La pedagogia di Rogers è racchiusa nella sua definizione di relazione d'aiuto: " *essa è una relazione in cui uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo più adeguato ed integrato; è dunque la relazione in cui, tra due soggetti, uno promuove la crescita dell'altro.*"

Simeone definisce il counseling come una strategia di intervento volta ad aiutare la persona in stato di bisogno a definire il problema evolutivo e a imparare a gestirlo. Esso si fonda sul presupposto secondo cui la persona in difficoltà, che non riesce a trovare da sé soluzioni adeguate, conserva comunque risorse interiori, emotive, affettive, e cognitive: funzione dell'operatore è riattivarle e riorganizzarle<sup>13</sup>.

Questa definizione che ancora fa capo all'intuizione rogersiana, mette in particolare evidenza la valenza educativa e formativa del counseling.

Ci sono molte analogie tra il processo di consulenza e i concetti pedagogici su cui si fondano la relazione e la comunicazione educativa.

Entrambi sono centrati sul cliente e lo considerano il protagonista del suo cambiamento. La relazione che sostiene i due processi è di tipo maieutico, cioè finalizzata a far emergere le potenzialità dell'altro e in entrambi gli approcci, riveste un'importanza fondamentale la messa a fuoco della consapevolezza e l'avvaloramento delle risorse personali del cliente. Il pedagogo deve essere in grado d'instaurare, fin dai primi incontri con lo studente, una relazione caratterizzata da empatia e trasparenza reciproca creando contemporaneamente un'atmosfera connotata da comprensione e apprezzamento per fare in modo che questi si senta accolto e al sicuro, senza sentire il bisogno di proteggersi così da avviare l'esplorazione dei propri vissuti.

Lo studente in questi setting può far emergere aspetti di sé che non conosce o che in qualche modo rifiuta e può, insieme al pedagogo, imparare gradualmente a prenderne consapevolezza e avviare quel processo di destrutturazione e ristrutturazione.

Le competenze che un pedagogo deve possedere per poter lavorare a livello di una comunicazione più profonda sono:

---

<sup>12</sup> Definizione introdotta da Carl Rogers

<sup>13</sup> Domenico Simeone, *La consulenza educativa, la dimensione pedagogica della relazione di aiuto*, V&P, Milano, 2002) pag. 69

- l'empatia: è un rapporto di vicinanza ma non di fusione; è la capacità di percepire profondamente i valori e i sentimenti dell'altro come se fossero i propri senza tuttavia perdere la propria identità. Nel processo empatico esiste il rischio di pratiche manipolatorie derivate dall'attivazione emotiva legate all'esperienza soggettiva del pedagogo e non dal riconoscimento dell'emozione dello studente
- la complessità cognitiva derivata dalla capacità di dare senso a quanto gli studenti affermano e fanno; questo ci riconduce alla pratica della "riformulazione" proposta da Rogers e poi sviluppata da Carkhuff. La riformulazione o risposta riflesso, implica l'impegno di prestare attenzione, osservare ed ascoltare gli studenti per poter rispecchiarli in modo adeguato. Il significato è composto da un sentimento (vissuto) e un contenuto (fatti, situazioni oggettive). Il contenuto è ciò che dà un concreto significato al sentimento. Non ci può essere vera comprensione del significato che una determinata esperienza ha per una persona se non si comprende sia il sentimento che il suo contenuto. Riuscendo a fornire una risposta sul vissuto combinata con una risposta sul significato, si riesce di solito a fornire la ragione di un sentimento.<sup>14</sup>
- l'assunzione di ruolo e di controllo del rapporto ossia la capacità di instaurare, condurre ed orientare il percorso che è orientato al cambiamento e dunque alla definizione del contratto. Berne <sup>15</sup> definì il contratto di cambiamento come un "esplicito impegno bilaterale per un ben definito corso d'azione"; egli puntualizza che nei contratti terapeutici deve essere chiaro : chi sono le parti, che cosa fanno insieme, quanto tempo ci vorrà, qual è l'obiettivo o l'esito del processo ( che deve essere raggiungibile, specifico, desiderabile), come si farà a sapere che questo è stato raggiunto, come questo sarà vantaggioso per il cliente.

Secondo Crispiani (2001) vi sono alcune condizioni imprescindibili che devono essere garantite per l'instaurarsi della relazione e sono:

- Accoglienza ed accettazione totale del soggetto.
- Focalizzazione del problema centrale.
- Individuazione dello stile comunicativo del soggetto.
- Percezione della reattività del soggetto.
- Controllo degli errori comunicativi da evitare.
- Sollecitazione di positive motivazioni ed aspettative.

<sup>14</sup> Robert Carkhuff, L'arte di aiutare, Erickson, Trento 1994

<sup>15</sup> Formulò l'analisi transazionale

- Formulazione di un progetto o di strategie per lo svolgimento del colloquio (temi, scopi, tempi, avvertenze)

## PROGETTARE UN INTERVENTO: GLI STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DEGLI ASPETTI EMOTIVO-MOTIVAZIONALI

Per valutare le componenti motivazionali associate alle difficoltà di apprendimento esistono a livello nazionale diversi strumenti; alcuni di questi sono presentati nella tabella sottostante. Mi soffermerò su quelli con cui ho familiarizzato e che adottato nella mia pratica.

STRUMENTI DI VALUTAZIONE	ASPETTI CONSIDERATI
<b>AMOS</b> (De Beni, Moè, Cornoldi 2003)	Obiettivi di apprendimento e teorie implicite entitarie o incrementali ( scuola superiore e università)
<b>AMOS 8-15</b> (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, Meneghetti 2005)	Obiettivi di apprendimento, attribuzioni e teorie implicite entitarie o incrementali (scuola dell'obbligo)
<b>GSE Scale di auto-efficacia</b> ( Caprara 2002)	Auto-efficacia
<b>MOT-R</b> (Cornoldi et al 1994)	Motivazione alla lettura
<b>Prova di attribuzione</b> ( De Beni, Moè, Ravazzolo 1998)	Attribuzioni casuali per la scuola dell'infanzia e primaria
<b>QAT</b> (Moè, Pazzaglia, Friso 2006)	Atteggiamento verso la scuola
<b>Questionario di attribuzione</b> ( De Beni, Moè 1995)	Attribuzioni casuali della scuola secondaria in poi
<b>SPPC</b> ( Pedrabrssi e Santinello 1992)	Percezione di competenza
<b>TMA</b> (Braken 1993) <b>SEQ</b> ( Melotti e Passini 2002)	Autostima

### Test AMOS 8-15

Contenuti del del test:

(QAS) Questionario sull'approccio allo studio 49 affermazioni relative a 7 aree:

- Motivazione: essere motivati all'apprendere
- Organizzazione del lavoro personale: pianificare i tempi e le modalità di studio
- Elaborazione strategica del materiale: atteggiamento attivo e strategico per imparare il materiale
- Flessibilità allo studio: essere consapevoli che non tutto si studio allo stesso modo
- Concentrazione: mantenere l'attenzione sul compito
- Ansia: gestire l'ansia scolastica attraverso l'autocontrollo
- Atteggiamento verso la scuola: considerare la scuola in modo positivo

(QS1) Questionario sulle strategie-utilità - indipendentemente dall'uso reale che se ne fa;  
(QS2) Questionario sulle strategie-uso – esprime un giudizio di uso;  
(QC1) Questionario sulle convinzioni relative alle teorie dell'intelligenza (dinamica e incrementabile o stabile);  
(QC2) Questionario sulle convinzioni relative alla fiducia nella propria intelligenza e abilità;  
(QC3) Questionario sulle convinzioni relative agli obiettivi di apprendimento (padronanza o prestazione);  
(QCA-P) Questionario di attribuzione ( cause a cui si attribuiscono gli insuccessi/successi; abilità, impegno, fortuna, aiuto, facilità/difficoltà del compito);

(PS1 e PS2) Prove di studio 8-10 anni (III-IV-V primaria);  
(PS3 e PS4) Prove di studio 11-15 anni (I-II-III secondaria di primo grado + I secondaria di secondo grado );

Queste prove forniscono tre indici che riguardano :

- Capacità di individuare i temi fondamentali del testo (scelta titoli).
- Capacità di saper esporre alcuni aspetti importanti del testo (domande aperte).
- Capacità di ricordare informazioni specifiche del testo (vero/falso).

### **TEST AMOS – Scuola secondaria di II grado e Università**

(QSS) Questionario sulle strategie di studio (valutazione di efficacia + valutazione d'uso);

(QAS) Questionario sull'approccio allo studio che rileva cinque dimensioni;

- Capacità di organizzazione personale.
- Grado di elaborazione attiva.
- Capacità di autovalutazione.
- Strategie di preparazione alla prova.
- Sensibilità metacognitiva.

(QSC) Questionario sugli stili cognitivi (globale/analitico visivo/verbale);

(PA) Prova di apprendimento ( capacità di comprensione, memorizzazione e ricordo);

(PS) Prova di studio (abilità di comprensione e ricordo del testo studiato);

(QC) Questionario sulle convinzioni ( sistema motivazionale in riferimento alle teorie dell'intelligenza e della personalità, obiettivi di apprendimento e percezione di abilità);

(QAR) Questionario ansia e resilienza (ansia in situazioni di studio, atteggiamento in situazioni impegnative );

### **TEST TMA Test Multidimensionale dell'autostima ( 9-19 anni)**

L'autostima globale viene suddivisa in questo test in 6 aree:

- Area interpersonale: ci delinea come il soggetto valuta i rapporti sociali.
- Area emozionale: valuta la capacità del soggetto di controllare e regolare le emozioni.
- Area di padronanza dell'ambiente: riflette la percezione che il soggetto ha di controllare gli eventi e le principali situazioni della propria vita.
- Area scolastica: valuta la capacità del soggetto in rapporto ai fallimenti o ai successi a scuola;
- Area familiare: valuta le relazioni all'interno del proprio sistema familiare;
- Area corporea: valuta la considerazione che il soggetto ha rispetto al proprio aspetto;

### **TEST Questionario PROVA di ATTRIBUZIONE ( 4-11 anni)**

24 items che si riferiscono a situazioni ipotetiche di successo e insuccesso in cui il soggetto potrebbe essersi trovato e a cui deve attribuirne la possibile causa tra queste

- Impegno/mancanza di impegno ( causa interna, instabile, controllabile).
- Abilità/mancanza di queste ( causa interna, stabile, incontrollabile).
- Facilità/difficoltà del compito (causa esterna, stabile, incontrollabile)
- Aiuto da parte di altri/mancanza di aiuto ( causa esterna, instabile, controllabile).
- Fortuna/sfortuna ( causa esterna, instabile, incontrollabile)



## **ANALISI DI UN CASO:**

### **Accesso:**

Sono stata contattata da una famiglia la settimana precedente alla chiusura delle scuole a seguito di quello che poi si sarebbe rivelato come il *lock down* causato dall'emergenza sanitaria "Covid" che ha colpito a livello mondiale ciascun Paese.

Il bisogno, subito espresso al primo contatto telefonico era un immediato sostegno, giornaliero, allo studio per un ragazzo con DSA frequentante la classe III superiore di un Istituto turistico commerciale scelto dopo aver ripetuto la classe seconda presso un'altra scuola ad indirizzo informatico.

L'urgenza era stata espressa esplicitamente alla famiglia dalla coordinatrice di classe perché il ragazzo si trovava in una situazione a rischio bocciatura. Riesco a fissare l'appuntamento conoscitivo in pochi giorni e si presentano all'appuntamento la madre e il ragazzo che chiamerò con un nome di fantasia, Adrian.

### **17 Febbraio – colloquio in presenza**

La madre lascia parlare il figlio dicendo che è molto consapevole della sua situazione ed è in grado di esporla; presentandomi la diagnosi<sup>16</sup> ottenuta da un anno (tardiva) descrive la sua carriera scolastica come caratterizzata da fatiche, insuccessi, punizioni, frustrazioni; esprime il suo rancore verso l'istituzione scolastica che l'ha sempre classificato come un "fannullone" e verso i suoi genitori, soprattutto il padre che lo ha sempre "ignorato" preferendo, a suo parere, la sorella minore "più capace".

Queste situazioni emotive che nel colloquio emergono sono da tener in considerazione; probabilmente hanno favorito lo strutturarsi di risposte di impotenza, determinando parte delle sue vulnerabilità.

Citando Dweck, il feedback sulla persona, sembra instillare un senso "contingente del proprio valore". Se le persone possiedono un senso contingente del proprio valore, si sentono degne solo quando hanno successo e si sentono insufficienti o indegne quando falliscono. Questo concetto costituisce il nucleo di alcune tradizionali teorie della personalità, come quelle di Carl Rogers (1961) e di Karen Horney (1937;1945;1950).

---

<sup>16</sup> Disturbo specifico della lettura (ICD-10/F81.0) Disturbo specifico della compilazione (ICD-10/F81.1)

Secondo queste teorie, le reazioni di alcuni genitori nei confronti dei loro figli insegnano ai bambini che questi li considerano meritevoli di amore e di rispetto solo quando si comportano in una certa maniera o raggiungono un certo standard. I bambini adottano, la convinzione di essere persone degne unicamente in queste circostanze.<sup>17</sup>

Se tali convinzioni si sono strutturate profondamente nella personalità del soggetto il Pedagogista dovrà cercare di accompagnarlo verso un percorso parallelo di psicoterapia a sostegno di questi aspetti; in particolare sarà opportuno un training specifico sulle attribuzioni di causa e di responsabilità personale per i risultati ottenuti.

La madre abbassando la testa e affievolendo la voce cerca di giustificare la loro posizione dicendo che in quinta elementare avevano sottoposto Adrian ad una valutazione; dallo stato degli apprendimenti non erano emersi valori compatibili con un profilo DSA.

In seconda media avevano intrapreso un percorso diagnostico per la disattenzione che aveva rivelato una situazione *borderline*; a ciò non aveva fatto seguito un'osservazione sullo stato degli apprendimenti anche se la diagnosi lo prevedeva.

Adrian riferisce di aver deciso di cambiare Istituto perché nonostante la certificazione delle sue difficoltà gli insegnati non avevano cambiato atteggiamento nei suoi confronti, negandogli il suo "diritto" ad avere strumenti compensativi e dispensativi.

Aggiunge di aver sviluppato una forma di ansia scolastica che si manifesta con attacchi di panico e scatti di rabbia violenta, per la quale aveva intrapreso un percorso di psicoterapia, interrotto dopo poche sedute perché ritenuto "inutile". Adrian, sollecitato da alcune mie domande specifiche fatica a riconoscere e a descrivere situazioni contingenti a questa sua affermazione, decido allora di rimanere sull'aspetto didattico e chiedo di descrivermi i rapporti con i professori e compagni attuali con i quali non sembra esserci un rapporto positivo.

**Adrian:** "All'inizio erano tutti carini e sembravano disposti ad aiutarmi, adesso invece mi faccio gli affari miei!"

Mi racconta che nel passaggio tra i due Istituti ha dovuto affrontare il recupero di cinque debiti colmati con uno studio intenso durante l'estate senza il supporto di alcun aiuto.

---

17 Carol S. Dweck, Teorie del sé, Erickson, Trento, 2000 pag.170

Adrian ammette di essere affaticato; è consapevole che i suoi punti deboli sono la scarsa concentrazione e organizzazione e una estrema lentezza nello scrivere che compensa con l'utilizzo della scrittura a tastiera anche in classe per prendere appunti.

Le materie insufficienti sono diverse e sono quelle che richiedono maggiore studio come Diritto, Storia, Italiano, Francese (che affronta per la prima volta quest'anno) e quelle più procedurali come Economia e Matematica.

Per accattivarmi il ragazzo che nuovamente è deviato sul suo disprezzo verso gli psicologi intervengo con questa frase:

**Pedag:** “ Adesso ti faccio una domanda dalla quale dipenderà la mia simpatia per te..conosci il Morborock?”

**Adrian:** “ Certo ! Lo adoro ! Ci vado tutti gli anni !”

**Pedag:** “ Ottima risposta! Io sono una delle organizzatrici e se ti impegnerai a Maggio ti inviterò ad aiutarci nell'organizzazione”

**Adrian :** “Davvero? Sarebbe grandioso!”

Credo di essere stata spinta, in questa circostanza da quella che potrei chiamare un'intuizione, suscitata da una risonanza interna di origine empatica; osservando il suo aspetto che doveva per forza avere un'intenzionalità comunicativa (unghie nere, borchie al collo, pettinatura e abbigliamento curati ma alternativi) ho posto la domanda per due ragioni: ho temuto che associasse la mia figura alla categoria degli psicologi ai quali ha attribuito esperienze negative e nel contempo ho sentito che dovevo distinguermi catturando la sua simpatia. Gli adolescenti per loro natura difficilmente si concedono a chi non li affascina.

Ci lasciamo con la disponibilità da parte mia ad organizzarmi per venire incontro alla loro esigenza prevedendo un'osservazione per definire un quadro generale del profilo dello studente attraverso la somministrazione della batteria Amos, del test di Ray, del questionario sugli stili attributivi, e il Tol (Torre di Londra).

Spiego che l'obiettivo della fase osservativa è fondamentale; in questo caso essa va ad approfondire aspetti determinanti per impostare in modo efficace il recupero del percorso di studio ed è propedeutica all'instaurarsi della relazione educativa, poiché permette la conoscenza reciproca, per costruire il rapporto che deve essere significativo soprattutto per lo studente e caratterizzato da fiducia, rispetto, alleanza e dialogo.

L'osservazione è una fase strutturata, che richiede a seconda degli strumenti utilizzati tempi e modalità difficilmente modificabili ma che a livello qualitativo, ad un occhio attento può fornire elementi utili alla maggior comprensione del soggetto.

Qualora ce ne fosse la possibilità sarebbe opportuno che il Pedagogista prendesse contatto con gli specialisti che hanno seguito il percorso diagnostico del ragazzo e con quelli con cui magari sta seguendo percorsi paralleli; il confronto e la collaborazione tra specialisti contribuisce alla formazione di un lavoro di rete in cui tutte le persone coinvolte hanno la possibilità di conoscere più a fondo le difficoltà e le risorse dello studente, co-costruendo un profilo globale attraverso i diversi punti di vista ponendo le basi per la condivisione di obiettivi e strategie.

Una volta confermata la presa in carico, la madre mi invita a confrontarmi con l'insegnante di sostegno che è sulla classe per seguire una compagna di Adrian, ed è stata incaricata dalla Coordinatrice per offrirmi la prospettiva degli insegnanti sulla sua situazione scolastica del mio utente.

Ella, mi parla a livello generale di "aspettative deluse"; descrive un ragazzo i cui comportamenti cominciano ad essere interpretati come sospetti come assenze e manifestazioni emotive strategiche, scarsa attenzione, scarso interesse, scarso rispetto nella consegna dei compiti, a ciò si aggiunge un difficile rapporto con i compagni e con alcuni docenti che dopo una prima fase di disponibilità e comprensione stanno virando le loro opinioni verso conclusioni più negative.

## **28 Febbraio – colloquio in presenza**

**Ins. Sost.** “ Non capiamo cosa stia succedendo, è partito bene colmando tutti i debiti, poi la situazione è precipitata e se non vuole perdere l'anno bisogna intervenire”

**Pedag.** “ Cosa intende con precipitata?”

Ins. Sost.“ Beh, la maggior parte delle materie è insufficiente, non si sta impegnando e siamo preoccupati perché questi attacchi di panico sono diventati più frequenti”

**Pedag.** “Quindi se ho capito bene è **partito motivato** riuscendo a colmare tutti i debiti all'ingresso e poi la sua situazione è andata verso la discesa”

**Ins. Sost.** “ Si, poi in classe non va d'accordo con i suoi compagni, loro lo snobbano perché con i suoi comportamenti sono stati portati a pensare che faccia apposta a fare così e in classe che può usare il computer per prendere appunti loro mi riferiscono che spesso riesce a collegarsi con il suo telefonino alla linea e naviga o gioca. C'è grande disponibilità da parte nostra a cercare di capire ma lui deve impegnarsi a dimostrare che ci tiene”.

**Pedag.** “ Ho capito. Avete letto attentamente la diagnosi in particolare l'aspetto cognitivo relativo alla WISC-IV<sup>18</sup>? Ci sono dei valori davvero interessanti e che ritengo debbano essere presi in considerazione”.

**Ins. Sost** “ io personalmente no, ma credo che gli altri professori lo abbiano fatto ecco..”

Per il Pedagogista, saper leggere le diagnosi è fondamentale al fine di poter formulare ipotesi rispetto al proprio intervento, in questo caso, tale competenza è stata di aiuto per suggerire delle riflessioni su come poter significare l'andamento in caduta di Adrian.

La Wisc raggruppa le abilità dell'individuo in quattro aree di carattere globale:

- **(ICV) Indice di comprensione verbale**, ascoltare stimoli, estrapolare e rievocare informazioni apprese in ambiti formali ed informali, il processo di ragionamento di fronte ad una risposta e l'espressione verbale esplicitata nell'atto comunicativo da parte del soggetto. Può intercettare e svelare le preferenze del soggetto per le informazioni verbali, mostrando ad esempio la tendenza a processare più facilmente stimoli verbali piuttosto che valutare testi in base al rapido rilevamento di input.
- **(IRP) Indice di ragionamento visuo-percettivo**, essenzialmente misura il Ragionamento Fluido e il Ragionamento Non-verbale, poco influenzate dal background culturale ed educativo del soggetto. Valuta l'abilità del soggetto di esaminare un problema, di far ricorso ad abilità visuo-spaziali e visuo-motorie, l'organizzazione formale del pensiero, la creazione di soluzioni e la capacità di testarle. Può rivelare la preferenza verso l'informazione visiva, trova conforto nell'uso di testi con situazioni inattese e una tendenza ad un apprendimento concreto, esecutivo ed esperienziale. L'abilità viene valutata attraverso compiti in cui si richiede di lavorare con stimoli partendo da parti prese singolarmente senza, però, perdere di vista il tutto e di sintetizzare immagini riproducendo disegni astratti

---

<sup>18</sup> La WISC-IV è lo strumento clinico per eccellenza somministrato individualmente, per valutare le capacità cognitive dei bambini di età compresa tra i 6 anni e 0 mesi e i 16 anni e 11 mesi. Con la WISC-IV si possono calcolare 5 punteggi compositi: un *quoziente intellettivo totale (QIT)* per rappresentare le capacità cognitive complesse del bambino, e 4 punteggi aggiuntivi: l'*indice di Comprensione verbale (ICV)*, l'*Indice di Ragionamento percettivo (IPR)*, l'*Indice di Memoria di lavoro (IML)*, l'*Indice di Velocità di elaborazione (IVE)*

(Disegno con i Cubi), di indicare tra una serie di figure la parte mancante di una matrice visiva incompleta (Ragionamento con le matrici) e di individuare tra figure diverse quelle più idonee per formare un gruppo che afferiscono ad un'unica caratteristica comune (Concetti illustrati).

- **(IML) Indice di memoria di lavoro**, che misura la memoria a breve termine; descrive l'abilità nel recepire e nel mantenere input con cui operare nell'immediato. Si valuta utilizzando i sub test Memoria di cifre diretta ed inversa e il Riordinamento di lettere e numeri. Corrisponde ad un processo cognitivo che misura la capacità di memorizzare informazioni nuove, il trattenimento nella memoria a breve termine, la concentrazione sul compito e la manipolazione delle informazioni al fine di produrre processi di ragionamento e risultati. È importante nel funzionamento e nell'organizzazione del pensiero di ordine più complesso, nonché nell'apprendimento e nel miglioramento delle acquisizioni. Può rivelare quindi la capacità di focus attentivo, l'abilità di pianificazione, la flessibilità cognitiva e la capacità nel processo di sequenzialità. Quest'area, pur sensibile allo stato emotivo (ex. ansia), è importante come componente dell'apprendimento e del miglioramento delle acquisizioni nonché elemento necessario per lavorare direttamente con le idee e le informazioni fornite nei contesti scolastici.
- **(IVE) Indice di velocità di elaborazione**, che verifica l'efficienza dell'elaborazione cognitiva. Descrive l'abilità nell'eseguire compiti piuttosto semplici in cui si tiene conto principalmente della velocità di esecuzione. I sub test utilizzati sono il Cifrario, in cui è richiesta la riproduzione di simboli associati a numeri e riprodotti in una serie casuale e Ricerca di Simboli in cui si deve individuare la presenza o l'assenza di stimoli bersaglio. Valuta l'abilità del soggetto di focalizzare l'attenzione ed elaborare una visione rapida dell'input, descrive la capacità di discriminare, nonché ordinare sequenzialmente le informazioni visive. Richiede l'abilità di conservazione, trattenimento e pianificazione, ma è sensibile all'elemento motivazionale e alla pressione esercitata dall'elemento tempo; è inoltre connesso con la coordinazione prassico-motoria. Gli elementi culturali sembrano avere minimo impatto su quest'area, che è anche correlata con le abilità di performance e sviluppo della lettura.

Espongo l'interpretazione dei risultati della diagnosi ipotizzando una possibile correlazione tra lo sforzo cognitivo messo in atto da Adrian all'inizio dell'anno accademico e il suo successivo affaticamento. I risultati che tengo a portare alla sua attenzione sono l'indice della memoria di lavoro che è 82 (range medio baso, la norma è da 90 a 110) indice di un suo punto di fragilità e l'indice di velocità di elaborazione dove ha ottenuto un punteggio pari a 47, collocabile nell'intervallo estremamente basso rispetto alla media, segnale di un suo enorme punto di fragilità.

Una velocità di processamento elevata può incidere e determinare la quantità di informazioni che il soggetto può trattenere nella memoria di lavoro. D'altro canto una velocità di elaborazione bassa può inficiare l'efficacia della memoria di lavoro, nel momento in cui costringe il soggetto a trattenere in memoria più elementi ed informazioni di quante il soggetto sia in grado di elaborarne in quel dato momento; Se fino alle medie Adrian è riuscito a compensare le richieste, sviluppando autonomamente strategie a compenso, nella scuola secondaria cambia l'impostazione metodologica e didattica (maggiore carico di studio, aumento di complessità delle spiegazioni, predomina la lezione frontale, uso di lessici specifici, richiesta di maggior autonomia e organizzazione ) e difficilmente raggiungerà standard di performances scolastiche apprezzabili senza un adeguato intervento di potenziamento che rinforzi questi aspetti, rischiando oltretutto di aumentare la discrepanza tra richieste e prestazioni.

Adrian probabilmente è riuscito, durante l'estate, a studiare sodo perché motivato dal sostegno dei nuovi professori e dalla prospettiva di cambiare ambiente scolastico, ma una volta inserito nel nuovo contesto, si è accorto che "inciampava" comunque; le buone intenzioni non erano sufficienti, la sua organizzazione e la sua impostazione di studio non erano adeguati alle richieste. Si è trovato in una situazione dove il suo sé reale non coincideva con il suo sé ideale (rinforzato dal recupero dei cinque debiti) mettendo in dubbio la fiducia nelle proprie capacità e ponendo l'attenzione sulle debolezze; questo probabilmente ha avuto ripercussioni sull'autostima; tali sentimenti lo hanno indotto a ridurre l'entusiasmo e la partecipazione fino ad instaurare quotidiane situazioni di disimpegno e disinteresse e, la percezione dello scarso controllo della situazione, combinato con il disordine neurobiologico, hanno scaturito manifestazioni emotive come l'ansia da prestazione.

La docente di sostegno dichiara di non aver tenuto in considerazione questi aspetti che riporterà al consiglio di classe.

Il primo incontro con Adrian corrisponde al 20 Febbraio; avremmo dovuto iniziare gli incontri il 24 Febbraio, data in cui sono state chiuse le scuole e data che corrisponde alla sua fuga in montagna con gli amici; per tanti studenti la prima settimana di chiusura è stata vissuta come una settimana di vacanza non essendoci state indicazioni precise da parte del Ministero dell'Istruzione.

Gli appuntamenti sono rimandati da Adrian sino alla data del 7 Marzo quando la madre mi contatta demoralizzata perché nuovamente il figlio è andato in montagna senza permesso comunicando alla famiglia la decisione di proseguire in autonomia e di rinunciare al mio aiuto. La invito ad un incontro nel mio studio.

### **7 Marzo – SMS**

**Pedag:** “Ciao Adrian, non ti ho più sentito, Lunedì confermi l'appuntamento?”

**Adrian:** “Guarda Lia, onestamente ora mi sto organizzando da solo e sto facendo qualcosa così..ci sto riuscendo bene ..quindi se ho bisogno ti chiamo”

### **9 Marzo – colloquio in presenza (colloquio tenutosi la mattina, nel pomeriggio deciderò di chiudere lo studio)**

**Mamma:** “Mi aiuti a capire cosa sarebbe giusto fare ..”

**Pedag:** “La percezione che ho è che lei sente in qualche modo tanto in dovere di “risarcirlo” delle “ingiustizie” subite e posso capirlo, ma non dovete perdere il vostro ruolo educativo di genitori, quindi, nonostante i sensi di colpa, che con la psicologa affronterete, dovete cercare in questa situazione di mostrarvi autorevoli e fermi sulle vostre posizioni. Potete sentirlo, dirgli che abbiamo parlato, che vi ho riferito la sua decisione e che quindi volete confrontarvi con lui.

Potete chiedergli se pensa di riuscire a farcela da solo, per aiutarlo a riflettere nel caso rispondesse sì, potete domandargli come mai non è riuscito a dimostrare di farcela prima; se pensa di riuscire ad affrontare i suoi prof. comunicandogli la sua presa di responsabilità con un discorso serio e maturo; se pensa di riuscire a concludere l'anno positivamente sapendo che potrà fare fatica rischiando di “sclerare “. Tutto questo parlando in modo pacato come ha fatto lo scorso giorno al telefono, deve trasparire fiducia ma anche oggettività. Lasciategli tempo per riflettere ..dovrà elaborare e poi vi risponderà. In base alla sua risposta vedremo cosa fare.

L'adolescente è ribelle è forte, ed è per questo che ha bisogno di genitori che lo siano altrettanto nel loro ruolo di educatori affinché questi lo possano davvero formare come un adulto sicuro.”



Con la madre concordo come rispondere al messaggio di Adrian, suggerendo una risposta che lo porti a riflettere sulla sua decisione; trovare una strategia comune con la famiglia è fondamentale.

### **9 Marzo – messaggio vocale**

**Pedag:** “ Bene Adrian, sono contenta! La cosa più difficile è partire! La seconda cosa è tenere duro e sapersi organizzare per non rischiare di andare in palla rischiando di mandare tutto all'aria. Se tu sei sicuro di farcela senza il mio appoggio e i tuoi genitori sono d'accordo io rispetto la tua decisione; Ti avviso che devo comunicarlo subito ai tuoi professori che hai cambiato idea perché con loro ho detto che avrei lavorato in un determinato modo e invece non è così e sono obbligata ad avvisarli.

**Adrian:** “Beh, allora il fatto che abbia cambiato idea non credo...ora come ora mi sento che ce la posso fare..per il momento ..però non so da qui a quanto posso farcela..cioè quello che riesco a fare da solo preferirei farlo da solo.”

**Pedag:**” Sono d'accordo, quello che puoi fare da solo lo devi fare da solo! Per capire cosa però, dovremmo incontrarci e decidere insieme”

**Adrian:** “sì, ci sta! Hai ragione”

Arriviamo al 9 Marzo senza esserci incontrati; purtroppo l'adeguamento alle restrizioni imposte mi obbliga a sospendere gli incontri in presenza, lo comunico ad Adrian e alla famiglia offrendo la mia disponibilità per lavorare in smart working.

Iniziamo a sentirci regolarmente ogni sera alle 18,00; chiedo di iniziare a mandarmi i materiali di studio ma immancabilmente ogni giorno c'è una scusa che giustifica la sua dimenticanza; il primo suggerimento che do allora è quello di recuperare subito un planner settimanale dove segnare tutte le lezioni e le scadenze dei compiti, lo compiliamo insieme ogni sera aggiornandolo di volta in volta. Anche io ne tengo una copia .

### **14 Marzo – colloquio telefonico**

**Adrian:** “oh, guarda Lia, non faccio apposta, mi son dimenticato! è un casino in questi giorni, sono aumentati i compiti e non ci sto dietro..”

**Pedag:** “ Ok, adesso utilizzeremo il planner per appuntarci tutte le lezioni e le scadenze, anche le richieste che ti faccio io; è utilissimo per avere tutto sott'occhio , ti meraviglierai di quanto tutto sembri

più chiaro usandolo ! Che ti sei dimenticato non lo voglio più sentire”.

Il planner è stato un tentativo di offrire uno strumento concreto per affrontare una difficoltà oggettiva, inoltre esplicito in modo chiaro qual è l'aspettativa; più avanti Adrian dichiarerà di aver trovato molto utile il suggerimento.

Arriviamo al 21 Marzo, Adrian è piuttosto scostante con gli appuntamenti tramite videoconferenza; non è ancora riuscito ad inviare i materiali e ha rimandato un'interrogazione programmata di Economia.

Mi arriva questo vocale relativo ad una prova svolta in classe prima che chiudesse la scuola.

### **21 Marzo – messaggio vocale**

**Adrian:** “ Lia, si è manifestato un problema oggi, durante il compito in classe di italiano mi sono impanicato perché non sapevo rispondere e sono andato su Internet e ho copiato .. la Prof. si è accorta e mi ha dato 2 “

**Pedag:** “Adrian, il fatto che tu abbia preso 2 in un compito in classe in questa situazione è grave, il fatto che la tua prof. abbia proprio scelto di darti 2 è significativo, anche il fatto che tu abbia chiesto di rimandare l'interrogazione programmata di Economia quando tutta la tua classe è già stata interrogata da una settimana mi lascia un po' perplessa; che cosa pensi riguardo alla tua situazione? Come hai fatto ad accedere ad Internet senza usare la linea della Scuola? E una cosa che si può fare ?

Mi dispiace parlarti così ma è passato un mese dal nostro primo incontro e tu in questo mese hai voluto fare un po' di testa tua senza cogliere l'opportunità di lavorare insieme a me, quindi dobbiamo cercare di capire come andare avanti e in che modo.”

**Adrian:** “ il fatto che lei abbia deciso di darmi 2 è perché lei fa sempre così ..capisco che può essere poco buono in una situazione come la mia..e per l'interrogazione di Economia ho deciso di rimandarla perché oggi è una giornata complicata, non ho avuto tempo di ripassare e non me la sento”

**Pedag:** “ Adrian, secondo te uno studente può arrivare al giorno di un'interrogazione programmata e dire al Prof. “oggi non me la sento facciamo Venerdì?” , se te lo ha concesso è stato magnanimo! Allora, per studiare hai oggi domani e dopodomani, il mio consiglio è di dare la priorità in questi giorni ad Economia quindi di ripassare bene e farti interrogare da me domani così hai il tempo giovedì di rivedere gli argomenti dove eventualmente hai incertezze “

**Adrian:** “ si, sono d'accordo con te di dare la priorità a Economia”

**Pedag:** “ Bene, ti sento gasato!”

Adrian in questa situazione sembra non considerare la gravità di aver copiato in un compito, approfittando di aver un il computer a disposizione ma soprattutto violando le regole; inoltre non assume la responsabilità della votazione dicendo “lei fa sempre così”; consiglio di scriverle immediatamente una mail e dopo una riflessione fatta insieme riporto cosa è riuscito ad elaborare:

*“Prof. Ho visto il risultato della prova di verifica; credo di sapere perché ha deciso di darmi 2 e me lo merito. Sono andato un po' in ansia e non sapendo cosa fare ho approfittato della mia situazione per copiare. So che non è corretto nei confronti dei miei compagni né tanto meno nei suoi; a riguardo volevo chiederle, per dimostrarle la mia remissione e la mia volontà nel recuperare questa triste situazione, il testo del compito così da poterlo rifare; ci tengo a recuperare questo voto e a dimostrarle che mi voglio impegnare seriamente.”*

Adrian è stato entusiasta di questa proposta e di quello che è riuscito a dire nella mail. Uno degli obiettivi che ci siamo posti è quello di migliorare la comunicazione con i docenti, soprattutto quando capitano episodi che possono essere interpretati come segnali di negligenza.

6 Aprile mi chiama disperato perché riceve una mail dal prof. di Economia che recita:

*“Adrian, la tua interrogazione era stata programmata per il 10 Marzo, oggi è il 6 Aprile e chiedi qualche giorno in più per prepararti? Durante tutto questo periodo ti sono già venuto in contro più volte, proponendoti la prima alternativa al 18 Marzo, poi ancora il 24 Marzo..date che da parte tua sono state rifiutate per un motivo o per l'altro..e già questo...”*

*Con tutta la comprensione che ho avuto e considerando nel modo più ampio e flessibile la situazione attuale, ma dopo un mese non mi sembra proprio una richiesta da fare quella di chiedere qualche giorno in più per prepararti.*

*Non accetto un ulteriore rinvio, non è corretto in primo luogo nei confronti dei tuoi compagni che si sono puntualmente presentati all'interrogazione nelle date concordate! Oltre che nei confronti del sottoscritto! Fammi sapere se domani mi devo collegare all'orario indicato oppure no.*

*Saluti”*

## 6 Aprile – colloquio telefonico

**Pedag:** “urca! Ti aveva proposto tutte queste date che puntualmente hai rifiutato?”

**Adrian:** “Sì! Sono sempre le solite due date che mi ha detto il giorno prima, quindi non era fattibile perché me le ha proposto un giorno per l'altro, no forse la prima era successo un casino con il computer e mi ha dato lo schermo blu dalla mattina alla sera, comunque alla fine per domani gli ho risposto che per domani non riesco ad essere adeguatamente preparato e niente mi scusi ancora.”

**Pedag:** “ora capisco perché il tuo Prof. è così adirato, non ci sono tante scuse, la tua interrogazione era stata programmata per il 10 Marzo dopodiché è stata rimandata al 18 dicendotelo il giorno prima ma tu dal 10 dovevi aspettarti che ti avrebbe interrogato quindi dovevi essere pronto..dal 10 al 18 avresti dovuto tenere gli argomenti ripassati se mi dici che avevi studiato”

**Adrian:** “sì lo so..però non è che dal 10 mi ha detto subito il 18 ...ha fatto sempre così, il 17 sera mi ha scritto che mi avrebbe interrogato il 18 e non ero pronto ..il 23 mi ha scritto che mi avrebbe interrogato il 24 ..cioè sempre il giorno prima ..io capisco che devo tenere ripassato ma ho tremila cose da fare, devo fare di qua, di su, di giù, devo preparare francese, diritto, devo preparare economia, devo preparare tutto..non posso trovare tutti i giorni il tempo per studiare economia ..per essere preparato per un eventuale interrogazione quando gli gira..cioè ..capisco che può arrabbiarsi per l'amore del cielo ..ma anche da parte sua lo vedo restio ..perché per questa cosa dobbiamo venirci incontro ..lui dovrebbe adottare determinate misure con me..lo sa che sono malato..cioè non è che sono malato ..cioè non è che sono speciale..cioè in parte..però cioè non può pensare di trattarmi come può trattare un altro mio compagno..perché io ho diverse attitudini ..ho più difficoltà..concretamente questo”

**Pedag:** “quindi mi stai dicendo che hai sempre rifiutato l'interrogazione perché te l'ha proposta sempre il giorno prima ?”

**Adrian:** “Sì! Io ho bisogno di tempo, non può dirmelo il giorno prima !”

**Pedag:** “Ho capito. Hai bisogno di saperlo qualche giorno prima. Tu hai mai espresso questo bisogno al Prof.? “

**Adrian:** “ No, non gliel'ho mai detto..”

**Pedag:** “Pensi che per il futuro possa essere una cosa che puoi fare? Te la senti? “

**Adrian:** “Beh, si potrei provare”

In questo caso Adrian è riuscito a comprendere e ad esprimere un bisogno, anche in questa situazione un dialogo più aperto con il Prof. potrebbe portare benefici funzionali alla loro relazione.

## **7 Aprile – colloquio telefonico**

**Adrian:** “ mi ha messo 2, non mi sono presentato e mi ha messo 2 ! cioè io non capisco..”

**Pedag:** “ ti ricordi il discorso che abbiamo fatto ieri, il Prof. Non conosce ancora il tuo bisogno; tu cosa faresti se un tuo alunno non si presentasse all'interrogazione dopo avergli dato tre altre possibilità? Cosa vuol dire per te quel 2?”

**Adrian:** “ ma io non lo so ..non ce la faccio più..mi fa incazzare..”

**Pedag:** “ Ottimo Adrian, il fatto che questa cosa ti fa arrabbiare vuol dire che ci tieni! I prof. a volte usano i voti come strumenti per dire ai loro alunni ..guardate ..questa così non va ..in questo caso forse il tuo Prof. Voleva segnalarti che occorre cambiare strategia di studio..non sempre i brutti voti sono una punizione ..sono campanelli d'allarme .“

Anche la madre vede il voto sul registro e mi contatta, le spiego la situazione e le inoltro la corrispondenza tra Adrian e il Prof.; lei non ne era a conoscenza

## **7 Aprile – colloquio telefonico**

**Pedag:** “ questo è un aspetto importante su cui lavorare, deve rendersi conto che alle superiori ci vuole un altro tipo di impegno e di organizzazione che a 17 anni non ha ancora acquisito e occorre svilupparla. I voti bassi che sta prendendo possono avere una valenza educativa se letti in ottica costruttiva.”

**Madre:**” il problema è che lui si arrabbia e la mette sul personale”

**Pedag:** “ E' anche in una fase di sviluppo dove essere così arrabbiati e biologicamente determinato. Se è disposto a confrontarsi con le sue difficoltà può migliorarsi..ha bisogno di essere motivato a farlo per sopportare la fatica, e quella va cercata dentro di lui e tirata fuori..”

**Madre:** “ ma come si fa?”

**Pedag:** “ E' un percorso ..ci vuole tanta riflessione metacognitiva ..ci vuole un po' di pazienza e tanta sua disponibilità a mettersi in gioco sapendo di poter prendere anche delle belle bastonate come queste che stanno arrivando..”

**Madre :** “ Grazie Lia..mi fido di lei”

La madre ripone fiducia nel mio lavoro, l'aggiorno costantemente sul percorso e sugli umori del figlio rispetto a quello che succede a livello scolastico; è una figura d'appoggio importante, il marito non è mai nominato da lei, sembra non partecipare attivamente alla vita scolastica di Adrian..allora ogni qualvolta le lascio dei consigli chiedo sempre di far in modo di coinvolgere anche lui se valuta che ci sia della predisposizione ..

### 13 Aprile – colloquio telefonico dopo l'interrogazione di francese programmata

**Adrian:** “ *Basta ! Io non ne posso più ! Sta mattina mi ha interrogato e mi ha trattato di merda ..avevo la telecamera che non funzionava e mi ha detto “ proprio oggi che hai l'interrogazione va bene..”*”

**Pedag:** “ *Come avevi la telecamera che non funzionava?*”

**Adrian :** “ *Si..l'ho usata per fare una chiamata ieri sera, l'ho abbassata e sta mattina non sono riuscito a sistemarla ..oggi mi ha detto che mi finisce l'interrogazione “*”

**Pedag:** “ e cosa fai con la telecamera?”

**Adrian:** “ la tengo così”

**Pedag:** “ Ah! No! Secondo te la prof. vorrebbe che ti presentassi con la telecamera ok ora che sai come regolarla oppure no? “

**Adrian:** “ No..no ..non me la sento .. poi pensa che ho fatto apposta !”

**Pedag:** “ Secondo te apprezzerbbe il fatto che tu abbia provato nella pausa pranzo a sistemarla ? Puoi anche dirglielo che hai cercato di capire cosa avesse per trovarti pronto all'ora dell'interrogazione”

**Adrian:** “ ok, forse hai ragione “

Anche in questo caso forse il mio contributo più importante è stato il sostegno emotivo trovando una soluzione pratica ad una situazione che lo aveva messo in cattiva luce; osservo che Adrian è impaurito a dare giustificazioni rispetto ai suoi comportamenti, forse è la paura di non essere capito, ciò nonostante sento che si fida dei miei consigli e se anche con titubanza li segue.

In questo caso il pomeriggio si è presentato regolarmente all'orario stabilito con la telecamera funzionante; l'interrogazione non è stata brillantissima ma come spiegato a lui è il primo anno che segue Francese e ci vuole del tempo per assimilarlo e per poter sostenere un'interrogazione di livello da terza superiore.

### 17 Aprile - colloquio telefonico

Adrian mi chiama arrabbiatissimo perché non ho ancora scritto la mail di presa in carico alla Coordinatrice

**Adrian:** “ già dovevano essere due mesi che dovevi scrivere alla P. almeno di esistere e non so nemmeno se la prof. Di sostegno gliel'ha detto ..e poi dici a me che non so organizzarmi..dovevamo scrivergli per le mie difficoltà..per le lezioni che non trovo ..per tutto..è successo ancora..è successo che la P. ha fatto una lezione sta mattina e una di potenziamento in cui io non sapevo nulla ..di nessuna delle due ..veramente io non so più cosa fare ..perché sono da solo ..perché nemmeno tu mi aiuti

..perché con tutte le volte che dovevamo scrivergli non abbiamo fatto niente ..hai solo temporeggiato ..quanto vuoi aspettare ? Che finisca la scuola ? Per poi dire ormai è andata ?? grazie ...”

**Pedag:** “ Allora, cerchiamo di capire cosa è successo questa mattina “

**Adrian:** “ i mie compagni han fatto lezione e io avevo insieme ad una mia compagna un'ora di potenziamento ma io non ho ricevuto alcuna comunicazione ..”

**Pedag:** “ i tuoi compagni l'hanno ricevuta?”

**Adrian:** “ Si..no..boh..non lo so ..io ho visto adesso che c'è scritto..”

**Pedag:** “ Ok, facciamo così chiedi che verifichiamo..”

**Adrian:** “ Allora la prima lezione non l'han fatta nemmeno loro ..ma quella di potenziamento io non l'ho ricevuta e la mia compagna si..”

**Pedag:** “ non è che è finita nelle spam o nel cestino per sbaglio?”

**Adrian:** “ No ho controllato..”

**Pedag:** “ Va bene, allora, visto che siete solo tu e la tua compagna che fate potenziamento chiedile se ogni volta che arriva una comunicazione per una lezione ti può avvisare tramite messaggio sul cellulare..ti sembra una buona idea?”

Adrian: “ si”

**Pedag:** “ invece rispetto alla mail a cui facevi riferimento prima ..secondo te ..cosa potrei scrivere alla coordinatrice in questo momento? Rinfreschiamo un po' gli avvenimenti ..dal primo appuntamento a quando abbiamo iniziato a sentirci sono passate tre settimane perché tu sei stato in montagna e hai cercato di organizzarti da solo..quindi non parliamo di due mesi ma di un mese che ci stiamo sentendo circa io e te ..in questo mese..hai seguito il percorso che ti avevo proposto ..oppure sono stata io che ho cercato di adeguarmi un pochino alle tue disponibilità? A Pasqua quando ti ho suggerito di scrivere tu una mail per esporre i tuoi bisogni ai Prof. non hai mica detto che non ne vedevi l'utilità? E poi ...cosa pensi che possa raccontare? Che sei scostante negli appuntamenti? Che ti sto aiutando con le strategie di studio? Che dopo un mese non ho ancora visto nessun materiale nonostante te lo abbia chiesto ogni giorno, fatto scrivere sul planning almeno cento volte ?

Ma Adrian va bene, io sto cercando di sfruttare al meglio lo spazio che mi stai dando..per il momento il mio intervento si sta limitando alla gestione quotidiana delle tue attività e al motivarti ..se io ti chiedo di fare delle cose e tu non le fai ..se ti costringo scappi! ..Solo quando emergerà in te l'effettivo bisogno di un mio aiuto più strutturato sarai disposto a seguire le mie indicazioni.

Dentro di te senti di avere le capacità, ed è così ..lo hai dimostrato a Settembre passando cinque debiti..lo dimostri quando mi dici che riesci ad organizzare le gite con i tuoi amici ..dobbiamo solo capire come trasferire queste abilità allo studio costante e strategico per evitare di disperdere le energie..hai presente Goku? tu sei come un Super Sayan che sa sparare palle di fuoco ma non sa direzionarle ..e vanno a mare..ecco ..ma ci vuole allenamento per andare a segno, ci vuole fatica, anche sangue e lacrime probabilmente ..ma lo devi volere, non te lo posso imporre ..ho capito che per te non è il momento questo, e sicuramente la situazione in cui ci troviamo non ci agevola ..

**Adrian:** “ mmh..mi piace pensare di essere un Super Sayan..hai ragione non puoi aiutarmi se non ti spedisco i materiali..”

L'emozione di rabbia con cui mi ha chiamato si è dispersa dopo il mio discorso; il compito del pedagogo è anche quello di contenere queste emozioni forti e di incanalarle verso la giusta direzione ..in questo caso Adrian si è lasciato travolgere dal panico senza riflettere sulle sue responsabilità; riportarlo alla situazione concreta può aiutarlo a razionalizzare i comportamenti e dargli un senso coerente di causa-effetto. L'altro aspetto è quello di incoraggiare lo studente nel formulare e nel far perseguire obiettivi propri, anziché essere posto di fronte ad obiettivi stabiliti a priori da standard di prestazione oggettivi o stabiliti dal pedagogo; egli invece deve saper creare le condizioni affinché lo studente viva lo studio responsabilmente, come attività importante per la costruzione del sé e non solo come dovere inevitabile. Il coinvolgimento è funzione degli obiettivi personali e ciò significa coltivare delle aspirazioni, ossia prospettive di sviluppo di miglioramento.

Gli obiettivi al miglioramento, all'autodeterminazione agiscono come fattore propulsivo della motivazione: assorbono energia e convinzioni dello studente, poiché rappresentano le immagini proiettive del sé; aiutare la definizione di tali obiettivi, significa sostenere la ricerca del proprio progetto di crescita.

### **Colloqui scuola famiglia**

La madre mi chiede se le sembra opportuno prendere appuntamento con la coordinatrice; naturalmente le rispondo che converrebbe parlare con lei e con i prof. delle discipline fondamentali; le suggerisco di avvisare che sto seguendo Andrea ma di spiegare che il mio intervento è limitato e che c'è l'intenzione di strutturare un piano di recupero più mirato durante l'estate quando anche la situazione permetterà degli incontri in presenza.

### **22 Aprile – SMS**

Madre: “La situazione dice non essere grave come nel primo quadrimestre però Andrea pecca come al solito in costanza. Le ho parlato dei vostri incontri in videoconferenza e mi ha detto di continuare su questa strada perché comunque qualche miglioramento lo ha visto. Mi ha lasciato anche il suo numero di cellulare dicendomi che se ha bisogno la può tranquillamente contattare o direttamente o tramite la professoressa Nata. Le ho fatto presente anche che dovevate partire con gli incontri e che questa situazione vi ha costretto a rimandare e che quindi è un po' più difficile gestire Andrea a distanza”

Pedag: “Mi sembra che sia stata molto disponibile e le cose che ha riferito sono tutte positive !! La costanza e' un obiettivo e ci stiamo allenando! Ora se va a casa e riferisce ad Andrea la cosa che gli



deve sottolineare e che la prof si e' accorta di alcuni miglioramenti ed e' contenta e quindi chiede di impegnarsi a procedere così seguendo i miei suggerimenti e che deve ancora migliorare sulla puntualità nella consegna

dei compiti che è un aspetto importante che loro valutano.

Lei e' soddisfatta del colloquio?"

**Madre:** "Sono soddisfatta perché in realtà io mi aspetto sempre il peggio! □ □ □ □

La professoressa è stata molto gentile e disponibile come al solito e mi ha anche incoraggiato a continuare

su questa strada per il bene di Adrian.

Quindi sì, sono contenta. Dall'altra parte però vorrei vedere mio figlio un po' più concentrato sulla sua vita scolastica."

**Pedag:** "Io dico sempre che l'esercizio sviluppa l'organo. Pensi ad un bambino che sin da piccolo non e' aiutato a camminare dritto sulle due gambe, ma anzi ha un peso sulla schiena che lo piega ...crescerà sviluppando una postura non corretta, il suo scheletro e i suoi muscoli si modificheranno di conseguenza ...e più' andrà avanti più' sarà' difficile, anche attraverso esercizi intensi di fisioterapia, portarlo alla condizione eretta e probabilmente qualche difetto rimarrà' . Le potenzialità di Andrea sono un po' così.. ci sono, ma non sono state allenate fino ad ora nel modo corretto...Se Adrian non molla ce la facciamo!!"

**Madre:** "Grazie mille, mi sta davvero aiutando molto con Adrian..non so come farei senza di lei ora che l'ho conosciuta .."

In questo senso anche la madre va educata nelle sue forme di interazione con il figlio. Per un ragazzo che possiede una teoria entitaria penserà che se gli si viene detto " ti devi impegnare di più" penserà di non essere bravo e solo impegnandosi tanto può compensare il suo problema perché chi è bravo non si deve impegnare così tanto..invece la valenza del messaggio viene migliorata se sostituita con frasi come " se provi a studiare con questo metodo magari memorizzi meglio", " se fai degli esercizi aggiuntivi su questo argomento lo consolidi" in questo caso si suggerisce un maggiore impegno ma è circoscritto alla difficoltà;

Anche il " bravo " di fronte a risultati non particolarmente eccellenti anche se ha lo scopo di incoraggiare può essere frustrante perché sottintende che non ci si aspetta un granché da lui.

L'indicazione operativa è quella di porre l'attenzione sul comportamento stimolando con feedback quali " ho visto che hai prestato attenzione a questo aspetto" , " ho notato che hai fatto meno errori della scorsa volta"

Dal 4 Maggio le disposizioni governative rispetto alle restrizioni sono diventate meno stringenti e questa data è coincisa con una settimana di mancati appuntamenti delle ore 18.00; la mia preoccupazione è che Adrian si possa deconcentrare dall'obiettivo ( riuscire a recuperare più insufficienze possibili) ritornando a frequentare gli amici e la fidanzata che secondo la madre è molto presente e fonte di distrazioni. Sapendo questo durante il domicilio forzato ho suggerito per le lingue, di coinvolgerla come supporto, essendo studentessa di un Liceo Linguistico.

### **9 Maggio – colloquio telefonico**

**Pedag:** “ Adrian, è tutta la settimana che non ci sentiamo, se improvvisamente le 18 non sono più un buon orario possiamo organizzarci per sentirci in un altro momento.”

**Adrian :** “ E' che in questi giorni sono più incasinato, la mole di lavoro è aumentata e a quell'ora non riesco più.”

**Pedag:** “ Capisco, che cosa facciamo? ritieni che sentirci sia ancora utile per te ?”

**Adrian :** “ Sì, certo..mi sento più responsabile verso la scuola, non ti ho chiamato perché avevo da fare sempre a quell'ora, il tuo aiuto mi serve. “

**Pedag:** “ Se alle 18 hai sempre da fare che ora sembra più opportuna per te ?”

**Adrian:** “ alle 14 può andare ..vuoi sapere come sono andate le interrogazioni che ho fatto?”

**Pedag:** “ Certo! Come sono andate ?”

**Adrian:** “ ho preso 6 in Storia, 7 in Arte , 6 in Economia..”

**Pedag:** “ Grande ! Ce l'abbiamo fatta in Economia ! Quante valutazioni, ti sei davvero impegnato!”

**Adrian :** “ Sì, in Economia senza mappe ..gliele ho spedite il giorno prima ma non mi ha risposto se potevo tenerle ..allora per paura di farlo innervosire non gliel'ho chiesto al momento dell'interrogazione se no magari andavo in ansia ..”

**Pedag:** “Mmmmh, ti sei sentito più tranquillo a non chiederglielo....complimenti! Hai sostenuto l'interrogazione senza supporti ed è andata bene! “

**Adrian :** “ sì, sono molto contento, questo è lo step finale e sono gasato!”

Sento la madre per avvisarla del cambio orario e per sapere come sta andando secondo il suo punto di vista.

**Madre:** “ Eh..sì, alle 18 adesso la sua fidanzatina viene sempre in casa da noi..non l'aveva avvisata ?  
Comunque è successo che questa settimana incredibilmente ha chiesto il mio aiuto per studiare, tutti i giorni ci siamo organizzati per fare le mappe insieme ..non era mai successo !

**Pedag:** “ Ottimo! Questa è una cosa positiva, vedremo di trovare il modo di valorizzarla !”

**Madre** : “ Grazie Lia, vedo che si sta impegnando molto, ha fatto diverse interrogazioni e sono andate tutte bene!”

Lavorando meno durante questo periodo ho avuto la possibilità di far sentire la mia presenza costantemente; giornalmente e ad ogni occasione ho cercato di inviare messaggi tramite il cellulare di incoraggiamento che credo abbiano lavorato come un “integratore vitaminico”.

“Forza non mollare, rimani concentrato”

“Dai che ce la facciamo!”

“Io credo in te!”

“Lo so che quando succede così ti senti una merda, ma tu sei un duro!”

“Dacci sotto ragazzo!”

“In bocca al lupo e chiamami subito che ci tengo a sapere come è andata!”

“Pochi obiettivi, un passo alla volta, non abbiamo la pretesa che le cose succedano subito!”

“Sarà un bagno di sangue e lacrime, quello te lo garantisco..ma ne vale la pena!”

## **CONCLUSIONI:**

Adrian, mi ha preso come punto di riferimento riferito alla scuola; spesso mi comunica stati d'animo tramite messaggi soprattutto quando si sente stanco o demoralizzato, oppure quando non capisce come affrontare una situazione che lo preoccupa; per il momento credo che sia un ottimo punto di partenza essere riuscita a farmi prendere in considerazione in queste situazioni.

Quando ci siamo conosciuti la convinzione che lo stato delle cose potesse cambiare era radicata dall'esperienza; dall'osservazione dei risultati del questionario sugli stili attributivi emerge la tendenza ad attribuire la causa dei successi all'impegno ma anche alle abilità possedute, queste ultime invece risultano nella media in caso di insuccesso. Quest'osservazione può ricondursi ad alcuni studi che hanno osservato nei ragazzi con DSA che un basso concetto di sé relativo alle proprie capacità scolastiche non si accompagna necessariamente a una sottostima delle abilità specifiche, ma anzi ne tende ad una sovrastima.

La conseguenza può essere che più un ragazzo con DSA , da un lato crede poco nelle

sue capacità, dall'altro sovrastima la propria probabilità di successo davanti ad un compito, meno si cautela e si impegna per superarlo nel migliore dei modi.<sup>19</sup>

Ritornando alle attribuzioni, per quanto riguarda gli insuccessi Adrian tende a ricercarne le cause in fattori esterni come la difficoltà del compito e la mancanza di aiuto senza prendere in considerazione la mancanza di impegno. Questo profilo corrisponde allo stile negatore (Ravazzolo, De Beni, Moè). Chi possiede questo stile è convinto di essere bravo e considera l'abilità come una dote innata che possiede o non possiede. Di conseguenza come osservato tende a dare poca importanza all'impegno. Questo stile è poco funzionale all'apprendimento perché non porta alla ricerca di strategie adatte; lavorare sulla modifica di questo stile non è facile perché è basato sulla convinzione che per riuscire non serve fare niente, se non dimostrare abilità che comunque già si possiedono.

Anche per quanto riguarda i risultati emersi dal Test Multidimensionale dell'Autostima si profila un'elaborazione estremamente negativa di quest'ultima a livello generale.

Gli indici positivi che possiamo considerare come punti di forza sono l'area interpersonale e l'autostima corporea, gli altri indici possiamo considerarli come fragilità.

Il controllo dell'emotività è l'indice più critico, evidenzia una grande difficoltà nella gestione delle proprie emozioni; anche l'autostima a livello familiare presenta un'area critica a cui si aggiunge una scarsa percezione del controllo sul proprio ambiente e un conclamato disagio scolastico.

Adrian fatica ad interagire in modo efficace con i suoi ambienti di vita principali (scolastico e familiare ); stimolarlo nello sviluppare una comunicazione efficace e nella presa di responsabilità rispetto ai suoi comportamenti all'interno di questi ambienti può sicuramente essere da input positivo per una riformulazione delle proprie esperienze.

Purtroppo le sue resistenze non mi hanno permesso di sottoporre Adrian ad ulteriori approfondimenti tramite i Test previsti; sicuramente appena vi sarà la possibilità gli presenterò la Batteria Amos al fine di programmare un percorso più specifico sull'impostazione del progetto di studio assistito anche perché il questionario QMS-MT ha dato dei risultati che si scostano dagli altri risultati emersi relativi agli altri test.

L'obiettivo intrinseco sarà quello di cercare di lavorare sugli aspetti metacognitivi ed emotivi per lavorare di riflesso sui processi di controllo con lo scopo di regolare i comportamenti cognitivi come stimare la difficoltà del compito, prevedere quanto bene riuscirà a farlo, decidere quante risorse investire, monitorare il processo di apprendimento, anticipare il risultato della prestazione per arrivare in fine a fare un'autovalutazione sincera

---

<sup>19</sup> Stefano Vicari, Maria Cristina Caselli, *Neuropsicologia dell'età evolutiva*, Il Mulino, Bologna, 2017 pag.156

della propria prestazione; contemporaneamente cercherò di lavorare sulle credenze e sulle attribuzioni, non per ultimo sugli standard interni ideali che dovranno coincidere con obiettivi realistici compatibili con le reali sue capacità.

Aiutarlo ad accettare le sue debolezze valorizzando i suoi punti di forza è un orientamento costruttivo per l'adattamento socio-emozionale.

*“ La malattia non è la mia identità, è più una questione estetica.*

*Ha cambiato i miei ritmi, la mia vita. Ogni tanto “evaporo”.*

*Ma non ho paura che mi tolga la musica, perché lo ha già fatto.*

*La cosa peggiore che possa fare è tenermi fermo. Ogni giorno che c'è, c'è!*

*E il passato va lasciato a qualcun altro. La musica è come la vita, si può fare in un solo modo..INSIEME!”*

*Ezio Bosso*

## STRATEGIE PER INCREMENTARE L'ATTITUDINE A PROCEDERE NELLO STUDIO IN MODO RIFLESSIVO

Di seguito alcuni consigli dati ad Adrian

STRATEGIE	RICHIAMI STRATEGICI: Esempi
<p><b>DARSI ISTRUZIONI PROCEDURALI:</b> La strategia consiste in una sorta di dialogo interno con cui chi studia impara a monitorare il proprio modo di procedere, si impegna a organizzare l'attività e a ragionare sull'argomento. A tale ragione si incoraggia gli studenti ad auto-verbalizzare delle istruzioni per dirigere il proprio comportamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controllo del tempo a disposizione.</li> <li>• Prima di iniziare a studiare, recuperare quanto si sa sull'argomento.</li> <li>• Per capire il testo, organizzare i concetti in una mappa.</li> <li>• Provare a riepilogare i concetti.</li> </ul>
<p><b>RICHIAMARE ALLA MENTE I CONSIGLI RICEVUTI IN PRECEDENZA</b> Prima di iniziare lo studio, stimolare a dedicare qualche minuto all'organizzazione del compito, recuperando anche i consigli che si sono ricevuti. Si introduce così un tempo metacognitivo prima di immergersi subito nella fase esecutiva del compito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prima di incominciare pensare come organizzarsi (quanto tempo si ha a disposizione, quanto tempo servirà per studiare un determinato argomento, è una preparazione per un'eventuale valutazione)</li> <li>• Recupero qualche consiglio: sottolineo le parole chiave, uso i sottotitoli per costruire uno schema</li> </ul>
<p><b>IMPARARE A CHIEDERE AIUTO E CONSIGLI PROCEDURALI</b> La richiesta di aiuto è efficace se lo studente è consapevole di averne bisogno e riesce ad utilizzare l'aiuto ricevuto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se non si sa ancora come approcciare allo studio in modo efficace chiedere consiglio.</li> <li>• Per avere la certezza se si ha capito un argomento chiedere se si può esporlo al fine di verificarlo</li> </ul>
<p><b>AUTOMONITORARE E AUTOVALUTARE IL PROPRIO LAVORO</b> Lo studente può autoregolarsi nello studio e imparando a controllare il proprio apprendimento per esempio con l'auto registrazione, annotando quando si ha usato una strategia efficace per poi adottarla in modo intenzionale; questa strategia può incentivare l'autovalutazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificare se si ha capito bene l'argomento.</li> <li>• Verificare se si è stati frettolosi e quindi ritornare sull'argomento.</li> <li>• Verificare se nell'esposizione sono stati considerati tutti gli elementi salienti.</li> </ul>
<p><b>APPREZZARE I PROGRESSI E DARE INCORAGGIAMENTI</b> Tramite il rinforzo lo studente è incoraggiato ad apprezzare i propri progressi, questo ha un valore motivazionale perché aumenta il senso di auto efficacia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fare affermazioni sollecitando l'impegno come:</li> <li>• "Stai facendo un buon lavoro."</li> <li>• "Stai lavorando con impegno."</li> <li>• "Vedo che sei concentrato."</li> <li>• "Puoi essere orgoglioso di questo risultato."</li> </ul>
<p><b>ALLENARSI A RESISTERE ALLA FATICA</b> Poiché lo studio, soprattutto quando non si ha metodo, è un'attività faticosa e quindi è necessario fornire il giusto sostegno affinché essi lo affrontino con decisione, intensificando l'impegno nelle difficoltà monitorando e imparando a gestire l'insorgere di emozioni negative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imparare ad utilizzare un dialogo interno con incoraggiamenti come:</li> <li>• "questo argomento è difficile ma sono sicuro che ci riuscirò se ci lavoro ancora, magari provando a cambiare strategia.</li> <li>• Provo ad immaginare quanto sarò contento se riuscirò ad ottenere un buon risultato</li> </ul>
<p><b>NON RINUNCIARE ALLE PRIME DIFFICOLTA' MA PUNTARE SUGLI OBIETTIVI E SULL'IMPEGNO</b> Di fronte all'insuccesso, invitare a pensare alla prova mal riuscita come occasione per superare le difficoltà per aiutare a coltivare l'idea di riuscire. Una bassa prestazione non va intesa come una fotografia delle difficoltà, ma come compito in cui sono emersi ostacoli che attendono buone soluzioni (pedagogia dell'errore)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imparare ad utilizzare un dialogo interno con incoraggiamenti come:</li> <li>• Il risultato del compito non è quello che mi aspettavo ed è scoraggiante: mi farò spiegare cosa non ho capito e chiederò suggerimenti per migliorare.</li> <li>• Nonostante l'impegno non ho superato il compito come volevo ma non rinuncio, chiederò aiuto</li> </ul>

## BIBLIOGRAFIA:

- Angelica Moè, Gianna Friso, *E' l'ora dei compiti*, 2014, Erickson, Trento.
- Angelica Moè, *motivati si nasce o si diventa?*, 2011, Laterza
- Angelica Moè, *La motivazione*, 2010, Il Mulino, Bologna
- Angelica Moè, *Motivarsi e motivare, come trasmettere con entusiasmo la voglia di imparare*, Giunti Scuola, 2012
- Angelica Moè, *Il piacere di imparare e di insegnare*, 2019, Mondadori Università.
- Carl R. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, 2007, Edizioni la meridiana, Bari
- Carlos J. Dweck, Angelica Moè, *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, 2000, Erickson, Trento.
- Cesare Cornoldi, Chiara Meneghetti, Angelica Moè, Claudia Zamperlin, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, 2018, Il Mulino, Bologna.
- Charles J. O'Leary, *Counseling centrato alla coppia e alla famiglia*, 1999, Erickson, Trento.
- Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, 2007
- Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento 2015
- Cristina Ravazzolo, Rossana de Beni, Angelica Moè, *Stili attributivi motivazionali*, Erickson.
- Erich Fromm, *L'arte di ascoltare*, 2010, Oscar Mondadori, Milano.
- Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, 2011, Rizzoli, Milano.
- Daniela Robasto, Lerida Cisotto, *Insegnare a studiare*, 2018, Rizzoli Education, Milano.
- David Mearns, Brian Thorne, *Counseling centrato sulla persona*, 2006, Erickson, Trento.
- De Beni, Angelica Moè, *Motivazione e apprendimento*, 2000, Il Mulino, Bologna
- Donald W. Winnicott, *Colloqui terapeutici con i bambini*, 2005, Armando Editore, Roma.
- Domenico Simeone, *La consulenza educativa, la dimensione pedagogica della relazione di aiuto*, Milano, V&P, 2002) pag. 69
- G. Neil Martin, Michela Balconi, *Neuropsicologia cognitiva*, 2013, Pearson, Milano.
- George W. Burns, *101 storie che guariscono*, 2005, Erickson, Trento.
- Gianluca Perticone, *La mia motivazione*, Erickson, Trento
- Lucia Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, 2006, Il Mulino, Bologna.
- Luciano Mariani, *La motivazione a scuola*, 2006, Carocci Faber, Roma.
- Luciano Mariani, *Saper apprendere*, 2010, Libreria Universitaria, Limena.
- Howard Gardner, *Educazione e sviluppo della mente*, 2005, Erickson, Trento.
- Maria Elisa Antonioli, Maria Domenica Grande, *Hai fatto i compiti?*, 2007, Armando Editori, Roma.
- Nadia Damilano Bo, Paola Menzolini, *E' l'ora dei compiti!*, 2001, Urra, Milano.
- Luigia Camaioni, Paola Di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, 2002, il Mulino, Bologna.
- Ottavia Albanese, Pierre-Andrè Doudin, Daniel Martin, *Metacognizione ed educazione*, 2003, Franco Angeli, Milano.
- Paul Watzlawick, Janet Hemilk Beavin, Don. D. Jackon, *Pragmatica della comunicazione umana*, 1971, Astrolabio, Roma.
- Piero Crispiani, *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*, Edizioni Junior, Parma, 2001

Robert Carkhuff, *L'arte di aiutare*, 1994, Erickson, Trento.

Roger Mucchielli, *Apprendere il counseling*, 1996, Erickson, Trento.

Rossana De Beni, Francesca Pazzaglia, Adriana Molin, Claudia Zamperlin, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, 2003, Erickson, Trento.

Salvador Minuchin, H. Charles Fishman, Guida alle tecniche della terapia della famiglia, 1982, Astrolabio, Roma.

Stefano Vicari, Maria Cristina Caselli, Neuropsicologia dell'età evolutiva, Il Mulino, 2017

Thomas Gordon, *Insegnanti efficaci*, 2018, Giunti, Firenze.



**Livello cognitivo:**

WISC-IV (L'attribuzione dei punteggi è stata effettuata secondo la taratura nazionale)

Scale	Indici
Comprensione Verbale (CV)	112
Ragionamento visuo-percettivo (RP)	111
<b>Memoria di lavoro (ML)</b>	<b>82</b>
Velocità di elaborazione (VE)	47
Totale (QT)	89
<b>Abilità generale (IAG)</b>	<b>113</b>
Competenza cognitiva (ICC)	55

Comprensione verbale (ICV): Somiglianze 12, Vocabolario 9, Comprensione 15.  
 Ragionamento visuo-percettivo (IRP): Disegno con Cubi 12, Concetti illustrati 12, Ragionamento con le matrici 11.  
 Memoria di lavoro (IML): Memoria di cifre 8, Riordinamento lettere-numeri 6.  
 Velocità di elaborazione (IVE): Cifrario 1, Ricerca di simboli 1.

**Letture e comprensione del testo**

• Prove MT-avanzate 2 - Prove Mt Avanzate di Lettura e Matematica 2 (Cornoldi, Pra Baldi, Friso; 2010)  
 • DDE-2 - Prove per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva (Sartori, Job, Tressoldi; 2006)

Rapidità di decodifica	Punteggi standardizzati
Brano	Legge 3,72 sill/sec; richiesta di intervento immediato
Lista parole	Legge 3,6 sill/sec; -1,22 d.s.
Lista non-parole	Legge 2,01 sill/sec; -1,31 d.s.

Accuratezza	Punteggi standardizzati
Brano	Richiesta di attenzione
Lista parole	5° percentile
Lista non-parole	15° percentile

Capacità di comprensione del testo	Punteggi standardizzati
Brano A	5/10; richiesta di attenzione
Brano B	3/10; richiesta di intervento immediato
Totale comprensione dei brani	8/20; richiesta di intervento immediato

**Scrittura**

• DDE-2 - Prove per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva (Sartori, Job, Tressoldi; 2006)  
 • BVSC02 Batteria per la valutazione di scrittura e competenza ortografica (Tressoldi, Cornoldi, Re; 2012)

Prove di scrittura sotto dettatura	Punteggi standardizzati valutazione attuale
Dettato di parole	>15° percentile
Dettato di non parole	15° percentile
Dettato di frasi con omofone	>15° percentile
Dettato di brano	-8,23 d.s.

Prove di scrittura spontanea	Fasce di prestazione correttezza ortografica	Fasce di prestazione Tot. parole	Fasce di prestazione Tot. frasi
Prova di narrazione	Prestazione sufficiente	Richiesta di intervento immediato	Richiesta di intervento immediato
Prova di descrizione	Prestazione sufficiente	Prestazione sufficiente	Prestazione sufficiente

**Abilità numeriche, di calcolo e di problem solving**

• Prove MT-avanzate 2 - Prove Mt Avanzate di Lettura e Matematica 2 (Cornoldi, Pra Baldi, Friso; 2010)  
 • BDE2 - Batteria per la discalculia evolutiva (Biancardi-Bachmann-Nicoletti, 2016)

Abilità di calcolo	Livello criteriale
Calcolo a mente, rapidità	Prestazione sufficiente
Calcolo a mente, accuratezza	Prestazione sufficiente
Fatti aritmetici	Prestazione sufficiente

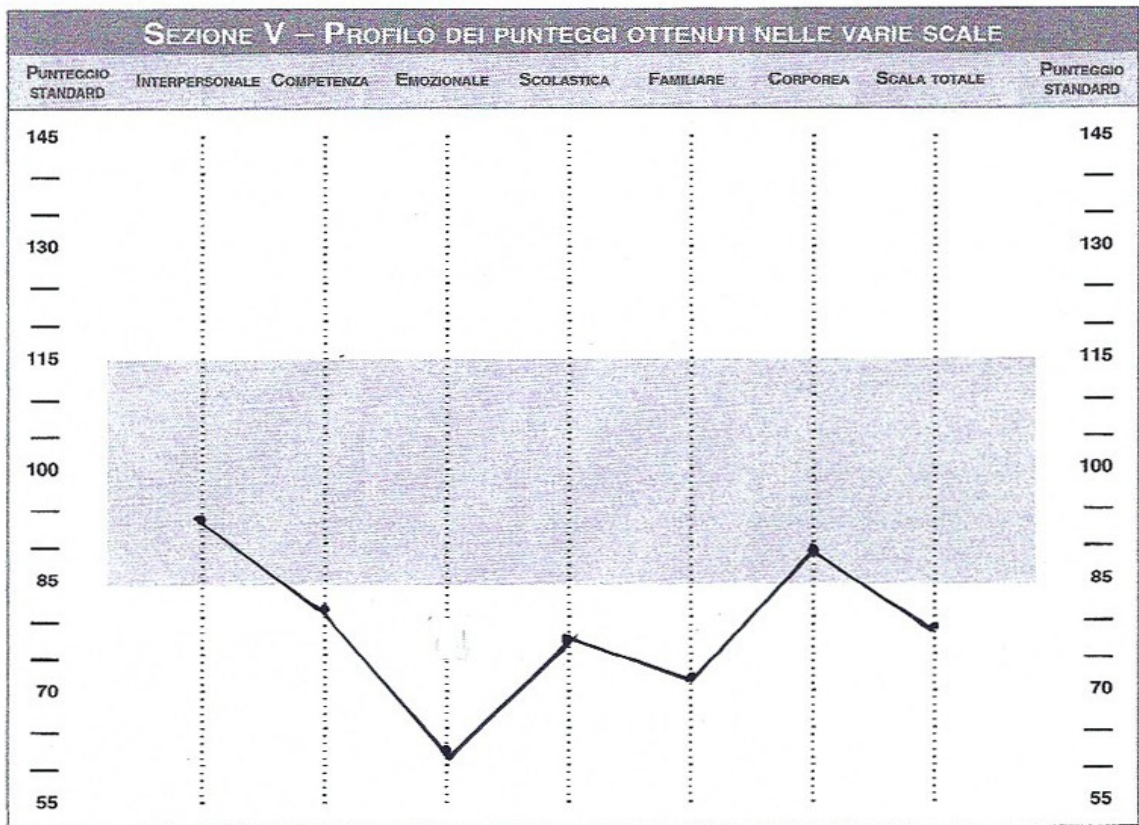
Abilità numeriche/matematica	Livello criteriale
Aritmetica	Criterio completamente raggiunto
Algebra	Prestazione sufficiente
Geometria e altro	Richiesta di attenzione
Problemi aritmetici	Prestazione sufficiente
Totale	Prestazione sufficiente

Test BDE2	Punteggi ponderati	Percentili deviazioni standard	Fascia di prestazione
Conteggio	12	75°-90°; +0,87 d.s.	Sopra la norma
Lettura	7	10°; -1,15 d.s.	Sotto la norma
Scrittura	6	10°; -1,33 d.s.	Sotto la norma
Ripetizione	9	25°	Nella norma
<b>QUOZIENTE NUMERICO</b>		<b>82 (sotto la norma; -1,2 d.s.)</b>	
Moltiplicazione a mente	10	25°-50°	Nella norma
Calcolo a mente	12	50°	Nella norma
Calcolo rapido	14	90°; +1,12 d.s.	Sopra la norma
Tabelline dirette	10	25°-50°	Nella norma
Operazioni scritte	10	25°	Nella norma
<b>QUOZIENTE DI CALCOLO</b>		<b>119 (sopra la norma; +1,26 d.s.)</b>	
Triplette	15	50°	Nella norma
Inserzioni	12	75°; +0,76 d.s.	Sopra la norma
Calcolo approssimativo	12	50°-75°	Nella norma
Linea dei numeri	12	75°; +0,69 d.s.	Sopra la norma
<b>QUOZIENTE SENSO DEL NUMERO</b>		<b>130 (sopra la norma; +2 d.s.)</b>	
Problemi aritmetici	14	90°; +1,38 d.s.	Sopra la norma
<b>QUOZIENTE TOTALI F</b>		<b>111 nella norma</b>	

Riepilogo Test Wisc relativa alla Diagnosi rilasciata con Documento stilato in data 4/02/2019 (età 16 anni)

SEZIONE III – INTERPRETAZIONE BASATA SULLE NORME								
	INTERPERSONALE	COMPETENZA	EMOZIONALE	SCOLASTICA	FAMILIARE	CORPOREA	TOTALE	
Punteggio grezzo	71	63	42	58	50	66	350	
Punteggio standard	93	81	63	78	73	90	73	
Intervallo di fiducia	85	86-100 <sup>7</sup>	73-89 <sup>8</sup>	51-69 <sup>6</sup>	72-84 <sup>6</sup>	69-77 <sup>4</sup>	84-96 <sup>6</sup>	70-76 <sup>3</sup>
Classificazione	nello medio	LIEV NEG.	EXT NEGAT.	LIEV NEG.	MOLTO NEG	NELLA MEDIA	MOLTO NEG.	
Rango percentile	33ile	11ile	97ile	7ile	4ile	26ile	4ile	

SEZIONE IV – INTERPRETAZIONE INTRAINDIVIDUALE							
	INTERPERSONALE	COMPETENZA	EMOZIONALE	SCOLASTICA	FAMILIARE	CORPOREA	TOTALE
Punteggio standard	93	81	63	78	73	90	79,6
Differenza	14	2	-16	-1	-6	11	4
Classificazione 0,05 0,01	P.FORZA	P.DEBOLE	P.DEBOLE	P.DEBOLE	P.DEBOLE	P.FORZA	



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

NOME **ADRIAN**

COGNOME

DATA DI NASCITA **12/11/2002**

DATA DELLA PROVA **Marzo/Aprile 2020**

CLASSE **3<sup>a</sup> superiore**

SCUOLA

STILE .....

.....

.....

.....

.....

.....

CAUSE	PUNTEGGIO												TOT	
	DOMANDE	1	3	4	7	8	10	15	16	17	20	21		24
SI		1		2		1	2	2	1		2		2	13 =
SB			1		1	2	1	1	2	2	1	2		13 >
SC			2	1								1	1	5 =
SA														/ =
SF		2			2					1				4 =
<b>TOTALE</b>													<b>35</b>	

CAUSE	PUNTEGGIO												TOT	
	DOMANDE	2	5	6	9	11	12	13	14	18	19	22		23
II						1	1				2	1		5 <
IB		1	1	2				1	2			2		9 =
IC		2	2		2	2	2			2	1		2	15 >
IA				1				2						3 >
IF									1	1			1	3 =
<b>TOTALE</b>													<b>35</b>	

SI = Impegno  
 SB= Abilità  
 SC= Facilità del Compito  
 SA= Aiuto  
 SF= Fortuna

- II= Mancanza di Impegno
- IB= Mancanza di Abilità
- IC= Difficoltà del Compito
- IA= Mancanza di Aiuto
- IF= Mancanza di Fortuna

Riepilogo Questionario Attribuzioni somministrato tra Marzo e Aprile 2020

FOGLIO DI SCORING DEL QUESTIONARIO METACOGNITIVO SUL METODO DI STUDIO (QMS) - Versione Intera

Dal testo di Cornoldi, C., De Beni, R. e Gruppo MT, (2001), *Imparare a studiare - 2*, Erickson, Trento

Autore: Gianluca Lo Presti - Psicologo - Master in Psicopatologia dell'Apprendimento, Università degli Studi di Padova

Nome	0	Età	0
Cognome	0	Note	0
Scolarità	0	Data	30/12/99
Campiono		Media	Ds
<i>Inserimento corretto dei dati.</i>			
Componenti	Pt.z	Soggetto	Percentile
Aree A - F	0,82	<b>102,00</b>	<b>in norma</b>
Aree G - M	-1,80	<b>55,00</b>	<b>&lt;5°</b>
Aree N - R	0,07	<b>84,00</b>	<b>in norma</b>
Aree S - Z	-0,63	<b>104,00</b>	<b>&lt;25°</b>
Area	Pt.z	Soggetto	Percentile
Motivazione allo Studio	0,35	21	<b>in norma</b>
Organizzazione Lavoro Personale	-0,93	16	<b>&lt;25°</b>
Uso dei Sussidi	0,08	15	<b>&lt;5°</b>
Elaborazione Attiva del Materiale	1,41	20	<b>in norma</b>
Flessibilità di Studio	2,44	20	<b>in norma</b>
Stile Attivo Durante la Lezione	-0,13	10	<b>in norma</b>
Area	Pt.z	Soggetto	Stile Soggetto
Intuitivo vs Sistemático	-0,99	9	tra Intuitivo e Sistemático,
Analitico vs Globale	-0,84	13	tra Analitico e Globale
Impulsivo vs Riflessivo	-0,35	13	tra Impulsivo e Riflessivo,
Visualizzatore vs Verbalizzatore	-1,57	8	Visualizzatore,
Poco vs Molto Autonomo	-0,24	12	tra bassa e alta Autonomia
Area	Pt.z	Soggetto	Percentile
Concentrazione	1,25	16	<b>in norma</b>
Selezionare Aspetti Principali	0,68	13	<b>in norma</b>
Autovalutazione	-1,64	12	<b>&lt;5°</b>
Strategie Preparazione Prova	0,38	26	<b>in norma</b>
Sensibilità Metacognitiva	-0,49	17	<b>in norma</b>
Area	Pt.z	Soggetto	Percentile
Rapporto con i Compagni	-1,26	19	<b>&lt;20°</b>
Rapporto con i Docenti	-0,88	18	<b>&lt;25°</b>
Ansia Scolastica	0,65	32	<b>in norma</b>
Atteggiamento verso l'Istituzione	-0,37	21	<b>in norma</b>
Attribuzione ed Impegno	-0,34	14	<b>in norma</b>

Riepilogo Questionario QMS somministrato tra Marzo e Aprile 2020

**Relazione automatica di sintesi**

Nome	0	Età	0
Cognome	0	Note	0
Scolarità	0	<b>Data</b>	

**Strategie di Apprendimento**

Il profilo di 0 appare caratterizzato da un tipo di Strategie di Apprendimento rilevate nella norma (valore area + 25° centile), dunque il dato indica delle strategie prevalentemente funzionali, così come indicato dalla seguente tabella:

Motivazione allo Studio	in norma
Organizzazione Lavoro Personale	<25° {--
Uso dei Sussidi	<5° {==
Elaborazione Attiva del Materiale	in norma
Flessibilità di Studio	in norma
Stile Attivo Durante la Lezione	in norma

**Stili Cognitivi dell'Informazione**

Gli stili cognitivi di elaborazione delle informazioni variano da studente a studente ed indicano la modalità che usa lo studente per elaborare il materiale di studio.

Queste sembrano essere caratterizzate da una elaborazione personale di tipo:

tra Intuitivo e Sistemático, tra Analitico e Globale tra Impulsivo e Riflessivo,  
 Visualizzatore, e tra bassa e alta Autonomia nello studio.

L'obiettivo generale in questa area è quello di far riconoscere gli stili, individuando il proprio e metterlo in relazione ai diversi obiettivi di studio. In più, quando prevale uno Stile Cognitivo su un altro, è bene far sperimentare allo studente anche lo stile cognitivo che si usa meno.

**Metacognizione e Studio**

Lo sviluppo di una conoscenza metacognitiva è di certo un requisito fondamentale per una buona utilizzazione delle risorse cognitive individuali.

La Metacognizione e lo Studio, in linea generale, compare come nella norma.

Nello specifico, 0 indica una buona Concentrazione durante lo studio,

ci segnala una sufficiente abilità nel Selezionare gli aspetti più importanti al fine di comprendere e memorizzare adeguatamente, la capacità di Autovalutazione viene indicata come molto carente (<5°),

sottolineiamo che la capacità di Autovalutazione viene considerata uno degli esempi più significativi dei processi metacognitivi di controllo.

Le Strategie di preparazione ad una prova risultano essere adeguate con il campione normativo.

La Sensibilità Metacognitiva è nei parametri della norma.

### Atteggiamento verso la Scuola

L'atteggiamento verso la scuola, a parere del Soggetto, appare abbastanza negativo (<25°), le aree coinvolte sono:

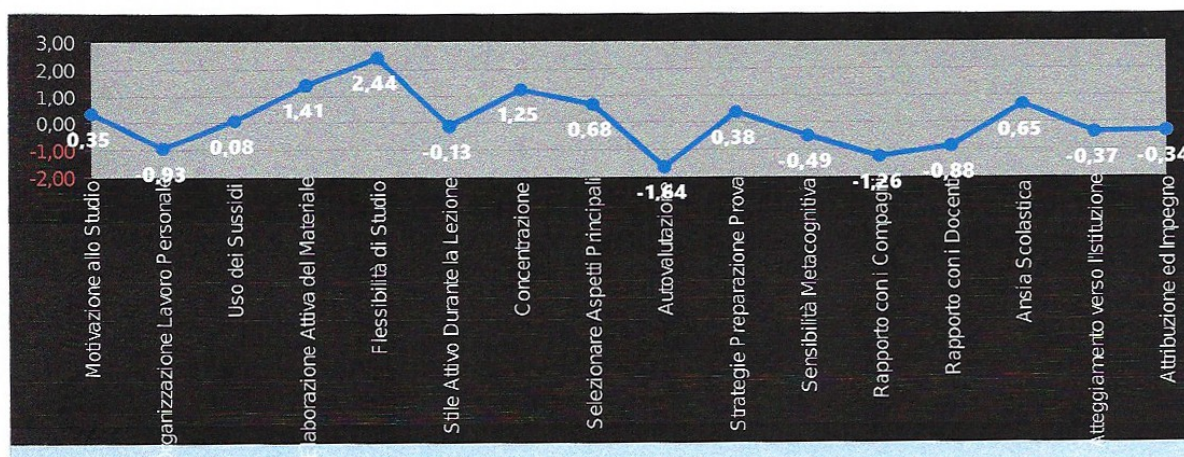
Il soggetto non mostra problemi legati al rapporto con i compagni

Si nota qualche lieve problema nel rapporto con i propri Docenti.

Non sembra esservi ansia legata allo studio.

Il soggetto sembra percepire la scuola come possibilmente utile allo studio.

Si osserva un tipo di attribuzione a cause maggiormente esterne, in cui l'impegno svolge un ruolo funzionale nei risultati.



Riepilogo Questionario QMS somministrato tra Marzo e Aprile 2020