

La motivazione all'apprendimento e gli stili attributivi

Il capitolo precedente è stato dedicato ad approfondire il tema della metacognizione e della sua importanza nell'ambito dei processi di insegnamento/apprendimento. Molti sono stati gli autori che negli anni hanno dato impulso allo studio di questo aspetto della psicologia cognitiva ma, come abbiamo detto, furono Borkowski e Muthukrishna (1994) a elaborare per primi un modello metacognitivo che raccogliesse e ampliasse le intuizioni di diversi autori precedenti, in un nuovo e originale costruito; il loro modello, assai elaborato, ha dato ampio spazio a diverse variabili, tra di loro interagenti, che possiamo così riassumere:

- importanza della conoscenza del compito da parte del soggetto e degli obiettivi dell'apprendimento;
- importanza della conoscenza e dell' uso di strategie;
- importanza della conoscenza di sé da parte del soggetto;
- importanza del controllo metacognitivo sulle procedure attivate;
- importanza della motivazione all'apprendimento, intesa come valore assegnato al compito da parte del soggetto;
- importanza degli stili attributivi del soggetto.

Di tale modello saranno esaminati proprio questi ultimi due aspetti, che appaiono centrali per quanto riguarda il successo nell'apprendimento: gli stili attributivi e la motivazione.

Gli stili attributivi e il locus of control

“[...] Con il termine «stile attributivo» si intende una modalità tendenzialmente stabile e continua nel tempo di ricorrere a certe categorie di spiegazioni causali di ciò che avviene nella nostra vita e del motivo per cui noi siamo riusciti ad ottenere buoni risultati o meno in un certo compito cognitivo” (confronta De Beni- Zamperlin in “Difficoltà di apprendimento” 1/4 del febbraio 1997 “Differenze individuali nell'apprendimento: stili cognitivi, strategie e flessibilità nello studio” e sempre di De Beni- Zamperlin su “Difficoltà di apprendimento” 2/4 dell'aprile 1997 “Differenze individuali nell'apprendimento: stili attributivi e strategie di studio”).

Il primo studioso che si dedicò alla ricerca in questo campo fu Heider (1958), il quale introdusse il concetto di “Locus of control” interno o esterno, a seconda che il

soggetto attribuisse a se stesso o a cause non dipendenti da lui il successo o l'insuccesso.

In un secondo tempo (1971) Weiner e collaboratori introdussero un nuovo elemento di riflessione: la stabilità o l'instabilità dell'attribuzione.

La stabilità dell'attribuzione, quale può essere la convinzione del proprio successo a causa dell'abilità posseduta, è un elemento che favorisce la persistenza sul compito, anche nel caso ci si imbatte in difficoltà di apprendimento o di performance.

L'instabilità dell'attribuzione, quale può essere invece la sensazione di essere fortunati quando si ottiene un buon risultato in un compito cognitivo, porta il soggetto a una minore persistenza sul compito.

Nel 1979 Weiner, per aggiornare la sua riflessione teorica sull'argomento, aggiunse alle categorie di "internalità" e "stabilità" anche quella di "controllabilità".

La formulazione definitiva dei diversi elementi teorici, relativi agli stili attributivi, individuati da Weiner, si può sintetizzare con la seguente tabella:

LOCUS OF CONTROL	INTERNO	STABILE	CONTROLLABILE	TENACIA
			INCONTROLLABILE	ABILITA'
		INSTABILE	CONTROLLABILE	IMPEGNO
			INCONTROLLABILE	TONO DELL'UMORE
	ESTERNO	STABILE	CONTROLLABILE	PREGIUDIZIO
			INCONTROLLABILE	DIFFICOLTA'
		INSTABILE	CONTROLLABILE	AIUTO
			INCONTROLLABILE	FORTUNA

L'ultima colonna sulla destra ci indica quali sono le attribuzioni che il soggetto predilige (stile attributivo) nell'individuare i motivi dei suoi successi o insuccessi.

Lo stile attributivo di un soggetto è influenzato soprattutto da due variabili; la prima è la sua esperienza antecedente in compiti cognitivi, la seconda lo stile attributivo posseduto da insegnanti, genitori e dalla cultura di appartenenza.

Per questo motivo è necessario confrontare sempre lo stile attributivo del singolo soggetto con quello del gruppo di appartenenza (la classe in ambito scolastico); potrebbe accadere che uno stile attributivo non funzionale non sia solo caratteristica del singolo, ma dell'intero gruppo e ciò dovrebbe far meditare l'operatore sui motivi di

tale situazione peculiare (quale stile attributivo viene veicolato consciamente o inconsciamente da genitori, insegnanti, società di appartenenza?).

Secondo il paradigma di Weiner sono cinque le cause cui più frequentemente si attribuisce la spiegazione del successo o insuccesso in un compito: impegno, abilità, difficoltà del compito, aiuto ricevuto, fortuna/caso.

Queste cinque “categorie” possono essere analizzate secondo i criteri del “locus of control” (internalità), della stabilità e della controllabilità:

impegno (locus of control interno, instabile, controllabile);

abilità (locus of control interno, stabile, incontrollabile);

difficoltà del compito (locus of control esterno, stabile, incontrollabile);

aiuto ricevuto (locus of control esterno, instabile, controllabile);

fortuna/caso (locus of control esterno, instabile, incontrollabile).

L'importanza dello stile attributivo e degli aspetti motivazionali è stata affrontata da diversi studi, che hanno evidenziato dati statistici sorprendenti: i deficit neuropsicologici discriminano le difficoltà di apprendimento nel 65% dei casi, i punteggi nelle scale di intelligenza nel 55% dei casi, mentre gli aspetti motivazionali nel 96% dei casi (citato da Moè, De Beni, Cornoldi, 2007).

Questi studi, effettuati da Sideridis et al. (2006), mettono in risalto come la quasi totalità dei soggetti con diagnosi di DSA presenti anche un deficit emotivo-motivazionale, nella maggior parte dei casi indotto da una continuata esposizione al fallimento in compiti di apprendimento: tale situazione viene descritta in letteratura con il termine di “impotenza appresa”.

Lo stile attributivo che più è funzionale all'apprendimento è quello che pone l'accento, sia in caso di successo sia di insuccesso, sull'impegno personale: questi soggetti vengono definiti da Borkowski e Muthukrishna “Good Strategies Users” (buoni utilizzatori di strategie); essi sono molto perseveranti e tenaci, gli insuccessi non li demotivano ma, al contrario, li spingono a ricercare nuove e migliori strategie attraverso l'impegno e la dedizione allo studio.

In Italia per la misurazione degli stili attributivi, in campo diagnostico, viene utilizzato il “Questionario di attribuzione” di De Beni R., Moè A. (1995); in alternativa viene utilizzato un questionario ridotto, mutuato da quest'ultimo, che è stato introdotto nella

batteria di test per la valutazione delle “abilità e motivazione allo studio- AMOS” di cui parleremo nelle prossime pagine (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, Meneghetti, 2005). Il Questionario di attribuzione (versione integrale) va a misurare le credenze che una persona possiede rispetto ai motivi del proprio successo o insuccesso in diversi compiti i quali possono essere sia di apprendimento, sia di memoria, sia relativi alla vita quotidiana.

Il Questionario di attribuzione può essere somministrato più volte nel tempo (“in ingresso” e “in uscita”), sia collettivamente sia individualmente, e non richiede un tempo prestabilito, anche se in linea di massima 15 o 20 minuti per la sua compilazione sono più che sufficienti.

L'età dei soggetti cui somministrarlo può variare dalla prima classe della scuola Secondaria di I grado fino all'età adulta (è una nozione ormai acquisita che gli stili attributivi cambiano con l'età, per cui al medesimo questionario il soggetto potrebbe rispondere in modo diverso secondo l'epoca in cui gli viene proposto).

Il questionario è composto di 24 item che descrivono delle situazioni nelle quali il soggetto potrebbe venirsi a trovare nella realtà; egli dovrà indicare, tra cinque possibilità, qual è la causa principale del suo successo/insuccesso, quale la seconda in ordine di importanza, quale la terza; ecco un'esemplificazione (item n. 17): “Per strada assisti ad una discussione tra tre persone che non conosci. Qualche giorno dopo le incontri di nuovo durante una passeggiata e riesci a riconoscerle. Come mai?” a) ho memoria per i volti; b) li ho osservati con attenzione; c) sono stato aiutato; d) è facile; e) per caso.

Come si può notare la prima scelta rimanda all'abilità (memoria) posseduta dal soggetto, la seconda all'impegno personale, la terza all'aiuto esterno ricevuto, la quarta alla facilità del compito e la quinta, infine, alla fortuna e casualità.

Dei 24 item proposti, dodici si riferiscono a situazioni di successo e dodici di insuccesso; per ogni serie di dodici, quattro riguardano situazioni in cui è implicata la memoria, quattro l'apprendimento scolastico e quattro situazioni di vita quotidiana. Come si è sopra accennato, il soggetto è invitato a indicare quali sono le cause cui egli attribuirebbe il successo/insuccesso in un determinato compito cognitivo, apponendo il numero di preferenza 1-2-3.

Per l'attribuzione del punteggio si procederà in questo modo: 3 punti per la prima preferenza, 2 punti per la seconda, 1 punto per la terza.

Tenendo presente la tabella che si riferisce agli stili di attribuzione, derivata dalle ultime riflessioni teoriche di Weiner del 1979, il questionario prevede dieci punteggi concernenti dieci aree, ritenute fondamentali:

- attribuzione all'impegno in situazione di successo (area SI);
- attribuzione all'impegno in situazione di insuccesso (area II);
- attribuzione all'abilità in situazione di successo (area SB);
- attribuzione all'abilità in situazione di insuccesso (area IB);
- attribuzione al compito in situazione di successo (area SC);
- attribuzione al compito in situazione di insuccesso (area IC);
- attribuzione alla fortuna in situazione di successo (area SF);
- attribuzione alla fortuna in situazione di insuccesso (area IF);
- attribuzione all'aiuto in situazione di successo (area SA);
- attribuzione all'aiuto in situazione di insuccesso (area IA).

Il sistema di assegnazione dei punteggi per questo test prevede un'interdipendenza tra i diversi fattori, presi in considerazione: se si attribuisce massima importanza a un fattore, di necessità si dovrà attribuirne una inferiore ad altri e nulla ad altri ancora; ciò comporta che un soggetto, che abbia punteggi alti in un'area, li avrà più bassi in un'altra area.

I risultati ottenuti dai soggetti devono quindi essere confrontati sia con i dati normativi (media e deviazione standard), presenti nel manuale del questionario, sia con i punteggi ottenuti dal gruppo classe.

Oltre al profilo del GSU (Good Strategies User) che, come abbiamo in precedenza rilevato, descrive la situazione ottimale per l'apprendimento, si possono configurare altri profili di studenti, che invece sono molto meno funzionali all'apprendimento.

Lo stile attributivo, denominato "abile" (locus of control interno, stabile, incontrollabile), è così definito da De Beni-Moè, nell'introduzione al loro Questionario: "[...] pensare di riuscire per abilità può andar bene fintanto che i risultati sono positivi, mentre risulta estremamente deleterio in caso di fallimento o di fallimenti ripetuti per cui il ragazzo comincia a pensare di non essere abile fino ad arrivare a una situazione di impotenza appresa".

Lo stile attributivo denominato "pedina" individua i soggetti che ricercano le cause di successi e insuccessi sempre in elementi esterni (fortuna/caso, mancanza di aiuto); questi alunni non credono nell'impegno e neppure nell'abilità individuale; sembrano

vivere in un “mondo ancora magico”: a loro avviso ogni ricerca di strategia è inutile e tempo perso, per cui anche il lavoro scolastico è destituito di valore.

Lo stile attributivo del “negatore” porta il soggetto a individuare le cause del successo nella propria abilità (locus of control interno, stabile, incontrollabile), mentre gli insuccessi vengono attribuiti a cause esterne: l’impegno non è una variabile presa in considerazione e gli errori o i fallimenti non servono da stimolo per la ricerca di strategie più funzionali.

Infine si può trovare lo stile attributivo del soggetto “depresso” che individua i fallimenti nella propria mancanza di abilità, mentre i successi sono attribuiti alla fortuna: anche in questo caso il peso da assegnare all’impegno individuale è nullo e quindi i margini per un miglioramento nello studio sono davvero ridotti.

Il valore assegnato al compito (il valore del valore)

La motivazione all’apprendimento non dipende solamente dalle aspettative che il soggetto può avere nella riuscita in un determinato compito; non dipende solamente dagli stili attributivi, strettamente connessi con il successo e l’insuccesso (come abbiamo visto nelle pagine precedenti); la motivazione è influenzata anche da un’altra variabile, il valore che il soggetto attribuisce ad un determinato compito: con un gioco di parole potremmo dire “il valore assegnato al valore”.

Aspettative di successo e stili attributivi, da una parte, valore conferito al compito, dall’altra, sono elementi che influenzano in modo eguale la motivazione del soggetto e devono in qualche maniera contemperarsi ed essere positivamente connotati.

Tale modello interpretativo è stato proposto a partire dagli anni Ottanta dalle ricercatrici Wigfield ed Eccles e recentemente aggiornato (Moè et al., 2007).

Il valore attribuito a un compito ci può spiegare diversi atteggiamenti umani, altrimenti di difficile interpretazione.

Perché i bambini imparano e continuano ad applicarsi nell’apprendimento di nuove abilità, anche se all’inizio incontrano notevoli difficoltà e insuccessi (pensiamo all’apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo che si costruiscono anche attraverso il fallimento, l’errore e la frustrazione iniziale)?

Perché vi sono adulti che si sentono estremamente motivati a imparare cose nuove, anche se ciò implica all’inizio fatica, impegno e risultati insoddisfacenti?

Lo stesso campo della ricerca, senza il desiderio di cimentarsi in compiti nuovi e la capacità di tollerare insuccessi, avrebbe fiato corto.

Non sempre le persone scelgono il successo assicurato, attraverso l'espletamento di compiti conosciuti, a volte attribuiscono maggiore valore al superamento degli ostacoli.

L'impegno e la motivazione, dunque, hanno a che fare anche con il valore che attribuiamo a una determinata attività.

Wigfield ed Eccles (2000) individuano quattro possibili variabili, che influenzano la scala dei valori:

- percezione del sé futuro (mi applico perché desidero fortemente raggiungere un obiettivo futuro; potrebbe essere il caso di un bambino che, poco portato per il gioco del calcio, continua ad allenarsi intensamente perché vorrebbe diventare un "giocatore famoso");
- stereotipi (mi applico perché questo è un compito in cui i maschi/le femmine riescono bene e io non posso essere da meno: esempio di stereotipo legato al genere);
- aspettative degli altri (mi applico perché tutti si aspettano che io riesca bene in questo compito, mi dicono che sono portato, ho del talento, quindi lo devo dimostrare);
- socializzazione (mi applico perché nel gruppo in cui sono inserito è importante essere bravi in questa attività: saper ballare in un gruppo che frequenta discoteche).

A queste variabili, che possono influenzare la scala dei valori, dobbiamo affiancare ciò che le Autrici chiamano il "significato della motivazione":

- motivazione intrinseca (legata alle emozioni e alla soddisfazione che una certa attività mi conferisce);
- motivazione strumentale o estrinseca (legata a ciò che posso ottenere attraverso l'impegno e la dedizione).

La percezione da parte del soggetto della propria autoefficacia

Strettamente connessa con gli stili attributivi (abile/non abile/valore dell'impegno) e con la scala di valori che un soggetto elabora nei confronti dei compiti scolastici, è la percezione della propria autoefficacia.

Essa ci chiarisce due aspetti molto interessanti, relativi al soggetto:

- la percezione che egli ha delle proprie capacità, rispetto a un compito (sono bravo in questa attività, sono portato per questa materia di studio oppure, al contrario, sono negato, non sono portato per questa disciplina);
- il valore che egli attribuisce all'impegno, da approfondire in un compito, tenendo presente le aspettative degli altri e il significato che ciò potrebbe assumere a livello sociale.

Nel primo caso, qualora un soggetto si percepisca scarsamente abile in una determinata attività e non attribuisca il giusto valore all'impegno personale, è molto probabile che attivi comportamenti di "evitamento" o di "dilazione" del compito, per non affrontare un fallimento che egli giudica certo; si noti come questi soggetti reputino del tutto ininfluyente l'impegno personale e non abbiano fiducia nel fatto che un maggiore impegno possa portare a dei miglioramenti di prestazione.

Nel secondo caso potremmo avere esiti identici (evitamento e dilazione del compito) a seguito di una diversa percezione del sé: "Le persone talentuose non hanno bisogno di esercitarsi e dimostrare le proprie abilità; se m'impegno, ciò potrebbe essere scambiato per scarsa capacità; chi non possiede ancora sufficienti abilità deve impegnarsi di più per esercitarsi e allenarsi" (questo comportamento è tipico di soggetti che hanno scarsa fiducia in se stessi, ma attribuiscono valore positivo all'attività proposta, in cui desidererebbero fermamente riuscire: non mi alleno troppo a calcio perché non voglio che gli altri pensino che non sono all'altezza).

Batteria Amos: uno strumento d'indagine per la valutazione della motivazione scolastica

Per la valutazione della motivazione scolastica, oltre al "Questionario di attribuzione" (De Beni, Moè, 1995) di cui abbiamo parlato nelle pagine precedenti, esiste anche un altro strumento, assai diffuso sia in ambito scolastico che clinico: si tratta della batteria dei test "AMOS- abilità e motivazione allo studio" (Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C., 2005).

Esistono due versioni della Batteria, una per alunni dagli 8 ai 15 anni, e una per gli alunni frequentanti le classi che vanno dalle scuole Secondarie sino all'Università.

Questa batteria di valutazione prende in considerazione i diversi aspetti che possono influenzare il processo di apprendimento, secondo un modello metacognitivo multicomponenziale, elaborato dagli autori (figura 1, pagina 131).

Da questo modello si evince come tre siano le aree che, interagendo tra di loro, concorrono alla costruzione del processo di apprendimento: area delle “convinzioni del soggetto”, area della “autoregolazione” e infine area delle “strategie”.

L’area delle “convinzioni del soggetto” è indagata con quattro strumenti diagnostici:

- Questionario attributivo (una versione ridotta del “Questionario di attribuzione” di De Beni, Moè-1995);
- Questionario sulle convinzioni concernenti le teorie dell’intelligenza (QC1I), che va ad analizzare “se lo studente considera l’intelligenza come un’entità statica e immutabile, oppure suscettibile di cambiamento e incrementabile” (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, Meneghetti, 2005);
- Questionario sulle convinzioni concernenti la fiducia nella propria intelligenza (QC2F), che va a indagare la percezione di autoefficacia del soggetto;
- Questionario sulle convinzioni concernenti gli obiettivi di apprendimento (QC3O), che va a sondare quanto la motivazione allo studio del soggetto sia orientata verso i risultati (ottenere buoni voti) o verso l’acquisizione di competenze (imparare qualcosa di nuovo e interessante).

L’area della capacità di “autoregolazione” del soggetto è indagata con un “Questionario sull’approccio allo Studio” (QAS).

Il QAS monitora le seguenti sotto-componenti o abilità:

- motivazione allo studio;
- capacità organizzative e di pianificazione nelle attività di studio;
- capacità di rielaborare il materiale di studio con un approccio attivo;
- flessibilità di studio, intesa come capacità di variare strategie e modalità di approccio;
- capacità di concentrazione;
- controllo dell’ansia scolastica;
- atteggiamento verso la scuola.

L'area delle "strategie" è indagata con due questionari:

- Questionario sul giudizio di utilità delle strategie di studio (QS1), che esamina le convinzioni del soggetto sull'efficacia di strategie, funzionali e disfunzionali (esempio tratto dall'item 6: "Prima di iniziare la lettura attenta dare una prima letta rapida al testo" → non utile - poco utile – utile - molto utile; esempio tratto dall'item 7: "Durante lo studio tenere la musica come sottofondo" → non utile - poco utile – utile - molto utile);
- Questionario sul giudizio di uso delle strategie di studio (QS2), che ripropone, in diverso ordine, le stesse domande del questionario precedente, chiedendo al soggetto di esprimersi sull'effettivo uso delle strategie (non la uso mai - la uso qualche volta - la uso spesso - la uso sempre).

Comparando le risposte ai due questionari è possibile ottenere un indice di coerenza: se una strategia è considerata "non utile" ci si aspetta che il soggetto dichiari anche che "non la usa mai", viceversa se una strategia è considerata "molto utile" ci si aspetta che il soggetto dichiari "di usarla sempre".

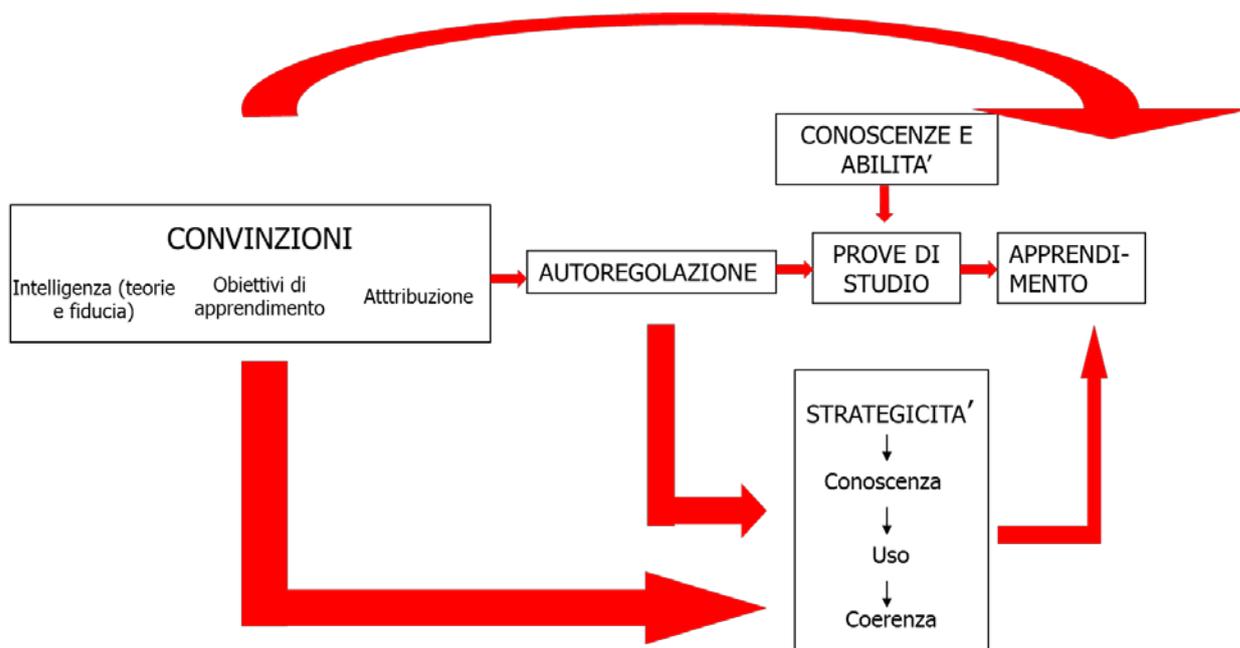


Figura 1- Modello metacognitivo multicomponente dei fattori che incidono sullo studio (Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C., 2005)

Intelligenza entitaria e intelligenza incrementale

Il “Questionario sulle Convinzioni concernenti le teorie dell’intelligenza” (QC11) e il “Questionario sulle Convinzioni concernenti gli obiettivi di apprendimento” (QC30) della batteria AMOS (di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente) vanno ad indagare le idee e gli atteggiamenti verso lo studio, che i soggetti elaborano, a partire dalle loro esperienze personali e dall’ influenza che ricevono dall’ambiente esterno (società, genitori, insegnanti).

Queste idee e atteggiamenti verso lo studio si possono sempre ricondurre, secondo la studiosa americana C. Dweck, a due concezioni diverse dell’abilità e dell’intelligenza: una “visione entitaria delle abilità” contrapposta a una “visione incrementale”.

La “visione entitaria” dell’abilità e dell’intelligenza porta il soggetto a delle false credenze: l’abilità è innata; quando si affronta un compito, dobbiamo mostrarci bravi ed evitare brutte figure; se il compito ci appare difficile è meglio evitarlo; si fallisce perché non si è bravi; chi si impegna molto alla fine dimostra solamente che non è portato per quel compito; il successo è “ottenere risultati positivi e buoni voti”.

La “visione incrementale” dell’abilità e dell’intelligenza porta il soggetto a un atteggiamento positivo, attivo e sereno verso l’apprendimento:

l’abilità si costruisce con l’impegno quotidiano; quando affrontiamo un compito, l’importante è imparare e accrescere le proprie abilità; se il compito ci appare difficile, ciò deve tramutarsi in una sfida stimolante; se si fallisce è perché non ci siamo impegnati a sufficienza; chi si impegna molto dimostra la propria volontà di apprendere; il successo è “incrementare le proprie abilità e competenze”.

La “visione incrementale” è funzionale ad acquisire nuove abilità e sviluppa un atteggiamento positivo e propositivo verso la scuola, mentre la “visione entitaria” è disfunzionale all’apprendimento.

La maggior parte degli alunni DSA possiede una visione entitaria dell’intelligenza e vive la scuola con ansia poiché, presentando di continuo dei compiti “sfidanti” (challenging), essa rappresenta una minaccia all’autorappresentazione positiva del sé.

Come intervenire per modificare la motivazione e gli stili attributivi

L'intervento per incrementare la motivazione allo studio in soggetti DSA e modificare gli stili attributivi disfunzionali è complesso e richiede una stretta sinergia tra tutti gli operatori coinvolti (insegnanti, psicologi, riabilitatori, famiglia).

I livelli su cui si deve agire sono tre, come d'altronde si evince dal modello multicomponentiale di Cornoldi et al. (2005): un intervento sarà focalizzato sul miglioramento delle strategie di studio possedute dal soggetto, uno sarà volto a una riflessione sulla plasticità dell'intelligenza e sulla incrementalità delle abilità, un altro ancora dovrà raffinare le conoscenze e l'atteggiamento strategico metacognitivo del soggetto, soprattutto sul versante del controllo sul compito.

Un intervento, tanto articolato, trova le sue basi teoriche nel concetto che il processo di apprendimento non si esaurisce nella sola acquisizione di strategie, ma richiede un approccio attivo e riflessivo da parte del soggetto, che deve "imparare a imparare", controllando gli aspetti emotivi, motivazionali, strategici e gli obiettivi del proprio agire.

Per quanto riguarda il miglioramento delle strategie di studio, diversi sono i programmi a disposizione degli insegnanti e degli operatori, sia a livello di singola disciplina sia di intervento a livello più generale:

- Guida allo studio del testo di storia- strategie metacognitive per comprendere e ricordare (De Beni, Zamperlin, 1993);
- Imparare a studiare la geografia- abilità metacognitive per comprendere e ricordare (De Beni, Zamperlin, Benvenuti, Vocetti, 1995);
- Lettura e metacognizione- attività didattiche per la comprensione del testo (De Beni, Pazzaglia, 1991);
- Nuova guida alla comprensione del testo (De Beni, Cornoldi, Carretti, Meneghetti, 2003);
- Recupero in ortografia- esercizi per il controllo consapevole dell'errore (Ferraboschi, Meini, 1995);
- Imparare a studiare- strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio (Cornoldi, De Beni, 1993).

Questo elenco di strumenti non è naturalmente esaustivo, rappresenta solamente un possibile itinerario di intervento che l'insegnante o l'operatore possono ampliare,

modificare e personalizzare, a seconda delle proprie esigenze didattiche o delle caratteristiche del soggetto.

A differenza dei primi cinque strumenti, che si basano sull'implementazione di strategie specifiche alla materia (storia, geografia, comprensione del testo, ortografia), "Imparare a studiare" è un progetto didattico trasversale.

Esso guida il soggetto a sviluppare in modo consapevole strategie di studio, ma anche riflessioni sui seguenti aspetti:

- valore dell'impegno;
- differenze degli stili cognitivi e necessità di utilizzare approcci diversi e flessibili a seconda del compito;
- valore della concentrazione e dell'attenzione;
- necessità di imparare strategie di controllo e di automonitoraggio.

Quest'ultimo strumento ("Imparare a studiare", di cui nel 2001 è stata pubblicata una versione ampliata e aggiornata) rappresenta proprio quel lavoro di raccordo indispensabile tra apprendimento di strategie, riflessione sulla plasticità della mente, incrementalità delle abilità e sviluppo di atteggiamenti metacognitivi (i tre livelli di intervento cui si è fatto riferimento in precedenza).

A sostegno della validità di una didattica costruita con un'ottica multicomponentiale, risulta assai interessante uno studio condotto nel 1988 da Borkowski et al., il quale mise a confronto l'efficacia di quattro programmi di intervento, su ragazzi con disturbi di apprendimento; un intervento si basava sull'implementazione di strategie di studio, affiancate da un esplicito training di promozione degli stili attributivi, mentre gli altri tre interventi affrontavano una sola delle problematicità (stili attributivi, ovvero strategie di studio o importanza dell'impegno): solo il primo intervento portò a risultati durevoli nel tempo, a conferma che è necessario affiancare training sulla motivazione e sugli stili attributivi, ai classici strumenti volti al miglioramento delle strategie di studio.

Gli alunni con diagnosi di DSA nel loro percorso scolastico sperimentano continuamente esperienze d'insuccesso e questo li porta a sviluppare una scarsa fiducia nelle proprie abilità e potenzialità; li porta soprattutto a sviluppare demotivazione, ansia scolastica, dipendenza da aiuti esterni, attribuzione dei propri fallimenti a incapacità innata, svilendo il valore dell'impegno e nutrendo scarsa

fiducia nella possibilità di incrementare le proprie competenze (questo atteggiamento in letteratura viene spesso identificato con il termine di “impotenza appresa”).

Per questo motivo, all'interno di un articolato percorso didattico, l'insegnante o l'operatore devono anche prevedere un intervento che possa far sperimentare all'alunno iterati successi nell'apprendimento.

È necessario, cioè, generare un circolo virtuoso; il successo iniziale nell'apprendimento porta il soggetto a: 1) aumentare la fiducia in se stesso; 2) aumentare la fiducia nella possibilità di incrementare le proprie abilità; 3) aumentare l'impegno; 4) aumentare la fiducia nell'efficacia dell'uso di strategie.

L'incremento nell'uso di strategie, unito alla fiducia acquisita nella possibilità di raggiungere nuovi successi, porterà il soggetto a essere più perseverante sul compito, a dipendere in maniera minore dall'aiuto esterno e a modificare gli stili attributivi, valorizzando maggiormente l'impegno individuale.

Il compito dell'insegnante e dell'operatore sarà quello, dunque, di strutturare attività didattiche che abbiano le seguenti caratteristiche:

- compiti suddivisi in sotto abilità (step) secondo criteri di task analysis;
- predisposizione di prompt d'aiuto (grafici, verbali, modelling);
- tecniche di fading per i prompt d'aiuto;
- incremento graduale delle difficoltà;
- attenzione a non proporre compiti palesemente troppo semplici, in quanto il soggetto sarebbe ovviamente portato a reputare di non essere sufficientemente abile per attività più complesse (rinforzando inconsapevolmente la sua convinzione di non essere all'altezza).

Il rischio del pesce grosso nello stagno piccolo

Non solo gli alunni con diagnosi di DSA sono soggetti a problemi di ansia scolastica, scarsa autostima, abbassamento della motivazione; ciò può accadere anche con alunni che solitamente ottengono risultati molto buoni: si tratta del cosiddetto “big fish little pond effect” (effetto del pesce grande nel piccolo stagno).

Alunni che sono sempre stati abituati a ottenere il massimo dei voti nelle scuole Primarie o Secondarie di I grado potrebbero all'improvviso trovare maggiori difficoltà nel passaggio da un ordine scolastico all'altro, per esempio iniziando la Scuola Secondaria di II grado.

Di fronte ai primi insuccessi scolastici questi alunni a volte “entrano in crisi”, sviluppando ansia, abbassamento dell'autostima, evitamento del compito. In alcuni casi estremi ciò può anche accadere nello stesso ordine di scuola quando un alunno, che non ha mai preso un “cattivo voto”, inizia ad avere qualche lieve difficoltà in una nuova attività.

Questi alunni solitamente hanno sviluppato una concezione “entitaria” dell'intelligenza, sono orientati alla prestazione scolastica più che all'apprendimento, possiedono uno stile attributivo cosiddetto “abile”.

Molto spesso sono dei perfezionisti che, però, non sono in grado di distinguere in un compito ciò che è più importante dai dettagli irrilevanti.

Docenti e operatori dovranno intervenire anche in questi casi, predisponendo compiti e attività scolastiche maggiormente impegnative (challenging), le quali possano far sperimentare agli alunni anche un eventuale fallimento, insegnando loro a gestirlo emotivamente.

L'innalzamento delle difficoltà avrà effetti positivi sia a livello cognitivo, poiché l'alunno dovrà sperimentare compiti meno esecutivi e più connotati dal punto di vista del problem solving, sia a livello emotivo (anche la gestione di un fallimento è un problem solving, ma di tipo emotivo).

Una didattica metacognitiva dovrà implementare nel soggetto maggiore flessibilità, ma soprattutto farlo riflettere sull'importanza dell'impegno, dell'attenzione e della concentrazione; sarà necessario intervenire sulle convinzioni concernenti l'intelligenza, cercando di sviluppare una concezione “incrementale” delle abilità, che possa trasformare un approccio allo studio troppo orientato alla prestazione, verso un atteggiamento che consideri i compiti di apprendimento come una sfida e un “gioco cognitivo”.

Anche in questo caso, infine, sarà necessario lavorare sugli stili attributivi, poiché lo stile denominato “abile” è funzionale solo finché il soggetto ottiene risultati positivi, diventando invece deleterio quando si affrontano compiti almeno apparentemente insormontabili.