



Costruire un apprendimento di successo

Attività per promuovere strategie,
atteggiamenti e motivazione nella
scuola secondaria di secondo grado

Angelica Moè, Gianna Friso
e Francesca Pazzaglia

MATERIALI
EDUCAZIONE



Erickson

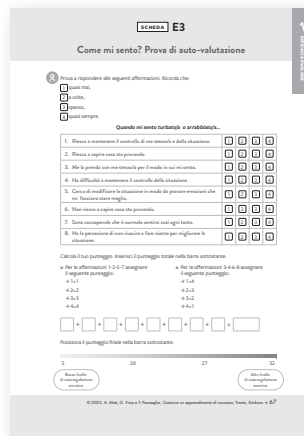
COSTRUIRE UN APPRENDIMENTO DI SUCCESSO

«Perché gli studenti non si applicano? Cosa posso fare per coinvolgerli? Riusciranno a capire l'argomento?» sono alcuni dei molti interrogativi che si pongono gli insegnanti; quesiti tutti riconducibili, in definitiva, all'annosa e fondamentale domanda: «Quali sono le caratteristiche di un apprendimento di successo?». Ed è proprio a questo interrogativo che cerca di rispondere il presente volume, progettato per la scuola secondaria di secondo grado.

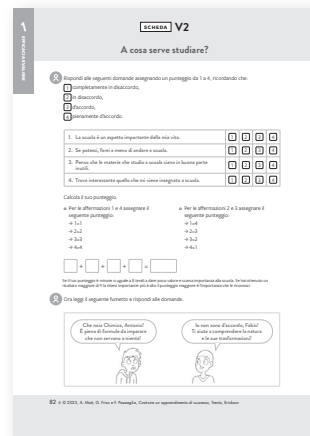
Attraverso una strutturata e scientificamente rigorosa sezione teorica e agili moduli operativi dedicati agli studenti, vengono proposte strategie didattiche interdisciplinari, trasversali e metacognitive, utili a:

- riconoscere gli scopi del compito e le conseguenti priorità;
- individuare strategie per ridurre i costi dello studio e valorizzare le proprie capacità;
- gestire le emozioni per incrementare l'autoefficacia;
- dare valore a sé, agli altri e al percorso scolastico.

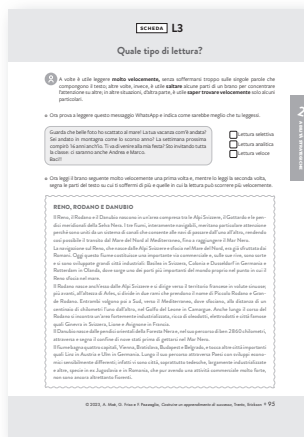
Le schede operative si rivolgono alle studentesse e agli studenti con qualsiasi rendimento scolastico, per dare a ognuno la possibilità di essere protagonista e attivo costruttore della propria conoscenza. In un'ottica di co-scoperta di strategie e motivazioni da intraprendere con l'insegnante, il percorso qui presentato vuole condurre ogni studente a raggiungere una sempre maggiore autonomia, autoefficacia e autostima.



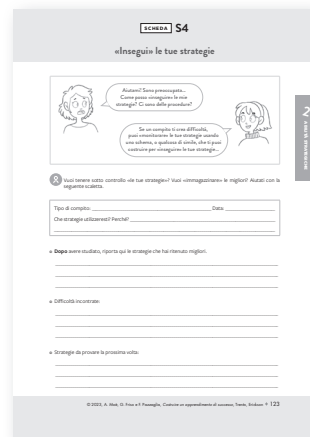
Come mi sento? Prova di auto-valorazione



A cosa serve studiare?



Quale tipo di lettura?



<<Inseguir>> le tue strategie

LE AUTRICI

ANGELICA MOÈ

Professoressa associata di Psicologia Generale presso l'Università degli Studi di Padova, si occupa di promozione di convinzioni e stili motivanti e del benessere. Con Erickson ha pubblicato, tra gli altri, *Perché (non) mi piace la scuola* e il *Test AMOS*.

GIANNA FRISO

Psicologa clinica, si occupa di abilità di studio, metacognizione, difficoltà e disturbi dell'apprendimento ed è formatrice nell'ambito della psicopatologia dell'apprendimento. Con Erickson ha pubblicato, tra gli altri, *Metacognizione e avviamento alla lettura-scrittura* e *Laboratorio di produzione del testo scritto*.

FRANCESCA PAZZAGLIA

Professoressa ordinaria di Psicologia Generale presso l'Università degli Studi di Padova, si occupa di apprendimento, memoria e cognizione spaziale. Con Erickson ha pubblicato, tra gli altri, *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso* e *Perché (non) mi piace la scuola*.

€ 21,50

www.erickson.it

INDICE

- 7 Introduzione
- 9 Cap. 1 Percepirsi efficaci e capaci di dare valore
- 19 Cap. 2 Le abilità strategiche: comprendere, studiare, ricordare
- 29 Cap. 3 L'autoregolazione: organizzare, pianificare, auto-valutarsi
- 37 Cap. 4 Le competenze relazionali e gli atteggiamenti
- 47 Cap. 5 Sviluppare la resilienza e rimotivarsi
- 57 Bibliografia
- 59 Schede operative

Percepirsi efficaci e capaci di dare valore

Il processo che avvia e guida lo studio, così come ogni altro comportamento mirato, è il processo motivazionale.

Ma su quali fondamenta si regge la motivazione? Su due semplici pilastri:

- percepire se stessi come *efficaci*, cioè pensare di riuscire;
- percepire se stessi come *capaci di dare valore*, ovvero ritenere importante ciò che si fa, innestati in un ambiente sociale supportivo, che ci «regge» riconoscendo il nostro contributo.

Sentirci capaci di fare e credere nell'utilità delle nostre scelte e azioni è di per sé motivante. Dubitare di riuscire e svalutare le nostre attività porta al contrario a «ritrarci» dal compito. Chi di noi, infatti, affronterebbe con entusiasmo una cosa che pensa di non saper fare e che crede non abbia valore?

Se ne deduce, quindi, che motivazione e auto-motivazione possono sorgere solo a fronte di:

- una riduzione degli ostacoli al percepirsi capaci;
- una massimizzazione del processo di riconoscimento di utilità e importanza.

Di seguito vedremo come è possibile operare in tal senso in ambito scolastico, e proporremo alcune attività per favorire negli studenti lo sviluppo della percezione di competenza. La speranza è che, alla domanda «L'impegno nello studio ha valore per la mia crescita?», possano così rispondere «Sì».

Crede di riuscire

Cosa fa sì che qualcuno pensi di non essere capace, si abbatta alle prime difficoltà oppure non inizi neppure a dedicarsi a un'attività o compito?

I fattori implicati sono molteplici, ma sono spesso ascrivibili a una mancata percezione *autoefficacia*, a una poco funzionale *regolazione emotiva* e a un insufficiente *pensiero incrementale*.

Nell'analizzare tali fattori, il modello teorico a cui facciamo riferimento è quello proposto da Dweck (2017), che interpreta percezioni, convinzioni e comportamenti come espressioni di bisogni profondi. Secondo tale modello, infatti, gli imprescindibili bisogni che ognuno di noi esprime confluiscono in un insieme di «Convinzioni, Emozioni e Tendenze all'azione» (riassunte nell'acronimo «CET»)

che a loro volta incidono su obiettivi (e valori) determinando il comportamento (si veda la Figura 1.1).



Fig. 1.1 Dai bisogni al comportamento: l'insieme di Convinzioni, Emozioni e Tendenze all'azione (CET) generano obiettivi e conducono ai comportamenti osservati, più o meno motivati (Dweck, 2017).

Più nello specifico, i bisogni sono frutto di spinte primigenie, essenziali e universali, che portano a sviluppare convinzioni e percezioni di sé differenziate (le CET), le quali a loro volta generano gli obiettivi e si interfacciano con essi. Ad esempio, il bisogno di competenza può portare a pensare «Ce la posso fare» e quindi a «credere di riuscire», determinando così obiettivi di padronanza. Lo stesso bisogno potrebbe però confluire nella paura di dimostrarsi incapaci e quindi in aspettative di fallimento e obiettivi di evitamento.

I *bisogni* sono tipicamente poco accessibili dalla coscienza, poco consapevoli. Le *CET* potrebbero essersi rese consapevoli, ma potrebbero altresì non esserlo: influenzano spesso obiettivi e comportamenti anche senza che ne riconosciamo l'esistenza. Viceversa, gli *obiettivi*, per loro natura, sono consapevoli. Pertanto, allo scopo di motivare, si dovrebbero riconoscere i bisogni, e si dovrebbe favorire nel soggetto la consapevolezza delle convinzioni, emozioni, tendenze e degli obiettivi per eventualmente ricondurli a forme più funzionali.

Sempre secondo Dweck (2017), è possibile distinguere tre bisogni *fondamentali*, i quali a loro volta danno origine ad altrettanti bisogni *emergenti* (si veda la Figura 1.2).

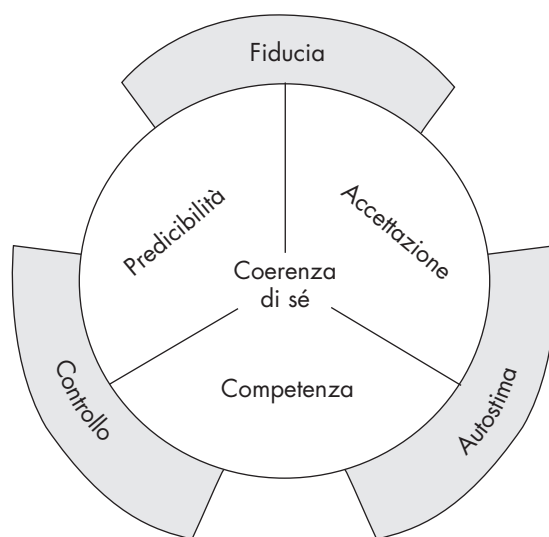


Fig. 1.2 I bisogni secondo Dweck (2017). Nel cerchio sono indicati i bisogni *fondamentali*, nelle aree esterne quelli che originano dalla loro congiunzione, definiti *emergenti*.

I bisogni fondamentali comprendono il sentirsi accettati (e non esclusi), competenti (e non incapaci), capaci di poter predire (e non impotenti). Dalla loro unione derivano i bisogni di *fiducia* (percepire, in un ambiente accogliente, sicurezza e comprensione di ciò che accade), *controllo* (percepire di riuscire, sapere

Le abilità strategiche: comprendere, studiare, ricordare

Su quali fondamenta si regge il processo di apprendimento? Nel primo capitolo abbiamo analizzato il ruolo della motivazione, il quale certamente è fondamentale. Tuttavia, serve anche «saper fare», ovvero conoscere modalità e strategie per riuscire. Modalità e strategie che siano trasversali a qualsiasi apprendimento, e che potremmo riassumere in: *capire, studiare, ricordare*.

È necessario capire per elaborare e fare proprio quanto imparato (studiare), e serve aver capito ed elaborato per riuscire a conservare nel tempo le informazioni (ricordare).

Ad accomunare queste tre diverse e trasversali strategie è il loro obiettivo: *voler apprendere ed essere consapevoli di voler apprendere* («Vorrei capire», «Vorrei sapere», «Vorrei ricordare»). Pertanto l'insegnante potrebbe promuovere un approccio strategico sia avviando all'uso di modalità efficaci (per permettere di *apprendere*) sia stimolando a riflettere (per permettere di *essere consapevoli*). Ed essere consapevoli delle strategie più adatte per affrontare specifici compiti significa tenere conto delle proprie preferenze e specificità.

Comprendere e ricordare

Comprendere è un processo complesso, che richiede diverse abilità, tra cui il saper attivare schemi di conoscenza, processi di ragionamento, riflessione e interpretazione, per giungere, infine, a memorizzare. Alla luce di tale definizione, emerge chiaramente quanto segue.

- La comprensione è processo impegnativo, che vede il dispiegarsi di risorse di varia natura e un impegno strategico a voler capire.
- Comprendere non è ricordare, né assicura il ricordo: un testo facile o un problema facile è presto capito, ma potrebbe venire altrettanto celermente dimenticato; viceversa, del materiale complesso, o che comunque richiede elaborazione, verrà più facilmente ricordato per effetto dell'insieme di sforzi cognitivi e di ristrutturazione di conoscenze svolti per cercare di coglierne il significato.

Nel prossimo paragrafo, *Costruire modelli mentali e trarre inferenze*, affronteremo la valenza della flessibilità nell'uso di strategie di lettura e del comprendere (nell'accezione di «prendere dentro di sé», «includere nel proprio sistema di conoscenze»), e sottolineeremo l'importanza del ruolo attivo di chi apprende nello

scegliere le strategie più efficaci sulla base degli obiettivi e nell'attivare le proprie conoscenze metacognitive («Come lavora la mia mente?»; «Come posso fare per capire meglio questa cosa?»). Offriremo, infine, alcune indicazioni sulle possibili azioni di potenziamento e promozione da parte dell'insegnante.

Costruire modelli mentali e trarre inferenze

Il primo passo che compiamo nel leggere un testo, ascoltare una lezione, o, persino, nell'elaborare le nostre riflessioni, è la costruzione di un *modello mentale*.

I modelli mentali sono schemi strutturati di conoscenze che includono informazioni relative a personaggi, luoghi, emozioni, relazioni di causa-effetto, nessi temporali, collegamenti e molto altro. Tipicamente (salvo il caso in cui ascoltiamo o leggiamo per la prima volta di un tema del tutto nuovo), le nuove informazioni in ingresso si inseriscono, integrandosi e ampliandosi, nell'insieme di conoscenze già possedute.

A tale proposito, Ausubel (1960) sottolinea l'importanza del fare esplicito riferimento alle proprie conoscenze prima della lettura di un brano di studio. Ciò comporta l'uso attivo di *organizzatori anticipati*, quali il porsi domande relative a ciò che ci si aspetta e a cosa già si sa (o si crede di sapere) rispetto a un dato argomento. Attivare gli organizzatori anticipati facilita la comprensione e aiuta a collegare il dato nuovo con quanto già è noto, favorendo così l'integrazione, l'elaborazione e, di conseguenza, il ricordo.

Il modello mentale che si viene a costruire durante l'ascolto o la lettura è la risultante di un processo attivo di costruzione del significato del testo; processo che prevede una costante interazione fra le conoscenze in possesso del lettore, che è utile richiamare per comprendere più efficacemente, e le informazioni che provengono dal materiale letto o ascoltato. Quanto più vi sarà integrazione e costruzione di conoscenze, informazioni e connessioni, tanto più si perverrà a una comprensione profonda.

Prendiamo ora in esame un concetto che gli alunni dovrebbero comprendere, ad esempio:

Il catalizzatore facilita tale reazione.

Questa formulazione sarebbe compresa solo superficialmente se il lettore non avesse in chiaro:

- cos'è una reazione
- di che specifica reazione stiamo parlando
- cos'è un catalizzatore.

Ne consegue che, nel caso del nostro esempio, per facilitare la comprensione sarebbe decisamente opportuno presentare in primo luogo i termini tecnici «reazione» e «catalizzatore», lasciandoli eventualmente disponibili agli studenti su lavagna, LIM o nel testo di riferimento.

Nel descrivere i meccanismi implicati nella comprensione di brani, Gernsbacher (1991) propone la metafora della costruzione di un edificio: man mano che comprendiamo, uniamo «mattoncini» provenienti dall'esterno e da noi (ciò che già sappiamo) fino a sviluppare una costruzione, cioè uno schema mentale strutturato di informazioni collegate. Tale schema è mantenuto in memoria e costantemente integrato. È inoltre disponibile qualora ci fosse richiesto di riportare verbalmente o per iscritto le conoscenze apprese. Si noti che questo recupero attivo di cono-

L'autoregolazione: organizzare, pianificare, auto-valutarsi

Se unite ad adeguate percezioni di competenza e valore, buone abilità strategiche di comprensione e studio sono certamente importanti per vivere positivamente il proprio percorso scolastico. Tuttavia, di per sé, potrebbero non bastare. Lo studio, come ogni attività, si colloca in un tempo che andrebbe ottimizzato. Spesso, invece, gli studenti (e non solo) tendono a disperdere l'impegno profuso. Rischiano così di non finalizzare i loro obiettivi, arrivando ad esempio a una verifica solo superficialmente preparati, oppure trovandosi costretti a ignorare intere parti di programma. E tutto questo comunemente avviene a causa di una scarsa pianificazione del tempo.

Centrare i propri obiettivi non è semplice, come suggerito dalla diffusa tendenza a dilazionare e posticipare («Farò dopo», «Mi ci metto quando me la sento»). Per contrastare queste abitudini sono richieste abilità di autoregolazione, che si traducono in capacità di organizzazione, pianificazione e mantenimento dell'impegno fino al raggiungimento dell'obiettivo, e fungono da fattore protettivo nei confronti del declino o dello scadimento in forme meno funzionali di procrastinazione ed evitamento del compito.

Organizzare e pianificare

Sapere organizzare e sapere pianificare sono abilità particolarmente predittive del successo nello studio. Lo sono in misura ancora maggiore nei momenti che potremmo definire «di passaggio», ovvero all'entrata in un nuovo ciclo scolastico — ad esempio nel passaggio dalla primaria alla secondaria e dalla secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado, entrambi momenti in cui, soprattutto in confronto a quanto avveniva nel precedente ciclo scolastico, è massimamente richiesto di saper pianificare le sessioni di studio in vista delle verifiche. Ridotte capacità di organizzazione costituirebbero quindi uno dei predittori del fenomeno di dispersione. Ne consegue l'importanza di insegnare a organizzare e di stimolare modalità efficaci per finalizzare i propri obiettivi e non distrarsi.

Organizzati si diventa

Una convinzione comune porterebbe a credere che alcune persone siano «per natura» più organizzate di altre. Tale assunzione rispecchia un dato oggettivo,

ovvero che alcune persone sono più precise, puntuali e meticolose rispetto ad altre. Tuttavia, il sapersi organizzare non è una capacità con cui si nasce. Le strategie per organizzarsi si apprendono, si esercitano e si possono affinare nel tempo.

Una pratica molto diffusa, e che costituisce un esempio di strategia di apprendimento poco efficace, è quella dello studio massivo svolto a ridosso della verifica. Già da diversi decenni, varie sperimentazioni hanno dimostrato che l'apprendimento massivo è molto meno efficace di quello distribuito, oltre a essere più faticoso e demotivante: allo stress del *rush* finale spesso non corrisponde un risultato commisurato alla fatica. Nei giorni successivi, il recupero dalla fatica potrebbe portare a saltare delle sessioni di studio e a trovarsi nuovamente nella condizione di dover dedicarsi a uno studio accelerato e condensato, poco fruttuoso. Si instaurerebbero quindi dei circoli viziosi che renderebbero più «disordinato» e meno efficace lo studio. Tali difficoltà sul piano organizzativo e strategico potrebbero, inoltre, essere rinforzate dalla convinzione che tale modo di procedere sia funzionale.

Pertanto, l'insegnante che intendesse supportare e favorire l'adozione di una modalità di studio distribuita nel tempo potrebbe mettere in atto interventi diversificati. Potrebbe quindi fornire esempi e risultati di studi scientifici a supporto del fatto che la tecnica del «poco e spesso» permette di raggiungere risultati migliori; così come potrebbe richiedere di fare piccole esperienze pratiche di studio sia massivo sia distribuito, chiedendo ai ragazzi di registrare il tempo impiegato e il livello di apprendimento. Potrebbe inoltre avviare, attraverso compiti specifici ed esempi concreti, alla pratica dello «studio costante», specificando che ciò significa dedicare ogni giorno un certo tempo allo studio, allocandolo in modo strategico tra elaborazione del materiale (in considerazione della densità e tipologia del materiale di studio) e fase di ripasso. La programmazione dovrebbe essere concreta, puntuale, basata su valutazioni realistiche e dati oggettivi, e comprendere tutte le fasi dello studio: dal primo approccio con il materiale all'approfondimento di questo, fino al ripasso o all'auto-testarsi attraverso esercizi specifici.

Proviamo ad analizzare il seguente esempio. Se venisse richiesto l'apprendimento di un capitolo di 30 pagine per una verifica a 10 giorni di distanza, un errore abbastanza tipico potrebbe consistere nel programmare di studiare 3 pagine al giorno ($30:10 = 3$), senza tenere conto che su 10 giorni 2 potrebbero essere festivi (giorni effettivi = 8), che potrebbe esserci un imprevisto legato a fattori esterni o alla complessità del materiale e, infine, che non è stato preventivato il tempo fondamentale del ripasso. Sarebbe invece molto più fruttuoso studiare 6 pagine al giorno ($30:5 = 6$), mettendo in preventivo le giornate festive, eventuali rallentamenti e il tempo del ripasso. Ma tutto ciò viene pianificato presumendo che le pagine siano tutte di uguale difficoltà. Questo, in realtà, va verificato, perché spesso i capitoli si aprono con temi introduttivi, per poi aumentare la densità di contenuti. Un calendario ancora più organizzato potrebbe quindi prevedere che il numero di pagine da studiare al giorno si ordini secondo una sequenza decrescente, del tipo $7 + 7 + 6 + 5 + 5$. In questo modo, si studierebbe la metà del programma nei primi 2 giorni, e se anche non si dovesse riuscire a stare al passo con tali ritmi, sarebbe in ogni caso improbabile essere già in ritardo fin dal principio.

Le modalità organizzative (tempi e metodi) sono quindi subordinate all'individuazione di micro-obiettivi specifici, i quali nel complesso concorreranno al raggiungimento dell'obiettivo finale. Come vedremo ora, tali obiettivi specifici dovrebbero preferibilmente risultare *SMART*.

Nel caso di mancato sostegno, non solo ci si sentirebbe «incapaci», ma anche «non capiti». Pertanto, suggerisce Harter (1978), un comportamento utile si configurerebbe nell'atto di accompagnare, cioè «esserci», soprattutto a livello di presenza emotiva: dunque incoraggiare e stimolare a cercare strategie (se opportuno), evitando di sostituirsi al soggetto o di fare pressione allo stesso. Sarebbero da ridurre o evitare forme di aiuto non richiesto e di intrusione o valutazione (quali «Lascia stare, faccio io...», «Sei ancora lì?», ecc.).

Il riuscire in un compito svolto in autonomia porta noi tutti a percepirsi competenti e valorizzati, mentre, se sono altre figure a svolgere il compito al posto nostro, non riusciamo a sentirci completamente: si sente capace chi fa! Effetti positivi di competenza in ambito educativo possono essere raggiunti lasciando spazio alla prova, incoraggiando le sfide realistiche e focalizzando l'attenzione sul percorso («Stai imparando») piuttosto che sui risultati. Ciò favorirebbe anche l'emergere di *obiettivi di padronanza* («Lo faccio per me, per sentirmi capace, per capire e riuscire, per crescere») piuttosto che di dimostrazione («Mi mostro bravo»; Dweck, 2000). Gli *obiettivi di dimostrazione* infatti ingenerano ansia, timore di non riuscire, percezione di essere giudicati e fanno ritrarre dal compito alle prime difficoltà. Viceversa, gli obiettivi di padronanza motivano e rafforzano la percezione di essere una persona «che vale e che riesce».

Piacersi e percepire di valere: autostima

Definita come «accettazione e valorizzazione di sé», l'autostima può essere riassunta come il *piacersi e percepire di valere*. Le due dimensioni sono relate, ma distinte.

Nel capitolo 1 abbiamo analizzato quanto sia importante la percezione di riuscire, dominare la situazione e valere. Tuttavia, tali dimensioni, pur nella loro importanza, non si traducono necessariamente in stima di sé. Non basta pensare di riuscire per stimarsi: è piuttosto necessario piacersi e, inoltre, valorizzarsi, ovvero credere in sé (Moè, 2014).

Crederci in sé, se inteso come il pensare di avere qualità positive, potenzialità, possibilità di migliorarsi, è favorito da un ambiente sociale accettante che accompagna a scoprire le proprie qualità e a mettersi in gioco senza timore di essere giudicati.

Giudicarsi, o venire giudicati, rende più difficile lo sviluppo di una autostima stabile, che rimanga tendenzialmente costante nel tempo. Favorirebbe, piuttosto, forme di autostima instabili e legate ai risultati, che conducono a pensieri quali «Se vado bene sono un grande, se sbaglio sono un fallimento». È evidente quindi che — in parziale antitesi con quanto il senso comune farebbe credere — il fattore che determina una buona o una mancata autostima non è il *livello* della stessa, bensì la sua *stabilità o instabilità*.

A rendere instabile l'autostima — e quindi a determinare una scarsa qualità della stessa — sono due principali fattori: il *contingent self-worth* (letteralmente «autostima contingente», ovvero il credere di valere in virtù delle prestazioni, e dunque il dipendere dal giudizio altrui), e una *convinzione di tipo entitario* (che si esprime attraverso pensieri quali «Sono fatto così» e porta a non avere particolare fiducia nelle possibilità di miglioramento).

A promuovere un positivo sviluppo dell'autostima, e quindi in particolare le sue forme stabili, è il ricorsivo rafforzamento delle due dimensioni citate a inizio paragrafo: *piacersi e pensare di valere* (si veda la Figura 4.3). Ciò è possibile:

- *sentendosi accettati* e non giudicati (dimensione affettiva);
- *essendo consapevoli* di poter riuscire (dimensione cognitiva), non nutrendo quindi convinzioni entitarie limitanti e non percependo pressioni riguardanti la qualità della prestazione.

A favorire l'autostima non sono quindi i successi, né l'insuccesso la scalfisce. Nella costruzione di una autostima stabile e in crescita, sono le *convinzioni* ad essere di fondamentale importanza.

In particolare, avere una disposizione fiduciosa verso di sé, verso le proprie azioni e quelle degli altri, porta sia a pensare di valere sia a essere radicati in sé, a piacersi.

Ora possiamo quindi chiederci: da cosa può avere origine questa fiducia? Un fattore considerato da recenti studi in materia è l'autocompassione.

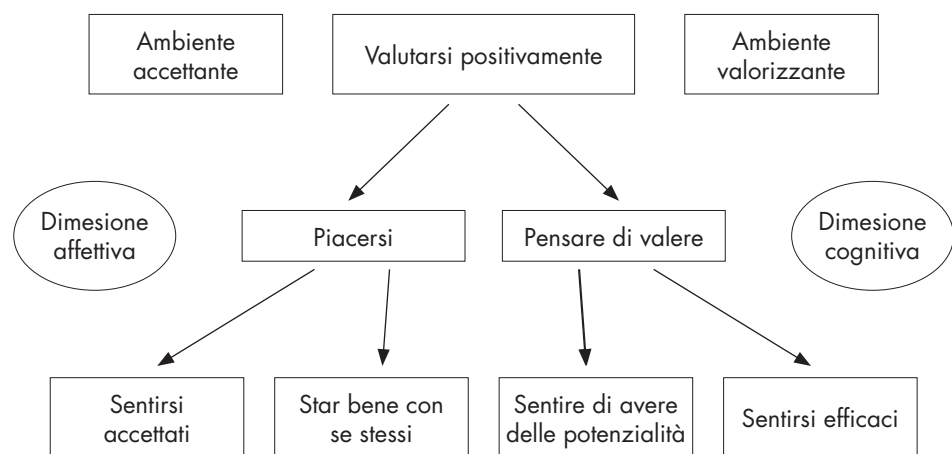


Fig. 4.3 Il modello di crescita dell'autostima.

Stare presso di sé: l'auto-compassione

L'autocompassione consiste in un atteggiamento comprensivo e non giudicante di sé (Neff, 2003). Contempla tre dimensioni attitudinali (*gentilezza, umanità comune, mindfulness*), ognuna delle quali ne rappresenta una polarità (si veda la Tabella 4.1).

TABELLA 4.1
Le dimensioni dell'auto-compassione o autodenigrazione

Auto-compassione		Auto-denigrazione	
Gentilezza	Accettazione della propria sofferenza («Si può sbagliare») e delle emozioni, tendenza a volersi comprendere.	Espressioni di rifiuto e svalutazione di sé («Sono incapace»).	Giudizio
Umanità comune	Riconoscere che tutti possono sbagliare e stare male («Mi è capitato»).	Pensare che accada solo a sé, e che accadrà sempre («Sbaglio solo io»).	Isolamento
Mindfulness	Percepire i propri risultati come altro da sé («Ho sbagliato»).	Identificarsi con le proprie prestazioni («Sono un fallimento»).	Identificazione

Promuovere la resilienza

Vista l'importanza di disporre di risorse che portino a non cedere o ritirarsi di fronte alle difficoltà, bensì che permettano di reagire positivamente agli eventuali insuccessi o imprevisti, sono state proposte modalità per accrescere la resilienza sia degli alunni sia dei docenti. Infatti, anche questi ultimi sono chiamati a non desistere e a percepire le situazioni, se possibile, nel modo più adattivo, e quindi come sfide e opportunità anziché come minacce.

Secondo Skinner e collaboratori (2020), per favorire la resilienza, tanto degli alunni quanto degli insegnanti, sarebbe utile rafforzare le seguenti sei disposizioni mentali.

1. *Engagement*, ovvero un impegno strategico e motivato (si rimanda al paragrafo *L'engagement e il suo mantenimento* del capitolo 3).
2. *Pensiero incrementale*, ovvero ritenere che è possibile migliorare (si veda il paragrafo *Pensiero incrementale* del capitolo 1).
3. *Modalità di apprendimento basate sull'auto-regolazione*, le quali includono: le capacità metacognitive di comprensione del testo, il monitoraggio e la pianificazione dell'attività di studio, una buona gestione del tempo, la capacità di auto-valutare il livello della propria preparazione (approfondite nei capitoli 2 e 3).
4. *Tenacia e persistenza*, intese rispettivamente come la capacità di andare oltre le preoccupazioni del momento per focalizzarsi su obiettivi a lungo termine («resistendo» così a difficoltà e contrattempi, intesi come ostacoli da superare in vista della meta) e la tendenza a completare quanto richiesto in tempo e al meglio, indipendentemente dal livello di difficoltà richiesto.
5. *Capacità di regolazione emotiva* (si veda il paragrafo *Regolazione emotiva* nel capitolo 1).
6. *Adeguate modalità di coping attivo e strategico*.

In riferimento all'ultima delle risorse sopra elencate, e dunque a modalità di coping che siano attive e strategiche, si veda l'approfondimento proposto di seguito, nella Tabella 5.1.

TABELLA 5.1
Modalità di fronteggiamento delle difficoltà adattive o maladattive

Modalità adattive	Modalità maladattive
Percezione del problema in quanto «situazione da risolvere»	Percezione di: minaccia, poco controllo personale, non poter riuscire (<i>helplessness</i>)
Approccio strategico flessibile, mirato e persistente verso l'obiettivo	Evitamento, temporeggiamento, approccio superficiale e poco strategico
Ricerca di supporto strumentale, ovvero richieste di aiuto specifiche per poi procedere autonomamente	Tendenza all'isolamento e alla ruminazione, cioè a stare «sul problema», piuttosto che «sulle soluzioni»
Fiducia in sé e nelle proprie capacità	Auto-compiacersi, auto-accusarsi o accusare altri (lamentele, rabbia, ecc.)

Le strategie di coping possono essere imparate, e l'ambiente sociale può favorirle incoraggiando il senso di appartenenza, l'autoefficacia, e incoraggiando a «provarci» e a mettersi in gioco.

Risulterebbe pertanto particolarmente funzionale rafforzare la resilienza degli insegnanti per una duplice ragione: da un lato aumentare la loro personale capacità di reagire positivamente alle sfide, dall'altro favorire un approccio resiliente in chi li osserva e vive con loro per molto tempo, cioè gli studenti. Come sottolineato da Beltman, Mansfield e Harris (2016), la resilienza degli insegnanti ha effetti positivi anche sul loro stile di insegnamento.

Per favorire le capacità di resilienza degli insegnanti sarebbe opportuno sviluppare un clima lavorativo basato su rapporti collaborativi e supportivi, dove il corpo docente possa esperire competenza e autonomia e sentirsi sostenuto dai dirigenti (Taylor, 2013).

Risulterebbero quindi efficaci azioni focalizzate sul sistema-scuola, e in particolare volte al miglioramento delle relazioni scuola-famiglia e dirigenti-docenti e a favorire negli agenti di socializzazione (insegnanti e genitori in primis) l'adozione di pratiche motivanti che possano rendere tutti i soggetti coinvolti più resilienti, meno vulnerabili e capaci di rimotivarsi (per una trattazione in Italiano, si veda Moè, 2021b).

Demotivazione: chi e perché

Le persone che perdono facilmente la motivazione e rinunciano alle prime difficoltà sono semplicemente poco resilienti?

Come analizzato nel capitolo 1, un ruolo cruciale nel sostenere la resilienza è giocato dal pensiero incrementale. Ma sono altresì importanti gli *stili attributivi* e gli *obiettivi (di padronanza o di dimostrazione)*, che, al pari del pensiero incrementale, potremmo definire come dei convincimenti, riguardanti i nostri intenti e i nostri «fallimenti», che «guidano» il nostro agire. Nei prossimi sottoparagrafi analizzeremo quindi questi fattori, importanti coefficienti che concorrono nei processi di motivazione e de-motivazione.

Stili attributivi

A fronte di ogni successo o insuccesso (nostro o altrui) siamo naturalmente portati a ricercare una causa, ovvero a chiederci «Perché questo insuccesso? Cosa è andato storto?». Nel rispondere a tale domanda, è possibile riconoscere cause esterne o interne a sé («Sono stato io?»; «È colpa mia?»), controllabili o incontrollabili («Posso farci qualcosa?») e stabili o instabili («È sempre così?»). Nel tempo, la risposta ricorrente a queste domande si consolida e traduce in uno schema abituale di pensiero, che porta a reazioni tipiche e prevedibili di fronte a ciò che percepiamo come una riuscita o un insuccesso. Questi ricorrenti schemi di valutazione degli eventi sono definiti *stili attributivi* (Weiner, 1985) per una trattazione in Italiano si veda Moè, 2020).

Come è possibile osservare in Tabella 5.2, si possono distinguere almeno quattro frequenti stili attributivi, che possono avere effetti tanto rimotivanti quanto demotivanti e si caratterizzano soprattutto per:

- differenti livelli di controllabilità (nella colonna *Pensieri ricorrenti*, dal «Non posso farci niente» al «Dipende da me»);
- vissuti emotivi associati (nella colonna *Emozioni tipiche*, quali rabbia, rassegnazione, sorpresa, delusione, senso di sfida).

Ce la posso fare



Rispondi alle seguenti domande assegnando un punteggio da 1 a 4, dove:

- 1 quasi mai,
- 2 a volte,
- 3 spesso,
- 4 quasi sempre.

1. Prima di iniziare i compiti o lo studio mi dico: «Ce la posso fare!».	1	2	3	4
2. Se mi capita di fare un errore in un esercizio riprovo fino ad arrivare alla soluzione corretta.	1	2	3	4
3. Quando incontro difficoltà mi demoralizzo quasi subito.	1	2	3	4
4. Prima di un'interrogazione penso: «Sicuramente mi chiederà proprio l'argomento che conosco meno».	1	2	3	4
5. Prima di iniziare a studiare so già che non riuscirò a farcela.	1	2	3	4
6. Anche se incontro difficoltà resto calmo/a perché so che impegnandomi posso riuscire.	1	2	3	4
7. Prima di una verifica penso già che andrà male.	1	2	3	4
8. Prima di iniziare un esercizio o lo studio di un argomento, so che riuscirò a finirlo se mi impegno.	1	2	3	4

Calcola il tuo punteggio. Inserisci il punteggio totale nella barra sottostante.

● Per le affermazioni 1-2-6-8 assegnare il seguente punteggio:

- 1=1
- 2=2
- 3=3
- 4=4

● Per le affermazioni 3-4-5-7 assegnare il seguente punteggio:

- 1=4
- 2=3
- 3=2
- 4=1

+ + + + + + + + =

(8) Basso livello di autoefficacia (32) Alto livello di autoefficacia

Ce la posso fare



Scrivi nelle righe sottostanti cosa diresti a un/a tuo/a amico/a che tende a pensare di non farcela prima ancora di averci provato. Suggestisci/le strategie utili da usare quando pensa di non riuscire a superare una verifica oppure un'interrogazione. Puoi usare anche qualche esempio tratto dalla tua esperienza personale.

ALCUNE STRATEGIE UTILI

Quando pensi di non riuscire a fare un esercizio, studiare un argomento o prendere un bel voto in una verifica, prova a seguire questi quattro passi.

1. Ripensa a quelle volte che sei riuscito/a a finire un compito o prendere un bel voto. **Puoi farcela anche questa volta!**
2. Pensa a un episodio simile in cui un/a tuo amico/a ha ottenuto buoni risultati. Se lui/lei ce l'ha fatta, **puoi farcela anche tu!**
3. Ripetiti nella mente: «Ce la farò», «Prenderò un bel voto», «Finirò in tempo», «Sono a buon punto», **credi in te stesso/a!**
4. Pensa alle emozioni piacevoli che provi quando riesci a finire un compito o prendere un bel voto. **Pensa positivo!**

Compiti facili o difficili?



Rispondi alle seguenti domande assegnando un punteggio da 1 a 4, dove:

- 1 quasi mai,
 2 a volte,
 3 spesso,
 4 quasi sempre.

1. Sento di avere il controllo della situazione.	1	2	3	4
2. Prima di iniziare so che riuscirò a terminare se mi impegno.	1	2	3	4
3. Mi considero in grado di risolvere problemi anche difficili.	1	2	3	4
4. Quando faccio un errore riprovo fino ad arrivare alla giusta soluzione.	1	2	3	4
5. Se incontro delle difficoltà mi dico «Ce la posso fare».	1	2	3	4

Calcola il tuo punteggio sommando le risposte che hai assegnato a ciascuna domanda.

+ + + + =

Domanda 1
Domanda 2
Domanda 3
Domanda 4
Domanda 5

Posiziona il punteggio finale nella barra sottostante. Più il punteggio è alto, maggiore è la tua percezione di autoefficacia, cioè l'aspettativa di riuscire a svolgere il compito con successo (ad esempio superare una interrogazione, svolgere degli esercizi, e così via).

5

10

15

20

Basso livello di
autoefficacia

Alto livello di
autoefficacia

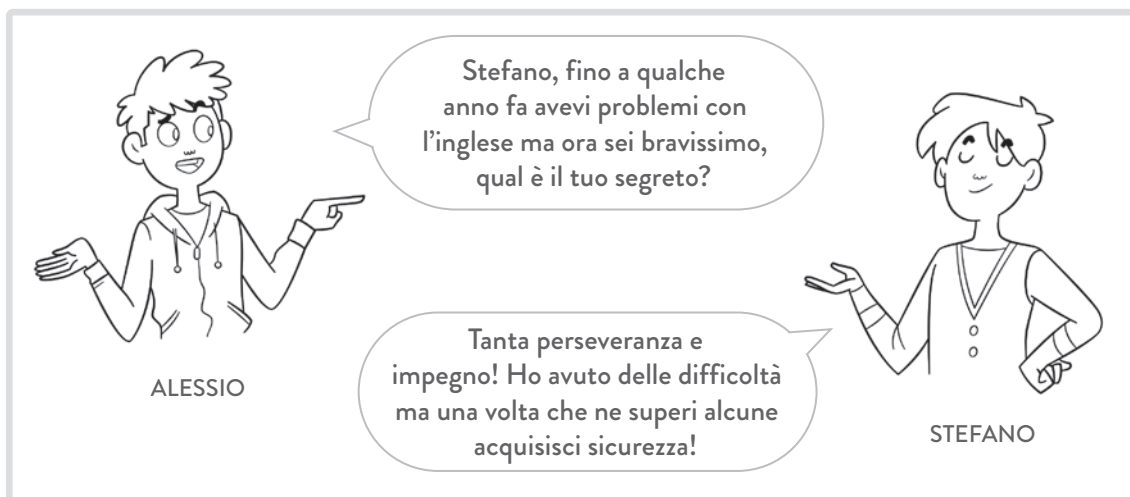
Compiti facili o difficili?

 Ora, in base alla tua esperienza, prova a riflettere e rispondere alle seguenti domande.

- Ci sono delle situazioni in cui temevi di non farcela, ma poi sei riuscito/a a raggiungere i tuoi obiettivi? Come hai fatto?

- Ti viene in mente qualcuno che ha avuto esperienze simili? Come ha fatto?

 Leggi la seguente vignetta e rispondi alle domande.



- Ti capita di identificarti più con Alessio o più con Stefano? Perché?
