



*UNIVERSITÀ G. D'ANNUNZIO DI CHIETI-PESCARA*  
*FACOLTÀ DI PSICOLOGIA*

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE  
**I DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO IN ETA'  
SCOLARE: VALUTAZIONE ED INTERVENTO**  
**( M-PSI/04) CFU 6**

**LEZIONE:DIFFICOLTA' D'APPRENDIMENTO,  
ASPETTI EMOTIVO MOTIVAZIONALI**

**Docente: Di Campli Irene**  
**[Irenedicamplici@gmail.com](mailto:Irenedicamplici@gmail.com)**

## SECONDO LE PRINCIPALI TEORIE

- SI NASCE CURIOSI [BERLYNE 1971]
- CON IL BISOGNO DI SENTIRSI COMPETENTI [WHITE 1959, HARTER 1978] (effectance)
- DI SCEGLIERE E DARE UNA DIREZIONE ALLA PROPRIA VITA, QUINDI DI AVERE UNO SCOPO [DECI E RYAN 1985]
- DI VIVERE ESPERIENZE IN CUI CI SI SENTE APPAGATI PER L'ATTIVITA' STESSA CHE SI STA SVOLGENDO, ANZICHE' PER IL RISULTATO [CSIKSZENTMIHALYI 1993].

Per bambini che non manifestano questo atteggiamento aperto e positivo verso l'apprendimento Rheinberg ( 2004 ) parla di deficit motivazionale completo.

**le componenti motivazionali  
discriminano i DSA fino al 96%.**

## I BAMBINI CON DSA HANNO:

- UN CONCETTO DI SE' PIU' NEGATIVO
- SI SENTONO MENO SUPPORTATI EMOTIVAMENTE, PROVANO PIU' ANSIA ED HANNO MENO AUTOSTIMA
- TENDONO A SENTIRSI MENO RESPONSABILI DEL LORO APPRENDIMENTO
- PERSISTONO POCO NEL COMPITO, OVVERO ABBANDONANO ALLE PRIME DIFFICOLTA'

Costrutti teorici-operativi

## **ASPETTATIVA PER VALORE**

SECONDO UN MODELLO DI **WIGFIELD E ECCLES (1983 ,2000)**, LA MOTIVAZIONE DIPENDE TANTO DALLE **ASPETTATIVE DI RIUSCITA** QUANTO DAL VALORA **ASSEGNATO AL COMPITO** (ASPETTATIVA X VALORE ). NON BASTA CHE UN BAMBINO SI SENTA CAPACE DI AFFRONTARE UN COMPITO E SAPPIA COME SVOLGERLO, OVVERO CONOSCA LE STRATEGIE, MA E' NECESSARIO CHE DIA IMPORTANZA A QUELLA COSA, CHE QUESTA RIENTRI NEI SUOI OBIETTIVI O CHE SIA FUNZIONALE A DEGLI SCOPI O GLI CONSENTA DI ESPERIRE EMOZIONI POSITIVE E SENTIRE CHE STA REALIZZANDO QUALCOSA D' IMPORTANTE PER SE'.

**nei DSA I compiti o le attività scolastiche possono essere vissuti come inutili rispetto ai propri obiettivi di vita e sé futuri [ Reid e Borkowski 1987]**

## **OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO**

SECONDO IMPORTANTI STUDI CONDOTTI DALLA **CAROL DWECK** [2000], OGNUNO DI NOI PUO' AVERE UNA VISIONE **ENTITARIA O INCREMENTALE DELL'INTELLIGENZA.**

CHI HA UNA VISIONE ENTITARIA HA LA PROPENSIONE A CREDERE CHE LE PROPRIE ABILITA' SIANO IMMODIFICABILI, SI NASCE DOTATI DI UNA CERTA QUANTITA' DI INTELLIGENZA CHE RIMANE FISSA PER TUTTA LA VITA INDIPENDENTEMENTE DALL'IMPEGNO. CHI HA UNA VISIONE INCREMENTALE, AL CONTRARIO, CREDE NELLA POSSIBILITA' DI ACCRESCERE LE PROPRIE ABILITA' TRAMITE L'IMPEGNO ED HANNO FIDUCIA IN SE'. VEDONO IL COMPITO NUOVO COME UN'OCCASIONE PER METTERSI ALLA PROVA ED APPRENDERE NUOVE COSE.

SONO QUINDI ORIENTATI AL COMPITO CON OBIETTIVI DI **PADRONANZA** E NON DI **PRESTAZIONE.**

## **AUTOEFFICACIA**

**[BANDURA 1997]**, OVVERO LA PERCEZIONE DI EFFICACIA NELL’AFFRONTARE I COMPITI PROPOSTI. SEMBREREBBE EVIDENTE L’UTILITA’ DI PROPORRE COMPITI SEMPLICI, DI FACILE RIUSCITA, IN MODO DA FAR ESPERIRE ALL’ALIEVO SOLO SUCCESSI E PORTARLO COSI’ AD AUMENTARE LA PROPRIA MOTIVAZIONE AD APPRENDERE, MA NEI SOGGETTI CON INTELLIGENZA NORMALE QUESTO RISULTA CONTROPORODUCENTE. RAFFORZIAMO L’IDEA CHE IL BAMBINO NON ABBAIA LE CAPACITA’ SUFFICIENTI!

## ➤ **AUTOATTRIBUZIONI CAUSALI(LOCUS OF CONTROL)**

[ROTTER 1966; KELLEY 1967; **WEINER 1985, 1986;** ],  
SONO LE SPIEGAZIONI CHE UNA PERSONA SI DA' PER I  
PROPRI RISULTATI.

SI DISTINGUONO IN :

- **INTERNE** (abilità-impegno) **VS ESTERNE** (fortuna-caso-difficoltà del compito)
- **STABILI** (abilità) **VS INSTABILI NEL TEMPO**(caso)
- **CONTROLLABILI** (impegno) **VS INCONTROLLABILI** (aiuto)

NE DISCENDE IL CONFIGURARSI A LIVELLO COGNITIVO-  
COMPORTAMENTALE DI UNO **STILE ATTRIBUTIVO**:

IMPEGNO: SI RIESCE PERCHE' CI SI IMPEGNA, NEL CASO  
DI FALLIMENTO SI TENDE A RIMOTIVARSI ED AD  
IMPARARE DAI PROPRI ERRORI

IMPOTENTE: SI RIESCE PER CASO, PERCHE' IL COMPITO  
E' FACILE O PERCHE' SI E' AIUTATI. SI FALLISCE PERCHE'  
NON SI E' BRAVI. DI FRONTE AL COMPITO TENDE AD  
ADOTTARE COMPORTAMENTI DI FUGA ED  
EVITAMENTO

- NEGATORE: SI RIESCE PERCHE' SIE' BRAVI E SI FALLISCE PER SFORTUNA O MANCANZA D' AIUTO. SI RISCONTRA LA TENDENZA AD EVITARE L'IMPEGNO "PERCHE' SE UNO SI IMPEGNA DIMOSTRA CHE NON E' BRAVO"
- PEDINA: SI RIESCE O SI FALLISCE PER CASO O PER L'AIUTO DI ALTRI, HA SCARSA FIDUCIA IN SE', CREDE NEL FATALISMO ED E' RASSEGNAO ALL'INSUCCESSO. HA LA PROPENSIONE AD EVITARE L'IMPEGNO.
- ABILE: SI RIESCE PERCHE' SI E' BRAVI IN DETERMINATI COMPITI E SI FALLISCE PERCHE' SI E' NEGATI PER ALTRI. HA LA TENDENZA AD EVITARE I COMPITI NUOVI.

## **CONCETTO DI SE'**

### RAPPRESENTAZIONE DELLE PROPRIE CARATTERISTICHE E CAPACITA' IN RELAZIONE AGLI ALTRI (Covington 1983)

Il concetto di sé è più debole per gli aspetti scolastici, ma non per le altre aree della vita [ Winne, Woodlands e Wong 1982]. Questa differenza è maggiore al crescere dell'età.

STILE DI RISPOSTA APPRESO ATTRAVERSO L'INTERAZIONE CON L'AMBIENTE. RIFLETTE LA VALUTAZIONE OPERATA DALL'INDIVIDUO SULLE SUE ESPERIENZE PASSATE E PUO' PREDIRE IN UNA CERTA MISURA I COMPORTAMENTI FUTURI

Test: TMA di Brachen . Multidimensionale: relazioni interpersonali- controllo dell'ambiente-emotività-successo scolastico-vita familiare-vissuto corporeo.

Vi è una bassa autostima scolastica, mentre in altri ambiti l'autostima è come quella dei pari che non presentano difficoltà di apprendimento [ Harter, Whitensell e Junkin 1998]; c'è bassa corrispondenza tra la percezione dello studente ideale e la propria [Moè, Cornoldi e De Beni 2001]

# AUTOREGOLAZIONE

IN ALCUNI CASI SI HANNO DIFFICOLTA' NELLO SVILUPPARE I PROCESSI DI AUTOREGOLAZIONE, IN PARTICOLARE UN SISTEMA INTERNO DI AUTORICOMPENSA, PER CUI SI RISCONTRA, NEL BAMBINO UNA BASSA RESISTENZA ALLA FRUSTRAZIONE E NELL'OPERATORE LA NECESSITA' DI INTRODURRE RINFORZI COSTANTI E GRADUATI → ADHD.

LO STUDENTE AUTOREGOLATO SA GESTIRE IL PROPRIO APPRENDIMENTO.

## ➤ **ACCETTAZIONE SOCIALE**

Il rifiuto sembra dipendere da difficoltà nell'interpretare le situazioni sociali, ad esempio come aggressive o amichevoli, nel porsi nella prospettiva dell'altro e negli aspetti comunicativi in genere [Pearl e Cosden 1982]

## ➤ **ATTEGGIAMENTO VERSO LA SCUOLA**

Il livello dello stare bene a scuola, dell'utilità di ciò che gli viene insegnato, percepiscono la scuola come un luogo piacevole

E' presente una stretta relazione tra lo stare bene in classe l'effettivo livello di apprendimento (MacAulay, 1990)

# Impotenza appresa (Selingman 1975)

Gli studenti con difficoltà di apprendimento uniscono ad una bassa autostima credenze attributive immature, percezioni che nel loro insieme costituiscono quello che viene chiamato senso di impotenza appresa (learned helplessness).

Il soggetto percepisce che il suo comportamento non ha alcun effetto sull'ambiente → impotente.

Le credenze attributive inappropriate bloccano l'acquisizione delle conoscenze strategiche e metacognitive.

# FOBIA SCOLASTICA

La letteratura ha evidenziato relazioni più o meno intrinseche fra DSA e problematiche emotivo-comportamentali anche severe.

Il caso più citato è quello della depressione ( cfr. i lavori di Maag e Reid 2006 e di Moè et al. 2004), ma altre tematiche importanti riguardano i disturbi oppositivi provocatori, di condotta, di autocontrollo, d'ansia e di relazione.

La FOBIA SCOLASTICA rappresenta la patologia più interconnessa con le problematiche di apprendimento, ma coinvolge anche gli studenti più bravi. L'incidenza stimata è del 2% nella popolazione tra i 6 e gli 11 anni.

Un fenomeno più blando è l'assenteismo scolastico ( school refusal).

# DEMOTIVATI E SUPER MOTIVATI

IL **perfezionismo** rappresenta una delle caratteristiche osservabili nei disturbi d'ansia. Si alimenta dal desiderio di compiacimento. Chi ne soffre è molto vulnerabile agli insuccessi.

Una situazione di scompenso si può verificare a seguito di quello che viene definito “ **big fish little pond effect**”  
(Marsh et al 1995)

# Apprendimento strategico

Nell'ambito del modello dell'apprendimento strategico di [Borkowski e Muthukrishna \(1994\)](#) si parla di studenti **Good strategy users**.

Le strategie di memoria e di apprendimento sono tanto più efficaci quanto più vi è nel soggetto consapevolezza, conoscenza, scelta deliberata ed uso controllato delle strategie di apprendimento ed impegno delle risorse cognitive.

La causa più funzionale dell'apprendimento strategico è l'impegno: consente l'assunzione di responsabilità.

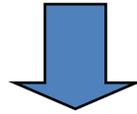
Per quanto riguarda l'apprendimento strategico [Borkowski](#), [Weyhing e Carr \(1988\)](#) hanno condotto un interessante esperimento.

A ragazzi che presentavano difficoltà di apprendimento tra i 10 e i 14 anni sono stati proposti 4 differenti interventi:

1. Strategie di lettura + training sullo stile attributivo
2. Sulle strategie con l'indicazione generale di attribuire i risultati all'impegno.
3. Solo sulle strategie
4. Solo sullo stile attributivo.

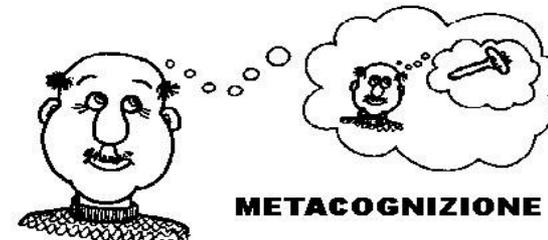
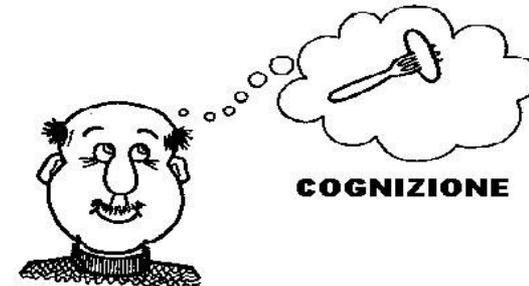
Risultati: solo il primo ha prodotto risultati durevoli nel tempo

# Metacognizione



Include tutte quelle idee, intuizioni etc. che riguardano una determinata area di funzionamento cognitivo e che possono essere considerate anche indipendenti dall'effettiva attività cognitiva

- Il termine “metacognizione” è nato negli anni '70 con gli studi di Flavell sulla memoria.
- Successivamente è stato esteso ad altri ambiti della cognizione umana come comprensione del testo, memoria, problem solving, attenzione, studio



# La metacognizione

IL TERMINE METACOGNIZIONE COMPRENDE DUE ASPETTI FONDAMENTALI:

LA “**CONOSCENZA**”**METACOGNITIVA** CIRCA IL PROPRIO FUNZIONAMENTO

MENTALE (consapevolezza di come funziona la mia mente rispetto ad un compito es.memorizzare)

DALL'ALTRO I PROCESSI DI “**CONTROLLO ED AUTOREGOLAZIONE**” MESSI IN

ATTO DURANTE LO SVOLGIMENTO DEL COMPITO ( es. interrogarsi circa la comprensione).

I FATTORI MOTIVAZIONALI COSTITUISCONO LA BASE PER LA MESSA IN ATTO

DELLE ABILITA' DI AUTOREGOLAZIONE NECESSARIE PER L'UTILIZZO DELLE STRATEGIE ADEGUATE.

L'utilizzo di strategie adeguate, e quindi il rafforzamento della conoscenza strategica generale, favorisce i processi di apprendimento ed il miglioramento delle prestazioni scolastiche, che a sua volta determina un sentimento positivo di autostima, autoefficacia e di attribuzione di successo all'impegno. (Borkowski et al 1990)

→ processo circolare virtuoso!

**Soggetti con difficoltà di apprendimento presentano un livello di conoscenza metacognitiva inferiore a quello che ci si potrebbe attendere per le loro potenzialità (Cornoldi 1995; Passolunghi Lonciari e Cornoldi 1996; Cornoldi et al. 1990; Papetti et al. 1992).**

L'APPROCCIO METACOGNITIVO PUNTA NON SOLO A FORNIRE CONOSCENZE SPECIFICHE SULLE STRATEGIE CHE POSSONO ESSERE MESSE IN ATTO, MA ANCHE A STIMOLARE UN ATTEGGIAMENTO STRATEGICO E QUINDI A STIMOLARE I PROCESSI DI CONTROLLO DEL PROPRIO APPRENDIMENTO, LA FLESSIBILITA' NELL'USO DELLE STRATEGIE ED I CORRETTI ATTEGGIAMENTI. L'APPROCCIO METACOGNITIVO DOVREBBE QUINDI STIMOLARE L'ACQUISIZIONE DELLA PERCEZIONE DI CONTROLLO DELL'APPRENDIMENTO E LA MOTIVAZIONE INTRINSECA.

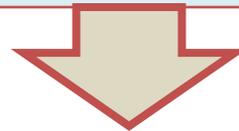
**L'EMPOWERMENT COGNITIVO PASSA ATTRAVERSO  
L'ASSUNZIONE DI RESPONSABILITA' PERSONALE  
PER I SUCCESSI OTTENUTI, IN MODO DA  
SVILUPPARE IL PROPRIO BISOGNO DI SENTIRSI  
COMPETENTI, LA COSI' DETTA **EFFECTANCE****

**[SUSAN HARTER 1978]**

# Verifica del modello metacognitivo-motivazionale

(Meneghetti, De Beni e Cornoldi, in preparazione)

**uno studente di successo ha obiettivi di padronanza, crede che la propria intelligenza è modificabile, ha un livello medio di fiducia nell'intelligenza ("incertezza per poter cambiare") e attribuisce le cause di successo e insuccesso scolastico all'impegno (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1999; Grant & Dweck, 2003)**



**Uno stile motivazionale funzionale allo studio è cruciale per il successo scolastico (Dweck, 1999) ma**

**NON DA GARANZIA DI UNA BUONA PRESTAZIONE**

**Gli studenti devono avere anche un repertorio di strategie di studio e l'abilità di saperle controllare**

**(Weinstein, Husman & Dierking, 2000).**

## **Gli studenti di successo usano strategie adeguate allo studio (Wolters, 1998) :**

- sanno pianificare lo studio (Kleijn, van der Ploeg & Topman, 1994),
- usano precedenti conoscenze per comprendere il testo (Staynoff, 1997),
- distinguono le idee principali dai dettagli (Moreland, Dansereau & Chmielewski, 1997),
- usano schemi per memorizzare i contenuti (Beishiuzen & Stoutjesdijk, 1999),
- usano strategie self-testing per verificare l'apprendimento (Wilding & Valentine, 1992)



**Lo studente di successo ha un'adeguato stile motivazionale e un adeguato uso di strategie di studio**

**Auto-regolazione:** l'abilità di controllare e monitorare il proprio processo di apprendimento  
→ modifica e/o adatta le strategie e i comportamenti di studio sulla base di feedback cognitivi-emotivi-motivazionali (Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Wolters, 1998; Zimmerman, 2000; De Beni, Moè & Cornoldi, 2003)

- Autoregolazione è un fattore di mediazione tra aspetti motivazionali e di prestazione

(Cornoldi, De Beni & Fioritto, 2003; Moè, Cornoldi, De Beni and Veronese; 2004)

# AMOS 8/15

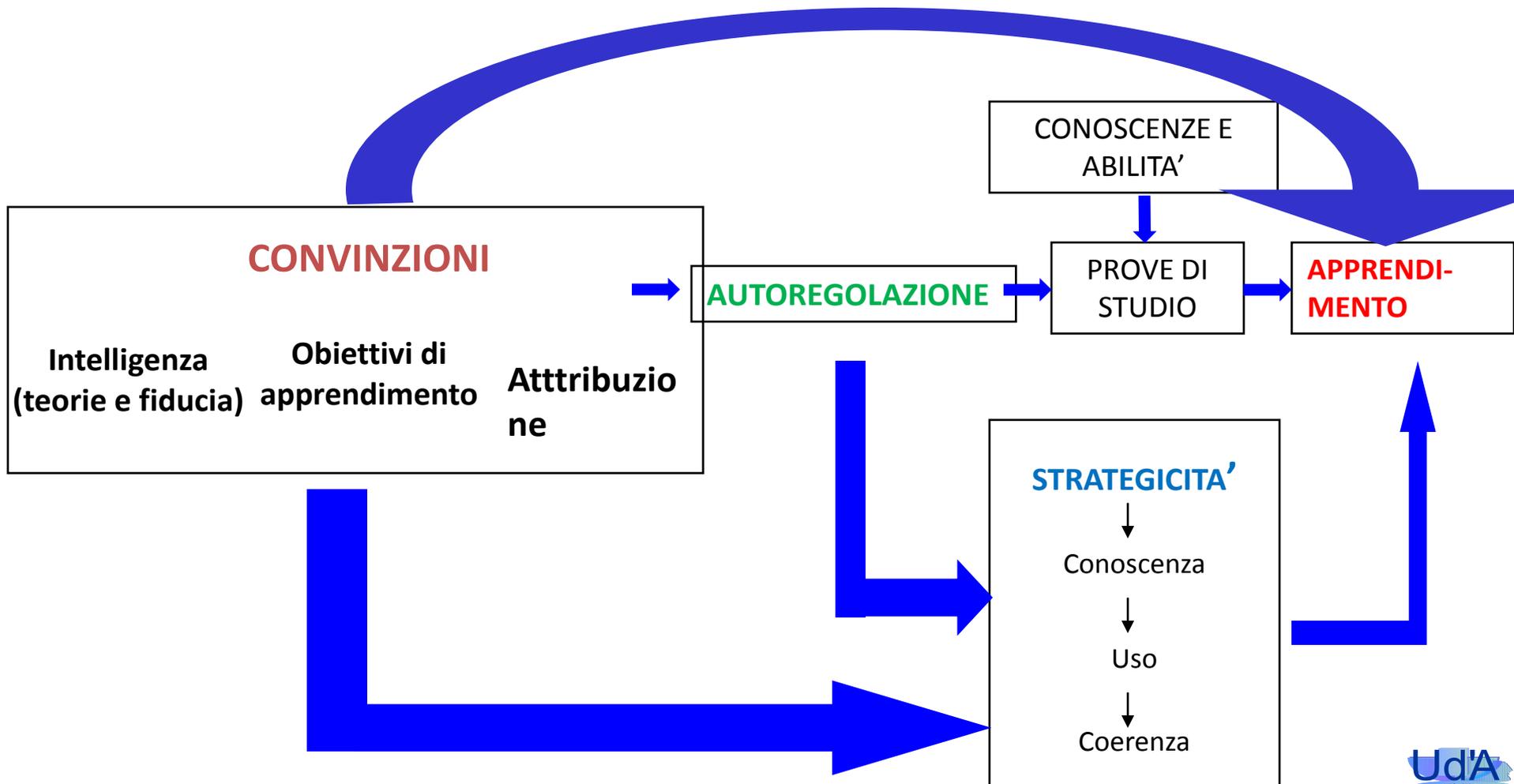
**ABILITA' E MOTIVAZIONE ALLO STUDIO:  
PROVE DI VALUTAZIONE PER RAGAZZI DAGLI 8 AI 15 ANNI**

**Cesare Cornoldi, Rossana De Beni, Claudia Zamperlin e Chiara Meneghetti**

**Edizioni Erickson (2005)**

# MODELLO METACOGNITIVO-MOTIVAZIONALE

Cornoldi, De Beni, Zamperlin e Meneghetti (2005)



# Obiettivi di AMOS e AMOS 8-15

*Lo strumento consente di...*

Fornire un profilo dello studente, degli aspetti relativi alle capacità di studio, alle strategie, agli stili cognitivi e alle convinzioni

Favorire la conoscenza e l'autoconoscenza dello studente del proprio metodo di studio

Promuovere un atteggiamento strategico verso l'apprendimento e potenziare i processi di controllo, la flessibilità nell'uso delle strategie

# Struttura dello strumento: AMOS 8-15

Questionari  
autovalutativi

- 1) Questionario **Approccio** allo Studio (**QAS**)
- 2) Questionari di **strategie** di studio (**QS1** e **QS2**)
- 3) Questionari sulle **convinzioni** (**QC1I, QC2F, QC30**) e **attribuzioni** (**QCA**)

Prova oggettiva di  
studio

Prova di studio (**PA**)

# Questionario sulle convinzioni (QC)

## Basi teoriche

Lo strumento valuta le convinzioni (motivazione intrinseca) dello studente circa:

1. **TEORIE IMPLICITE (QC1I):** convinzioni personali circa la staticità o la modificabilità della propria intelligenza)

**Teoria incrementale:** l'idea di poter sviluppare la propria intelligenza o di poter cambiare la personalità. Questo tipo di pensiero è associata ad un superiore atteggiamento strategico e a maggiori aspettative di riuscita.

**Teoria dell'entità:** l'idea di non poter sviluppare la propria intelligenza o di non cambiare la personalità. Questo porta ad affrontare solo situazioni verso le quali ci si sente portati e ad evitare le altre

2. **FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F):** quanta certezza-incertezza la persona esprime nei propri livelli intellettivi o nelle proprie abilità o nella personalità

# Questionario sulle convinzioni (QC)

## 3. OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (QC30): mete che l'alunno si prefigge

Obiettivi di padronanza: si affronta un compito per imparare → tendenzialmente associati a un teoria incrementale della propria intelligenza

Obiettivi di prestazione: si affronta il compito per dimostrare le propria abilità → tendenzialmente associati a un teoria statica della propria intelligenza

## 4. ATTRIBUZIONI (QCA): il tipo di causa attribuito in seguito al proprio successo/insuccesso scolastico:

1 **Impegno** (“ce l’ho messa tutta”, “non mi sono impegnato abbastanza”)

2 **Abilità** (“Sono bravo”, “ non sono capace”)

3 **Aiuto** (“Sono stato aiutato”, “non sono stato aiutato”)

4 **Compito** (“Era facile”, “Era difficile”)

5 **Caso/fortuna** (“Sono stato fortunato”, “Sono stato sfortunato”)



**GRAZIE PER L'ATTENZIONE**