



UNICUSANO

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma

*Didattica Speciale:
approccio metacognitivo e cooperativo*

Ph.D. Dott.ssa Milena Pomponi
milena.pomponi@unicusano.it

*Didattica Metacognitiva:
Allievi con bisogni educativi speciali*

Ashman e Conway (1989) evidenziano come i soggetti con disturbi dell'apprendimento possano beneficiare della didattica metacognitiva «in quanto uno dei fattori causali alla base delle loro difficoltà sembra essere proprio l'incapacità di usare strategie adeguate alla soluzione del compito.

Tale posizione è confermata da un ampio ventaglio di ricerche condotti in vari ambiti (per una rassegna si veda Lorusso, 1991)».

Studi riferiti anche ad allievi con disabilità cognitiva

«quello che appare importante ai fini dell'intervento rivolto a tali allievi riguarda il concetto di *atteggiamento metacognitivo*» che «riguarda la propensione del soggetto a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e a riconoscere la possibilità di gestirla attivamente e di migliorarla; il solo fatto di avere un atteggiamento metacognitivo è utile nell'affrontare i compiti, anche se non si possiedono conoscenze metacognitive specifiche per le attività proposte.

Sviluppando l'atteggiamento metacognitivo si può facilitare, anche negli allievi con ritardo mentale, la propensione all'uso di strategie e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza riguardo agli obiettivi del compito, ai processi, alle abilità necessarie per eseguirlo e alla propria capacità di portarlo a termine.

«Vianello e Cornoldi (cfr. Vianello, 1998), a questo proposito, hanno effettuato una sperimentazione con soggetti con disabilità cognitiva di età compresa fra i 5 ed i 12 anni, evidenziando come sia possibile **modificare in maniera soddisfacente la conoscenza dei processi mentali** posseduta da tali soggetti».



I dati rilevati hanno evidenziato un **miglioramento metacognitivo** che «ha avuto effetti positivi sulla **capacità generale di apprendere**, poiché di fatto i soggetti sperimentali tendevano ad applicare, con frequenza maggiore rispetto al gruppo di controllo, un'abilità appresa in contesti nuovi».



A fine di delineare degli spunti operativi sulla didattica metacognitiva applicata all'apprendimento di allievi con bisogni educativi speciali, si presentano «**tre linee di lavoro riferite rispettivamente a:**

- a) lo sviluppo della teoria della mente per bambini autistici;
- b) la promozione dell'impiego delle strategie di memoria; (**pag. 21**)
- c) l'utilizzo di strategie di autoregolazione». (**pag. 32**)

Lo sviluppo della teoria della mente per bambini autistici

« ... la strutturazione di una teoria della mente da parte del bambino rappresenta un primo ed **importantissimo tassello nella costruzione di una consapevolezza metacognitiva**».

Di recente «si è cominciata ad indagare la possibilità di far apprendere ai bambini autistici a *leggere la mente* e si è tentato di verificare l'efficacia di tale impostazione metodologica.

Howlin, Baron-Cohen e Hadwin (1999) l'elaborano «il programma di intervento ispirato ai principi della *teoria della mente* che attualmente riscuote maggior interesse, in quanto prevede l'insegnamento progressivo degli stati mentali in tre aree:

- a.1) le *emozioni*;
- a.2) il sistema delle *credenze* e delle *false credenze*;
- a.3) il *gioco simbolico*, con particolare riferimento al *gioco di finzione*.

Tale programma risulta applicabile **in contesti più ampi** del solo lavoro didattico con il bambino autistico, rappresentando, di fatto, un interessante proposta di lavoro iniziale di tipo metacognitivo.

Di seguito presento una sintesi delle attività educative previste nelle prime due aree di lavoro, con alcuni esempi di esercizi.

a.1) Insegnare a riconoscere le emozioni

Il primo obiettivo perseguito dal programma di Howlin et al. (1999) è quello di aiutare i bambini autistici a discriminare e riconoscere le diverse emozioni su di sé e sugli altri. Le proposte di intervento sono organizzate, come per tutte le altre fasi del programma, in cinque livelli:

- *riconoscimento delle espressioni del viso nelle fotografie;*
- *riconoscimento delle emozioni in disegni schematici;*
- *identificazione delle emozioni causate da situazioni;*
- *identificazione delle emozioni causate dal desiderio;*
- *identificazione delle emozioni causate da opinioni.*

Riconoscimento delle espressioni del viso nelle fotografie

Le esercitazioni a questo livello del programma consistono nel mostrare agli allievi delle foto nelle quali i personaggi assumono varie espressioni (di felicità, di tristezza, di rabbia, di paura) e chiedendo di riconoscere il tipo di emozione.

Inizialmente il compito viene facilitato dall'educatore che mostra la foto ed indica l'emozione corrispondente, con il bambino che deve solo scegliere fra le sue foto quella che presenta un'emozione dello stesso tipo.

In seguito, i compiti diventano più complessi con l'allievo che è chiamato a discriminare le emozioni senza presentazione di modelli e con presenza di un numero crescente di alternative.

Esempio di esercizio

L'educatore mette sul tavolo di fronte al bambino le foto con le quattro facce dicendo: "*C'è una faccia felice, una triste, una arrabbiata ed una spaventata. Ci sono delle foto anche per te. Sai trovare le facce uguali alle mie?*".

Riconoscimento delle emozioni in disegni schematici

A questo livello al bambino vengono mostrati dei disegni anziché delle fotografie, con la consegna di discriminare le emozioni dei personaggi raffigurati.

Esempio di esercizio

Si procede come nel livello precedente, con l'educatore che prima mette sul tavolo i suoi disegni nominando le emozioni che rappresentano e poi chiede all'allievo di trovare fra i suoi disegni le facce che esprimono stati emotivi corrispondenti.

Identificazione delle emozioni causate da situazioni

Si tratta di educare il bambino autistico al riconoscimento delle emozioni conseguenti a determinate situazioni.

Ad esempio: come potrebbe sentirsi un bambino al quale un compagno ha appena rubato un gioco.

Il materiale che viene utilizzato sono illustrazioni di situazioni di vita quotidiana, alle quali conseguono specifiche emozioni. L'educatore mostra l'illustrazione e descrive quello che vi è rappresentato, quindi formula la domanda su che cosa prova il personaggio della figura, suggerendo sempre quattro possibili alternative: felicità, tristezza, rabbia, paura.

Se la risposta fornita dall'allievo è corretta, l'educatore la rinforza e approfondisce la comprensione del bambino; se è inesatta, deve fornire subito quella giusta spiegando il motivo per cui il personaggio si sente felice, triste, arrabbiato o impaurito.

Esempio di esercizio

L'educatore mostra una illustrazione che raffigura il papà di una bambina che parte per un viaggio senza poter portare la figlia con sé.

Una volta spiegata dettagliatamente la situazione, l'educatore chiede. "*Come si sente la bambina in questo momento?*".

Presenta quindi i quattro disegni utilizzati nel livello precedente per rappresentare le diverse emozioni, invitando l'allievo a scegliere quella che ritiene più pertinente.

Sulla scorta della scelta dell'allievo, l'educatore tenta di sviluppare un'interazione finalizzata a indagare il perché il personaggio potrebbe provare quella emozione.

Identificazione delle emozioni causate dal desiderio

A questo livello del programma si cerca di far individuare le emozioni che sono causate dal soddisfacimento o meno di un desiderio.

L'allievo deve prevedere l'emozione di felicità o di tristezza del personaggio di una illustrazione, in relazione all'avverarsi o non avverarsi di un suo desiderio.

L'educatore presenta al bambino la scena illustrata in una prima figura, spiegando ciò che il personaggio vuole; poi descrive la scena della figura successiva, che mostra ciò che accade nella realtà dei fatti.

A quel punto chiede all'allievo come può sentirsi il personaggio, suggerendo eventualmente due alternative opposte: felice o triste.

Se il bambino fornisce la risposta giusta, l'educatore la deve gratificare e cercare di farsi spiegare perché prova quella emozione.

Nel caso in cui la risposta non sia corretta, l'educatore deve fornire subito quella esatta, illustrando anche la ragione perché il personaggio si sente così.

Con il progredire delle esercitazioni previste a questo livello sono presentate delle situazioni di mancato soddisfacimento dei desideri, alle quali, però, possono associarsi emozioni ambivalenti (sia positive che negative).

Ad esempio: una bambina potrebbe desiderare di andare a scuola di danza e viene portata dalla mamma a scuola di equitazione.

Esempio di esercizio

L'educatore mostra un disegno che illustra un bambino il quale desidera tanto mangiare un gelato al cioccolato.

Una volta appurato che l'allievo ha ben compreso la situazione (in caso contrario devono essergli fornite ulteriori spiegazioni), viene presentata una seconda illustrazione che descrive la conclusione della situazione.

Il personaggio è riuscito a realizzare il proprio desiderio, in quanto il padre gli ha comprato il gelato al cioccolato.

A questo punto l'educatore chiede se il bambino della storia si sentirà felice o triste e cerca di stimolare un dialogo che vada più in profondità nella spiegazione dell'emozione.

Identificazione delle emozioni causate da opinioni

Saper identificare delle emozioni che possono essere determinate da opinioni più o meno realistiche che ci si fa della situazione, rappresenta il livello più elevato del programma indirizzato al riconoscimento delle emozioni. Si tratta di identificare stati emotivi contrapposti (felicità o tristezza) che il personaggio di una storia può provare a seconda che pensi che il suo desiderio sia realizzato o meno.

In concreto, all'allievo viene presentata una sequenza di tre figure: nella prima viene illustrata la situazione reale, nella seconda è messo in evidenza quello che il personaggio desidera e crede, mentre nella terza è riportata la conclusione della storia.

All'allievo è richiesto di prevedere se il personaggio si sentirà felice o triste. Chiaramente le emozioni provate dipendono dal fatto che ciò che si desidera e si pensa coincida o meno con l'effettiva realtà dei fatti, come si evidenzia dagli esempi di esercitazioni riportate di seguito.

Per quanto riguarda la metodologia di insegnamento, l'educatore presenta tutte le figure, indicando i desideri e le opinioni del personaggio; suggerisce inoltre all'allievo come dire ciò che il personaggio pensa, ciò che vuole, come si sente e perché.

Anche in questo caso, le risposte giuste vengono subito rinforzate, mentre quelle sbagliate sono oggetto di immediata correzione, al fine di migliorare il livello di comprensione e non demotivare il bambino.

Esempi di esercizio

Presento quattro esempi relativi alle diverse situazioni previste dal programma.

1 OPINIONE ESATTA/DESIDERIO REALIZZATO

Situazione reale: la mamma compra ad un bambino dei colori

Desiderio: il bambino vuole dei colori

Opinione: il bambino pensa che la mamma gli abbia comprato dei colori.

Conclusione: la mamma fornisce i colori al bambino.

Domanda rivolta all'allievo: "*Come si sente il bambino?*".

2 OPINIONE ESATTA/DESIDERIO IRREALIZZATO

Situazione reale: la corda dell'altalena della scuola si è rotta

Desiderio: una bambina desidera andare sull'altalena.

Opinione: la bambina pensa che l'altalena è rotta e che non riuscirà a salirci.

Conclusione: la bambina non riesce ad andare sull'altalena perché è rotta.

Domanda rivolta all'allievo: "*Come si sentirà la bambina?*".

3 OPINIONE INESATTA/DESIDERIO REALIZZATO

Situazione reale: la mamma di un bambino compra le caramelle per il proprio figlio.

Desiderio: il bambino vuole delle caramelle.

Opinione: il bambino non sa delle caramelle; pensa che la mamma gli abbia comprato dei quaderni.

Conclusione: la mamma dà le caramelle al bambino.

Domanda rivolta all'allievo: "*Come si sente il bambino?*".

4 OPINIONE INESATTA/DESIDERIO IRREALIZZATO

Situazione reale: il manubrio del triciclo di un bambino si è rotto.

Desiderio: il bambino vuole andare sul triciclo.

Opinione: il bambino non sa che il manubrio è ancora rotto; pensa che suo padre l'abbia riparato.

Conclusione: il bambino non può andare sul triciclo perché ha ancora il manubrio rotto.

Domanda rivolta all'allievo: "*Come si sente il bambino?*".

a.2) Insegnare a discriminare le false credenze

Il secondo livello del programma di Howlin et al. (1999) si indirizza all'insegnamento dei cosiddetti "*stati informativi*", che descrivono la capacità di comprendere *come e che cosa* le altre persone possono percepire, conoscere e credere in relazione ad una determinata situazione.

Si tratta di aiutare i bambini autistici in quello che rappresenta uno dei loro principali deficit secondo l'interpretazione degli autori che si rifanno all'approccio della teoria della mente: *il non riuscire ad attribuire agli altri degli stati mentali e il non essere in grado di interpretarli*.

Anche in questo caso il programma è articolato in cinque livelli di obiettivi di progressiva complessità:

- capacità di comprendere cosa vedono le altre persone (*prospettiva visiva semplice*);
- capacità di comprendere come la realtà percepita appare alle altre persone (*prospettiva visiva complessa*);
- capacità di *comprendere del principio "vedere porta a sapere"*;
- capacità di *prevedere azioni sulla base di ciò che una persona sa*;
- capacità di *comprendere le false credenze*.

Prospettiva visiva semplice

Le esercitazioni in questo primo livello si prefiggono di dimostrare **come** le persone possono **vedere cose diverse a seconda della loro posizione**.

Il materiale didattico è rappresentato da cartoncini con disegni diversi nei due lati.

Il bambino viene invitato a valutare cosa vede o non vede l'educatore posto di fronte a lui.

Anche in questo caso, come per tutte le esercitazioni del programma, vanno immediatamente gratificate le risposte esatte, mentre, in caso di risposta sbagliata, si deve cercare di correggerla dimostrando il principio secondo il quale quello che le persone vedono dipende dalla loro posizione. Per far questo si può girare il cartoncino, cambiare posizione, ecc.

Esempio di esercizio

L'educatore tiene in mano un cartoncino nel quale è disegnato un fiore su un lato ed un telefono sull'altro.

Dopo aver presentato i disegni riportati sul cartoncino, l'educatore si pone di fronte al bambino, in modo che quest'ultimo possa vedere solo il telefono. Vengono quindi poste le domande sulla propria percezione: "*Che cosa vedi tu?*" e sulla percezione altrui: "*Invece cosa vedo io?*".

Prospettiva visiva complessa

Anche questo livello, il programma si concentra su **come possono apparire degli oggetti osservati da persone poste in posizioni diverse.**

A differenza del livello precedente, non vengono presentati cartoncini con un disegno per lato, ma un'unica raffigurazione che viene fatta osservare da prospettive opposte: in questa condizione, un osservatore (il bambino o l'educatore) vedrà la figura dritta e l'altro a rovescio.

Per quanto riguarda la modalità di conduzione delle esercitazioni, la presentazione della figura dovrebbe essere variata in modo che a volte il bambino possa la figura dritta ed altre volte rovesciata.

Esempio di esercizio

L'educatore mette un cartoncino con la figura di un elefante sul pavimento tra sé ed il bambino, in modo che uno dei due veda la figura dritta e l'altro alla rovescia.

Vengono quindi poste le domande sulla propria percezione: "*Quando guardi la figura dell'elefante è dritta o a rovescio?*" e sulla percezione altrui: "*Quando invece la guardo io la figura dell'elefante, è dritta o a rovescio?*".

Comprensione del principio "vedere porta a sapere "

Il bambino, per arrivare a capire le credenze e le false credenze, che rappresentano l'obiettivo finale di questa parte del programma, deve padroneggiare il principio di base secondo il quale per conoscere qualcosa bisogna averla osservata o sentita o toccata, comunque averla sperimentata in maniera diretta o indiretta.

Le esercitazioni previste consistono in attività concretamente vissute dal bambino, in storie raccontate, in situazioni presentate attraverso vignette o con l'utilizzo di bambole ed oggetti, nelle quali i protagonisti osservano o non osservano quello che avviene. La consegna per il bambino è quella di prevedere se i personaggi possono essere a conoscenza di quanto accaduto.

In ogni attività si prevede una sezione di "*valutazione su di sé*" ed una di "*valutazione sugli altri*", nelle quali il bambino deve verificare le possibilità di conoscenza che si hanno quando si è concretamente osservata una scena e quando invece non lo si è fatto.

Esempio di esercizio
VALUTAZIONE SU DI SE'

L'educatore coinvolge il bambino nel gioco del nascondino ponendo sul tavolo una scatola e due matite, di cui una grande ed una piccola.

Invita il bambino a chiudere gli occhi mentre nasconde una delle matite nella scatola.

A questo punto rivolge all'allievo una domanda sulla conoscenza: "*Sai quale matita si trova nella scatola?*" ed una domanda giustificativa: "*Come fai a sapere/Perché non sai quale matita c'è dentro?*".

Se la risposta del bambino è corretta, l'educatore la sottolinea con enfasi, in modo da migliorare la comprensione. Se, al contrario, non è esatta, fornisce varie spiegazioni e dimostrazioni tendenti a facilitare l'acquisizione del concetto generale che si vuole insegnare ("*se non vedi non puoi sapere*").

VALUTAZIONE SUGLI ALTRI

Il gioco del nascondino viene ripetuto con una bambola di nome Chiara come personaggio e due palle di colore diverso. La palla gialla viene nascosta nella scatola senza che Chiara veda (era stata allontanata dalla scena).

La bambola rientra in scena e vuole prendere la palla nella scatola. A questo punto vengono formulate al bambino le stesse domande di conoscenza e giustificativa dell'esempio precedente: "*Chiara sa quale palla si trova nella scatola?*", "*Come fa Chiara a sapere/Perché non sa quale palla c'è dentro?*".

Prevedere azioni sulla base di ciò che una persona sa

A questo livello gli allievi vengono educati a verificare e comprendere le *credenze* che le altre persone hanno in relazione a certe situazioni.

Le esercitazioni prendono in esame le *credenze esatte* circa la collocazione di certi oggetti; in concreto, l'allievo viene invitato a formulare una previsione sulla base di dove un'altra persona crede che un oggetto si trovi.

Il principio generale che si cerca di insegnare a questo livello è che le persone pensano che le cose si trovino dove le hanno viste; se non c'è stata esperienza diretta o indiretta (ad esempio: l'informazione ricevuta da qualcuno) allora non sanno dove si trova.

Esempio di esercizio

L'educatore ed il bambino giocano con una casa delle bambole.

Chiara, la bambola dell'esempio precedente, dopo averla utilizzata ripone una palla sul letto della camera.

Un altro personaggio, dopo aver giocato, lascia la propria palla, identica a quella di Chiara, sul tavolo.

Il bambino verifica che c'è una palla sul letto ed una sul tavolo. L'educatore, a questo punto, formula domande che riguardano l'azione ("*Dove va Chiara a prendere la palla*"), la giustificazione dell'azione ("*Perché Chiara pensa che la palla sia sul letto*") e cerca di guidare l'allievo all'acquisizione del principio che le persone si creano delle credenze sulla base delle proprie esperienze.

Comprendere le false credenze

La capacità di comprendere che le persone possono avere *false credenze*, cioè che sulla base di esperienze o conoscenze precedenti possano crearsi delle idee che non corrispondono alla realtà osservabile, rappresenta una delle carenze tipiche delle persone autistiche, anche di quelle ad "alta funzionalità".

Il programma di Howlin et al. (1999) prevede due tipologie di compiti per aiutare i bambini autistici a sviluppare questa forma di conoscenza, che apre la strada alle forme più evolute di ragionamento mentale.

La **prima tipologia di esercitazioni** prevede **lo spostamento inaspettato** di oggetti da una posizione ad un'altra, senza che il protagonista dell'attività ne sia a conoscenza.

Si tratta del classico paradigma di *Sally e Anne* (Baron-Cohen et al., 1985), utilizzato in moltissime sperimentazioni.

Come già illustrato, la situazione di base prevede che una bambina, Sally, collochi la palla in una cesta dopo aver giocato con Anne, una sua compagna. Mentre Sally è fuori, Anne sposta la palla in un altro contenitore. Il bambino impegnato nel compito deve prevedere dove Sally cercherà la sua bambola al rientro.

La **seconda tipologia di esercitazioni** è caratterizzata dal fatto che l'aver sperimentato **dei contenuti inattesi** possa portare a creare delle aspettative anche in chi non è venuto a contatto diretto con la situazione.

Si tratta di una serie di compiti sviluppatisi sulla scorta della *prova degli Smarties* (Perner, Leekam e Wimmer, 1987), che tanto successo ha avuto nella pratica sperimentale.

In tale prova, ad un personaggio viene chiesto di indicare cosa contiene un tubo chiuso di *Smarties*. Nel momento in cui egli risponde "Smarties" o "caramelle" o "dolci", il tubo viene aperto per mostrare che contiene una matita.

Viene quindi rimesso il coperchio e viene chiesto al bambino cosa dirà un altro personaggio, che non ha guardato dentro al tubo, quando gli verrà chiesto cosa c'è all'interno.

Sulla scorta di varie esercitazioni di questo tipo, l'educatore cerca, con la metodologia indicata ai livelli precedenti (rinforzo immediato delle risposte corrette e spiegazione in caso di errore), di insegnare il principio educativo generale che sta alla base della credenza e che tanta importanza ha per lo sviluppo del bambino: *se le persone non sanno che le cose sono cambiate, pensano che siano rimaste le stesse*.

Grazie per l'attenzione!

Milena Romponi



UNICUSANO

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma

*Didattica Speciale:
approccio metacognitivo e cooperativo*

Ph.D. Dott.ssa Milena Pomponi
milena.pomponi@unicusano.it

I diversi modelli esplicativi (riferiti alla presentazione dei principali approcci 6^Lezione) «mettono in risalto l'importanza di variabili di tipo emotivo-motivazionale, che si vanno ad aggiungere a quelle più spiccatamente cognitive (i processi strategici).

Fra queste grossa rilevanza rivestono gli stili attributivi, la percezione di autoefficacia, l'autostima e la motivazione.

L'analisi dettagliata di questi aspetti, unitamente all'esame dello sviluppo delle conoscenze del bambino sul proprio funzionamento cognitivo, rappresenta la condizione necessaria per apprezzare le potenzialità della didattica metacognitiva, riferita anche ad allievi che presentano bisogni educativi speciali.

Molti anni di studi sulla metacognizione (per una rassegna si veda Vianello, 1998) hanno evidenziato come, già in età prescolare, i bambini siano in grado di **operare semplici riflessioni** circa il funzionamento della propria attività cognitiva e gli eventi mentali più in generale.

Avanzando con l'età, poi, essi maturano una propria teoria della mente ovvero una specifica sensibilità metacognitiva.

Con il termine di **teoria della mente** si intende la capacità del bambino di attribuire a se stesso e agli altri credenze e stati mentali.

Le ricerche in questo settore hanno preso lo spunto da un lavoro di Premack e Woodruff (1978) sulla capacità degli scimpanzé di attribuire stati mentali all'uomo e di prevederne il comportamento sulla base di tali stati».

Dagli studi di settore «sembra evidenziarsi un progressivo sviluppo ed affinamento della capacità di rappresentazione e di meta-rappresentazione.

In particolare quest'ultima capacità, che costituisce l'essenza stessa della teoria della mente, consente al sistema cognitivo di costruire descrizioni di eventi ipotetici, come le descrizioni di oggetti di finzione, di pensieri, di sogni, i quali, piuttosto che riferirsi alla realtà esterna, si rifanno ad altre rappresentazioni.

La scoperta della mente propria ed altrui sarebbe una progressiva conquista evolutiva alla base delle successive acquisizioni di tipo metacognitivo.

Altro aspetto da considerare in quest'analisi evolutiva riguarda il progressivo sviluppo, utilizzo e consapevolezza delle strategie cognitive, attraverso le quali gli allievi diventano maggiormente capaci di risolvere i compiti di apprendimento.

Particolarmente studiate, a questo livello, sono state le strategie di memoria, cioè le attività intenzionali del soggetto, i piani d'azione e i controlli esecutivi che egli mette in atto per apprendere e ricordare (reiterazione, codifica, associazione, evidenziazione percettiva, organizzazione semantica, ecc.).

Le variabili emotivo-motivazionali

« ... la strutturazione di un atteggiamento metacognitivo e di una capacità di controllo dei propri processi dipende da una serie di variabili di tipo emotivo-motivazionale, come gli stili di attribuzione, la percezione di autoefficacia e l'autostima, i quali condizionano pesantemente il livello di motivazione e di apprendimento dell'allievo» (Cottini, 2006).

Lo stile di attribuzione

«Con la dizione **stile di attribuzione** o *locus of control* si fa riferimento alla tendenza dell'allievo ad attribuire **le cause** dei propri successi ed insuccessi **a fattori interni**, come lo **sforzo profuso** o **a fattori esterni**, come la fortuna e l'eventuale aiuto fornito dall'educatore (Connor, 1995; Flammer, 1995; Meazzini et al., 1995; Wehmeyer e Palmer, 1997; Bjorklund, 1997; Herrmann, 2002).

Le ricerche sull'incidenza del *locus of control* nel determinare **il livello di motivazione** e, conseguentemente, la qualità dell'apprendimento dell'allievo si sono sviluppate in maniera precisa a partire dalla teoria dell'attribuzione di Weiner (1985).

L'assunto base di tale teoria ipotizza che **l'analisi delle cause** alle quali le persone attribuiscono **il successo** o **l'insuccesso** delle proprie azioni risulta di fondamentale importanza per determinare **l'atteggiamento** che assumeranno nei riguardi di vari compiti.

Pressley, Borkowski e Schneider (1987), a questo proposito, considerano centrale l'importanza attribuita dagli allievi allo sforzo in compiti di comprensione, memorizzazione e apprendimento, quando cioè è richiesto l'uso di strategie cognitive.

Un buon "utilizzatore di strategie (SLIDE 7-10_6^LEZIONE)", infatti, non solo possiede tutte le conoscenze ed il controllo sulle strategie da usare, ma riconosce che il successo dipende dal proprio impegno personale nella scelta, uso e controllo di strategie appropriate.

Oltre alla dimensione di internalità ed externalità, Weiner (1985) ne ha introdotto altre due: quella della stabilità e della controllabilità.

Il ritenere che i propri successi o insuccessi siano determinati principalmente dall'impegno personale è una modalità attributiva di tipo interno (*locus of control* interno), instabile (i successi o gli insuccessi non sono definiti una volta per tutte, ma possono modificarsi in relazione al tipo di impegno) e controllabile (è il soggetto che può decidere quanto sforzo dedicare ai diversi compiti).

La fortuna, al contrario, è una modalità attributiva di tipo esterno, instabile e incontrollabile.

De Beni e Zamperlin (1997) analizzano gli effetti delle attribuzioni sul sistema affettivo-emozionale degli allievi.

Come si può rilevare dalla **tabella 2**, chi attribuisce il proprio successo all'impegno o all'abilità (locus attributivo interno) è portato ad avere una buona autostima (soddisfazione ed orgoglio), mentre chi attribuisce il fallimento alla mancanza di impegno o alla propria incapacità ha poca stima di sé, dalla quale derivano senso di colpa e vergogna.

La controllabilità riguarda l'attribuzione della responsabilità (e quindi del merito o del demerito) a se stessi o a fattori esterni e si collega ad emozioni come rabbia, gratitudine, senso di colpa, ecc.

Lo studente che attribuisce la riuscita all'impegno (attribuzione instabile), rispetto a quello che l'attribuisce all'abilità (attribuzione stabile) è più perseverante nell'eseguire compiti particolarmente difficili.

Attribuzione	In situazione di successo	In situazione di in successo
Impegno Abilità Difficoltà del compito Caso Aiuto degli altri	Soddisfazione Fiducia in sé Sorpresa Sorpresa Gratitudine	Senso di colpa, vergogna Depressione, apatia, vergogna Dispiacere Sorpresa, dispiacere Rabbia

Tabella 2 - Emozioni conseguenti alle principali attribuzioni (da De Beni e Zamperlin, 1997)

In sintesi, quindi, lo stile più funzionale al successo nei processi di apprendimento, soprattutto se sono di tipo strategico, è quello che attribuisce la massima valenza all'impegno personale.

Su questa linea si indirizza il modello di Borkowski e Muthukrishna (1992) già descritto in precedenza, ed anche due nostre ricerche, le quali hanno esaminato, con soggetti in età evolutiva, la relazione esistente fra lo stile di attribuzione e le prestazioni scolastiche (Meazzini, Cottini et al., 1995) e fra lo stile di attribuzione e la capacità di instaurare relazioni interpersonali (Meazzini, Cottini, et al., 1997).

L'autoefficacia

Intimamente connessa allo stile di attribuzione vi è un'altra variabile cognitiva, la quale è stata particolarmente studiata da Bandura (1982, 1996, 2000): la percezione di autoefficacia.

Si tratta della convinzione che ogni allievo ha sulla propria capacità di raggiungere i livelli desiderati nella esecuzione dei compiti.

Questa autoconsapevolezza del proprio livello di efficacia, assai deficitaria in molti allievi (specie quelli con problemi), ha effetti sostanziali sulla loro capacità di apprendimento e sulla costruzione di un buon livello di autostima e di identità psicologica.

Dipende da molteplici fattori personali, ma, come sostiene Schunk (1990), risente fortemente anche dell'atteggiamento ottimistico dell'insegnante, che può trasmettere fiducia all'allievo e aiutarlo a rimodellare le proprie percezioni individuali.

Nella stessa direzione possono condurre pure le esperienze di successo del bambino, in grado di veicolare feedback di reale efficacia.

Un concetto opposto alla percezione di autoefficacia, invece, è quello di impotenza appresa (Abramson et al., 1978), che si riferisce ad un atteggiamento rinunciatario, poco propenso a cercare di modificare il corso degli eventi, maturato in seguito alla esposizione prolungata e ripetuta a situazioni negative e reputate come incontrollabili.

Si tratta di una condizione chiaramente pericolosa e molto penalizzante per l'apprendimento e l'integrazione sociale della persona» (Cottini, 2006).

L'Efficacia collettiva

«Il costrutto di efficacia collettiva (Bandura, 1997), si riferisce alle convinzioni della persona di svolgere con successo un determinato compito in riferimento alla proprio processo di apprendimento in relazione al gruppo (tra pari e/o adulti) in cui interagisce poiché comporta un'incidenza sulla qualità dello stesso gruppo in cui agisce ed opera in termini di com-partecipazione, corresponsabilità rispetto alla co-costruzione delle interazioni e di un ‘clima scolastico’ cooperativo» (Pomponi, pp).

L'autostima

«La percezione di autoefficacia è uno degli elementi che contribuisce alla strutturazione dell'autostima dell'allievo, la quale riassume il complesso di valori e di sentimenti che si provano per molti aspetti della propria persona.

Rappresenta un concetto con valenza **fortemente individuale**, in quanto **non è condizionata solo dalle autovalutazioni che l'allievo può effettuare**, ma anche **dall'importanza che egli attribuisce a tali processi di automonitoraggio**.

In altre parole, quello che maggiormente conta è **il rapporto fra le autovalutazioni e le aspirazioni personali**.

Per sapere se un allievo ha **un'alta o una bassa autostima** dobbiamo considerare sia *cosa pensa di sé*, sia *come vorrebbe essere* in quel contesto e vedere che discrepanza esiste fra le due autovalutazioni.

Se la differenza è piccola, l'autostima sarà alta, perché la persona pensa di corrispondere ai suoi desideri, alle sue aspirazioni ed ambizioni.

A livello scolastico il rischio che corrono gli allievi poco abili, quando viene enfatizzata questa situazione con confronti centrati esclusivamente sulla qualità assoluta delle prestazioni, può essere duplice:

- da un lato, in presenza di un alto investimento personale sul successo scolastico, si determina un livello di autostima molto carente che condiziona l'intera percezione del sé;
- dall'altro l'allievo può decidere di spostare i propri interessi su aspetti esterni alla scuola, con minori ripercussioni sull'autostima personale, ma con notevole incidenza sulla motivazione all'apprendimento.

Si tratta, chiaramente, di una presentazione semplificata, in quanto esiste tutto un continuum di situazioni intermedie fra le due condizioni estreme che sono state descritte.

La didattica metacognitiva, comunque, deve tenere in forte considerazione questi aspetti, proponendo, come vedremo, esperienze di automonitoraggio che si relazionino alle prestazioni precedenti degli stessi allievi e che non portino mai ad una valutazione globale sulla persona, ma solo su alcune competenze che possono essere di maggiore o minore livello in ogni individuo.

La motivazione

In sintesi, il concetto di autostima risulta strettamente interconnesso con il complesso sistema di attribuzioni e con la percezione di autoefficacia; questi, tutti insieme, condizionano la motivazione dell'allievo nello svolgimento dei compiti d'apprendimento.

Infatti, se l'allievo ha una buona autostima e una aspettativa di successo, da un lato potrà sviluppare una maggiore motivazione, dall'altro si troverà a percepire una condizione di competenza e autoefficacia ottimali per affrontare i compiti proposti.

Parlando di motivazione, è importante sottolineare una distinzione che viene operata fra quella intrinseca ed estrinseca.

La prima consiste nello svolgere un'attività perché è gratificante per se stessa; la seconda, invece, porta ad impegnarsi in particolari compiti in relazione alla possibilità di conseguire gratificazioni o rinforzi esterni.

Come sostengono Anolli e Legrenzi (2001), la motivazione intrinseca risulta essere più duratura ed efficace, anche se è spesso problematico stimolarla in allievi con disabilità cognitiva o con difficoltà d'apprendimento.

L'autoregolazione

L'acquisizione di un **buon livello di motivazione** porta l'allievo **a resistere maggiormente alla frustrazione e alla dilazione della gratificazione** che si connettono sempre al tentativo di perseguire apprendimenti complessi; il soggetto riesce, in altre parole, **a tollerare vari tentativi andati a vuoto senza abbandonare la situazione.**

A questo proposito è molto importante, come vedremo, che **la metodologia educativa** si fondi su una **chiara definizione degli obiettivi e del loro grado di raggiungibilità** in relazione alle capacità personali.

L'allievo **va costantemente stimolato** (se necessario anche aiutato) ad attivare processi di **automonitoraggio**, in modo da poter controllare non soltanto le sue acquisizioni (il raggiungimento degli obiettivi), ma anche **il percorso che sta sviluppando.**

E questo, come si dirà meglio in seguito, è uno degli elementi centrali della autoregolazione cognitiva, su cui si fonda ampiamente la didattica metacognitiva.

E' stato anche notato (Graham e Baker, 1991) che l'aiuto eccessivo e non necessario prestato all'allievo con difficoltà può produrre un senso di inferiorità rispetto ai compagni, **con conseguente sofferenza a livello di autostima e motivazione.**

La stessa situazione può essere determinata, in certe condizioni, **dall'utilizzo di materiale totalmente diverso o dallo svolgere le attività in luoghi diversi.**

Queste osservazioni, chiaramente, riportano all'esigenza già sottolineata di **integrare o avvicinare gli obiettivi e di promuovere una didattica inclusiva, che stimoli anche una riflessione sui propri processi mentali, con gli strumenti di cui l'allievo può disporre** (si vedano i capitoli 4 e 5)» (Cottini, 2006).

Grazie per l'attenzione!

Milena Romponi