



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA

CORSO DI STUDIO IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA
FORMAZIONE

CURRICOLO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Titolo

INCONTRIAMOCI!

**LA RELAZIONE EDUCATIVA NEI PERCORSI DI
AFFIANCAMENTO ALLO STUDIO CON ADOLESCENTI.**

Relatore

Prof.ssa Debora Aquario

Laureanda

Margherita Carrer
matricola 1145161

Anno Accademico 2021/2022

Indice

Introduzione.....	5
Capitolo 1. La relazione educativa.....	7
1.1 Alcune definizioni di relazione educativa.....	7
1.2 Alcuni modelli di relazione educativa	10
1.3 Relazione e comunicazione.....	14
Capitolo 2. Affiancamento allo studio con studenti adolescenti.....	18
2.1 Affiancamento allo studio come pratica tutoriale	18
2.2 Affiancamento allo studio come <i>cross age tutoring</i>	19
2.3 Affiancamento allo studio e relazione di cura.....	20
2.4 Metacognizione e riflessività	22
2.5 La motivazione ad apprendere	23
2.6 Affiancamento allo studio e studenti adolescenti.....	25
Capitolo 3. Il Servizio di Psicologia e Pedagogia (SPP) del Pio X: un’esperienza di tirocinio	28
3.1 L’ente di tirocinio: l’Istituto Collegiale Pio X.....	29
3.2 Prima del percorso di affiancamento allo studio	31
3.3 Il percorso di affiancamento allo studio	33
3.3.1 Il primo colloquio.....	34
3.3.2 Gli interventi strategici	37
3.3.3 La restituzione alla famiglia e agli insegnanti.	40
Conclusioni.....	42
Ringraziamenti.....	44
Bibliografia.....	46
Sitografia	47

INTRODUZIONE

Con questo elaborato s'intende approfondire il costrutto della relazione educativa all'interno dei percorsi di affiancamento allo studio con studenti adolescenti entro il campo semantico dell'incontro.

La parola incontro ha origine dal termine latino *incóntra*, il cui significato letterale è "trovarsi di fronte a..." (etimoitaliano.it).

A partire dall'origine etimologica del termine, si sono posti alcuni quesiti circa la natura della relazione educativa nei percorsi di affiancamento allo studio. Chi si trova di fronte l'educatore che educa nei percorsi di affiancamento allo studio? Chi si trova di fronte lo studente impegnato in un percorso di affiancamento allo studio? Come è da intendere la relazione educativa che nasce dall'incontro tra educatore e studente? In che modo la comunicazione facilita l'incontro tra i due attori? Secondo quali modelli l'educatore deve intendere la relazione al fine di incontrare autenticamente lo studente? Secondo quale principio l'educatore agisce sugli aspetti dello studente che necessitano l'intervento specifico previsto nell'affiancamento allo studio?

Nel primo capitolo verrà individuato il modo di intendere l'incontro in alcune definizioni di relazione educativa provenienti da diverse correnti pedagogiche. Si proseguirà poi con una riflessione circa il modo di intendere l'incontro in due modelli di relazione. Nell'ultimo paragrafo del primo capitolo si tenterà di collegare la dimensione comunicativa della relazione educativa con il tema dell'incontro.

Nel secondo capitolo s'intende focalizzare l'attenzione sul significato di percorso di affiancamento allo studio come pratica tutoriale e sul tipo di relazione educativa che viene a crearsi nell'ambito di tale pratica. Ci si concentrerà su alcuni aspetti dello studente (metacognizione, motivazione) che l'educatore si prefigge di incontrare e sui quali agisce secondo il principio della cura. Infine, si rifletterà sull'importanza dell'incontro con sé stessi e con figure adulte di riferimento nell'età dell'adolescenza.

Il terzo capitolo è la trasposizione di un percorso di affiancamento allo studio con uno studente della secondaria di secondo grado nell'ambito di un tirocinio universitario.

CAPITOLO 1.

LA RELAZIONE EDUCATIVA

1.1. Alcune definizioni di relazione educativa

Nella visione neoidealista dell'educazione spirituale, Radice presenta la relazione educativa come incontro di due "identità spirituali" mai estranee, ma unificate e compenstrate. L'azione educativa raggiunge il suo fine solo se da un lato l'educatore si addentra nell'anima dell'educando intercettando il suo livello di coscienza, si immedesima nelle sue difficoltà e le elimina come se fossero sue; e se dall'altro lato l'educando fa sua tale battaglia contro il proprio errore (Radice, 1922). Nonostante la necessità di immedesimazione, Radice evidenzia che è altrettanto necessario che sia preservata la dualità degli attori, da intendere come "*dualizzarsi incessante*, che è motivo di una nuova interiorizzazione reciproca ed unificazione" (Radice, 1922, p.39). Potremmo dire che all'interno di questo dinamismo tra diversità e unificazione di due spiriti, il buon educatore è colui che promuove nell'educando un'elevazione attiva di coscienza che si concretizza nella sua autoeducazione. L'educando non è mai passivo di fronte alle verità che gli sono mostrate, ma queste possono essere interiorizzate, e utilizzate al fine di elevarsi, solo se egli stesso le ritiene necessarie e in parte già presenti dentro di sé. Oltre alla capacità di portare alla luce la coscienza dell'educando immedesimandosi in lui, che corrisponde alla maieutica socratica, all'educatore è richiesta anche una certa accortezza circa la realtà sociale da cui l'educando proviene, poiché l'azione educativa necessita anche di essere radica nel reale, oltre che tesa all'ideale. Inoltre, l'unificazione con lo spirito dell'educando è efficace anche nella misura in cui offre un'elevazione migliore di quella esperita in altre relazioni educative (Radice, 1922).

In Maritain ritroviamo il concetto di spirito e una visione trascendentale dell'educazione, ma affrontati in modo diverso, poiché generati dalla corrente del

personalismo pedagogico. Nella relazione educativa l' "agente principale" è l'educando, il quale è guidato in un processo di scoperta e liberazione del proprio potere intuitivo e creativo, e delle sue energie spirituali. Tutto ciò costituisce la natura psichica dell'educando, a cui l'educatore si avvicina con un atteggiamento cooperante e distaccato. Infatti "il dono più prezioso, che un educatore possa avere, consiste in una specie di rispetto sacro e affettuoso per l'identità misteriosa del fanciullo" (Maritain, 1962, p. 49). Sono affascinanti le seguenti parole, poiché chiariscono il primato della sensibilità dell'educatore, relativa alla sua intelligenza intra e inter personale, come elemento imprescindibile per relazionarsi con la dimensione interna dell'educando: "non si tratta soltanto di avere una tecnica migliore per rendere lo studio più attraente e stimolante, ma soprattutto per dare a quella misteriosa identità dell'anima del fanciullo, che è sconosciuta a lui stesso, e che nessuna tecnica può raggiungere, quella confortante certezza di essere in qualche modo riconosciuta da uno sguardo attento, umano e personale, inesprimibile anch'esso in concetti e in parole" (Maritain, 1951, p.62). Ma in che modo l'educatore conduce il processo di liberazione? Maritain individua delle disposizioni naturali della persona che vanno nutrite nella relazione educativa; riferendoci all'ambito dell'aiuto allo studio, sono utili le seguenti:

- *Semplicità e apertura verso l'esistenza*: implica l'accettazione dei limiti esistenziali e il mantenimento di un atteggiamento "dritto" privo di vergogna di esistere. Questo è utile, per esempio, per gli studenti che devono affrontare l'ansia scolastica e la paura di deludere se non hanno successo, i quali sono abituati a vivere frequenti stati emotivi di colpa e inadeguatezza.

- *Il senso del lavoro ben fatto*: implica lo sviluppo di un senso di responsabilità, rispetto e lealtà verso il compito che si svolge ed è fondamento dello sviluppo dell'autodisciplina (Maritain, 1951).

In Rogers (1981), gli attori della relazione educativa si incontrano in una "relazione d'aiuto", analoga al rapporto che si instaura tra professionista e cliente in psicoterapia. Una definizione che riassume chiaramente quanto esposto da Rogers è presente nelle parole di Zago: relazione d'aiuto è "un rapporto in cui l'interlocutore più esperto promuove nell'altro la crescita e lo sviluppo delle personali capacità di autorealizzazione" (Zago, 2013, p.338). Posto che l'apprendimento è più importante e più degno di attenzioni

dell'insegnamento, Rogers sostiene che l'apprendere deve essere significativo, nel senso che la sua efficacia è evidente nella misura in cui si collega alla dimensione intima e intenzionale degli alunni. La figura che favorisce l'attuarsi di questo tipo di apprendimento è l'educatore la cui attività è facilitare la crescita avviando con l'educando un rapporto basato su fiducia e genuinità. Di pari passo con il perseguimento degli obiettivi educativi prestabiliti, l'educatore deve creare un clima di libertà in cui entrambi possono esercitare la loro personalità spontaneamente, senza costrizioni, perché è proprio l'assenza di rigidità che gli permette di individuare gli obiettivi significativi per l'educando (Rogers, 1969).

Uno studente che necessita nuovi metodi per studiare i concetti di una qualsiasi disciplina può apprenderli più efficacemente se può sceglierli liberamente e modificarli per adattarli alle sue caratteristiche e agli obiettivi significativi.

Circa l'indipendenza dell'educando, Catarsi ne sottolinea l'importanza fino a sostenere che nella relazione d'aiuto l'educatore deve porsi come obiettivo quello di rendersi "inutile", al fine di consentirgli il governo del proprio cambiamento. Nella logica della "prevenzione formativa" l'educatore valorizza le capacità della persona e la coinvolge direttamente nella ricerca di soluzioni per superare delle difficoltà (Catarsi, 2005).

Ulteriori riflessioni sulla relazione d'aiuto sono offerte da Canevaro. Nel tentativo di mettere in guardia l'educatore dall'errore di aiutare invadendo il privato dell'altro, potremmo dire di incontrarlo nei panni di un "salvatore", l'autore individua quattro regole per mantenere riservatezza e gestire esposizioni frettolose di sé da parte dell'educando. Le regole sono:

- nella relazione d'aiuto non si vince e non si perde, poiché ognuno ha le sue ragioni. L'educatore è chiamato a stringere alleanze a favore di chi viene educato;
- la relazione d'aiuto prevede il rovesciamento dei ruoli e l'affaccio a situazioni in cui chi è aiutato può aiutare a sua volta;
- l'aiuto non è assoluto e universale, ma relativo alle caratteristiche di chi è aiutato e dei contesti in cui è inserito;
- l'educatore deve considerare la realtà dell'altro, valorizzando le sue risorse come possibilità di crescita e sviluppo (Canevaro, 2005).

Proviamo a intrecciare le definizioni sopraesposte per chiarire gli aspetti che le accomunano e che più ci interessano, entro la prospettiva dell'incontro. Innanzitutto, è presente una dimensione intangibile, inaccessibile e che tale deve rimanere. Essa è al centro dell'attenzione dell'educatore prima di procedere con la proposta di tecniche, strumenti e metodi di studio. Dev'essere riconosciuta, ascoltata e assecondata. Che si chiami spirito o personalità, essa è l'elemento primario che l'educatore ricerca nell'incontro con l'educando. L'agire educativo nella relazione è rivolto a questa dimensione, la quale comprende le risorse e le forze che alimentano il processo di autoeducazione dell'educando. In essa l'educatore può ritrovare parti di sé, o vedere il suo passato, ma resta comunque in gran parte sconosciuta e imperscrutabile. È fondamentale che sia libera e al contempo aiutata a liberarsi, senza essere invasa, ma lasciata alla gestione dell'educando. Due dimensioni si incontrano nella relazione educativa; l'educatore ha già incontrato la propria, e aiuta l'educando ad incontrare la sua.

1.2. Alcuni modelli di relazione educativa

Il modello di relazione educativa elaborato da Xodo è utile per approfondire e inquadrare il naturale bisogno educativo dell'educando che emerge dalla sua interiorità, in qualità di essere umano.

L'autrice propone un modello triangolare che considera l'universalità dell'educazione, pur non escludendo la sua dimensione storico-culturale, e che non perde mai di vista la "dimensione più autentica dell'educazione medesima: l'attivazione nel soggetto del processo di apprendimento, la modificazione dei comportamenti, la promozione di una nuova consapevolezza di sé" (Xodo, 2003, p.97).

Nel modello il rapporto educativo è la realtà strutturale e nucleare dell'educazione, ha caratteri universali (educabilità, responsabilità e intenzionalità) ed è, per sua natura, sistemico, asimmetrico e regolato dalla dialettica autorità/libertà.

La natura sistemica della relazione è data dal coesistere di educabilità, responsabilità e intenzionalità in un rapporto circolare di reciproca influenza in cui l'intenzionalità media e unifica educatore ed educando. Al fine di evitare soluzioni generate da superficialità e frammentarietà, l'educatore è chiamato ad analizzare

un'ipotetica situazione problematica conducendo una lettura sistemica che considera entrambi gli attori responsabili di quanto è venuto a crearsi, ed entrambi disposti a cambiare il proprio comportamento secondo l'intenzionalità condivisa (Xodo, 2003).

La natura asimmetrica della relazione educativa è data dalla differenza di esperienza, sapere e maturità tra educatore ed educando. Secondo Xodo l'eccedenza di conoscenze ed esperienze genera nel futuro educatore l'intimo desiderio di mettersi a disposizione del prossimo. Pertanto, maturità e virtù dell'educatore sono le basi dell'evento educativo (Xodo, 2003).

La rappresentazione triangolare del rapporto fa emergere il rapporto tra autorità e libertà. Xodo evidenzia che l'autorità non può darsi solo dal ruolo attribuito da un'istituzione, ma deve “prolungarsi nell'autorevolezza dell'educatore, cioè nella personale conquista di autorità e riconoscimento presso gli allievi” (Xodo, 2003, p.124). L'educatore è riconosciuto tale sulla base di quanto l'educando gli attesta qualità che lo rendono autorevole nel suo essere persona umana, disposta a mostrarsi per quello che è, prima di proporsi per quello che sa. Inoltre, l'educatore deve essere capace di percepire il bisogno di autorevolezza nell'educando, poiché questo bisogno proviene dal bisogno di libertà di tutti gli esseri umani. Inserita nel modello, l'autorevolezza educativa è espressione della responsabilità e dell'intenzionalità ed implica “un'obbedienza nella quale l'educando rimane libero” (Xodo, 2003, p.127).

Nel modello, il primo carattere universale è l'educabilità dell'educando intesa come fonte autonoma di sviluppo e crescita individuali insita nella natura dell'uomo in quanto tale, e come immaturità. Xodo ci mette in guardia ricordandoci che quest'ultima non va considerata nei termini di inferiorità rispetto alla compiutezza dell'adulto, poiché così si inciamperebbe nel “vizio dell'adultismo”, che è espressione dell'incapacità di uscire sé stessi. (Xodo, 2003, p.135). Bensì l'immaturità va osservata e accettata positivamente, poiché è condizione dell'educabilità. (Xodo, 2003).

Il secondo carattere universale della relazione educativa è la responsabilità definita “coinvolgimento emotivo dell'adulto maturo nei riguardi della vita del piccolo e senso di responsabilità verso i propri simili” (Xodo, 2003, p.139-140). Il modello affida alla responsabilità il compito di definire la qualità delle relazioni educative finalizzate allo sviluppo dell'educando. Ciò significa che nella dinamica educatore-educando è il primo

a determinare la crescita del secondo nella misura in cui si dimostra capace di assumersi la responsabilità di educare. Pertanto, il senso di responsabilità è universalmente condiviso poiché poggia sul “sentimento di umanità e amore del prossimo, dalla maturazione di una sensibilità – l’altro come me- che rappresenta la punta di diamante della maturazione etico-morale della persona” (Xodo, 2003, p.146).

L’educabilità dell’educando, e la responsabilità dell’educatore sono ai vertici della base del triangolo, sono quindi sullo stesso piano. Xodo posiziona al vertice superiore il terzo carattere universale: l’intenzionalità educativa, che trascende entrambi gli attori della relazione. Così collocata, l’intenzionalità consiste nel “punto di attrazione, la bussola che guida e dà senso alla relazione educatore-educando” (Xodo, 2003, p.147). Essa si concretizza nei termini di “generazione umana”, cioè come evento biologico e, soprattutto culturale, poiché è “offerta di una forma ideale coincidente con il tipo umano che costituisce l’autorappresentazione ideale di una comunità e di una cultura” (Xodo, 2003, p.152). Secondo Xodo, all’educatore è richiesta consapevolezza di sé e dei bisogni dell’educando, ma ciò non è sufficiente; è necessaria anche una direzione verso degli ideali e la conseguente creazione di spazi in cui poterli condividere. Ancor prima di offrire strumenti tecnici, utili ad esempio alla costruzione di un efficace metodo di studio, l’educatore deve saper offrire “beni ideali” universali poiché “soltanto se l’intenzionalità educativa è direzionata verso obiettivi e finalità che favoriscono lo sconfinamento del reale nell’ideale, essa diventa offerta di libertà, apertura, spazio di realizzazione senza oppressione, costrizione” (Xodo, 2003, p.153).

Il modello di Malaguti offre un inquadramento della relazione d’aiuto entro lo spazio del contesto sociale che l’educando esperisce direttamente e arricchisce di nuovi significati la logica circolare. Qui la relazione è correlata a quattro dimensioni interconnesse: intrapsichica (la persona rivolge a sé l’aiuto per conoscersi), interpersonale (l’aiuto reciproco nelle relazioni con gli altri), del sistema-contesto (le relazioni formali e non che esperisce la persona) e culturale (le relazioni internazionali). L’aiuto si muove secondo tre direzioni: la prima è quella dell’“io” che aiuta offrendo competenze, tecniche e strumenti; la seconda è quella del “tu” che riceve l’aiuto in base alle sue predisposizioni; la terza è quella del “noi” nella quale chi aiuta e chi riceve si scoprono in una relazione di scambio reciproco (Malaguti, 2005). È interessante notare che in questo modello la circolarità della relazione si muove anche essa verso più direzioni; l’aiuto è relativo al

contesto, sia come elaborazione di progetti specifici, sia come “costruzione di un sistema di aiuto attraverso la partecipazione congiunta delle persone stesse che lo ricevono, dei familiari [...] e delle istituzioni coinvolte nel percorso” (Malaguti, 2005, p.127).

Potremmo immaginare l’aiuto come qualcosa che parte dall’agire professionale dell’educatore, si rigenera come auto-aiuto nell’educando, e si espande nell’ambiente sociale di quest’ultimo. La multi-direzionalità dell’aiuto rimanda al concetto di “empowerment” così come lo definisce Catarsi: “il potenziamento delle risorse individuali e della comunità al fine di far acquisire una maggiore consapevolezza riguardo le proprie potenzialità di cura e assistenza nei confronti dei propri membri” (Catarsi, 2005, p.13).

Nei percorsi di affiancamento allo studio l’azione di aiuto diretta agli studenti in difficoltà ha effetti su di essi, ma anche sulle famiglie che sono coinvolte nella dinamica di dare-ricevere aiuto. Inoltre, gli studenti che erano in posizione di svantaggio, possono diventare “testimoni” del cambiamento e del miglioramento, possono aiutare a loro volta il gruppo classe, o l’intero istituto, promuovendo consapevolezza circa i temi inerenti allo studio affrontati con gli educatori.

Tornando al modello di Malaguti, ciò che sottostà all’azione dell’educatore è la ricerca di una relazione reciproca. Sono diversi i modi in cui intende la ricerca della reciprocità:

- come incontro dell’altro nella sua totalità. Incontrare le sue risorse per lo sviluppo dell’autonomia, ma anche le sue zone d’ombra, fatte di paura, vulnerabilità, fragilità e dipendenza;
- come possibilità di avviare una riflessione sulla dimensione autobiografica di chi riceve aiuto valorizzandola;
- come ricerca delle differenze per rispettarle e comprenderle lasciandosi contaminare;
- come processo di mediazione e revisione della progettualità in base a quanto emerge durante la pratica educativa. (Malaguti, 2005).

I due modelli ci offrono nuovi spunti di riflessione sul tema dell’incontro. Nella prospettiva universale del modello triangolare, la relazione tra educatore ed educando è

incontro di esseri umani accomunati dal bisogno naturale di dare e ricevere educazione, entrambi tesi alla conquista della libertà. Il modello di Malaguti invita l'educatore a prendere consapevolezza dello spazio relazionale entro cui la sua azione di aiuto si muove, generandosi e rigenerandosi nel contesto sociale, secondo una prospettiva costruttivista. Inoltre, nella relazione l'educatore incontra l'educando, che frutto delle relazioni che si ritrovano nella sua autobiografia.

1.3 Relazione e comunicazione

Il primo intento di questo paragrafo è quello di riprendere il tema della relazione d'aiuto, però questa volta nel suo significato di "consulenza educativa", in modo da creare un collegamento con il tema della comunicazione nel rapporto educativo entro il campo semantico dell'incontro.

Simeone parla di relazione d'aiuto nei termini di "consulenza educativa" che definisce "sostegno offerto alla persona per la sua piena realizzazione, come percorso formativo volto ad aumentare l'autonomia del soggetto attraverso lo sviluppo delle sue potenzialità e capacità" (Simeone, 2002, p. 18-19). Così inteso, il rapporto è improntato alla solidarietà come atteggiamento dello spirito che lega gli uomini e spinge l'uno ad occuparsi dei problemi dell'altro. Ciò che permette alle persone di de-centrarsi, cioè di assumere la prospettiva dell'altro al fine di aiutarlo in situazioni di difficoltà, è il dialogo, poiché oltre ad essere strumento per veicolare aspetti contenutistici ed emotivi, è autentico incontro con l'altro, che grazie ad esso può rivelarsi. Si evince quindi l'importanza della comunicazione interpersonale, che è l'"essenza" della consulenza educativa. (Simeone, 2002).

Ispirandosi al concetto di consulenza educativa, Marco Ius propone un'interessante riflessione sulla comunicazione come incontro di due forze (Ius,2020). L'educatore è promotore di "forze relazionali e comunicative" che si muovono nell'interazione. Il termine forza assume diversi significati:

- forza che l'educatore introduce per favorire il processo di crescita dell'educando;

- forza come insieme di risorse che vanno mobilitate attivamente da parte dell'educando;
- forza per sé, ovvero forza come resilienza.

Le forze si incontrano all'interno di uno spazio in cui le azioni educative dell'accogliere e dell'andare verso l'altro rispecchiano i verbi della comunicazione "ascoltare" ed "esprimere" un messaggio. L'educatore che ascolta accoglie la forza l'altro in una zona aperta e libera in cui può scoprire lati inediti di sé e dare significato alla propria esperienza. Nello stesso spazio l'educatore esprime la propria forza muovendosi intenzionalmente e responsabilmente, veicolando un messaggio composto di "parole che esprimono accoglienza, comprensione, incoraggiamento [...], parole che raccontano storie che offrendo modelli positivi possono dare il "la" ad un nuovo racconto" (Ius, 2020, p. 319).

Chiarito il ruolo della comunicazione nella relazione educativa, si procede ora con il secondo intento di questo paragrafo, ovvero individuare gli aspetti comunicativi pratici, sia verbali che no, che l'educatore deve prendere in considerazione durante le interazioni con l'educando.

Per quanto concerne la comunicazione verbale, si riportano alcune indicazioni offerte da Catarsi (Catarsi, 2005), il quale definisce una strategia "incoraggiante" nell'ambito della relazione di aiuto in una prospettiva costruttivista. L'autore si rifà a Rogers e individua delle tecniche che consentono di far sentire a proprio agio l'educando e di favorire un'efficace trasmissione di nuove conoscenze. Le tecniche comunicative di cui la competenza relazionale deve beneficiare sono:

- tecnica del "rispecchiamento verbale": consiste nel favorire la continua espressione dell'interlocutore per mezzo della verbalizzazione dei suoi comportamenti, del riassunto di ciò che dice. La parola viene quasi sempre data all'interlocutore.
- tecnica del riepilogo: rassicura l'interlocutore e consolida i contenuti che esprime. Consiste nel riassumere le verbalizzazioni con un linguaggio fedele, così ha la certezza di essere stato capito.

- tecnica dell'estensione: consiste nel ritornare su un argomento affrontato in precedenza ma lasciato in sospeso perché causava emozioni negative. Il fine è quello di acquisire nuove informazioni.
- tecnica del riflesso del sentimento: è la riformulazione dei sentimenti espressi dall'interlocutore per evidenziare le sue intenzioni o i suoi sentimenti, al fine di farlo sentire capito e renderlo consapevole delle motivazioni che muovono i suoi comportamenti.
- l'uso consapevole delle pause: implica il saper riconoscere la differenza tra le pause, che indicano riorganizzazione dei contenuti da esprimere, e i silenzi, che indicano la conclusione del discorso o disagio nell'interlocutore.

Per rendere la relazione autentica e per incontrare l'altro nella sua totalità, comprese le sue zone d'ombra, l'educatore è chiamato a prendere consapevolezza anche degli aspetti principali della comunicazione non verbale, poiché essa integra quella verbale, favorisce l'espressione delle emozioni e sentimenti, rivela caratteristiche della persona, e ha funzione di feedback (Simeone, 2002). Riprendiamo gli elementi fondamentali della comunicazione non verbale approfonditi da Simeone.

a) Lo spazio interpersonale

Nella consulenza educativa prende il nome di spazio della "noità" (*Ivi* p.124), caratterizzato da reciprocità comunicativa. Implica la ricerca del giusto equilibrio tra un'eccessiva vicinanza, che può causare allontanamento e aggressività, e un'eccessiva distanza, che rende la relazione troppo formale. L'educatore trova l'equilibrio in base alla funzione della relazione e al feedback ricevuto.

b) Il contatto corporeo

Da intendere come atto intenzionale che favorisce l'avvicinamento, deve essere attuato secondo delle strategie. Inoltre, è indice di una relazione autentica quando esprime cura e comprensione; mentre è espressione di inautenticità quando è manipolatorio e possessivo.

c) L'orientazione

Indica la posizione degli interlocutori l'uno rispetto l'altro e definisce il tipo di rapporto, che può essere di collaborazione, di dialogo, di intimità oppure di gerarchia.

L'educatore può organizzare lo spazio per favorire la relazione e la comunicazione; pertanto, l'orientazione a 90 gradi sembra quella più consona al rapporto educativo, poiché alcune ricerche dimostrano che definisce il rapporto collaborativo.

d) La postura

Rivela lo stato emotivo dell'educando e, per mezzo della propria, l'educatore può comunicare disponibilità. Inoltre, perché la relazione sia efficace, è necessaria una "sincronizzazione", cioè l'imitazione della postura dell'altro da parte di entrambi gli interlocutori.

e) I gesti

Regolano l'interazione ed esprimono lo stato emotivo; pertanto, i gesti con le mani e i cenni del capo sono i più espressivi. Di questi ultimi l'autore ne individua due tipologie: un cenno del capo è invito a proseguire con il discorso, più cenni in successione indicano il voler prendere la parola.

f) Il volto e lo sguardo

La mimica facciale regola l'interazione poiché l'educatore amplifica il contenuto che intende trasmettere con espressioni facciali e l'educando invia feedback osservando tali espressioni. Anche lo sguardo invia feedback, ed inoltre avvia la conversazione, indica il livello di attenzione e infine influisce sulla riduzione della distanza stabilendo un contatto diretto.

In conclusione, le riflessioni e i riferimenti tecnici soprariportati si inseriscono in una prospettiva costruttivistica e comunicativa che prende in considerazione pluralità di relazioni che educatori ed educandi vivono. In particolare, si è visto che l'educatore deve servirsi di strumenti tecnici per condurre efficacemente il colloquio con l'educando, al fine di incontrarlo nella sua totalità e aiutarlo nel processo di crescita. Tuttavia, la padronanza tecnica, il saper fare, non è sufficiente, poiché l'agire educativo deve trovare le sue radici in una personale "sensibilità educativa", nel saper essere, frutto della storia personale e della formazione professionale dell'educatore (Catarsi, 2005).

CAPITOLO 2.

AFFIANCAMENTO ALLO STUDIO CON STUDENTI ADOLESCENTI

2.1 Affiancamento allo studio come pratica tutoriale

Il percorso di affiancamento allo studio è un percorso educativo individualizzato rivolto al singolo studente, o a un gruppo ristretto di studenti, i cui obiettivi sono accompagnare al raggiungimento di obiettivi formativi e promuovere il benessere con interventi sia didattici che educativi.

Il lavoro dell'educatore che affianca lo studente è il tutorato, di cui Torre offre una definizione:

“pratica educativa, che si colloca all'interno di un preciso contesto formativo (scuola, università, formazione professionale, formazione in azienda, formazione a distanza ecc.) con funzioni di mediazione e completamento rispetto alle attività formative istituzionali e con le finalità generali di facilitare il processo di apprendimento del soggetto in formazione e di guidarne e accompagnarne lo sviluppo verso il pieno raggiungimento dell'autonomia formativa e professionale” (Torre, 2006, p.16).

L'origine del tutorato scolastico si colloca tra il XVIII e il XIX secolo nella tradizione scolastica anglosassone, con le esperienze pioneristiche nelle scuole di Bell e Lancaster. La pratica tutoriale si diffonde in tutto il mondo, e in diversi ambiti, a partire dagli anni '70 e '80 del Novecento, dopo aver trovato ampio spazio nelle scuole attive e dopo essersi sviluppata in seguito alle teorie dell'individualizzazione dell'apprendimento. In Italia il tutorato prende piede a partire dagli anni '90, diffondendosi in tutti i livelli di istruzione, seppur con funzionalità diverse. Pertanto, la figura del tutor viene inserita

formalmente nella scuola nel 1999 all'interno del contratto collettivo nazionale del comparto scuola (Torre, 2006).

Il tutorato nasce originariamente come peer tutoring tra bambini che sostituivano gli insegnanti nella trasmissione di contenuti; successivamente si diffonde nei progetti contro la dispersione scolastica, nelle attività di orientamento degli studenti universitari, e nei progetti di pedagogia speciale (Torre, 2006).

2.2 Affiancamento allo studio come *cross age tutoring*

Di tutte le tipologie di peer tutoring che si sono sviluppate negli anni, quella che si sposa con l'esperienza di tirocinio che verrà riportata nel capitolo successivo è il *cross age tutoring* (Torre, 2006) il quale prevede la partecipazione di studenti universitari e studenti di ordini di scuola inferiori.

Recentemente, di *cross age tutoring* se ne parla anche nell'analisi multifattoriale sulla dispersione scolastica in Italia condotta dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza e pubblicata nel mese di giugno 2022. Il fenomeno dell'abbandono scolastico nell'anno 2020 è stato quantificato in una media regionale del 13,1% di studenti e studentesse dai 18 ai 24 anni e presenta diversi fattori causali: “la situazione socio-economica della persona, il background formativo della famiglia, i fattori di attrazione del mercato del lavoro, il rapporto con la scuola e i con i programmi educativi offerti, le caratteristiche individuali e caratteriali della persona” (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022, p.21).

Nel testo l'educatore-tutor viene citato come figura professionale di riferimento da coinvolgere nella lotta alla dispersione scolastica. In particolare, vengono riportati i risultati del progetto “Volontari per l'Educazione” di Save the Children, inserito nella sezione delle buone pratiche e volto al miglioramento degli apprendimenti e della partecipazione scolastica di bambini e adolescenti (9-17 anni) colpiti dagli effetti della pandemia. Da dicembre 2020 ad agosto 2021 gli studenti affiancati (esclusivamente online) sono stati oltre 1500 e i tutor volontari oltre 900, principalmente studenti universitari. I report di valutazione mostrano che è presente un miglioramento significativo in tre componenti dell'autoefficacia, ovvero accademica, emotiva, sociale, e tale miglioramento

è maggiore negli studenti di origine straniera. Gli effetti del progetto non riguardano solo gli studenti, ma anche i volontari, i quali riportano crescita e soddisfazione personali.

A seguito dell'attuazione di un progetto di *cross age tutoring*, (Ricchiardi, Torre, 2014), sono stati individuati cinque fattori di efficacia dell'affiancamento allo studio con studenti universitari e studenti delle secondarie. Il primo fattore riguarda l'effetto disciplina che si riferisce al modo in cui l'educatore-tutor gestisce la specificità della materia oggetto di tutoring, i suoi linguaggi e ragionamenti. Il secondo fattore riguarda la distanza cognitiva tra gli attori: il livello di padronanza delle discipline deve essere ben calibrato perché ci sia la possibilità di confronto, espressione dei propri punti di vista e collaborazione. Il terzo fattore riguarda la congruenza cognitiva, cioè la capacità di chi educa di capire le difficoltà di comprensione e risoluzione dei problemi che gli studenti incontrano e la capacità di utilizzare linguaggi, nozioni e concetti familiari agli studenti. Alla congruenza cognitiva sono associate la congruenza sociale, cioè la prossimità tra educatore-tutor e studenti, e la competenza nella materia del tutor (distanza cognitiva). Il quarto fattore riguarda la sincera preoccupazione dell'educatore-tutor nei confronti degli studenti. Il quinto fattore riguarda il grado di formazione didattica e educativa/relazionale dell'educatore-tutor.

2.3 Affiancamento allo studio e relazione di cura

Si è detto precedentemente che nei percorsi di affiancamento allo studio la pratica educativa è il tutorato, ed è dunque evidente che l'educatore svolge il ruolo di tutor.

Il termine tutor deriva del verbo latino *tueri*, che significa “proteggere, custodire, difendere”, ma anche, ed è l'accezione che più ci interessa, “curare” e “prendersi cura di” (Torre, 2006). Quanto ci offre il significato etimologico del termine, ci è utile per inquadrare in maniera più specifica il concetto di “sensibilità educativa” (Catarsi, 2005) citato nelle ultime righe del primo capitolo. L'educatore-tutor è chiamato a mettere in atto un insieme di pratiche che affiancano, sostengono e aiutano lo studente nell'assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, ma, per poter affermare che il suo lavoro sia effettivamente “tutoriale” nella sua essenza semantica, la sua prassi necessita di un qualcosa in più, una sensibilità appunto, che funge da punto di partenza del suo agire,

affinché quest'ultimo sia effettivamente un insieme di azioni educative di cura indirizzate alla totalità della persona.

Ritroviamo tale punto di partenza nel *principio di cura* proposto da Mortari nelle sue riflessioni circa l'educazione come “pratica di cura impegnata a coltivare nel soggetto educativo il desiderio di aver cura di sé” (Mortari, 2013, p. 13).

L'autrice definisce la relazione educativa a partire dal *principio dell'aver cura* inteso come orientamento etico dell'essere. È a partire dalla ricerca etica del bene che l'educatore costruisce una relazione di cura che si configura come processo di auto-eco-realizzazione, in cui l'incontro con l'altro è anche occasione di autorealizzazione. (Ivi, 2013)

La caratteristica principale della relazione di cura è la ricettività, ovvero la disponibilità sia cognitiva che emotiva a percepire l'altro in modo autentico. L'azione educativa dotata di senso proviene quindi da un “approccio cognitivo sensibilmente intelligente” (Ivi, 2013, p.29); ciò significa che le percezioni affettive e il sentire emotivo dell'educatore sono organizzati da una “ragione interna” che ne fa “sentimenti argomentabili” (Ivi, p.28).

Ha dunque un ruolo fondamentale l'empatia che è “percezione affettiva che un soggetto nutre per l'altro, consentendogli di avvertirlo nel suo essere proprio, di percepire insieme al corpo vivente il soggetto che lo abita cogliendolo come persona spirituale: è il saper stare in ascolto dell'essere dell'altro che parla al mio essere” (Ivi, 2013, p.23).

Possiamo dire che in questo tipo di relazione educativa tra un soggetto in formazione (lo studente) e un soggetto più esperto (l'educatore-tutor), quest'ultimo svolge il ruolo di mediatore del processo di insegnamento-apprendimento (Ricchiardi, Torre, 2014) secondo il principio dell'aver cura muovendosi all'interno di due dimensioni distinte e ma allo stesso tempo correlate. Nella prima educa *avendo cura*, cioè attuando un agire personalizzato, di ascolto, di attenzione e di accoglienza (Mortari, 2013) ed esercitando le funzioni di coinvolgimento e sollecitazione dell'interesse, la rassicurazione e il controllo della frustrazione, il mantenimento dell'attenzione, la focalizzazione sul compito e sulle sue caratteristiche, la dimostrazione di modelli (Ricchiardi, Torre, 2014). Nella seconda dimensione l'educatore-tutor educa *ad aver cura* di sé, ma soprattutto *ad*

aver cura della vita della mente, cioè dei pensieri e delle emozioni che la strutturano e la nutrono. Si tratta di coltivare nell'altro il desiderio di assumersi la responsabilità della propria anima, ovvero del proprio esserci nel mondo. Pertanto, chi è educato, non rivolge solo a sé stesso le azioni cura, ma sarà in grado di prendersi cura degli altri e delle relazioni con essi (Mortari, 2013).

La percezione della dimensione propria dell'altro, della sua anima, e le azioni ad essa rivolte secondo il principio di cura, sono ciò che differenziano la funzione tutoriale dagli altri tipi di insegnamento/apprendimento.

Gli studi sulla pratica tutoriale in ambito scolastico ne evidenziano gli effetti positivi relativi a diversi aspetti. All'origine di tali effetti vi è il tipo di relazione, che abbiamo detto si sviluppa dal principio dell'aver cura. È quindi una relazione privilegiata in cui i feedback immediati e la rapidità di correzione dell'errore rendono il processo di apprendimento dello studente più attivo, interattivo e partecipativo. Il maggior controllo del compito favorisce la metacognizione e l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità. L'esperienza del successo permette l'incremento della sicurezza di sé. Gli effetti del tutorato riguardano quindi anche l'aspetto comportamentale e degli atteggiamenti dello studente; sono riscontrati infatti la diminuzione dell'ansia, una maggiore disponibilità e apertura nelle relazioni interpersonali, sviluppo della motivazione intrinseca, dell'autostima e del senso di autoefficacia (Ricchiardi, Torre, 2014).

Di seguito s'intende approfondire l'aspetto della metacognizione e della motivazione come elementi di cui l'educatore si prende cura nell'incontro con lo studente.

2.4 Metacognizione e riflessività

Secondo la prospettiva socio-costruttivista del sapere, nei percorsi di affiancamento allo studio lo studente è soggetto attivo nella costruzione delle conoscenze, e tale condizione è facilitata dalla funzione di mediazione dell'educatore-tutor, il quale agisce affinché possa avvenire il passaggio da un funzionamento psichico interindividuale a uno intraindividuale (Torre, 2006).

Lo studente non è fruitore passivo di un metodo di studio preconfezionato, ma attivamente avvia una ricerca epistemologica circa il funzionamento della propria mente, passando così ad un livello metacognitivo. Nel ruolo di epistemologo, lo studente è sollecitato a riflettere sul proprio pensiero, sulle proprie idee e credenze che sottostanno al suo agire (Bruner, 1996).

Dunque, l'educatore-tutor si prende cura dei processi metacognitivi e della dimensione riflessiva dello studente.

La metacognizione è un “contenitore in cui vengono raccolte tutte le operazioni cognitive sovraordinate alle operazioni cognitive esecutive, con la funzione di coordinarle, guidarle e indurre alla riflessione” (Cornoldi, de Beni, Gruppo MT, 2015).

Possiamo affermare che nei percorsi di affiancamento allo studio, l'educatore-tutor si prende cura di questo “contenitore”, agendo su tre categorie:

- atteggiamento metacognitivo, ovvero la predisposizione a riflettere sul funzionamento della mente;
- conoscenze metacognitive, cioè le idee e le informazioni sul funzionamento della mente che un individuo ha acquisito;
- processi metacognitivi di controllo, ovvero le operazioni con le quali lo studente sovrintende all'esecuzione dei processi cognitivi, le quali sono influenzate dall'atteggiamento metacognitivo e dalle conoscenze metacognitive. (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2015).

2.5 La motivazione ad apprendere

La motivazione è “una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità, e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo” (De Beni, Moè, 2000, p.37). Nei percorsi di affiancamento allo studio l'azione educativa è rivolta alla promozione della motivazione all'apprendimento che è “insieme di esperienze soggettive, di origine intrinseca o estrinseca, quali gli obiettivi, le aspettative, i processi emotivi, i valori, gli interessi personali, le attribuzioni formulate nelle situazioni di successo e insuccesso, che conducono l'individuo a imparare” (Ivi, p.37).

Una distinzione classica che riguarda questo concetto è quella tra demotivazione, ovvero la mancanza di intenzione ad agire; motivazione intrinseca, determinata dal desiderio personale di svolgere un'attività seguendo valori, interessi e aspettative propri; ed infine la motivazione estrinseca, determinata da fattori esterni, quali ricompense e punizioni (Woolfolk, 2020).

Nelle teorizzazioni attuali la distinzione intrinseca/estrinseca non viene considerata secondo una logica oppositiva. Woolfolk riporta due spiegazioni in cui le due tipologie di motivazione si integrano, seppur con modalità diverse.

Una prima spiegazione colloca le due motivazioni all'interno di un continuum che va da "attività completamente autodeterminata" (motivazione intrinseca) a "attività completamente determinata dagli altri" (motivazione estrinseca). Questo implica la presenza di quattro tipi di motivazione estrinseca distinti sulla base dello stimolo intrinseco ad impegnarsi in un'attività. Questi sono, dal più estrinseco:

- la regolazione esterna (determinata completamente da fattori esterni);
- la regolazione introiettata (il compito è svolto per evitare senso di colpa o la percezione negativa di sé);
- l'identificazione (svolgimento del compito è determinato da uno scopo motivante più alto nonostante la mancanza di interesse);
- la regolazione integrata (il compito è svolto sia perché è interessante, sia perché ha valore di ricompensa estrinseca).

La seconda spiegazione considera i due tipi di motivazione come due possibilità indipendenti che si presentano in relazione alla situazione, poiché lo studente può essere motivato sia da fattori interni che esterni. (Woolfolk, 2020)

L'obiettivo dell'affiancamento allo studio è il conseguimento di un comportamento autodeterminato da parte dello studente. Si tratta di un comportamento che coniuga fattori motivazionali intrinseci (curiosità e interesse per l'apprendimento) ed estrinseci (importanti per lo sviluppo del progetto di vita), poiché "il soggetto che studia seguendo esclusivamente gli interessi personali risulta ancora immaturo, infatti, rispetto a colui che si impegna anche in attività che non ritiene altamente gratificanti, ma che consentono di

conseguire obiettivi importanti secondo una scala di valori interiorizzata” (Ricchiardi e Torre, 2014, p. 287).

Per sostenere lo sviluppo della padronanza di un comportamento autodeterminato e del proprio processo di apprendimento, l’educatore-tutor agisce su (e si prende cura di) quelli che sono i pilastri della motivazione: la percezione di competenza e il dare valore (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018).

La percezione di competenza è una rappresentazione di sé che si collega al saper fare e al percepirsi capaci. Essa costituisce una forte spinta motivazionale e alla sua origine c’è la motivazione alla riuscita, cioè la volontà di affrontare compiti e dominare situazioni in autonomia, procedendo per tentativi di padronanza al fine di trovare da sé le strategie più efficaci. Sulla percezione di competenza l’educatore agisce approvando e sostenendo i tentativi dello studente, consentendogli il diritto di sbagliare. Se l’azione educativa blocca e svisciva i tentativi dello studente, ansia, bisogno di essere approvati ed evitamento prenderanno il posto della motivazione e dell’esperienza del successo. Inoltre, la percezione di competenza è in relazione alle convinzioni che il proprio agire può portare ad un possibile successo, ovvero alla percezione di autoefficacia (Ivi, 2018).

L’altro pilastro della motivazione su cui l’educatore agisce nella relazione con lo studente è il dare valore al compito. La fonte di valore più intrinseca è la piacevolezza verso il compito, la quale può essere stimolata dalla curiosità e dall’interesse. L’educatore promuove la curiosità e l’interesse dello studente introducendo elementi di novità e stimolando il piacere del nuovo e della scoperta (Ivi, 2018).

2.6 Affiancamento allo studio e studenti adolescenti

L’adolescenza è la fase del ciclo di vita in cui il giovane è chiamato a definire sé stesso come essere distinto dagli altri ricercando una nuova identità. Alla realizzazione dell’identità si contrappone uno stato di smarrimento, di dispersione dell’io e di confusione circa il proprio ruolo nella società e tale condizione si verifica quando l’adolescente si omologa a modelli precostituiti, non svolgendo così il compito di superamento di prove e crisi psicosociali tipiche di questa età. Una volta che

l'adolescente conquista la realizzazione di sé, emerge la virtù della fedeltà, verso il proprio io e verso gli altri. (Erikson, 1984).

Le pratiche riflessive volte alla conoscenza della propria mente e dei pensieri che la popolano abbiamo detto essere un elemento fondamentale nel lavoro dell'educatore-tutor. Lo sviluppo della dimensione metacognitiva nell'affiancamento allo studio ha effetti positivi non solo sullo svolgimento dei compiti, e di conseguenza sul processo di apprendimento e sul rendimento scolastico dello studente, ma ha effetti significativi anche sulla costruzione di un senso di sé, utile alla definizione della propria identità.

Secondo Mortari, infatti, l'aver cura della vita interiore, cioè riflettere sui propri pensieri, risponde alla volontà e necessità di coltivare la propria dimora interiore, ovvero un luogo dove pensare al proprio esistere e dove poter dare significato alla propria esperienza; ciò significa che andare verso sé stessi con il pensiero è importante per dare forma alla propria identità. Pertanto, la capacità riflessiva necessita di un confronto continuo con gli altri, in particolare con il pensiero di coloro con cui si è in una relazione di affidamento magistrale affinché gli schemi interpretativi di chi è educato possano aprirsi a nuovi orizzonti di significato (Mortari, 2013).

Dunque, lo studente ha bisogno di incontrare sé stesso attraverso le pratiche riflessive, ma allo stesso tempo ha bisogno di qualcuno che lo incontri e lo aiuti a rimanere aperto a possibili sentieri che rappresentino una valida alternativa all'omologazione.

Nell'incontro con il giovane adolescente, l'educatore deve sottostare a due imperativi educativi affinché possa realizzare sé stesso: il primo è coltivare nel giovane il senso di continuità nella costruzione identitaria, secondo un concetto di significato, valore e scopo che unifica le sue molteplici esperienze; il secondo è far acquisire il senso e il significato dell'intenzionalità come modalità esistenziale dell'uomo (Benetton, 2008).

In conclusione, si può notare che anche nei percorsi di affiancamento allo studio, l'educatore è tenuto ad avviare il processo di costruzione della relazione con lo studente secondo una prospettiva che tiene conto della globalità della persona. Prima delle strategie, dei metodi e dei materiali, c'è sempre una dimensione personale da incontrare, potenziare ed aiutare a conquistare l'autonomia.

Nel capitolo successivo si riporta un'esperienza di tirocinio di *cross age tutoring* presso l'Istituto collegiale Pio X di Treviso.

CAPITOLO 3.

IL SERVIZIO DI PSICOLOGIA E PEDAGOGIA (SPP) DEL PIO X: UN'ESPERIENZA DI AFFIANCAMENTO ALLO STUDIO

Le informazioni sull'ente sono state riprese dal sito ufficiale dell'istituto riportato nella sitografia dell'elaborato.

L'ente presso cui è stata svolta l'esperienza di tirocinio è l'Istituto Religioso Collegio Vescovile Pio X di Treviso, il quale ha iniziato la sua attività nel 1925 come collegio maschile, per poi aprire l'iscrizione alle ragazze dal 1972. Il suo nome è stato dato in onore del sacerdote trevigiano Giuseppe Sarto, che diventò Papa. Nel 2006 il collegio è entrato a far parte della Fondazione Opere Missionarie della carità (O.M.C), ente ecclesiastico civilmente riconosciuto, che ha contribuito alla modernizzazione della scuola.

Durante l'esperienza di tirocinio sono state diverse le attività svolte. Coerentemente con lo scopo di questo elaborato, s'intende soffermarsi solo sul percorso di affiancamento allo studio.

Il percorso di affiancamento allo studio (nell'ente viene chiamato tutoraggio) ha avuto luogo nella sede centrale situata a Treviso presso Borgo Cavour, 40 durante il periodo che va da febbraio 2021 a maggio 2021.

Di seguito s'intende descrivere l'ente e i servizi che propone, per poi porre attenzione su come si è svolto il percorso con lo studente della secondaria di secondo grado, a cui si dà il nome di fantasia Giacomo, quali problematiche sono emerse e come si è agito per risolverle.

3.1 L'ente di tirocinio: l'Istituto Collegiale Pio X

Ogni anno sono circa 1500 gli alunni che frequentano il collegio. Date questa grande affluenza e la varietà di offerte formative proposte, l'istituto è dotato di una complessa organizzazione sia sul piano gerarchico che sul piano didattico/formativo.

Sul piano dell'offerta formativa vengono proposti quattro percorsi didattici che sono trasversali ai diversi gradi scolastici, anche se presentano modalità diverse. Il percorso presente in tutti i gradi è quello denominato "English Plus" che prevede l'apprendimento della lingua inglese e di alcune discipline con insegnanti madrelingua; vi è poi il percorso Premium++, solo nella secondaria di I grado, che offre un ulteriore potenziamento della lingua inglese; vi è poi il percorso Musa (Musica materie Umanistiche Storia Arte e Ambiente) che si caratterizza per la didattica laboratoriale per l'apprendimento delle discipline umanistiche con lo scopo di sviluppare un atteggiamento di apertura verso il mondo; vi è infine il percorso Attiv@mente basato sull'implemento della didattica laboratoriale delle materie scientifiche, senza trascurarne la loro componente creativa.

Per quanto concerne l'organigramma, al vertice più alto si trova il Rettore Mons. Lucio Bonomo e subito dopo la figura del referente amministrativo. Sono presenti poi una coordinatrice d'istituto per l'infanzia e la primaria, e un coordinatore d'istituto per le scuole secondarie di primo e secondo grado, i quali fungono da intermediari tra il rettore e i quattro referenti d'istituto (uno per ogni grado), che a loro volta comunicano direttamente con gli insegnanti coordinatori di classe. Dal punto di vista strutturale, l'istituto comprende due scuole dell'infanzia presso le due sedi di Treviso; tre scuole primarie di cui due a Treviso (Pio X Borgo Cavour e Maria bambina) e una a Buttrio (UD); una scuola secondaria di I grado presso la sede Pio X di Treviso; infine, i Licei Scientifico, Linguistico, Classico, International, Scientifico quadriennale tutti presso la sede Pio X di Treviso.

Ponendo l'attenzione alla componente educativa del collegio, la sua storia è fondata su una solida tradizione cristiana cattolica e la filosofia che guida gli aspetti pedagogici è di stampo personalista; gli studenti, considerati prima di tutto come persone che stanno affrontando il viaggio della scoperta della vita, sono posti al centro di ogni azione educativa, la cui mission è la conoscenza della realtà attraverso un'esperienza

significativa volta a sviluppare il senso del vero, del bene, e del bello. Dunque, punto cardine attorno cui ruota la proposta dell'istituto è lo sviluppo del carattere e della personalità all'interno di un sistema di relazioni solide, costruite secondo i valori fondativi della cristianità.

Poste queste premesse, a sostegno della complessa rete d'interazioni e relazioni che costituiscono il cuore pulsante della scuola, è presente nella sede principale il Servizio di Psicologia e Pedagogia (SPP) coordinato da un gruppo multidisciplinare composto da due psicologhe, una specializzata in psicopatologia dell'apprendimento e psicoterapia sistemico-relazionale, e una specializzata in psicologia di comunità e psicoterapia sistemico-relazionale. Il servizio propone attività di Consulenza, Formazione e Ricerca con lo scopo di promuovere il benessere della comunità scolastica, sostenendone la crescita e il progresso.

Nel dettaglio, la consulenza è uno spazio per chiarire situazioni problematiche riguardo emozioni, apprendimenti e comportamenti mediante ascolto attivo ed empatico; non viene effettuato alcun intervento psico-terapeutico, ma le psicologhe possono inviare a colloqui psicodiagnostici e percorsi psicoterapeutici in strutture esterne alla scuola. Qualora ce ne fosse bisogno, le dottoresse attuano attività di osservazione diretta nelle classi.

Al servizio vi possono accedere insegnanti, alunni, genitori tramite un apposito modulo prestampato. Nel caso di studenti minorenni, a inizio anno scolastico le famiglie sono tenute a firmare la liberatoria per la privacy affinché possano accedervi in autonomia e riservatezza rispetto i genitori.

Riguardo la formazione, con uno sguardo sempre propenso alla comunità e al suo sviluppo, il servizio si occupa della progettazione di attività formative/educative concernenti la comunicazione, l'apprendimento e le relazioni umane. Quindi, si occupa di coordinamento/conduzione di progetti e laboratori (psicomotricità, orientamento scolastico, affettività), formazione per gli insegnanti, formazione e informazione per i genitori, promozione dell'inclusività a scuola. Inoltre, per gli studenti con difficoltà, il servizio propone percorsi di training nel doposcuola inclusi nell'offerta formativa dell'istituto, e percorsi di affiancamento allo studio (tutoraggio formativo) centrati sul

metodo di studio trasversale e la motivazione. Questi percorsi sono tenuti da educatori dipendenti della scuola e educatori tirocinanti provenienti dalle università.

Per quanto riguarda l'ambito della ricerca, il servizio monitora le attività formative/educative e di consulenza attraverso l'analisi dei dati raccolti nei diversi ordini scolastici, al fine di valutarne l'efficacia e produrre conoscenza con lo scopo d'innovare e migliorare il sistema scolastico.

3.2 Prima del percorso di affiancamento allo studio

Vediamo di seguito le fasi che precedono l'inizio del percorso con lo studente Giacomo.

L'iter di accesso al Servizio di Psicologia e Pedagogia prevede che chi ne ha bisogno (insegnanti, studenti, genitori) compili un modulo apposito in cui specificare i motivi per cui si richiede un colloquio.

In questo caso la richiesta di consulenza è stata compilata da un professore che intendeva trovare una soluzione efficace per uno studente che non riusciva ad ottenere risultati sufficienti con continuità nonostante l'impegno.

Si riporta di seguito la relazione della prima consulenza senza lo studente.

Studente: Giacomo
Indirizzo: Liceo linguistico
Classe: 2 [^]
Primo incontro
Data incontro: 12/02/2021
Presenti: Psicologa del servizio, tirocinante, professore, madre dello studente.
Il professor richiede l'incontro poiché Giacomo presenta difficoltà in tutte le materie, soprattutto in quelle umanistiche, disorganizzazione del materiale di studio e in generale mancanza di metodo. Inoltre, l'alunno manifesta un atteggiamento

“frettoloso” e ansioso durante lo svolgimento dei compiti e un costante bisogno di conferme da parte degli insegnanti.

Giacomo ha 16 anni e ha frequentato il primo anno di liceo in uno scientifico sportivo ma ha deciso di cambiare perché non si trovava bene in quell’ambiente. La madre afferma che al Pio X si impegna un po' di più ma non riesce ad ottenere i risultati sperati; pertanto, Giacomo identifica il suo valore con il voto che ottiene nelle verifiche. A casa è aiutato da una professoressa nello studio delle materie scientifiche, in particolare in fisica e matematica.

Soprattutto durante le medie lo scarso impegno di Giacomo è stato motivo di scontro con la madre, la quale afferma che il figlio difficilmente si prende la responsabilità di ammettere la scarsità dell’impegno, e che l’essere stata severa non è servito a migliorare il rendimento scolastico.

La madre descrive Giacomo come un ragazzo immaturo e acerbo per la sua età. Da un anno si rivolge ad una psicologa per mancanza di fiducia e stima in sé stesso.

Accordi:

- La segreteria contatta la famiglia per fissare il prossimo incontro con il padre e Giacomo presenti.
- La famiglia si confronta sulla proposta di tutoraggio con la tirocinante.
- La psicologa contatta il professore per dare indicazioni su come agire in classe.

Già in questa fase preliminare è stato possibile individuare la natura relazionale delle difficoltà dello studente e le modalità relazionali degli adulti che lo circondano. La madre mostra un atteggiamento severo e critico, è focalizzata sull’esito delle verifiche, sulla performance e sulla quantità di impegno del figlio, a scapito della qualità del processo di apprendimento. Pertanto, dimostra di avere una concezione negativa dell’immaturità del figlio, riassumibile con queste parole: “è indietro rispetto gli altri, quindi deve fare ancora di più”. Diversamente, il professore è preoccupato e dimostra un atteggiamento analitico, propositivo e privo di “etichettature” che riguardano la totalità

dello studente, la sua persona; egli, infatti, si limita a descrivere i comportamenti del ragazzo. Per sintetizzare l'atteggiamento del professore possiamo dire che egli riconosce che "c'è un problema" ed allo stesso tempo riconosce che "lo studente non è il problema".

Da questa prima analisi degli atteggiamenti delle figure significative che interagiscono quotidianamente con lo studente, si è tentato di individuare una possibile soluzione efficace: il percorso di affiancamento allo studio, poiché lo studente necessitava sia di un metodo trasversale da applicare soprattutto alle materie umanistiche, che un'azione diretta al potenziamento della motivazione, al fine di ridurre l'ansia da prestazione derivante dalle aspettative genitoriali e incrementare la percezione di competenza.

Nel prossimo paragrafo si riportano le modalità in cui si è svolto il percorso, gli ulteriori aspetti problematici che sono emersi dall'interazione diretta con lo studente ed infine gli esiti.

3.3 Il percorso di affiancamento allo studio

Il processo del percorso di affiancamento allo studio offerto dall'ente prevedeva un'azione combinata sul metodo di studio trasversale e sulla motivazione. Dunque, era prevista la co-creazione di un metodo di studio applicabile a tutte le discipline attraverso l'offerta, di volta in volta, di strategie che riguardano l'organizzazione del tempo e dei materiali, la concentrazione, la comprensione del testo (lettura, evidenziazione, riassunti, creazione di mappe e schemi) e comprensione delle lezioni (prendere appunti). Il lavoro volto al miglioramento della motivazione era trasversale: all'aumentare della padronanza delle strategie di studio, era previsto l'aumento della percezione di competenza.

Nell'immagine (figura 1) si riporta un esempio di percorso standard. Tuttavia, è molto flessibile e aperto a continui cambiamenti e re-indirizzamenti determinati dalle caratteristiche specifiche dello studente.

Dopo aver ricevuto la conferma da parte dello studente e della famiglia, si è proceduto con l'organizzazione del calendario degli incontri e una prima

suddivisione delle tematiche da affrontare. Data la natura emotiva e relazionale della situazione di problematicità, si è optato per una progettazione molto flessibile degli incontri, al fine di individuare gli aspetti che necessitavano di più attenzione sulla base di quanto sarebbe emerso dal dialogo con lo studente.

Il percorso si è svolto in dieci incontri dal 4 marzo al 13 maggio 2021. Ogni incontro durava un'ora e trenta minuti (14.30-16.00).

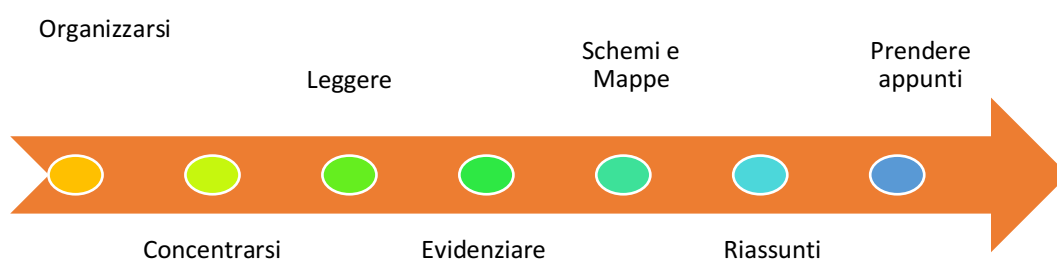


Figura1. Tratto dal materiale personale fornito dalla tutor di tirocinio.

3.3.1 Il primo colloquio

Si ritiene utile fare riferimento al modello di gestione del colloquio nella consulenza educativa di Simeone (Simeone, 2002) per riportare in modo ordinato il contenuto della prima interazione con lo studente.

Il primo colloquio con l'educando è determinante poiché rappresenta l'incontro autentico con la persona che chiede aiuto e l'inizio della co-definizione della relazione educativa di reciproca fiducia. Nel primo colloquio l'educatore individua gli elementi significativi che determinano l'inizio del processo di cambiamento dell'educando decodificando la sua richiesta di aiuto. Per fare ciò è richiesto un atteggiamento che favorisca il suo essere protagonista, ovvero che gli consenta di esprimersi e di percepire sé stesso come persona degna di rispetto, capace di direzionare il suo processo di miglioramento responsabilmente. In questa fase, infatti, lo studente si trova in una

relazione di dipendenza dall'educatore, si presenta debole e indifeso, per cui necessita di essere valorizzato (Simeone, 2002).

Il contesto

Il luogo in cui si è svolto il primo incontro, e la maggior parte di tutti gli incontri, è stato lo studio del Servizio di Psicologia e Pedagogia, un ambiente arredato in modo sobrio con un tavolo comune abbastanza grande da starci in due, un divano ed una libreria.

Data la situazione di pandemia, due incontri sono avvenuti on-line sulla piattaforma Google Meet. In questo caso lo studente era collegato dalla sua cameretta.

La presentazione e la costruzione della relazione d'aiuto

Dopo aver accolto lo studente e averlo fatto accomodare, si è proceduto con una breve presentazione reciproca. Successivamente è stato fornito un breve orientamento sul Servizio di Psicologia e Pedagogia, le sue finalità e modalità.

Da qui si è dato avvio al colloquio vero e proprio, punto di partenza della co-costruzione della relazione d'aiuto, con domande aperte, semplici e non intrusive, che potessero favorire un'esposizione libera da parte dello studente. Alcune domande d'esempio che sono state poste sono: "quali sono secondo te i motivi per cui stai per cominciare questo percorso?", "come ti senti in questo periodo di difficoltà a scuola?", "come vivi questa situazione con la tua famiglia?", "quali sono gli aspetti su cui pensi di avere più bisogno di aiuto?".

Giacomo si è dimostrato fin da subito un ragazzo abituato ad interagire con persone adulte di supporto, tanto da non esserci state pause di silenzio determinate da una condizione di disagio. La sua esposizione è stata fluida e ricca di particolari. Tuttavia, alcuni segnali non verbali comunicavano uno stato d'ansia generale che si manifestava con un continuo mangiarsi le unghie e la sudorazione delle mani. Alcuni segnali verbali comunicavano apprensione e preoccupazione: ripetutamente poneva domande del tipo "secondo te ce la posso fare?" "in questa materia ho il voto x, secondo te è tanto grave?" "i professori ti hanno detto che mi bocceranno?". Nonostante l'ansia, si è potuto scorgere

un carattere introverso ma socievole, un buon livello di consapevolezza delle proprie difficoltà e la volontà di mettersi in gioco per migliorare.

Dalle sue esposizioni sono emersi elementi già noti dal precedente incontro ed elementi fino a quel momento inediti, che si sono rivelati utili per comprendere il problema in profondità.

Di seguito si elencano sinteticamente gli elementi problematici significativi, i quali sono da interpretare secondo una prospettiva di reciproca influenza.

Elementi problematici relativi alla motivazione e all'autostima:

- Prevalenza di una motivazione estrinseca determinata da diversi fattori: paura della reazione dei genitori (soprattutto della madre) in caso di voti insufficienti, paura di non poter vedere amici e fidanzata, promessa di ricevere in regalo una moto in caso di promozione a pieni voti.
- Demotivazione determinata soprattutto dagli insuccessi dell'anno precedente, quando frequentava una scuola (imposta dai genitori) in cui non si relazionava positivamente né con i pari né con gli insegnanti.
- Identificazione del proprio valore personale con i voti conseguiti.
- Ansia da prestazione prima di una verifica o interrogazione.
- Bisogno eccessivo di rassicurazioni e conferme, paura di sbagliare.

Elementi problematici relativi al metodo di studio:

- Mancanza di un metodo di organizzazione del tempo di studio e dei materiali.
- Difficoltà nell'individuare i concetti salienti di un testo, evidenziarli e memorizzarli efficacemente.
- Mancanza di strategie utili ad organizzare i concetti in mappe concettuali.

Il feedback

Dopo l'esposizione dello studente, si è avviata una fase di feedback con l'intento di comunicare il proprio atteggiamento di ascolto e di accettazione. Sono state utilizzate le tecniche citate nel primo capitolo (Catarsi, 2005): tecnica del riepilogo e tecnica del

riflesso di sentimento. Il feedback è fondamentale perché favorisce la vicinanza emotiva tra gli attori della relazione e di conseguenza la fiducia. (Simeone, 2002).

Dunque, sono stati comunicati i contenuti manifesti dell'esposizione, ovvero sono stati riassunti brevemente i problemi sopraindicati, con particolare attenzione alla sensazione di ansia e fretolosità che Giacomo comunicava non verbalmente. Creare un luogo di empatia ha permesso allo studente di identificare in modo chiaro il suo stato emotivo.

Il contratto

Dopo aver comunicato vicinanza e accettazione allo studente, si è proceduto con l'ultima fase del colloquio, quella del contratto, ovvero della presa in carico responsabile di impegni reciproci per ottenere migliori risultati possibili (Simeone, 2002).

Si è mostrato il processo (modificabile) del percorso di affiancamento (figura 1) e si sono spiegate le modalità di assegnazione di compiti specifici per ogni incontro successivo. Si richiedeva un resoconto dei compiti svolti ad ogni incontro.

3.3.2 Gli interventi strategici

I materiali utilizzati sono stati delle schede specifiche per ogni argomento tratte dal manuale "Imparare a studiare" (Cornoldi, De Beni, gruppo MT 2015) presente nella libreria del Servizio di Psicologia e Pedagogia.

Eventuali modifiche del percorso standard, e l'utilizzo di strategie non presenti nel manuale, sono state concordate con la tutor di tirocinio durante i coordinamenti settimanali.

Organizzazione

Il primo tema affrontato è stato quello dell'organizzazione. L'azione è riassumibile con i seguenti punti:

- Indagine sulle strategie organizzative che già metteva in atto. Da ciò era emerso che Giacomo non possedeva un diario in cui segnare né la programmazione delle lezioni, né i compiti da svolgere a casa.
- Riflessione sull'utilità di una buona organizzazione del tempo e dei materiali.
- Co-creazione di un planning settimanale da avere sempre con sé e da appendere in casa.
- Organizzazione del tempo di studio secondo il metodo "20+10" o "50+10". Il metodo prevede l'alternanza del tempo di studio (20 min o 50 min) e del tempo di riposo (10 min) in modo standardizzato con lo scopo di strutturare un tempo di studio prolungato, ad esempio un pomeriggio.

I compiti assegnati: dotarsi di un diario o di un'agenda per segnare i compiti. Stampare più copie del planning. Applicare il metodo di gestione del tempo di studio e provare a svolgere un'attività sempre diversa nei dieci minuti di pausa, ad es. fare merenda, chiacchierare con il fratello, prendere un po' d'aria in giardino.

Concentrazione

Il lavoro sulla concentrazione si è focalizzato inizialmente sull'auto-osservazione di sé come studente nel momento di svolgere i compiti a casa.

Si è svolta una riflessione metacognitiva a partire dalle seguenti domande: "dove svolgo i miei compiti?" "Quando li svolgo sono da solo?" "Quali sono le fonti di distrazione?" "Come mi sento in quel luogo?" "Quali sono i motivi per cui mi distraigo mentre faccio i compiti?"

Dall'esposizione di Giacomo era emerso che i pensieri ansiosi e svalutanti del tipo "non ce la posso fare" e "non ne sono capace" non gli permettevano di focalizzare l'attenzione sul compito che stava svolgendo.

Così si è deciso di optare per una strategia metacognitiva che gli permettesse di suddividere in più fasi lo studio e di richiamare le conoscenze pregresse per aumentare la percezione di competenza. Si tratta del metodo PQ4R, che prevede le seguenti fasi di studio:

- 1) Preview: sfogliare il materiale;
- 2) Question: porsi delle domande;
- 3) Read: leggere una prima volta;
- 4) Re-read: rileggere analizzando bene il testo;
- 5) Recite: ripetere appena finito di leggere;
- 6) Review: ripassare.

Il compito assegnato era quello di applicare questo metodo durante lo studio delle discipline umanistiche.

Comprensione del testo

Per migliorare la comprensione del testo il lavoro è stato svolto con l'ausilio di schede specifiche prese dal manuale su lettura efficace, evidenziazione, mappe concettuali, riassunti.

Per ogni tema le strategie si basavano essenzialmente su un'unica idea di fondo, ovvero costruire un metodo di apprendimento sequenziale, al fine di ridurre il carico cognitivo e la conseguente ansia da prestazione.

Motivazione, ansia e valore di sé

La sperimentazione di nuove strategie per organizzare, comprendere e memorizzare i materiali di studio ha permesso l'incremento della percezione di competenza e di autoefficacia.

Sono state condotte delle riflessioni sul significato di motivazione (generale e secondo lo studente) e sulla distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca. La creazione di una tabella in cui differenziare i due tipi di motivazione ha permesso allo studente di mettere a fuoco la prevalenza di fattori estrinseci e la presenza di alcuni fattori intrinseci (ad. es. "studio per avere la moto" vs "studio l'inglese perché mi piace e perché mi servirà nel mondo del lavoro").

Per quanto riguarda l'ansia, l'obiettivo delle riflessioni è stato principalmente quello di circoscrivere gli stati emotivi ansiosi e i pensieri derivanti da questi. La lettura di alcuni brani sul tema ha permesso di individuare delle strategie per gestire l'ansia prima e durante le verifiche in classe (ad. es. decidere, prima di iniziare il compito, quanto tempo dedicare a ciascuna parte).

Alla luce dell'esperienza negativa dell'anno precedente nell'altro istituto, e alla luce del fatto che il Collegio Pio X era stato scelto in autonomia, si è voluto far leva sulla capacità di Giacomo di riconoscere il giusto per sé, al fine di renderlo consapevole della sua possibilità e capacità di scegliere le direzioni del suo percorso scolastico, e in senso generale del suo progetto di vita. Ciò ha permesso di ampliare l'orizzonte del valore sé, non solo come studente che si cimenta in performance scolastiche per ottenere ricompense ed evitare punizioni, ma come persona capace di curare responsabilmente il suo presente, in vista di un progetto di vita futuro.

Infine, si è lavorato sulla differenza tra l'esperienza scolastica precedente e su quella presente, al fine di renderlo consapevole della migliore qualità delle relazioni che stava costruendo al Pio X, e di come questo aspetto influiva positivamente sulla sua motivazione ad apprendere.

3.3.3 La restituzione alla famiglia e agli insegnanti.

Una volta giunti al termine dei dieci incontri ha avuto inizio l'ultima fase di restituzione alla famiglia, avvenuta per via telematica tra la psicologa, la tirocinante e la madre dello studente, e al gruppo insegnanti, ai quali è stata inviata una relazione scritta via mail.

La restituzione contiene una breve descrizione di come si è svolto il percorso, gli elementi su cui si è intervenuti maggiormente, l'atteggiamento e il feedback dello studente, i miglioramenti, ed infine gli aspetti che necessitavano di ulteriore lavoro.

Si riporta di seguito la relazione finale che contiene anche gli elementi comunicati di persona alla madre.

Relazione percorso di tutoraggio alunno Giacomo

Il percorso di tutoraggio si è svolto in 10 incontri dal 4 marzo al 13 maggio 2021. Da subito l'alunno si è mostrato motivato ad intraprendere questo percorso, e in parte già consapevole degli aspetti problematici. Ha sempre partecipato agli incontri con interesse e il desiderio di apprendere. La prima difficoltà riscontrata è stata la fretta generale nello studio e nell'esecuzione dei compiti. Attraverso il lavoro sulla comprensione del testo e su quali sono le strategie che la rendono efficace, lo studente ha dimostrato dei miglioramenti nel saper individuare in modo controllato e strategico i concetti più importanti, anche al fine di non ripetere a memoria e in modo meccanico i materiali da studiare.

Il secondo punto su cui abbiamo lavorato è stata la scarsa motivazione derivante da più fattori. Lo studente ha acquisito alcune strategie motivazionali che gli sono servite a comprendere che gli insuccessi del passato derivavano in gran parte dalla costrizione a frequentare una scuola che non gli piaceva. Ora invece si trova in una scuola scelta da lui dove per questo motivo si sente più propenso ad impegnarsi nonostante lui stesso dichiara che lo studio gli interessa poco, e dove riesce a condividere serenamente l'ambiente scolastico con insegnanti e coetanei, diversamente rispetto l'anno scorso, quando la scuola era stata scelta dai genitori. Lo studente manifesta molta ansia da prestazione, per rispondere a delle aspettative genitoriali, che si concentrano sugli esiti finali piuttosto che sul percorso di apprendimento. Rispetto all'ansia e al fatto di "identificarsi con il voto", lo studente è seguito da ottobre da uno psicologo privato. Fornire allo studente un metodo di studio più efficace gli ha permesso, in parte, di abbassare il livello d'ansia e avvicinarsi allo studio in modo meno "frettoloso". Su questo aspetto però c'è ancora del lavoro da fare.

In conclusione, a fine percorso lo studente ha constatato un miglioramento per quanto riguarda l'acquisizione di competenze tecniche e la gestione dell'ansia pre-verifica. Tuttavia, la scarsa motivazione ad apprendere per sé stesso e il timore del giudizio della madre in caso di voto basso sono aspetti ancora in parte persistenti, sui quali gli effetti del percorso di tutoraggio e del percorso personale che sta facendo si vedranno più avanti.

CONCLUSIONI

Con l'esperienza di tirocinio si è potuto mettere in pratica quanto è stato oggetto di riflessione nei primi due capitoli.

È stato possibile l'incontro con la dimensione intima propria dello studente, si è potuto intercettare il suo livello di coscienza, e da lì si è co-costruita una relazione di aiuto e cura nel quale egli ha potuto sviluppare le proprie potenzialità e la capacità di autodisciplinarsi.

È stato possibile riconoscere e valorizzare l'im maturità dello studente ed è stato possibile misurare la capacità di assumersi la responsabilità a educarlo. Inoltre, è stato possibile agire secondo l'intenzionalità condivisa a realizzare sé stessi.

L'azione di aiuto non ha trovato il suo punto di fine nello studente, ma attraverso il lavoro d'equipe nel Servizio di Psicologia e Pedagogia, si è espansa nel suo contesto familiare.

Le tecniche di comunicazione hanno contribuito alla creazione di un clima di libertà ed empatia. Lo studente ha potuto esprimere sé stesso e comunicare le sue difficoltà sentendosi ascoltato e accolto. L'essere visto e l'essere affettivamente percepito hanno fatto sì che l'incontro con l'educatore fosse autentico e significativo, ma non invadente.

Il principio di cura che ha guidato l'agire educativo si è rigenerato nello studente, il quale attraverso lo sviluppo della metacognizione e della motivazione ad apprendere ha intercettato in sé stesso il desiderio di prendersi cura di sé in modo autonomo mediante l'uso delle strategie di apprendimento, organizzazione, concentrazione e comprensione che ha potuto sperimentare nel percorso di affiancamento.

Nella relazione il ragazzo ha potuto prendere consapevolezza di sé come studente, ma non solo. Egli, infatti, ha avuto la possibilità di relazionarsi con una figura più esperta che ha messo a disposizione sia un surplus di strategie e conoscenze circa il metodo di

studio, ma anche un certo grado di maturità. Lo studente adolescente, impegnato nella ricerca della propria identità, ha incontrato un modello virtuoso, non omologante, che l'ha aiutato a dare significato alla propria esperienza e a mantenere uno sguardo sempre aperto sul mondo.

È nei termini così descritti che si ritiene debba esistere la relazione educativa come incontro tra educatore e studente adolescente nei percorsi di affiancamento allo studio.

Una relazione significativa e prossimale di questo tipo può essere l'alternativa più adatta allo stile educativo controllante nelle scuole secondarie, le quali prediligono l'esaltazione della performance, a scapito della valorizzazione del processo di costruzione della competenza la cui genesi è nella motivazione intrinseca degli studenti (Ricchiardi, Torre, 2014).

Pertanto, questo stile relazionale non deve rimanere confinato all'interno della scuola, ma deve essere condiviso con le famiglie, le quali sono chiamate a partecipare al processo di crescita dello studente.

Per concludere, con lo sguardo aperto su un mondo sempre più connesso e allo stesso tempo disconnesso, come educatori possiamo metterci intenzionalmente davanti un bivio e decidere il tipo di relazione che si vuole intraprendere con gli studenti (ma non solo). Le due alternative sono descritte in modo chiaro da Milani, la quale, citando Bauman, oppone la metafora della "liquidità" di quest'ultimo alla sua metafora della "solidità". Da un lato l'educatore può scegliere di perseguire la strada delle relazioni liquide e leggere delle comunità virtuali, prive di legami e destinate a concludersi senza di colpa. Dall'altro lato l'educatore può scegliere, secondo la prospettiva della responsabilità, di intraprendere il cammino delle relazioni solide, che richiedono presenza, tempo, noia e ripetitività che permettono l'incontro con sé stessi. Sono relazioni che includono il rischio della perdita, che è segno di una relazione autentica e funzionale e che rendono i soggetti liberi seppur coinvolti in legami di attaccamento (Milani, 2005).

RINGRAZIAMENTI

Mi è doveroso dedicare queste ultime righe dell'elaborato alle persone che hanno contribuito alla sua realizzazione e che sono state per me significative durante tutta la carriera universitaria.

In primis ci tengo a ringraziare la mia relatrice, la professoressa Debora Aquario, per la sua pazienza, per aiuto e per le indicazioni preziose che mi ha dato durante tutte le fasi della stesura dell'elaborato. I suoi feedback sono stati motivanti e sicuramente hanno contribuito alla crescita della mia autostima.

Un ringraziamento speciale anche alla professoressa Anna Serbati che mi ha accompagnata durante l'esperienza di tirocinio, e alla tutor di tirocinio dott.ssa Valentina Lorenzi per la sua pazienza e disponibilità, e soprattutto per la fiducia che ha riposto in me, dandomi la possibilità di fare il percorso di affiancamento allo studio con Giacomo.

Oltre a loro, ci tengo a ringraziare tutti i docenti che ho incontrato durante tutto il percorso universitario. La dedizione alla loro professione mi ha permesso di fare esperienza di un percorso in cui mi sono sentita vista, anche da lontano. È anche grazie al modo in cui hanno insegnato che la mia passione per le discipline pedagogiche ha potuto evolversi.

Ringrazio i miei genitori per aver assecondato la mia scelta di intraprendere questo percorso, e in generale la mia famiglia.

Ringrazio Elisa, Serena, Silvia, e Giulia, le amiche che mi hanno spronato a non mollare mai nonostante gli ostacoli che si sono presentati in questi anni, che hanno condiviso i miei successi e che hanno alleviato lo stress da sessione d'esame. Ringrazio in generale tutti i miei amici, che pazientemente hanno atteso la fine del percorso per festeggiarmi.

Un ringraziamento speciale lo rivolgo alla prima persona che ho conosciuto il primo giorno di lezione, Francesca, amica dallo spirito leggero e gentile che ha rallegrato molte giornate faticose.

Un grazie di cuore lo rivolgo a Tiziana, persona preziosa, che nello spazio ristretto del suo studio è capace di creare infiniti spazi di relazione.

Un ringraziamento particolare ci tengo a rivolgerlo a tutti gli autori che ho avuto la fortuna di studiare in questi anni. Le loro idee e riflessioni sono state strumenti preziosi che mi hanno aiutata ad uscire dall'illusione del dato per scontato sia nel lavoro che nella vita personale. La curiosità e l'interesse che i loro testi hanno suscitato in me sono stati motivo di perseveranza.

Infine, vorrei dedicare un ringraziamento speciale a me stessa e alla mia forza interiore che mi ha permesso di spingermi oltre i miei limiti ed arrivare fin qui.

Bibliografia

Benetton M. (2008). *Una pedagogia per il corso della vita. Riflessioni sulla progettualità educativa nella lifelong education*. Coop. Libreria Editrice Università di Padova.

Bruner J.S (2001). *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*. Milano, Feltrinelli

Canevaro A. (2005). *La relazione d'aiuto: aspetti metodologici e obiettivi educativi*. In E. Catarsi (a cura di): *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*. Tirrenia (Pi): Edizioni Del Cerro, pp. 34-5.

Catarsi E. (2005). *Professionalità educative e relazione d'aiuto*. In E. Catarsi (a cura di): *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*. Tirrenia (Pi): Edizioni Del Cerro, pp. 9-33.

Cornoldi, De Beni, Gruppo MT (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.a.

Cornoldi C, Meneghetti C, Moè A, Zamperlin C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna, Società editrice il Mulino.

De Beni R. e Moè A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Società editrice il Mulino.

Ius M. (2020). *L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata*. In: *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2 – 2020, pp 311-330.

Lombardo Radice G. (1922). *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*. Firenze: Sandron.

Malaguti E. (2005). *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni di aiuto*. In E. Catarsi (a cura di): *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*. Tirrenia (Pi): Edizioni Del Cerro, pp. 109-141).

Maritain J. (1962). *L'educazione della persona*. Brescia: La scuola Editrice.

Maritain J. (1951). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola Editrice.

Milani P. (2005). *Relazione e educazione: alcuni nessi*. In E. Catarsi (a cura di): *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*. Tirrenia (Pi): Edizioni Del Cerro, pp. 65-85.

Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carrocci editore.

Rogers C. (1981). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbèra.

Torre E.M. (2006). *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Roma: Carrocci Editore

Woolfolk A. (2020). *Psicologia dell'educazione. Teoria, metodi, strumenti*. Milano, Torino: Pearson Italia.

Simeone D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero Editore.

Xodo C. (2003). *Capitani di sé stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: Editrice la Scuola.

Zago G. (2013). *Percorsi di pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Università.

Sitografia

<https://www.collegiopiex.it/>

<https://www.etimoitaliano.it/2014/01/etimologia-della-parola-incontro.html#:~:text=L'etimologia%20della%20parola%20incontro,contro%2C%20dir impetto%2C%20di%20fronte.>

<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

Ricchiardi P. e Torre E.M (2014). *Progetto di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria*. In “L'integrazione scolastica e sociale”, volume 3, numero 3, pp. 285-306, online, <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-13-n-3/>.